



Universitat de Lleida

PLE como espacio de aprendizaje formal e informal en Educación Musical. Una investigación-acción en Educación Secundaria Obligatoria

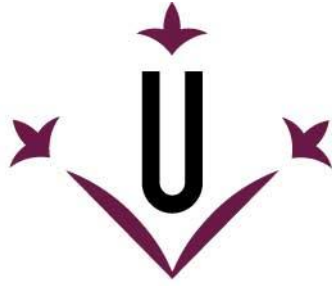
Jordi Cano Sobrevals

<http://hdl.handle.net/10803/669106>



PLE como espacio de aprendizaje formal e informal en Educación Musical. Una investigación-acción en Educación Secundaria Obligatoria està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

(c) 2020, Jordi Cano Sobrevals



Universitat de Lleida

TESIS DOCTORAL

PLE como espacio de aprendizaje formal e informal en
Educación Musical. Una investigación-acción en Educación
Secundaria Obligatoria

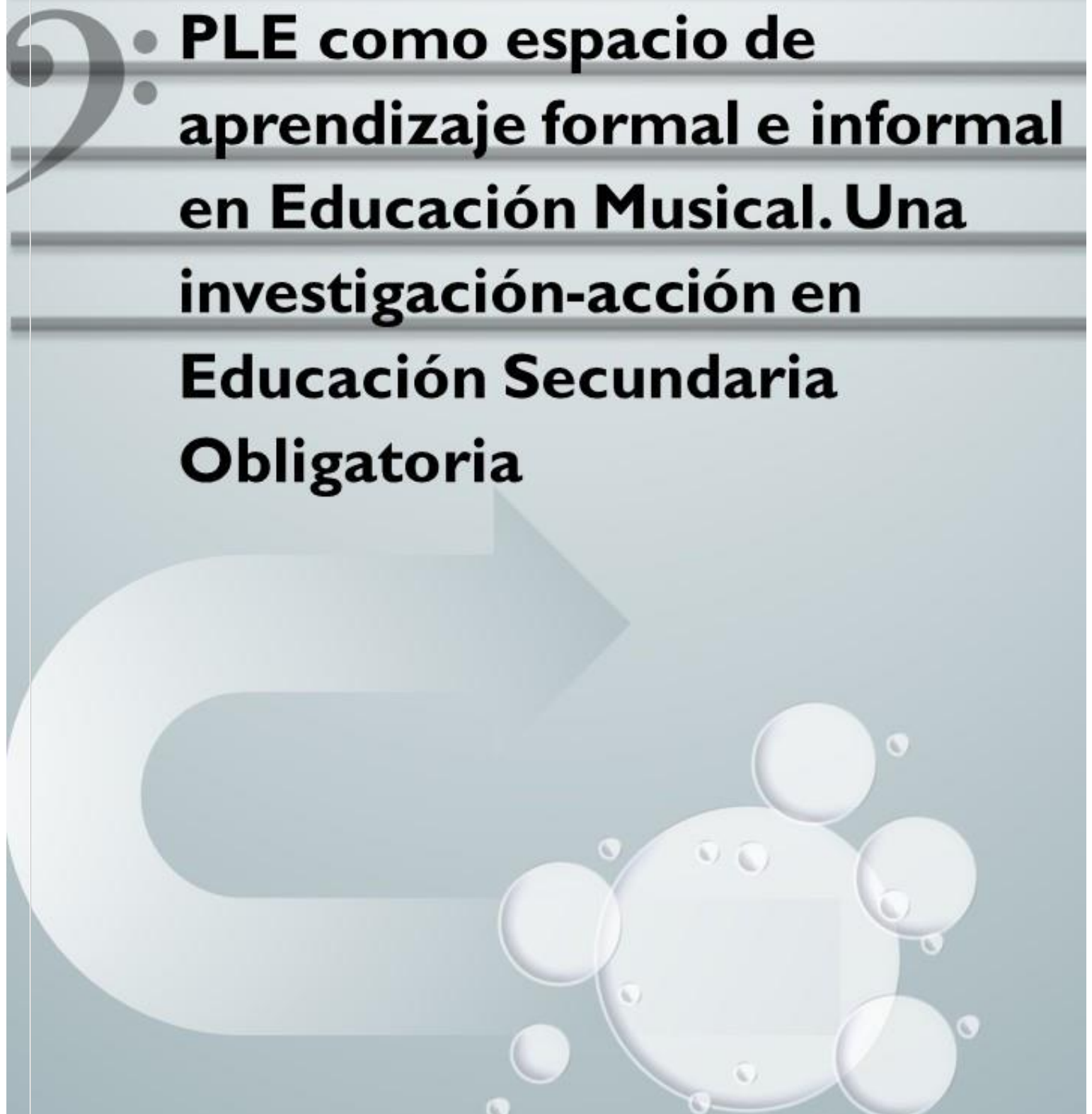
Jordi Cano

Memoria presentada para optar al grado de Doctor por la Universitat de
Lleida

Programa de Doctorado en Tecnología Educativa por la Universidad de las
Illes Balears; la Universidad de Lleida; la Universidad de Murcia y la
Universidad Rovira i Virgili

Director/a

Xavier Carrera Farran



PLE como espacio de aprendizaje formal e informal en Educación Musical. Una investigación-acción en Educación Secundaria Obligatoria

Autor: Jordi Cano Sobrevals

Dirección: Dr. Xavier Carrera Farran

AGRADECIMIENTOS

Al equipo docente y directivo del colegio Maristes Montserrat por las facilidades para llevar a cabo esta investigación. La comprensión y ayuda en la realización de tareas concretas más allá de lo curricular vinculadas a las características de una investigación en un contexto educativo real, ha sido de vital importancia. En este sentido, agradecer especialmente a coordinadores y jefes de estudio su colaboración y especialmente a Gerard Riu, compañero del área de música, por estar siempre dispuesto a ayudar y por la paciencia durante estos años de inmersión absoluta en la investigación. Y a Ester Aresté y Ramona Barrufet, de quien aprendí a ser maestro especialista en música.

A David Escolà por sus sabias aportaciones en el ámbito de la ofimática y sus fórmulas "mágicas" y a Gemma Saladrigues por nuestros inicios en la lejanía y su regalo bibliográfico.

A Rocio García por su sabio ejemplo y amistad inquebrantable a pesar de la distancia.

A todos los compañeros de viaje en congresos y seminarios, por su compañía, camaradería y debate y en especial, a Eduard Vaquero, Anna Solé y Enric Brescó por sus consejos, su sabiduría y su complicidad. Y a Jordi Coiduras por cuidarnos con su amabilidad infinita.

A Antoni Tolmos por su ejemplo, consejo, ayuda y paciencia y por ser el motor de arranque de este proyecto y un faro en los momentos complicados. Y sobre todo por su amistad.

A Xavier Carrera por su guía, su apoyo constante, su exigencia cómplice y su generosidad en dedicación, comprensión y conocimientos. Y por convertir cada encuentro en una lección magistral y ser un referente en sabiduría y humanidad.

A mi familia por todas las "esta vez sí que ya está" y por ser simplemente el motivo de todo. A mi padre por ser un ejemplo de esfuerzo y tenacidad y a mi madre por enseñarme a ser como soy. A mis hermanos por no fallarme nunca. Y a la padrina María, porqué de ella aprendí lo que es la bondad infinita.

Y a mis alumnos, especialmente a aquellos que durante tres cursos se convirtieron en protagonistas y cómplices de esta aventura. Ellos son la razón principal de todo este proceso.

A Raquel, Jana y Gael
por el tiempo robado...

RESUMEN

En esta investigación se analiza la retroalimentación que se produce entre los entornos formal e informal de los PLE (Personal Learning Environments) de alumnos de 4º curso de Educación Secundaria en la materia de Educación Musical. Para ello, se realiza un estudio utilizando la metodología de Investigación Acción en tres cursos consecutivos (13-14, 14-15 y 15-16) con alumnos distintos, siendo el primero a modo de grupo piloto. Este estudio se desarrolla en tres fases en cada uno de los cursos. Una fase inicial en la que se analizan los PLE de los alumnos y se diseña un corpus de actividades basadas en ellos. Una segunda fase que ocupa el curso escolar y que permite obtener un registro de las interacciones entre alumnos en contextos presencial y virtuales a partir de un diseño didáctico plenamente curricular. Y una fase final que analiza las variaciones de sus PLE, mediante un instrumento que nos permite conocer la evolución de cada alumno en cada una de las seis categorías de análisis definidas previamente: Conocimientos musicales, Herramientas tecnológicas, Usos y estrategias, Motivaciones, Competencia digital y Competencia musical.

Los resultados, una vez analizados los PLE a nivel individual y grupal, ponen de manifiesto que la creación de un contexto a modo de ecología de aprendizaje -mediado por tecnología y que parte de intereses y conocimientos de los alumnos- genera un entorno de aprendizaje que: (a) promueve la interacción entre alumnos y (b) facilita una sinergia de intercambio de conocimientos entre iguales, tanto en el contexto formal como en el informal. Se constata un flujo de intercambio, no solo de conocimientos, sino también de inquietudes, intereses y motivaciones que permiten a los alumnos aprender y tomar conciencia de sus conocimientos utilizando a sus compañeros como referencia y configurar una estructura de conocimiento compartido.

Abstract

The following research analyses the synergy between formal and informal environments of the PLE (Personal Learning Environments) in the field of Musical Education with students in the 4th year of Secondary Education. Action Research methodology was used for three consecutive courses (13-14, 14-15 and 15-16) with different students, the first being a pilot group. The investigation had three stages for each group. In the first stage students' PLEs were analyzed and personalized activities were designed. A second stage was developed throughout the school year and generated a record of interactions among students in both face-to-face and virtual contexts in a curricular based didactic design. In the final stage the variations of PLE were analyzed to trace the evolution of each student in each of the six previously defined analysis categories: Musical Knowledge, Technological Tools, Uses and Strategies, Motivations, Digital Competence and Musical Competence.

The results show that the creation of a learning ecology context -mediated by technology and based on the interests and knowledge of students- generates a learning environment that: (a) promotes interaction among students and (b) generates synergy from knowledge sharing among equals, both in formal and informal contexts. There is an exchange flow, not only of knowledge, but also of concerns, interests and motivations that helps students to learn and become aware of their learning process, using their peers as a reference and configuring a shared knowledge structure.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	17
1.1	PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN	19
2	OBJETIVOS	21
3	MÚSICA Y ADOLESCENCIA	25
3.1	LA MÚSICA Y EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LOS ADOLESCENTES	26
3.2	MÚSICA Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD	30
4	UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS PLE	33
4.1	ANTECEDENTES DE LOS PLE	35
4.2	SIGNIFICADO Y DEFINICIÓN DE LOS PLES	38
4.3	ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES SOBRE LA APLICACIÓN DE LOS PLE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	43
5	LOS PLE COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO	63
5.1	LOS PLE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	68
5.2	FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LOS PLE	71
5.3	EL MODELO TPACK COMO REFERENTE PARA LOS PLE	74
5.3.1	CONSTRUCTIVISMO: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO MEDIANTE LOS PLE	77
5.3.2	COMPETENCIA MUSICAL	84
5.3.3	LA METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN MUSICAL	92
5.3.4	LA COMPETENCIA DIGITAL	108
5.3.5	EL CONECTIVISMO COMO TEORÍA PEDAGÓGICA DE LOS PLE	111
5.3.6	APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EL CONTEXTO DE LOS PLE	117
5.3.7	HERRAMIENTAS MUSICALES PROPIAS DE LOS PLE DE LOS ADOLESCENTES	121
5.3.8	LA DIALÉCTICA ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL EN EL CONTEXTO DE LOS PLE	127

6	<u>METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</u>	135
6.1	LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EL AULA	137
6.2	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	141
6.3	SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	144
6.4	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y PLAN DE TRABAJO	146
6.4.1	FASE 1: CURSO PILOTO	149
6.4.2	FASE 2 Y FASE 3: CURSOS 14-15 Y 15-16	150
6.5	DISEÑO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA	151
6.5.1	EL ENTORNO VIRTUAL COMO ESPACIO DE TRABAJO	154
6.6	DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS	156
6.7	INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	160
6.7.1	CUESTIONARIO	161
6.7.2	ENTREVISTAS	172
6.7.3	PRUEBA DE DOMINIO COMPETENCIAL	173
6.7.4	DIARIO DE CAMPO	179
6.7.5	GRUPO DE DISCUSIÓN	180
6.8	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	181
6.8.1	ANÁLISIS DE CONTENIDO	182
6.8.2	ANÁLISIS DEL DISCURSO MEDIANTE CODIFICACIÓN	185
6.9	ANÁLISIS DE LOS DATOS	219
7	<u>PRESENTACIÓN DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN</u>	225
7.1	EVOLUCIÓN DE LOS PLE INDIVIDUALES	226
7.2	SÍNTESIS DE LOS PLE INDIVIDUALES	231
7.3	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	242
7.3.1	IDENTIDAD MUSICAL	244
7.3.2	POTENCIALIDAD DIDÁCTICA Y EDUCATIVA DE LOS PLE	247
7.3.3	INTERACCIÓN ENTRE ENTORNOS FORMAL E INFORMAL	254
7.3.4	CATEGORÍAS DEL ANÁLISIS DE LOS PLE	257
7.3.5	EVOLUCIÓN DE LOS PLES DE LOS ALUMNOS	276
8	<u>CONCLUSIONES</u>	279

<u>9</u>	<u>LIMITACIONES</u>	<u>291</u>
<u>10</u>	<u>CONTINUIDAD</u>	<u>293</u>
<u>11</u>	<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	<u>295</u>
<u>12</u>	<u>ANEXO 1.....</u>	<u>335</u>
12.1	ACTIVIDAD 1.....	338
12.2	ACTIVIDAD 2.N.....	342
12.3	ACTIVIDAD 3.N.....	346
12.4	ACTIVIDAD 4.....	350
12.5	ACTIVIDAD 5	355
12.6	ACTIVIDAD 6	359
12.7	ACTIVIDAD 7.....	363
12.8	ACTIVIDAD 8	367
<u>13</u>	<u>ANEXO 2.....</u>	<u>371</u>
<u>14</u>	<u>ANEXO 3.....</u>	<u>443</u>
<u>15</u>	<u>ANEXO 4.....</u>	<u>455</u>

Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Ingresos de la Industria musical en EUA en 2018 (RIIA, 2019).....	27
Ilustración 2 Modelo TPACK (Fuente: tpack.org)	74
Ilustración 3 Adaptación del modelo Tpack al contexto de la investigación	76
Ilustración 4 Fundamentos del Connectivismo (Pata, 2010 p.6)	113
Ilustración 5 Ubicación del centro educativo	141
Ilustración 6 Diseño de los proyectos del curso escolar	151
Ilustración 7 Preguntas del cuestionario del bloque 1	162
Ilustración 8 Preguntas del cuestionario del bloque 2	163
Ilustración 9 Preguntas del cuestionario del bloque 3	166
Ilustración 10 Preguntas del cuestionario del bloque 4	168
Ilustración 11 Análisis de los datos	219
Ilustración 12 Aportaciones de los alumnos sobre su identidad musical	244
Ilustración 13 Interacciones entre alumnos referidas a la identificación con la música	246
Ilustración 14 Interacciones alumno-docente en contexto virtual	252
Ilustración 15 Interacción entre alumnos	254
Ilustración 16 Aportaciones espontáneas de los alumnos.....	255
Ilustración 17 Aportaciones espontáneas de los alumnos.....	255
Ilustración 18 Interacción ente los espacios presencial y virtual	256
Ilustración 19 Interacciones en el contexto virtual sobre estilos musicales	260
Ilustración 20 Consumo de música en la radio (Ipsos Connect, 2017).....	262
Ilustración 21 Interacciones en el contexto virtual sobre estilos musicales	264
Ilustración 22 Interacciones en el contexto virtual sobre estilos musicales	264
Ilustración 23 Interacciones en el contexto virtual sobre usos musicales	265
Ilustración 24 Índice de abandono escolar en la UE Fuente: Eurostat.....	272
Ilustración 25 Interacción alumnos - docente.....	277
Ilustración 26 Incremento del número de alumnos de música en contexto no formal.....	281

Índice de Tablas

Tabla 1 La Música como Gestora de Identidades (Firth,2001)	26
Tabla 2 Aportaciones de autores de referencia a la caracterización de los PLE.....	39
Tabla 3 Principales investigaciones sobre PLEs	43
Tabla 4 Principales enfoques del aprendizaje en entornos tecnológicos o virtuales.....	71
Tabla 5 Adaptación del Modelo TPACK a un modelo basado en los PLE.....	75
Tabla 6 Características del Constructivismo en relación con el CSILE y los PLE	79
Tabla 7 Resoluciones de la Unión Europea sobre Ed.Musical (López y de Moya, 2017).....	88
Tabla 8 Principales pedagogos musicales del Siglo XX	95
Tabla 9 Aportaciones metodológicas de autores de referencia.....	105
Tabla 10 Principios del Connectivismo y su relación con los PLE	111
Tabla 11 Críticas y respuestas al Connectivismo	114
Tabla 12 Posibilidades de usos en Facebook.....	123
Tabla 13 Comparativa características Investigación-Acción y esta investigación	138
Tabla 14 Oferta educativa.....	142
Tabla 15 Sujetos participantes en la investigación.....	144
Tabla 16 Diseño de la investigación y plan de trabajo.....	147
Tabla 17 Actividades lectivas diseñadas para el curso	152
Tabla 18 Categorías de Análisis y sus elementos.....	158
Tabla 19 Instrumentos de recogida de datos	160
Tabla 20 Distribución de las preguntas según ítems	161
Tabla 21 Validación de los cuestionarios de investigación.....	169
Tabla 22 Modificaciones de las preguntas de Cuestionario tras la Validación por expertos	170
Tabla 23 Prueba de dominio competencial	173
Tabla 24 Implementación del modelo de Taylor y Bogdan en este estudio	183
Tabla 25 Metodología de análisis de las categorías de la investigación.....	220
Tabla 26 Resumen del uso de herramientas según Categoría	222
Tabla 27 Diseño de la herramienta de análisis de los PLE	224
Tabla 28 Idoneidad de los atos recogidos de los alumnos	226
Tabla 29 Ejemplo de aplicación de la Herramienta de análisis de los PLE.....	228
Tabla 30 Enfoques discursivos del docente en línea	251

Índice de Gráficos

Gráfico 1 Grado de conocimiento gustos musicales septiembre 14 y 15	258
Gráfico 2 Grado de conocimiento gustos musicales junio 15 y 16	258
Gráfico 3 Resultado uso de la Radio.....	262
Gráfico 4 Usos de la música en contextos diarios.....	266
Gráfico 5 Herramienta más utilizada para escuchar música (resultados de junio y septiembre)	267

Índice de acrónimos

BSO: Banda Sonora Original

CD: Compact Disc

CMC: Computer Mediated Communication.

CSILE: Computer Supported Intentional Learning Environments.

EP: Emergent Pedagogy.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

HTML: HyperText Markup Language.

I-A: Investigación-Acción.

JISC: Joint Information Systems Committee.

LAAN: Learning as a Network.

LMS: Learning Management System.

LEC: Llei d'Educació de Catalunya.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOMCE: Ley Orgánica Para La Mejora De La Calidad Educativa

NIMLE: Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment.

PBL: Project Based Learning.

PFI: Programas De Formación E Inserción

PLE: Personal Learning Environments.

PLN: Personal learning network.

PKN: Personal knowledge Network

SDL: Self-directed Learning.

SRL: Self-regulated Learning.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TICSE: Tecnología de la Información y la Comunicación en el Sistema Escolar.

TPACK: Technological Pedagogical Content Knowledge.

TRIC: Tecnologías de la Relación, Información y la Comunicación.

VLE: Virtual Learning Environments.

1 INTRODUCCIÓN

La educación musical es, seguramente, la disciplina curricular con más vínculos con los distintos contextos con los que interactúa la educación formal ya sea desde la educación no formal o la informal. De hecho, son muchos los alumnos que convalidan la asignatura de educación musical en secundaria con los estudios reglados de música realizados en escuelas de música y conservatorios, aunque los planes de estudio de unos y otros disten de parecerse. Pero, además, cada uno de nosotros, tenga o no formación musical, lleva un experto en la materia incorporado y la mayoría de las personas cuando opinamos sobre música, solemos hacerlo sobre parámetros contruidos a partir de nuestra experiencia personal, gestada en contextos informales y mediante la interacción con amigos o por inmersión en contextos familiares ricos a nivel musical. ¿Cómo puede articular un discurso más o menos unificado un profesor de música en secundaria, teniendo delante suyo la visión particular de cada uno de sus alumnos, fruto de un amplio bagaje vivencial y vinculado, además, a un elemento que lo define, le interpela y que es el centro de su espacio lúdico? ¿Quién no ha dicho una y mil veces “esta canción es muy buena”, con el único argumento de su gusto personal?

La dialéctica entre la educación musical formal y todo el universo lúdico, social e identitario que existe alrededor de nuestro gusto musical resulta complejo. La educación musical pretende, a menudo, teorizar sobre una materia que normalmente relacionamos con emociones, sentimientos, vivencias o la identificación con un grupo o un contexto social concreto. Es aquello que una vez me dijo un guitarrista de rumba cuando intenté escribirle el ritmo que debía hacer como base para un tema: “Chaval, la música no se escribe... La música... se siente”, mientras se golpeaba con su puño el corazón.

Esta dialéctica, además, se ha ido complicando con la aparición de las TIC y con un flujo constante de música de toda índole y marcada en mayor medida por parámetros de mercado que los meramente estéticos. Esta fugacidad dificulta fomentar la cultura del análisis conciso y contextualizado de cualquier fenómeno musical, debido a una dinámica social que nos lleva a fagocitar la música sin tiempo suficiente para digerirla. Y, sin embargo, nunca como hoy habíamos tenido acceso a tanta cantidad de música

distinta ni habían existido tantos expertos realizando análisis concienzudos y críticas razonada y con fundamento. De hecho y aunque parezca paradójico, nunca había habido tanta gente creando música y de tanta calidad. En este nuevo escenario, ¿cuál es la función del profesor de música de Primaria y Secundaria? A menudo, la duda está entre bordear el río o dejarse engullir por sus aguas. O quizás podamos bañarnos en él sin perder el horizonte, manteniendo los pies firmes en su cauce.

1.1 PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Ante ese escenario, nos planteamos la posibilidad de encontrar un espacio que permita al alumno conectar su bagaje personal, sus vivencias y gustos al contexto, a menudo rígido e inmovilista, de la educación formal. Ante este reto, parece claro que el modelo competencial actual se ajusta a la perfección a esta necesidad, tanto si nos ponemos el foco en las definiciones establecidas por marcos europeos y que definen la competencia como

la capacidad de satisfacer con éxito las demandas individuales o sociales, o de realizar una actividad o tarea (...) sobre una combinación de habilidades cognitivas y prácticas interrelacionadas, conocimiento (incluido el conocimiento tácito), motivación, orientación de valor, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales que juntos pueden movilizarse para una acción efectiva (Directorate for education, employment, 2002 p.8)

a aquellas que se hallan en el marco legislativo propio y que la definen como

la capacidad de utilizar los conocimientos y habilidades, de manera transversal e interactiva, en contextos y situaciones que requieren la intervención de conocimientos vinculados a diferentes saberes, lo que implica la comprensión, la reflexión y el discernimiento teniendo en cuenta la dimensión social de cada situación (Generalitat de Catalunya, 2007 p.32).

En este contexto legislativo y ante una creciente sensación de desconexión entre el entorno informal y el formal de nuestros alumnos, nos planteamos como crear flujos de conexión que permitan conectar ambos contextos en un momento de eclosión casi descontrolada de un universo digital ilimitado, complejo y de difícil gestión. De hecho, existe el riesgo que la hasta hoy función formativa en conocimientos de la escuela, pero también, como un espacio de culturalización y comprensión del contexto social en el que nos hallamos, traslade su peso específico de las aulas al espacio virtual debido a la flexibilidad, contemporaneidad y adaptabilidad a la evolución propia de la sociedad de este. Ante la dicotomía entre la formación encorsetada del contexto formal y la libre pero descontrolada del contexto informal, nosotros apostamos por la interconexión y dialéctica entre ambos espacios. Una propuesta que permita un entorno de

retroalimentación constante y que implique que cada uno de los contextos reconozca al otro como un aliado en la construcción del conocimiento, en una ecología de educación definida y gestionada por el docente.

2 OBJETIVOS

Para llevar a cabo esta investigación, se establece un objetivo principal que pretende enmarcar la finalidad de la investigación y resumir nuestra postura frente al problema de investigación. Además, este objetivo principal se sustenta sobre seis objetivos específicos que estructuran toda nuestra investigación y que representan un conjunto de aspiraciones y actividades específicas orientadas al logro del objetivo general de la tesis.

OBJETIVO PRINCIPAL

Estudiar la retroalimentación entre el aprendizaje formal e informal en educación musical en secundaria mediante los PLEs y a su vez, constatar su efectividad para la adquisición de competencias en el ámbito musical.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir cómo se construye la Identidad musical de los jóvenes.
- Identificar las herramientas tecnológicas y las estrategias empleadas por los jóvenes en su consumo cultural musical.
 - Diseñar actividades surgidas de sus PLE y que se adapten a los parámetros propios del currículo vigente.
 - Analizar las interacciones que se dan entre adolescentes en el uso de sus PLEs.
 - Identificar la contribución de la actividad formativa escolar en Educación musical en el desarrollo del propio PLE del alumno.
 - Evaluar la adquisición de competencias en el ámbito musical y digital por parte de los alumnos.
 - Ofrecer un modelo de análisis de los PLE de los alumnos en dimensiones y perspectivas aún no exploradas, con la posibilidad de ser replicado adaptándolo a distintos contextos educativos.

MARCO TEÓRICO

3 MÚSICA Y ADOLESCENCIA

"Hasta cierto punto, la música ya no es mía, es tuya"

Phil Collins

Analizar la importancia de la música en la vida de las personas resulta a priori, complejo. Son muchos los enfoques posibles y algunos de ellos, además, presentan visiones confrontadas e irreconciliables. Su universalidad y su presencia a lo largo de la historia de la humanidad nos permiten abordar su estudio desde cualquiera de las perspectivas que la han analizado: la estética, la histórica, la comunicativa, la social, la fenomenológica, etc... Es por ello por lo que se ha optado por focalizar nuestro análisis sobre la parte más social de la música. Esta opción se debe en gran medida al protagonismo que tienen los entornos sociales en los que se mueven los protagonistas de esta investigación: los adolescentes. No queremos ignorar otras disciplinas que también pueden aportarnos enfoques interesantes y que complementen dicha perspectiva, como son la psicología de la música (Lacárcel, 2003; Hallam, 2006; Hargreaves, MacDonald, & Miell, 2011) o la fenomenología (Maneveau, 1993; D. Clarke, 2011; Friedman, 2014) y que nos permitirán ampliar el enfoque socio-educativo de este capítulo.

3.1 LA MÚSICA Y EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DE LOS ADOLESCENTES

Existe cierto consenso en apostar por un modelo de educación musical que “recupere la responsabilidad ecológica y social que tiene con todas sus implicaciones (culturales, emocionales, comunicativas, económicas, etc.) y aprecie las prácticas artísticas desde la perspectiva de la experiencia vital” alejándonos así de una interpretación únicamente estética y elitista y reforzando su verdadera dimensión humana (Vallès & Calbó, 2011 p.91). Así, el hecho que poder escuchar todos los géneros cuando se quiere y donde se quiere, ha contribuido considerablemente a modificar “el estatuto de las obras y la jerarquía de los géneros musicales y ha destruido la disyuntiva entre música culta y música popular promoviendo los valores del eclecticismo” (Ariño, 2007 p.140).

La música ejerce una función social bien definida entre la gente en general y en los jóvenes de forma particular. Es por ello una herramienta interesante para crear vínculos entre ellos y los contextos educativos debido sobre todo, a las características de la música como gestora de identidades y que Frith (2001) sintetiza en 4 aspectos básicos que desarrollaremos en este capítulo:

Tabla 1 La Música como Gestora de Identidades (Firth, 2001)

1. Responde a cuestiones de identidad.	Las canciones pop permiten crear una especie de autodefinición particular. Los artistas son a su vez, referentes personales en aspectos estéticos, comunicativos o relacionales.
2. Proporciona una vía para administrar la relación entre la vida emocional pública y la privada.	La gente necesita darle forma y voz a las emociones y la música es un vehículo con estándares universalmente reconocibles e identificables.
3. Da forma a la memoria colectiva, la de organizar el sentido del tiempo, de modo que intensifica la experiencia del presente.	Es un elemento esencial en la construcción de imaginarios colectivos y contextualiza épocas, modas y tendencias.
4. Proporciona la sensación de posesión.	Al poseer determinada música se convierte en parte de la propia identidad, de modo que es incorporada a la percepción de uno mismo.

Y aunque los medios de comunicación siempre han sido los “principales agentes determinantes en su predilección musical” (De Quadros, 2017 p.1), actualmente y de forma acelerada, estamos viviendo un cambio de entornos en los que “no solamente la ecología de los medios, sino también la cultura digital” viven un proceso de cambios sin perspectiva de desacelerarse (De Quadros, 2017 p.592). Este hecho se visualiza claramente en un estudio realizado en 13 países¹ sobre consumo musical durante 2017

y que confirma esta idea: mientras el 87% de los encuestados afirma escuchar música de un medio que podríamos definir como tradicional como la radio, el 45 % consume música vía streaming (un 37% más que en 2016) hecho que corrobora que esta modalidad empieza a lograr un éxito indiscutido entre los consumidores de todas partes del planeta, “quienes cada vez más en mayor

número acceden a las plataformas digitales de música a la carta licenciada por las compañías discográficas” (Ipsos Connect, 2017 p.3). De hecho, la posibilidad de acceso a plataformas como Youtube (Vídeo) o Spotify (audio), por poner como ejemplo las más populares desde el propio dispositivo móvil (Mulligan, 2019), ha supuesto tener un acceso casi ininterrumpido a la música, convirtiéndose en una herramienta básica en su tiempo de ocio (Lepp, 2014; Barkley & Li, 2017; Gewer, Fraga & Rodes, 2017), constatando la migración del consumo musical del formato físico al streaming que ya supone el 75 por ciento de los ingresos generales para la industria musical en Estados Unidos, tal y como se observa en la Ilustración 1. Esta evolución imparable tiene como consecuencia cambios significativos como el hecho de que sirvan “como un canal de descubrimiento de música” (Aguiar, 2017 p.13), como un cambio de paradigma en el consumo musical, con la progresiva desaparición de las ventas de música en formatos físicos en pro de plataformas o descargas de pago (Arditi, 2014) o financiadas mediante publicidad como Youtube (Hill, 2003), o la emergencia de la piratería y la consiguiente

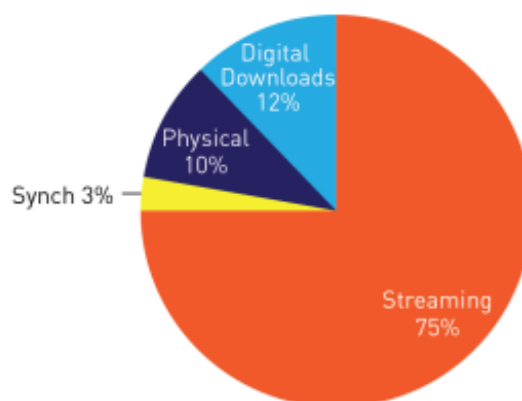


Ilustración 1 Ingresos de la Industria musical en EUA en 2018 (RIIA, 2019)

¹ México, Brasil, Italia, España, Corea del Sur, Canadá, Alemania, EE. UU., Francia, Suecia, Gran Bretaña, Australia y Japón. <https://www.ifpi.org/news/IFPI-releases-2018-music-consumer-insight-report>.

lucha de la industria por proteger la Propiedad intelectual y los ingresos de discográficas, autores e intérpretes (Brown & Holt, 2018).

En este sentido, cada vez existe un mayor consenso en no desvincular la música y toda su dimensión estética y fenomenológica del contexto social en el que se halla. John Blacking, seguramente el etnomusicólogo más influyente de la segunda mitad del siglo XX, afirmaba en su obra más conocida "¿How musical is man? que

los análisis funcionales de la estructura musical no pueden desligarse del análisis estructural de su función social: la función de los tonos en relación unos con otros no puede ser explicada adecuadamente como parte de un sistema cerrado sin referencia al sistema sociocultural del cual la música es parte, y al sistema biológico al que pertenecen todos los que hacen música (Blacking, 1973 p.30).

Antes que él, Alan P. Merriam, pone las bases de los futuros estudios sobre etnomusicología y fenomenología musical con su apuesta por la necesidad de estudiar la música siempre en su contexto cultural ("in culture") y define la etnomusicología como un campo de conocimiento que tiene como objeto la investigación del arte de la música como un fenómeno físico, psicológico, estético y cultural (Merriam, 1964).

En la misma línea, que no es ni mucho menos la única, otros autores consideran que "en la actualidad resulta más lógico abordar el consumo cultural desde una perspectiva más sociológica que estética" (Martín & Hormigos, 2004 p.5), lo que nos lleva ineludiblemente a vincular el fenómeno musical con el contexto social-cultural e histórico en el que se encuentra, debido a que la música no tiene significados intrínsecos y estos le son otorgados socialmente en función de la situación en la que el fenómeno se dé y de su papel determinado en la vida social del individuo (Martí, 2015). Así pues, resulta imposible no incluir en dicho análisis los cambios en lo referente a usos, herramientas, habilidades y costumbres relacionadas con el consumo de la cultura musical causados, en gran parte, por la rápida evolución de los medios de comunicación y difusión cultural (Ruesga, 2004). Este hecho se caracteriza por los siguientes aspectos (Martín & Hormigos, 2004):

1. La música se caracteriza por un pluralismo de estilos y lenguajes tendentes a la complejización y relativización de sus contenidos.
2. Se tiende a un modelo democratizado de la música que potencia su popularización.
3. La música es reflejo de la sociedad a la que pertenece.

4. La difusión de la música implica la producción de consumidores, la producción del gusto por la música.
5. La música ya no se adscribe a una clase social determinada como sucedía en otras épocas.
6. Los géneros musicales creados en una cultura se aceptan y se reconocen por otra, tendiendo a una mundialización de la cultura musical.

Esta transversalidad provocada por la evolución de los medios antes citados, genera que los límites entre distintos estilos y el público a los que llega sea cada vez más tenue, y que la hibridación entre distintos tipos de manifestaciones culturales, ya sean populares o cultas, sea cada vez mayor (Martínez, 2013). Para Ariño, el consumo cultural de la sociedad contemporánea ha experimentado un desplazamiento desde un eje vertical fundado en la distinción entre alta cultura y cultura popular, hacia un eje horizontal basado en la combinación de géneros y prácticas clasificados en niveles diferentes. La capacidad nueva de los actores para mezclar formas distintas de preferencias en un único menú (música clásica y ópera, de un lado, y rock o folk, de otro; asistencia al teatro y al karaoke; práctica de la lectura de novelas y del deporte; etc.) es lo que ha sido definido como omnivoridad (Ariño, 2007; Chan & Goldthorpe, 2007; Brittin, 2014). Y esta forma de consumir generalizada, se concreta y define a la perfección los mecanismos de consumo cultural de los adolescentes actuales y por ello, se tiende a analizar con una mayor atención sus manifestaciones musicales debido a su capacidad para explicar sus conductas e intereses (Ilari, Chen & Crawford, 2013; Partti, 2014).

3.2 MÚSICA Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Muchos estudios han demostrado que la música pop (diminutivo de popular y que aglutina todos aquellos estilos de máximo consumo), juega un papel central en el estilo de vida de la mayoría de los adolescentes y, de hecho, constituye una "placa de identidad" para muchos de ellos, ya que les permite encontrar un marco socio-afectivo con el que vehicular sus relaciones personales y a su vez, definir su propia personalidad (Tarrant, North, & Hargreaves, 2000; North, Hargreaves, & O'Neill, 2000; Saarikallio & Erkkila, 2007; Delsing, Bogt, Rutger, & Meeus, 2008; Regelski, 2009; Cheong-Clinch, 2009; Yang & Teng, 2015; Brittin, 2014; Elliott & Silverman, 2015; Terrazas, González, & Lorenzo, 2015).

La música tiene funciones cognitivas, emocionales y sociales para todos nosotros, y las funciones sociales de la música se manifiestan de tres maneras principales en la vida cotidiana: "la gestión de autoidentidad, las relaciones interpersonales y el estado de ánimo" (Hargreaves, Marshall, & North, 2003 p.151). De hecho, existe un vínculo directo entre el entorno social en el que nos encontramos y la respuesta emocional que nos provoca la música (Egermann et al., 2011). Ello se debe sobre todo, a la capacidad que tiene la música de erigirse como herramienta de comunicación, permitiendo escenarios de interacción entre iguales (Cross, 2014), lo que da pie no tan solo a compartir gustos, intereses y contenidos musicales sino también, emociones y sentimientos de forma colectiva (Petrini, Crabbe, Sheridan, & Pollick, 2011). En este sentido, la música es un recurso para los jóvenes que puede ayudar a la regulación de las emociones, la autorreflexión, la clarificación de los pensamientos y la resolución de conflictos y la autoexpresión a través de la ventilación de los sentimientos (Laiho, 2004). Es, en definitiva, una herramienta que permite ser fuente de placer y disfrute, calma y libera el estrés, relaja, motiva, existiendo una correlación significativa entre la escucha activa y la música que "motiva" y entre la escucha pasiva y la música que "recuerda a los eventos pasados" (Upadhyay, Shukla, Tripathi, & Agrawal, 2017 p.493). Así pues, el fenómeno musical sería una especie espejo en el que los jóvenes verían reflejada "su historia, su futuro percibido, sus emociones o su salud mental" (Mcferran, 2011 p.101).

Con todo, cada generación tiene particularidades propias que la definen también en este ámbito. Para Feixa, los jóvenes de hoy "se quedan en la casa de sus padres después de los treinta años, entran en el mundo laboral a un ritmo discontinuo, necesitan

entrenar toda su vida, retrasan la fecundidad e inventan nuevas culturas juveniles que se convierten en transgeneración” (Feixa, 2011 p.1642). Esta mayor estancia en el seno familiar implica que el gusto musical se genera también, mediante transmisión en el hogar donde se crea un hábito de escucha inculcado por los padres de generación en generación (ter Bogt, Delsing, van Zalk, Christenson, & Meeus, 2011; Bautista, 2013). De hecho, existen evidencias que demuestran que esta “educación musical familiar, resulta determinante en la configuración de gustos, hábitos y preferencias culturales y que los hijos adquieren de su entorno más próximo” (Hargreaves, MacDonald, & Miell, 2011). Esta influencia trasciende el propio hogar, ya que existe un porcentaje amplio de padres que apuestan por una educación musical más allá de los centros formales siendo, a día de hoy, muy habitual la formación musical en contextos no formales e informales (Cremades Andreu, Quiles, & Musicalis, 2007; Cremades & Herrera, 2010).

Pero aunque el hábito se geste en el entorno más próximo, la construcción del gusto personal se rige por otros mecanismos que tienen mucho que ver con su sentimiento de pertenencia a un colectivo concreto, mediante vínculos grupales de carácter cognitivo, social y afectivo y cuyos mecanismos se articulan en la dicotomía formada por impulsos de resistencia y desafío, y por impulsos de conformidad y legitimidad, construyendo su identidad mediante esta interacción constante con su entorno (Cheong-Clinch, 2009; Feixa & Nilan, 2009; Clarke, Denora, & Vuoskoski, 2015).

Esta construcción de la identidad musical es inestable y no se circunscribe a un fenómeno o estilo musical/personal concreto, debido a una alta fugacidad del gusto musical en los primeros años. Esta dialéctica entre el individuo y el entorno social y sobre todo, la velocidad en la que los nuevos medios de difusión cultural generan contenidos, unido al aumento de herramientas que permiten el acceso a los mismos, define a la perfección el contexto de consumo musical de los jóvenes actuales caracterizado por su variedad, hibridación y caducidad (Hargreaves et al., 2003; Heye & Lamont, 2010; Terrazas et al., 2015). De hecho, existe cierta tendencia a asociar ciertas conductas a estilos musicales concretos, como si estas fueran inducidas por el contenido de las canciones. Esta realidad, que quizás tuviera cierto sentido en épocas pretéritas, no tiene sustento en el modelo de consumo musical actual debido, precisamente, a los cambios de este por parte de los jóvenes. O dicho de otro modo: la música actúa como herramienta o medio para construir identidades o para vehicular emociones pero en ningún caso, aporta el contenido de dicha construcción (Blacking, 1973; Rice, 2000; Ariño, 2007; Delsing et al., 2008; McFerran, 2011; Ruiz, 2015).

Y es en este contexto actual, cambiante e inestable, en el que una educación musical más cultural y sociológica que meramente instructiva en conocimientos musicales, toma mayor sentido: la música entendida como una herramienta de socialización, autoconocimiento, interacción con el contexto social y cultural próximo y como un lenguaje que potencie la comunicación de ideas, emociones e ideologías (Mcferran, 2011; Ibáñez, 2013; Berbel & Díaz, 2014; Martí, 2015, Salazar & Randles, 2015).

4 UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS PLE

"Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí."

Confucio

Si el siglo XX fue el de los grandes cambios científico-tecnológicos, el XXI se puede empezar ya a definir como el siglo de las nuevas formas de comunicación que se sintetizan en el acrónimo TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). La aparición constante de nuevas herramientas de comunicación ha variado de forma sustancial de cómo nos relacionamos y consecuentemente, nuestra manera de vivir. Tanto es así, que ya hay autores que añaden el ámbito relacional para crear el acrónimo TRIC (Tecnologías de la Relación, Información y la Comunicación) (Aranda, Gabelas, & Lazo, 2012), para remarcar como la mensajería instantánea y las redes sociales han ampliado la capacidad de mantenernos en contacto y ofrecen más oportunidades para crear y aumentar vínculos sociales, gracias a la reducción o eliminación de la distancia o el tiempo.

Y obviamente, el ámbito educativo no puede ser ajeno a estos cambios sociales, aunque habitualmente le haya costado adaptarse a los mismos. En este sentido Adell y Castañeda (Adell & Castañeda, 2012) afirman que la reacción de los docentes a dichos cambios ha sido históricamente desigual y muy por debajo de las posibilidades existentes, tal y como ya apuntaban las conclusiones del informe preliminar del proyecto TICSE 2.0 (Tecnología de la Información y la Comunicación en el Sistema Escolar) (Area, 2011), que analiza las competencias digitales docentes. Uno de los motivos de este aparente fracaso puede recaer en el hecho de que el cambio tecnológico ha llegado sin un cambio metodológico previo. Ante esta situación, entendemos que es necesario revisar los modelos educativos hasta ahora empleados y a su vez, explorar otros nuevos para aprovechar la oportunidad que nos ofrece el contexto actual de las tecnologías digitales. La evolución de la competencia digital docente es sin duda, uno de los aspectos

clave para mejorar la formación de nuestros alumnos en un futuro cercano y es una temática que suscita cada vez más interés en el ámbito de la investigación educativa (Carrera & Coiduras, 2012; Castañeda, Esteve & Adell, 2018; Peirats, Marín, Granados & Morote, 2018; Fuentes, López & Pozo, 2019).

Así pues, resulta muy importante remarcar que el cambio que se pretende no es eminentemente tecnológico sino sobre todo metodológico y a su vez, contextualizado dentro del marco de las denominadas pedagogías emergentes, que se definen como el “conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, aún no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell & Castañeda 2013, p.45).

4.1 ANTECEDENTES DE LOS PLE

Nos hallamos en un escenario en el que la información, en una variedad de formas y formatos como texto, video, audio, datos numéricos o código de software producidos por otros, reelaborada y recombinada está siendo explotada de forma innovadora para crear nuevos productos y servicios (Jones, B., Mhoraf, 2011). Con todo, este escenario es fruto de una evolución constante debido a la tendencia generalizada a ir incorporando nuevas herramientas a situaciones cotidianas como el comercio, la comunicación, los servicios que nos rodean y como no podía ser de otra manera, la educación. Y precisamente en este último ámbito, existe la percepción generalizada de no sacar el partido mínimo necesario a ninguna de ellas: HTML, blogs, wikis, plataformas, redes sociales, herramientas de autor, etc. Por ello, existe un sector cada vez mayor de profesionales dedicados a la educación, que optan por poner en juego nuevas posibilidades educativas mediante herramientas tecnológicas. Este perfil de docente, acostumbra a iniciarse con recursos al principio simples, pero que conoce y controla, aprendiendo generalmente, de forma autodidacta y mediante el ensayo/error (de la Torre, 2009). De hecho, la comunicación mediada por ordenador (CMC en sus siglas en inglés) está incrementando su presencia en la educación que, por su propia idiosincrasia, no deja de ser un acto esencialmente comunicativo (Arroyo, 2016), usándose para duplicar o complementar el discurso en el aula o para proporcionar una audiencia más amplia y más accesible para el estudiante (Pfaffman, 2008), implicando diferentes dispositivos de comunicación (ordenadores portátiles, teléfonos móviles, dispositivos de medios portátiles,...), aplicaciones (lectores de noticias, clientes de mensajería instantánea, navegadores, calendarios,...), y servicios (marcadores sociales, blogs, wikis, podcast,...)(Cabero, Barroso, & Llorente, 2010a).

De hecho, existe en la actualidad un intenso debate sobre las futuras derivas que puedan tener las distintas formas de uso de las TIC en educación y los cambios tecnológicos, estructurales, organizativos y metodológicos que de ellas puedan surgir. Varios autores consideran que estamos viviendo en una fase de transición que produce contradicciones sobre las estructuras y actividades tanto generales como personales, debido a que este medio emergente que está cambiando poco a poco puede ser percibido como un espacio de gran potencial educativo, o solo como una simple

herramienta de ayuda, descuidando aspectos educativos básicos sobre procesos de aprendizaje, tecnología y educación con tecnología (Buckingham, 2007; Fiedler & Våljataga, 2010). En este sentido, empieza a ser decisiva la formación de las personas en conocimientos, habilidades y competencias para construir conocimiento mediante el uso de estas nuevas herramientas y que promueva "una formación compleja que permita a las personas aprovechar este momento informativo en beneficio de su conocimiento personal y social" (Castañeda, 2012 p.121). De hecho, el uso de la tecnología en contextos educativos no es necesariamente bueno si no se halla al servicio de un mayor aprendizaje, y si no se continúa combinando con experiencias de educación presencial, de relación cara a cara entre iguales, de interacción con adultos, de observación y manipulación de objetos reales, etc. Por ello, la tecnología sólo nos sirve para ser más competentes si se pone al servicio de los objetivos educativos (y no si supeditamos estos a aquella) (Shaikh & Khoja, 2012; Gurung, 2013; Attwell, 2014; Bates, 2015; Johnson, Prescott, & Lyon, 2017).

Así pues, dentro del amplísimo abanico de posibilidades y apuestas metodológicas surgidas a partir de las sucesivas herramientas, estrategias y enfoques metodológicos asociados a las TIC, entendemos que la apuesta educativa más adecuada es la vinculada al modelo de los Blended Learning, que combina la enseñanza presencial (cara a cara) con la enseñanza virtual (on-line). En esta modalidad, también denominada enseñanza semipresencial, "el docente ejerce un doble rol, como formador y como tutor, combinando las habilidades de uno y otro en los distintos ambientes de aprendizaje" (Prendes, 2009 p.34). Para ello, además de la evolución del rol del maestro, es necesaria una evolución en las interacciones de este con los alumnos, promoviéndose el aprendizaje interactivo entre profesor y alumno, en grupo y el aprendizaje colaborativo de manera que resulte imprescindible el desarrollo de competencias tecnológicas y sobre todo comunicativas por parte de los usuarios (docentes y estudiantes) (Garrison & Kanuka, 2004). Es preciso además, generar una dinámica de apoyo y guía para la adecuada percepción de ese entorno de comunicación (Salinas, 2008), potenciando la interacción entre estudiantes y profesor, cediendo al primero cierta potestad a la hora de decidir la secuencia de información a seguir, establecer el ritmo, cantidad y profundización de la información que desea, y elegir el tipo de código con el que quiere establecer relaciones con la información (Requena, 2008).

Todo lo expuesto nos lleva a un nuevo escenario en el que las coordenadas espaciotemporales tienen poco que ver con las de los sistemas tradicionales de comunicación. Quizá el mayor impacto de los nuevos entornos comunicativos se

encuentre en estos cambios, al “abrir nuevas perspectivas a los conceptos de espacio y tiempo que hasta ahora habíamos manejado y que Salinas resumen en los siguientes puntos” (Salinas, 2008 p.4):

- Respecto al espacio, el concepto de distancia, al menos en relación con la comunicación, deja de ser exclusivamente geográfico.
- La distancia que obliga a una persona a utilizar sistemas alternativos de comunicación puede ser 'distancia' física, psicológica, cultural o económica.
- Las distancias, desde la perspectiva de la comunicación, son un factor determinado por el medio de comunicación que podemos utilizar y no por la distancia física.
- La distancia puede darse desde la mesa del profesor al pupitre del alumno, desde la mente del autor a la mente del lector, desde un cómodo asiento a otro entre tutor y tutorado, o desde el productor de radio y TV al oyente o televidente
- Respecto al tiempo, tampoco puede ser considerado en el sentido convencional que lo han hecho tanto la comunicación sincrónica como la asincrónica.
- La sincronía de la comunicación en los nuevos sistemas pierde nitidez con el avance de las posibilidades de los sistemas expertos y las de simulación de la interacción.
- En la comunicación en red, los lapsos de tiempo pueden llegar a no diferenciar la comunicación sincrónica de la asincrónica. Los avances en la simulación de entornos de comunicación van desdibujando la frontera entre lo sincrónico y lo que no lo es.

4.2 SIGNIFICADO Y DEFINICIÓN DE LOS PLEs

En este contexto de constante implementación de las TIC en el ámbito educativo, aparece la necesidad de definir de alguna manera el nuevo escenario de aprendizaje en el que ni las fuentes de información, ni la forma de acceder a las mismas son ya como antaño. Así pues, ante la necesidad personal de “filtrar entre múltiples fuentes de información, organizar toda la información seleccionada para optimizar su posterior acceso y compartir el conocimiento generado en este proceso”, en el cual el individuo no participa en solitario sino que lo hace como parte de una comunidad de intereses compartidos (Álvarez, 2015 p.18), nace la idea de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE).

La primera referencia existente sobre los PLE (Personal Learning Environments) se remonta a 2004 en el marco del proyecto NIMLE (Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment) financiado por el JISC (el Joint Information Systems Committee de la Gran Bretaña) que desde 2001 realizaba estudios sobre los entornos de aprendizaje basados en el alumno, como evolución de los ya por entonces populares entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, centrados en la institución ((VLE) (Virtual Learning Environments)). Ese año, se incluyó una sesión específica en su congreso anual dedicado a entornos telemáticos centrados en el alumno a los que llamaron Personal Learning Environments, siendo la primera vez que se utilizó dicho acrónimo (Adell & Castañeda, 2013).

Este nuevo enfoque abría nuevas perspectivas en referencia a otras maneras de analizar los procesos de aprendizaje que se dan en la era de la web 2.0 y ya en 2006, Anderson exponía las ventajas de la idea de los PLE en 6 puntos (Anderson, 2006 p.1):

Identidad: presencia más allá de la institución académica.

Facilidad de uso: personalización por parte del propio usuario.

Control y propiedad: el contenido pertenece al usuario.

Reusabilidad: es el estudiante quien toma las decisiones.

Presencia social: favorece la comunicación y la cultura en línea.

Capacidad creativa: permite la integración de nuevas aplicaciones y servicios.

A modo de síntesis, se rompían pues los límites entre el espacio formal e informal (que será uno de los elementos más relevantes de nuestro estudio), se potenciaba la

usabilidad de las herramientas tecnológicas en el ámbito educativo y se daba especial relevancia a las aportaciones e interacciones entre alumnos. Y todo ello a partir de los procesos, experiencias y estrategias que el aprendiz pone en marcha para aprender y que en las actuales condiciones sociales y culturales, está determinado por las posibilidades que las tecnologías abren y potencian (Adell & Castañeda, 2013).

Este enfoque, en definitiva, no buscaba crear un modelo educativo concreto ni se vertebraba sobre una metodología estructurada si no que buscaba en realidad, crear un marco definido que permitiera la interacción entre la acción educativa que se produce en los contextos formales, no formales e informales y que “promueven activamente nuestros procesos de metacognición”. (Adell & Castañeda, 2013 p.46).

Ante esta complejidad a la hora de delimitar qué es y qué implica este enfoque de los PLE, varios autores desde entonces hasta ahora han aportado diferentes perspectivas que nos han permitido poco a poco, definir el nuevo concepto y que resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 2 Aportaciones de autores de referencia a la caracterización de los PLE

Autor	Definición	Conceptos clave
Terry Anderson (Anderson, 2006 p.1)	Una interfaz única en el propio entorno virtual del alumno (learner), en el que se integren sus intereses, tanto formales como informales y que permita la organización y distribución de conocimientos, poniendo al alumno en el centro del proceso educativo.	Interfaz
		Formal/Informal
		Organización de conocimientos
George Siemens (Siemens, 2006 p.1).	Surge la necesidad que el usuario tome cada vez mayor control sobre el conocimiento en el nuevo entorno tecnológico y que el aprendizaje sea cada vez más un proceso sociológico, transformando y no solo transfiriendo, aprendizaje de la clase a un entorno virtual.	Autocontrol conocimiento
		Entorno tecnológico
		Transformación aprendizaje
Ron Lubensky (Lubensky, 2006 p.2)	Un espacio individual y personal para acceder, agregar, configurar y manipular herramientas digitales en el curso del proceso de aprendizaje.	Espacio personal
		Herramientas digitales
		Ecosistema
Lee Kraus (Kraus, 2007 p.1)	Un ecosistema de los recursos educativos conectados mediante un conjunto de herramientas y alimentado por las oportunidades de colaboración que facilitan el consumo de contenidos, que permita una mayor comprensión de campos de conocimiento específico.	Recursos educativos
		Consumo de contenidos

Stephen Downes (Downes, 2007 p.20)	Un conjunto de conceptos relacionados, asociados cada uno con las tecnologías y aplicaciones de la Web 2.0, y que implican un cambio sustancial de aquello que caracterizaría el aprendizaje usando el LMS tradicional.	Web 2.0 Mejora de los LMS
Graham Attwell (Attwell, 2007 p.1)	Existe un consenso en considerar este enfoque como algo más que una nueva metodología para el uso de las tecnologías en educación y en la necesidad de que instituciones educativas y educadores, cambien su rol para promover que los alumnos desarrollen su propio espacio de conocimiento.	Metodología TIC Cambio de Rol Espacio de conocimiento
Scott Wilson, Prof. Oleg Liber, Mark Johnson, Phil Beauvoir, Paul Sharples & Colin Milligan (S. Wilson et al., 2007)	Un modelo interesado en analizar los procesos que se dan en el aprendizaje mediante tecnologías, más que una tipología de software concreto.	Modelo Procesos de aprendizaje Tecnologías
Mark van Harmelen (Harmelen, 2008)	Un modelo para empoderar a los alumnos y facilitar el aprendizaje autodirigido en personas que quieren aprender de forma autónoma e independiente.	Modelo Aprendizaje Autodirigido Autonomía
Mohamed A. Chatti (Chatti, 2010 p.66).	Es un entorno social que ofrece medios para conectar con otros espacios personales con el fin de aprovechar el conocimiento dentro de una ecología del conocimiento abierto y emergente.	Entorno social Ecología del conocimiento Abierto y emergente
Kai Pata (Pata, 2010, p247)	En un PLE están implicados dinámicamente en sistemas de actividad en los que los objetivos personales y los recursos humanos y materiales, están integrados en el transcurso de la acción, involucrando todo tipo de recursos como personas, artefactos, herramientas, o sistemas de software, entre otros.	Sistema de Actividades Acción Recursos
Ismael Peña-López (Peña-López, 2013)	Un conjunto de estrategias conscientes para utilizar herramientas tecnológicas para conseguir acceder al conocimiento contenido en objetos y personas y (...) alcanzar objetivos de aprendizaje específicos.	Estrategias Herramientas Conocimiento

Dicho debate inicial ha evolucionado para en la actualidad, bifurcarse en dos visiones distintas del análisis y uso de los PLEs: la primera centrada en toda la arquitectura

tecnológica que la sustenta y la segunda, en la que pondremos mayor énfasis por la naturaleza de nuestro trabajo, que se centra en la perspectiva educativa que ofrecen los PLE (Buchem, Attwell, & Torres, 2011) y que incide sobre todo en la toma conciencia y control sobre una gama de actividades de aprendizaje intencional y sus entornos (Fiedler & Våljataga, 2010). A partir de este contexto, actualmente la definición que consideramos, sintetiza mejor el enfoque educativo de los PLE, sería la que los define como "el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender" (Adell & Castañeda, 2010 p.7). Adell y Castañeda amplían posteriormente esta definición estableciendo las partes que conformaran los PLE (Adell & Castañeda, 2013 p.15):

- 1) herramientas y estrategias de lectura: las fuentes de información a las que accedo que me ofrecen dicha información en forma de objeto o artefacto (mediatecas).
- 2) herramientas y estrategias de reflexión: los entornos o servicios en los que puedo transformar la información (sitios donde escribo, comento, analizo, recreo, publico).
- 3) herramientas y estrategias de relación: entornos donde me relaciono con otras personas de/con las que aprendo.

De las tres partes destaca el tercer punto, por su apuesta por el aprendizaje transversal en contraposición al vertical basado en la unidireccionalidad del conocimiento del profesor al alumno. Por lo tanto, no sólo hablamos de un PLE individual y formado por el alumnos y sus intereses/recursos para aprender, sino que se incluye el entorno social en el que se inscribe para aprender (Red Personal de Aprendizaje o PLN en su acrónimo inglés), con sus fuentes y relaciones como parte fundamental de ese entorno (Marín, Negre, & Pérez, 2014; Area & Sanabria, 2014; Mas, 2015; de Moya, 2016) y que definimos como "la red informal de personas a través de las cuales el aprendiz accede a la información y contrasta y evalúa los conocimientos que es capaz de construir de forma autónoma" (Álvarez, 2014 p.16).

Aunque consideramos que este enfoque y este modelo de entender los PLE es el que mejor se ajusta al planteamiento de nuestra investigación, existen matices y perspectivas que ponen el foco en otros aspectos y que, sobre todo, adquieren mayor trascendencia cuando se pasa del marco teórico a la aplicación en contextos educativos concretos. Dichos matices, que serán expuestos en capítulos posteriores, reafirman la nula pretensión del enfoque de los PLE hacia un modelo educativo estandarizado y sí, la

puerta de entrada hacia un nuevo paradigma educativo acorde a los contextos sociales actuales y a las nuevas necesidades y oportunidades propias de la evolución histórica, cultural y social.

4.3 ESTADO DE LA CUESTIÓN: INVESTIGACIONES SOBRE LA APLICACIÓN DE LOS PLE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Como ya ha quedado acreditado, aunque el enfoque de los PLE sea de creación reciente, su presencia en la literatura educativa ha sido significativo y de hecho “dos de los tres campos de mayor relevancia en las publicaciones de la última década, aquellos estudios relacionados con las prácticas pedagógicas emergentes (EP) y con el aprendizaje autorregulado (SRL) contemplan como enfoque el PLE en los artículos de mayor impacto” (Castañeda, Tur, & Torres-Kompen, 2019 p.9). Por ello, recogemos a continuación un corpus de investigaciones de los PLE en distintos contextos educativos que hemos seleccionado por su similitud en método o contexto a esta investigación o por su dimensión y relevancia a nivel de investigación en tecnología y educación.

Tabla 3 Principales investigaciones sobre PLEs

ENTORNOS DE APRENDIZAJE PERSONALES, EDUCACIÓN SUPERIOR Y ANALÍTICA DEL APRENDIZAJE: UN ESTUDIO SOBRE LOS EFECTOS DE LA MULTIPLICIDAD DE SERVICIOS EN LAS REDES PERSONALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS	
Autores: Oskar Casquero, Ramón Ovelar, Jesús Romo & Manuel Benito (Casquero, Ovelar, Romo, & Benito, 2013)	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar el efecto que la multiplicidad de servicios de los PLE tiene en la interacción del estudiante, y más específicamente, en la composición y estructura de las redes personales de los estudiantes. Esta investigación persigue dos objetivos de investigación: 2. Determinar el efecto que tuvo el aumento de la cantidad de servicios de un PLE en la distribución de la conectividad de la red personal promedio del alumno al analizar su composición y estructura. 3. Determinar el efecto que tuvo el aumento de la cantidad de servicios de un PLE en la distribución de la fuerza de interacción del promedio del estudiante
Foco de la investigación	El papel que puede tener el diseño de Entornos de Aprendizaje Personales (EAP) en la analítica del aprendizaje por parte de las instituciones de educación superior.
Participantes	61 estudiantes de diferentes grados (medicina, filología, pedagogía, economía, ingeniería, etc.) que asistieron a dos cursos de pregrado, interuniversitarios y totalmente en línea ofrecidos por el campus virtual compartido del Grupo 9 de universidades españolas

Metodología / Tipo de investigación	El estudio se centra en algunas características singulares y complejas del caso analizado, siguiendo los principios metodológicos de un estudio de caso.
Métodos de adquisición de datos	Se utiliza el método de gráficos agrupados desarrollado por Brandes, Lerner, Lubbers, Molina y McCarty para visualizar la conectividad y la fuerza de interacción de la red personal del estudiante promedio antes y después de aumentar la cantidad de servicios en su PLE. La red personal del estudiante promedio se obtiene de la vista agregada de las redes personales individuales de todos los estudiantes en la sección transversal, mostrando la tendencia (promedio estadístico) en la población analizada.
Aportaciones	El estudio muestra que la multiplicidad del servicio promueve la interacción cuando está integrada en un PLE. También se describe un modelo de diseño de un PLE impulsado institucionalmente. Se visualiza la creación de una red de PLE que conecta los PLE de todos los estudiantes.
LEARNER CONTROL IN PERSONAL LEARNING ENVIRONMENTS: A CROSS-CULTURAL STUDY.	
Autores: Ilona Buchem, Gemma Tur, Tobias Hoeltherhof (Buchem, Tur, & Hölterhof, 2014)	
Objetivos	1. Investigar cómo perciben el control y la propiedad de los entornos de aprendizaje los alumnos de diferentes culturas nacionales y académicas y cómo estas percepciones impactan en el aprendizaje
Foco de la investigación	El estudio se basa en el supuesto de que un entorno de aprendizaje se convierte en un entorno de aprendizaje personal cuando el alumno (subjétivamente) se siente propietario de este entorno y se percibe a sí mismo como capaz de ejercer control sobre este entorno.
Participantes	La muestra del estudio incluyó 76 estudiantes de los siguientes cursos: General Studies Program at Beuth University of Applied Sciences Berlin (Germany) Teacher Education Programme at the University of the Balearic Islands (Spain) Online Master Programs at the University Duisburg-Essen (Germany)
Metodología / Tipo de investigación	El modelo conceptual aplicado en el presente estudio de investigación utilizó el Modelo Antecedentes-Consecuencias (ACM) propuesto por Buc, basado en el fundamento teórico de la propiedad psicológica. El supuesto subyacente de la ACM es que la propiedad psicológica está influenciada por una serie de factores (antecedentes, como el control percibido de los estudiantes de diferentes elementos de un entorno de aprendizaje) y conduce a ciertos resultados (consecuencias, como nivel de compromiso, creatividad y usos productivos de los medios)
Métodos de adquisición de datos	Se obtiene una información cualitativa obtenida por medio de preguntas abiertas en una encuesta para su análisis y posterior discusión con los estudiantes en los cursos respectivos.
Aportaciones	Los resultados presentados en este documento señalan el hecho de que el control percibido de los elementos intangibles, como la planificación y el diseño, puede tener más efectos positivos en el aprendizaje que el control de elementos tangibles, como las

	<p>herramientas técnicas. Este estudio también revela el impacto de diferentes diseños de PLE en el aprendizaje. También aporta datos sobre el control y la propiedad desde una perspectiva intercultural e indica que los elementos específicos de control pueden ser más valorados por los alumnos de diferentes culturas nacionales y académicas.</p>
<p>LAS PÁGINAS DE INICIO COMO HERRAMIENTAS DE AYUDA PARA ORGANIZAR EL PLE. UN ANÁLISIS COMPARATIVO.</p>	
<p>Autor: Santos Urbina Ramírez; Marina Arrabal Cormenzana; Miriam Conde; Catalina Ordinas Pons</p>	
	<p>(Urbina, Cormenzana, Conde, & Ordinas, 2013)</p>
Objetivos	<p>1. Elaborar una comparativa entre diferentes páginas de inicio, como herramientas configuradoras del PLE</p>
Foco de la investigación	<p>Una página de inicio o dashboard como herramienta que nos permite centralizar y organizar tanta información de diferentes recursos web y pueden representar de forma explícita nuestro PLE</p>
Participantes	<p>Se seleccionan herramientas para ser analizadas: Symbaloo, iGoogle2, Netvibes, Pageflakes, Pearltrees y Flavors.me.</p>
Metodología / Tipo de investigación	<p>Mediante la comparación realizada se observa que la similitud técnica entre las herramientas.</p>
Métodos de adquisición de datos	<p>Se elabora un listado de ítems relevantes a partir del cual se realizó un análisis detallado de cada herramienta. Se confeccionó un listado más profuso de ítems que dé cuenta de manera más amplia de las posibilidades de estas aplicaciones, entre los que se incluyen desde aspectos técnicos o de uso, a las funcionalidades y opciones de personalización que incorporan. Se crea una tabla de doble entrada para su análisis.</p>
Aportaciones	<p>Aunque contamos con numerosas herramientas tecnológicas para acceder al conocimiento contenido en objetos y personas, su valor a la hora de facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje va a depender de las estrategias didácticas con que se utilicen. Se requiere de una perspectiva abierta desde la cual consideremos que estos objetos y personas con los que podemos aprender ya no sólo se encuentran en los ámbitos formales de educación. Profesores y alumnos deberíamos estar en una actitud de aprendizaje continuo y, como ya se ha mencionado, en un proceso de recualificación permanente orientada al uso y manejo de las TIC y su aplicación para facilitar el aprendizaje y gestión del conocimiento personal.</p>
<p></p>	

EL PROYECTO DIPRO (Diseño, producción y evaluación en un entorno de aprendizaje) 2.0	
Autor: Julio Cabero (Dirección del proyecto) - Universidad de Sevilla (Cabero, 2014)	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 2. Elaborar temáticas básicas de forma consensuadas entre diferentes profesionales del ámbito de la TE sobre las áreas más significativas en las cuales debe capacitarse al profesorado universitario para el manejo didáctico de las TIC. 3. Crear un entorno formativo telemático bajo la arquitectura web 2.0, destinado a la formación del profesorado universitario en la adquisición de diferentes capacidades y competencias para la utilización e inserción de las TIC en su actividad profesional. 4. Validar el entorno formativo telemático, tanto en lo que se refiere a la propuesta de estructurar los contenidos, como a las diversas herramientas de comunicación (blog, wikis,...) creadas. 5. Configurar una comunidad virtual de profesorado universitario preocupado por la utilización educativa de las TIC, y por la formación del profesorado para el uso de las TIC
Foco de la investigación	<p>Las posibilidades que tiene el aprendizaje a través de redes y las características y estructura didáctica que deben tener los materiales que se utilicen para la formación en entornos virtuales diseñados bajo la perspectiva de los "Entornos Personales de Aprendizaje"</p> <p>Las oportunidades que para la formación nos ofrecen los entornos de aprendizaje diseñados desde la perspectiva 2.0, la capacitación del profesorado universitario en el ámbito de las TIC</p> <p>El nivel de formación y satisfacción que los estudiantes de estas acciones formativas llegan a alcanzar.</p>
Participantes	Profesores y alumnos de Tecnología Educativa de diferentes universidades españolas
Metodología / Tipo de investigación	<p>Evaluación por expertos, evaluación por profesores y evaluación por los estudiantes mediante cuestionario con los siguientes planteamientos:</p> <p>Preguntas destinadas a recoger información de determinadas características generales de la persona que lo cumplimenta: titulación académica, institución en la que trabaja, actividad profesional.</p> <p>Preguntas que persiguen recoger información respecto a la valoración conjunta del entorno.</p> <p>Preguntas que pretenden obtener la valoración del primer entorno del que consta el proyecto DIPRO 2.0. (referido a la "elaboración de un entorno telemático personal de aprendizaje").</p> <p>Y preguntas que persiguen alcanzar la valoración del segundo entorno del que consta el proyecto DIPRO 2.0. (referido a la creación de un entorno de objetos de aprendizaje para "la formación del profesorado universitario en la adquisición de diferentes capacidades y competencias para la utilización e inserción de las TIC en su actividad profesional")</p>

Métodos de adquisición de datos	<p>Se analizan 14 temáticas, elaboradas a partir de un estudio Delphi con experto realizado a dos vueltas:</p> <p>Modalidades de formación integrando TIC: enseñanza presencial, e-learning, blearning y m-learning, uso de las tecnologías en la enseñanza universitaria, criterios generales para la integración, el diseño y la producción de las TIC en la enseñanza universitaria, recursos multimedia para la enseñanza universitaria (I): pizarra digital y presentaciones colectivas informatizadas, recursos multimedia para la enseñanza universitaria (II): los hipermedias y multimedia, recursos audiovisuales en la red, herramientas telemáticas para la comunicación.</p> <p>La videoconferencia como herramienta didáctica, entornos web 2.0 en la formación universitaria – herramientas web 2.0, metodologías y estrategias didácticas centradas en el alumno para el aprendizaje en red individuales y grupales/colaborativas, la tutoría virtual, la Webquest y la formación universitaria, bases generales para la evaluación de TIC para la enseñanza universitaria, la utilización de las TIC como instrumento de evaluación del estudiante</p>
Aportaciones	<p>Por una parte, las temáticas consensuadas para la formación del profesorado en el ámbito de las TIC sugieren elementos valorativos para poder desarrollar acciones de formación y capacitación del profesorado universitario.</p> <p>La estructura que se ha desarrollado de presentación de los materiales, y su organización en función de guías y de actividades, plantea una acción de interacción del estudiante con los diferentes bloques de contenidos y objetos de aprendizaje que ha sido muy bien valorada.</p> <p>El entorno telemático producido supera la visión tradicional de los PLE, en un enfrentamiento con los LMS, y nos permite incorporar den forma unificada los dos componentes en acciones formativas institucionales</p>
<p>BEYOND THE TOOLS: ANALYSING PERSONAL AND GROUP LEARNING ENVIRONMENTS IN A UNIVERSITY COURSE</p>	
<p>Autor: Linda Castañeda y Jordi Adell</p>	
<p>(Linda Castañeda & Adell, 2014)</p>	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar los PLE de los estudiantes desde una perspectiva funcional dentro de un contexto formal de enseñanza y aprendizaje y desde dos enfoques complementarios: 2. El primero incluye las herramientas, actividades y procesos de aprendizaje grupal que subyacen en las tareas que se llevarán a cabo en un curso universitario. 3. El segundo incluye las herramientas, actividades y procesos individuales de aprendizaje que los estudiantes demuestran cuando están estudiando una materia que está estrechamente relacionada con la anterior y con los mismos participantes (estudiantes y docentes).

Foco de la investigación	Análisis de los componentes que estructuran y configuran los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) de un grupo limitado de estudiantes en el marco de la enseñanza universitaria.
Participantes	30 estudiantes entre 18 y 43 años, y solo seis eran hombres (20,68%) en el primer año de un curso de Educación Primaria en la Universidad de Murcia.
Metodología / Tipo de investigación	Análisis de contenido de los mapas mentales categorizados en cinco ítems: investigación, selección, adquisición, gestión y asimilación de información en cualquier formato
Métodos de adquisición de datos	Mapas mentales centrados en un tema central o idea e y que "irradian" ideas asociadas hacia afuera, basadas en relaciones y ejemplos. El resultado de este ejercicio se discute y completa en una sesión de clase, centrándose en aspectos que faltan en los mapas resultantes y se reflexiona sobre los procesos de tareas.
Aportaciones	Se observa un estudiante que muestran los datos se caracteriza por su obediencia. Cuando decide hacer acopio de información se limita al material que considera más relevante, que es el que le proporciona el profesor en el aula virtual No ven a sus compañeros como fuentes valiosas de información complementaria a las lecciones magistrales a las que asisten, ni cuando trabajan en grupo ni cuando lo hacen individualmente. Los estudiantes sólo comparten artefactos finalizados y siempre con la finalidad de difundirlos o de ser calificados.
LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (TESIS)	
Autora: Alexandra Saz Peñamaria (Saz, 2014)	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar cómo se introducen los PLE en actividades de enseñanza-aprendizaje formales. 2. Analizar cómo los estudiantes construyen y dan sentido a sus EPTA en unas actividades de enseñanza-aprendizaje formales. 3. Analizar cómo los estudiantes articulan los diferentes niveles de privacidad en sus EPTA en unas actividades de enseñanza-aprendizaje formales. 4. Analizar las valoraciones de los estudiantes sobre la introducción de los EPTA en unas actividades de enseñanza-aprendizaje formales. 5. Analizar las valoraciones de los profesores sobre la introducción de los EPTA en unas actividades de enseñanza-aprendizaje formales.
Foco de la investigación	Estudio de entornos personales de aprendizaje, en actividades de enseñanza-aprendizaje formales
Participantes	18 participantes; 15 estudiantes (12 mujeres y 3 hombres) y a 3 profesores (2 hombres y 1 mujer) del módulo Entornos, instrumentos y prácticas de aprendizaje virtual (M9) del Màster Interuniversitari de Psicologia de l'Educació (MIPE) coordinado por la UB y 15 estudiantes (15 mujeres) y 1 profesor (1 mujer) de la asignatura de Psicologia de la educació de los estudios del BCE de la UdA.

Metodología / Tipo de investigación	La estrategia metodológica escogida ha sido la metodología de estudio de casos. Esta metodología es acertada cuando el fenómeno a investigar requiere analizarse en un contexto real, debido a que enfatiza la capacidad explicativa de los fenómenos y nos ayuda a profundizar en el cómo y el porqué de las prácticas educativas
Métodos de adquisición de datos	Mediante cuestionarios iniciales y finales y entrevistas se pretende analizar la documentación relativa a las dos secuencias didácticas, incluidos los planes docentes y los materiales de consulta de los estudiantes, el estado inicial de los estudiantes en el uso de internet y las TIC, las valoraciones de los estudiantes durante el desarrollo de las secuencias didácticas, las valoraciones de los estudiantes y los profesores una vez finalizadas las secuencias didácticas y los registros de actividad (logs) proporcionados por el entorno una vez finalizadas las secuencias didácticas.
Aportaciones	El estudio pone el foco en los usos que realizan los estudiantes y no tanto en las herramientas TIC, como se había producido en muchas de las investigaciones realizadas hasta el momento. También un análisis riguroso del estado del arte de los PLE, dando lugar a una definición y aproximación propia al concepto de PLE aportando un poco de luz en un tema muchas veces confuso. la presente investigación amplía el procedimiento de recogida y análisis de datos que se había efectuado en la mayoría de las investigaciones. Este había consistido principalmente en la recogida de la opinión y percepción de los estudiantes y profesores sobre el uso de los PLE mediante cuestionarios y entrevistas.
IMPLEMENTACIÓN DE LOS PLE, ¿NECESIDAD PERENTORIA EN LA SEMIPRESENCIALIDAD, PARA PROMOVER LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO?	
Autores: Elba Rosa Gómez Barajas, Luis Armando Negrete Salazar	
(E. R. Gómez & Negrete, 2015)	
Objetivos	1. Conocer la perspectiva del alumno en relación a la modalidad semipresencial en varios aspectos, uno de los cuales fue el uso de la Plataforma Moodle
Foco de la investigación	Se describen algunas de las problemáticas actuales que del uso de la Plataforma Moodle se detectaron en el alumnado en la Modalidad Educativa Semipresencial del CUValles mediante el enfoque de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje), como una manera de promover la heterogeneidad de herramientas disponibles en el Internet, para que el alumno elija entre la gran diversidad de dispositivos, contenidos, almacenajes, modos de interacción y trabajo colectivo, de acuerdo a su manera propia de aprender.
Participantes	1755 del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara (Méjico) Estos estudiantes supone el 51% de los estudiantes, de las once licenciaturas que estaban matriculados en el curso 2013 B. Los mayores porcentajes corresponden a los estudiantes de Psicología con el 63.1%; Administración con 58.1% y los menores

	porcentajes lo tienen los estudiantes de Abogado con el 45.8% y los de Educación con el 44.4%.
Metodología / Tipo de investigación	Análisis de contenido de los cuestionarios
Métodos de adquisición de datos	Tipo encuesta, con metodología Limesurvey.
Aportaciones	La investigación validaría el efecto que causa en los alumnos estas herramientas si se implementan, además de apreciar las competencias que se alcanzarían como resultado del uso cotidiano dentro de alguna asignatura y su práctica en otros entornos de aprendizaje distintos a la Moodle. En este sentido, los PLE se convierten en la manera más eficaz de que el usuario se coordine con la tecnología y transite por distintos senderos no solo del aprendizaje sino de su vida personal
ACCIONES PARA LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS PERSONALES	
Autor: Eduardo Chaves Barboza; Juan Manuel Trujillo Torres; Juan Antonio López Núñez	
(J. M. Trujillo, Chaves, & López, 2016)	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 2. Analizar las acciones que realizan los estudiantes de la población para autorregular los aprendizajes en PLE. 3. Determinar las acciones que una población de estudiantes realiza para autorregular el aprendizaje en PLE 4. Identificar las diferencias significativas que existen entre las acciones autorreguladoras del aprendizaje según las variables generales. 5. Establecer las relaciones estadísticamente significativas que existen entre las acciones autorreguladoras.
Foco de la investigación	La autorregulación del aprendizaje que es un proceso cíclico donde la persona determina sus objetivos de aprendizaje, planifica las estrategias correspondientes a estos objetivos y pone en práctica las estrategias planificadas;
Participantes	Estudiantes del Grado de Pedagogía, el Grado de Educación Social y la Licenciatura de Psicopedagogía, titulaciones que pertenecen a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España. Esta población tiene un total de 1.062 sujetos, 814 mujeres y 248 hombres. La población está dividida en 16 grupos de estudiantes, dos grupos en cada nivel (primero, segundo, tercero) en cada uno de los grados (Social y Pedagogía) y cuatro grupos en la licenciatura.
Metodología / Tipo de investigación	Aplicación de un cuestionario sobre autorregulación.

Métodos de adquisición de datos	Mediante un cuestionario anónimo que consta de dos partes, la primera de preguntas generales y la segunda de preguntas principales. La primera parte inicia con una pregunta categorial de tres niveles sobre la titulación del sujeto, continúa con preguntas dicotómicas referidas a sexo y tenencia de dispositivos para el uso personal como teléfono inteligente, ordenador portátil, tableta y ordenador de escritorio. Le siguen preguntas sobre la edad en años cumplidos y sobre la cantidad de horas dedicadas semanalmente a diferentes actividades, estas son: uso de las herramientas del PLE, navegación por Internet y utilización de plataformas universitarias para la gestión del aprendizaje
Aportaciones	La población realiza varias acciones para autorregular el aprendizaje. Los estudiantes utilizan herramientas externas a la Universidad para intercambiar información con compañeros de asignatura y utilizan herramientas LMS para intercambiar información con personas externas a la asignatura. Solicitan el apoyo del profesor de la asignatura, valoran sus realimentaciones y muestran un pensamiento crítico sobre sus estrategias de enseñanza. Los estudiantes reflexionan sobre el papel que tienen en su propio aprendizaje y organizan estas reflexiones utilizando herramientas digitales de sus PLE
DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UN TALLER EN LÍNEA SOBRE ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE	
Autores: José Manuel Meza Cano; Mario Ernesto Morales Ruiz; Rosa del Carmen Flores Macías	
	(Meza, Morales, & Flores, 2016)
Objetivos	1. Crear un entorno personal de aprendizaje para alcanzar un objetivo de aprendizaje vinculado a un proyecto académico
Foco de la investigación	Los principios instruccionales de los PLE y la implementación de un taller en línea sobre PLE dirigido a estudiantes universitarios
Participantes	Una muestra de 16 participantes, estudiantes de la licenciatura en psicología en línea de una universidad pública en la Ciudad de México. Fue una muestra no probabilística, puesto que participaron los estudiantes que respondieron a la invitación en la página de la coordinación de educación a distancia,
Metodología / Tipo de investigación	Se diseñó un taller que mostraba a los estudiantes diferentes herramientas que podían ser utilizadas en su entorno; las diversas actividades del taller guiaban a la reflexión sobre su utilidad, así como a la toma de decisiones sobre su inclusión, y sobre su propio desempeño en la creación de su entorno
Métodos de adquisición de datos	Los datos recolectados provienen de las reflexiones de los estudiantes dentro de su participación en los foros, las respuestas a las preguntas guía de cada una de sus bitácoras y el video que entregaron como producto final al término del taller. Se analizaron los foros de discusión en la búsqueda de viñetas que ejemplificaran el diseño de un PLE y de qué manera se iban logrando los objetivos del taller. Se realizó un análisis de contenido de las respuestas dadas en las bitácoras de 16 participantes, buscando afirmaciones que ejemplificarán la creación y uso de un PLE. Realizando

Aportaciones	<p>Generar este tipo de arreglos instruccionales, centrados en proyectos propuestos por los aprendices, promueve en los estudiantes la autonomía en el aprendizaje</p> <p>Es necesario indagar acerca de las variables individuales que permiten a un aprendiz ser exitoso en este tipo de contextos, debido a que un entorno como el PLE demanda una serie de habilidades que van más allá de las informáticas, como lo son la capacidad de análisis, lectura crítica y capacidades de investigación e indagación</p>
COLLEGE STUDENTS' PERCEPTIONS OF PERSONAL LEARNING ENVIRONMENTS THROUGH THE LENS OF DIGITAL TOOLS, PROCESSES AND SPACES	
Autores: Nada Dabbagh y Helen Fake (George Mason University)	(Dabbagh & Fake, 2017a)
Objetivos	<p>1. Establecer un entendimiento de las percepciones de los estudiantes universitarios sobre los PLE y qué herramientas digitales se están utilizando actualmente para estructurar los PLE con el fin de facilitar el crecimiento y desarrollo personal.</p>
Foco de la investigación	Análisis de la percepción de los PLE por parte de estudiantes universitarios y cómo estructuran sus PLE para apoyar sus objetivos de aprendizaje
Participantes	Los participantes (N = 109) incluyeron a estudiantes del programa de diseño educativo de posgrado de la Mid-Atlantic University (n = 34), así como a estudiantes de pregrado y posgrado de una pequeña universidad de artes liberales de Nueva Inglaterra (n = 75).
Metodología / Tipo de investigación	Se emplearon métodos tanto cualitativos como cuantitativos para realizar un análisis de contenido de los datos asociados con este estudio. Los datos del blog se obtuvieron del sitio web projectPLE.com mediante el complemento CSV de Wordpress y se agregaron a una hoja de cálculo de Excel. Los datos cuantitativos se recopilaron realizando un recuento de frecuencia del número de respuestas similares para cada pregunta.
Métodos de adquisición de datos	<p>Se utiliza una entrada de blog para recopilar los datos de este estudio. El objetivo del blogpost fue documentar qué dispositivos digitales y tecnologías usan los alumnos para aprender y qué tecnologías digitales desearían tener para poder aprender a fin de comprender cómo se ven los PLE y ayudarlos a administrar sus espacios y experiencias de aprendizaje digital. La entrada del blog consistió en respuestas a las siguientes 5 preguntas: (P1) ¿Quién eres y sobre qué te gustaría aprender? (académicamente, profesionalmente, y / o personalmente), (P2) ¿Qué hardware utiliza para aprender? (por ejemplo, teléfono inteligente, tableta, computadora portátil, computadora de escritorio), (P3) ¿Qué software utiliza para aprender? (por ejemplo, motores de búsqueda, aplicaciones móviles, redes sociales, libros electrónicos, bibliotecas digitales, wikis, blogs, videos, podcasts), (P4) ¿A qué herramientas digitales desea tener acceso para aprender? (por ejemplo, cualquier organizador gráfico, herramientas de mapeo mental, herramientas de gestión de recursos, herramientas de seguimiento de progreso, herramientas de diseño, etc.), y (Q5) ¿Cómo podría ser su entorno de aprendizaje personal ideal (PLE)?</p>

Aportaciones	<p>Los estudiantes informaron que sus PLE ideales incluirían oportunidades de discusión, colaboración e interacción, herramientas para organizar, planificación y gestión de recursos, estrategias de aprendizaje experiencial y el uso de tecnología efectiva para apoyar.</p> <p>Los estudiantes percibieron que el desarrollo de PLE hace que su experiencia de aprendizaje sea más personal, conectada, social y abierta y que deben adquirir y aplicar habilidades de gestión del conocimiento y de aprendizaje autorregulado.</p> <p>Enseñar a los estudiantes a convertirse en aprendices autorregulados efectivos puede ayudarlos a adquirir habilidades básicas y complejas de manejo de conocimiento personal que son esenciales para crear, administrar y sostener PLE.</p>
EFICACIA DE UN CURSO EN PLE, MULTILINGÜE, PARA LA ENSEÑANZA DEL ENSAYO CIENTÍFICO	
Autores: Rosario Arroyo González, Abraham Jiménez Baena y Estefanía Martínez Sánchez (Universidad de Granada)	(Arroyo, Jiménez, & Martínez, 2016)
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar aquellas competencias escritoras sobre las que el programa ha producido efecto positivo y aquellas otras que no mejoran 2. Descubrir las relaciones entre la percepción de la autoeficacia escritora y el conocimiento de operaciones escritoras. 3. Describir los usos de las aplicaciones y recursos telemáticos en el proceso de aprendizaje seguido por los estudiantes de la muestra.
Foco de la investigación	Evaluación de un programa de escritura multilingüe del ensayo científico, accesible en PLE
Participantes	Mediante un muestreo incidental se seleccionan 18 estudiantes universitarios de primer curso del Grado de Maestro de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. De ellos, 13 son mujeres y 5 varones. Todos tienen entre 18 y 19 años y sólo dos tienen 22 y 23 años.
Metodología / Tipo de investigación	<p>El estudio utiliza instrumentos de recogida de datos y de análisis cuantitativos y cualitativo para un conocimiento más profundo de los casos analizados. Para el análisis de los datos numéricos (escalas y cuestionarios) se aplicó estadísticos, tales como: la media estadística, la prueba de normalidad de Shapiro-Wilks ; la T-Student para muestras pareadas y la Correlación de Pearson.</p> <p>Para el análisis de los datos textuales generados en la Plataforma Moodle se aplicó el Método de Análisis de Contenido siguiendo.</p>
Métodos de adquisición de datos	Informes y platillas generados desde la Plataforma Moodle por cada estudiante, una Escala de Estimación de Autoeficacia Escritora y un Cuestionario Metasociocognitivo de la Escritura.
Aportaciones	<p>Se confirma la relación entre la autoeficacia escritora con el conocimiento de otras competencias escritoras y más, concretamente, en el ensayo.</p> <p>Se aprecian mejoras multilingües en la motivación hacia la escritura de resúmenes, redacciones y narraciones.</p>

	La aplicación de un curso de escritura científica en inglés y español en PLE a una muestra de estudiantes universitarios mejora la percepción de la autoeficacia escritora tanto en español como en inglés, siendo esta mejora mayor cuando el estudiante escribe en inglés.
PERSONALIZED RECOMMENDER SYSTEM FOR E-LEARNING ENVIRONMENT	
Autores: Soulef Benhamdi, Abdesselam Babouri y Raja Chiky (Benhamdi, Babouri, & Chiky, 2017)	
Objetivos	1. Probar la precisión de la técnica de recomendación propuesta que consiste en evaluar su capacidad para recomendar elementos de interés a los estudiantes.
Foco de la investigación	Desarrollar un nuevo enfoque de personalización que proporcione a los estudiantes los mejores materiales de aprendizaje de acuerdo con sus preferencias, intereses, conocimientos previos y su capacidad de memoria para almacenar información.
Participantes	10 estudiantes de Máster de la universidad, Argelia
Metodología / Tipo de investigación	La medición de las actuaciones de los alumnos se realiza calculando la desviación entre el puntaje de las pruebas previas (el promedio de las cinco calificaciones de las pruebas previas) y el puntaje posterior a la prueba para cada estudiante, en cada caso. Presentamos un prototipo de un trabajo en curso llamado NPLE (Nuevo Entorno de Aprendizaje Personalizado) en el que integramos el enfoque de recomendación propuesto: NPR-eL.
Métodos de adquisición de datos	The Book-Crossing para comparar nuestro sistema de recomendación y el rendimiento de CSHTR (Cold Start Hybrid Taxonomy Recommender) (http://www.informatik.uni-eiburg.de/~ziegler/BX/), y el conjunto de datos de la Universidad.
Aportaciones	<ul style="list-style-type: none"> - NPLE mediante la integración del sistema de recomendación ofrece potenciales para mejorar la personalización y mejorar la calidad de aprendizaje, mientras estudiantes en control de su proceso de aprendizaje que abarca diferentes herramientas y servicios: - Reutilización de recursos, gracias al modelado de cursos utilizando IMSLD. - La evaluación del alumno podría ayudar al docente en su tarea, por ejemplo, puede tener una idea sobre el contenido que debe crear (recursos, actividades de aprendizaje ...). - NPLE guía a los alumnos a través de su sesión de aprendizaje no solo recomendando materiales de aprendizaje, sino también proponiendo las actividades que deben realizar. - Centrado en el alumno: el alumno es el controlador de su proceso de aprendizaje, toma la iniciativa en el aprendizaje y la responsabilidad de gestionar su conocimiento y competencias. - El NPLE mejora la personalización debido a la integración de múltiples propiedades relacionado con el aprendiz.

LEARNING IN ONLINE CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT: AN INSTITUTIONALIST VIEW ON THE PERSONAL LEARNING ENVIRONMENT	
Autores: Mark William Johnson; Denise Prescott; Sarah Lyon	
(Mark W. Johnson, Prescott, & Lyon, 2017)	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluar el desarrollo de los PLE como un argumento en defensa de transferir, desde la institución educativa hacia el alumno, el locus de control de la tecnología educativa 2. Examinar los datos obtenidos del módulo CPD sobre atención en casos de cáncer agudo, analizando patrones de interacción del alumno y considerando por qué los alumnos se implicaron de la forma en que lo hicieron. 3. Explicar en términos del mantenimiento de la viabilidad de los alumnos y de las transacciones en diferentes ámbitos institucionales
Foco de la investigación	Exploración del desarrollo histórico de los PLE y por qué su filosofía no ha conseguido tener el impacto suficiente en la práctica institucional.
Participantes	Alumnos de un módulo online de desarrollo profesional permanente (CPD, por sus siglas en inglés) sobre atención en casos de cáncer agudo. El conjunto de datos para el análisis abarca un caso del curso, con un total de 188 posts escritos por 26 alumnos y 3 profesores. Los cursos CPD online se diferencian del aprendizaje tradicional en que la tecnología se usa para coordinar el debate y las actividades que conectan múltiples ámbitos de práctica
Metodología / Tipo de investigación	Análisis de contenido de las interacciones asincrónicas en la herramienta de interacción virtual.
Métodos de adquisición de datos	Los datos cuantitativos sobre los aspectos clave de la interacción del alumno se recopilan y presentan usando una visualización de coordenadas paralelas. Estos datos incluyen los posts escritos, su extensión y su calidad, así como un análisis de la distribución de distintos tipos de actos del habla como preguntar, expresar opinión y sentimientos y el uso del imperativo al hablar del trabajo o del estudio.
Aportaciones	<p>La tecnología educativa en el curso CPD facilita la comunicación al aplicar limitaciones, a través de la tecnología en sí misma y de las normas de participación y evaluación. La diferencia entre el aprendizaje formal y el informal es la diferencia entre las limitaciones que recaen sobre los alumnos.</p> <p>Los alumnos y las instituciones viables son codeterminantes: la coordinación tecnológica en el PLE implica coordinación institucional, ya sea en forma de institución educativa (universidades, trabajo) o en forma de institución tecnológica (empresas de software social). Hemos apoyado la visión del Neoinstitucionalismo en la que las instituciones se mantienen a través de las transacciones que los individuos tienen con ellos.</p>

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS COSTARRICENSES DE EDUCACIÓN: ANÁLISIS DE LAS HERRAMIENTAS DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	
Autor: José Antonio García Martínez y Mercedes González Sanmamed	
(J. A. García & González, 2017)	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar las principales herramientas tecnológicas, que el estudiantado incorpora en sus PLE para buscar información, así como las finalidades que persigue y las actividades que desarrolla. 2. Conocer la frecuencia de uso con la que el estudiantado utiliza las herramientas para buscar información. 3. Identificar la percepción sobre el nivel de capacitación que tiene el estudiantado en el uso de herramientas tecnológicas para buscar información. 4. Verificar si existe diferencia en los PLE del estudiantado según las herramientas, finalidades y actividades que emplean en la búsqueda de información, en función de variables como el sexo y la edad. 5. Identificar si existe variación en los PLE del estudiantado según las herramientas, finalidades y actividades que emplean en la búsqueda de información, en función del acceso a recursos tecnológicos y la formación en TIC.
Foco de la investigación	El análisis del nivel de conocimiento, uso y capacitación de los estudiantes de Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica, así como las finalidades que se pretenden y las actividades que se desarrollan cuando manejan herramientas tecnológicas para el acceso a la información.
Participantes	Colectivo de estudiantes del CIDE (Centro de Investigación y Docencia en Educación) que en el año 2014 estaban cursando el último año de carrera, de Licenciatura y Maestría, en el Campus Omar Dengo de la Universidad Nacional de Costa Rica.
Metodología / Tipo de investigación	Investigación de carácter empírico-analítico siguiendo un proceso deductivo y bajo un diseño ex post facto. Desde este enfoque cuantitativo, la recolección de datos se realizó de manera transversal o transeccional.
Métodos de adquisición de datos	Un cuestionario ad hoc denominado "PLEstudiantes", a partir de los tres componentes del PLE (buscar información, crear contenidos y compartir)

Aportaciones	<p>Se han podido identificar las herramientas de acceso a la información que manejan los estudiantes del CIDE de Costa Rica en sus PLE. Los datos recogidos indican que las herramientas que conocen y utilizan para su aprendizaje resultan en cierta medida obsoletas respecto a los recursos disponibles actualmente</p> <p>Se detecta una merma que tiene que ver con la parca curiosidad o la escasa iniciativa del estudiantado, de manera que en gran medida las acciones desarrolladas obedecen a las exigencias de los estudios universitarios y/o los requerimientos de los docentes de las materias que están cursando.</p> <p>Se debería facilitar –en mayor medida– la construcción y desarrollo de los PLE del estudiantado, tanto para el aprendizaje formal, no formal e informal, donde es necesaria la adquisición de habilidades digitales para un aprovechamiento óptimo de las potencialidades que ofrecen las múltiples y diferentes herramientas de la web 2.0 y, a su vez, centralizar el proceso formativo en el alumnado, lo que hará que éste no se limite al aprendizaje desde una determinada institución en un momento concreto, sino el despertar de su propio centro de aprendizaje.</p>
<p>ACTIONS AND ACHIEVEMENTS OF SELF-REGULATED LEARNING IN PERSONAL ENVIRONMENTS. RESEARCH ON STUDENTS PARTICIPATING IN THE GRADUATE PROGRAM IN PRESCHOOL EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF GRANADA</p>	
<p>Autores: Eduardo Chaves-Barboza, Juan Manuel Trujillo-Torres, Juan Antonio López Núñez y Tomás Sola-Martínez</p>	
<p>(Chaves, Trujillo, López, & Sola, 2017)</p>	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar las acciones llevadas a cabo por los estudiantes que trabajan para obtener un Diploma en Educación Preescolar (GEI) en la Universidad de Granada (UGR), España, así como sus logros durante su proceso de aprendizaje autorregulado. El análisis se centra en las fases de rendimiento y reflexión en sus PLE. 2. Se proponen cinco objetivos específicos para alcanzar el objetivo general. El primero de ellos es establecer acciones autorreguladas para el aprendizaje que los estudiantes de GEI llevan a cabo en sus PLE durante las fases de ejecución y reflexión; el segundo es correlacionar estas acciones; el tercero es determinar los logros en el aprendizaje autorregulado alcanzado por los estudiantes de GEI en las fases de rendimiento y reflexión; el cuarto objetivo es correlacionar estos logros; y el quinto es estudiar la influencia de estas acciones en los logros.
Foco de la investigación	<p>El estudio se centra en las acciones de autorregulación llevadas a cabo por los estudiantes, y en sus logros de aprendizaje autorregulados, durante las fases de acción y reflexión de este proceso.</p>
Participantes	<p>La población estudiada está compuesta por estudiantes de UGR GEI que estuvieron activos durante el período de la investigación. En total, la población tenía 877 sujetos (829 mujeres y 48 hombres), divididos en 14 grupos de estudiantes (5 en el primer nivel, 5 en el segundo nivel y 4 en el tercer nivel). Se construyó un marco de</p>

	conglomerados dentro de estos grupos para permitir la selección aleatoria de una muestra compuesta por 12 grupos y 520 estudiantes.	
Metodología / Tipo de investigación	Se utilizan dos métodos de análisis: El coeficiente de Kendall calcula un coeficiente de correlación para cada par de acciones de autorregulación que los estudiantes llevan a cabo en sus PLE; estos coeficientes se ordenan en una matriz de correlación. Los logros de los estudiantes se procesan de la misma manera. Además, los análisis de varianza de Kruskal-Wallis se llevaron a cabo para determinar la influencia de las acciones autorreguladas en cada uno de los logros de la autorregulación.	
Métodos de adquisición de datos	Mediante un cuestionario que incluye algunas preguntas iniciales sobre aspectos generales como el género, la edad, las horas semanales dedicadas a diferentes actividades (por ejemplo, navegar en Internet o usar herramientas PLE); También hay preguntas sobre el acceso a dispositivos para uso personal (computadoras de escritorio, tabletas y teléfonos inteligentes, entre otros). Estos se llaman artículos generales	
Aportaciones	Las reflexiones de los estudiantes sobre su propio rol en el aprendizaje influyen, no solo en los logros metacognitivos, sino también en la explicación de sus logros cognitivos, como la realización de proyectos de investigación complementarios sobre materias del curso. Este hecho destaca el papel de los individuos en su propio proceso de aprendizaje, y es consistente con la naturaleza cíclica del aprendizaje autorregulado. Por lo tanto, las personas desempeñan un papel clave en su propio proceso de aprendizaje, y las acciones que toman durante la fase de reflexión influyen en sus logros de aprendizaje autorregulado en esta fase y en otras. Los análisis de varianza muestran que la acción de documentar el proceso de aprendizaje influye en la profundidad del conocimiento temático logrado por los estudiantes. Este es un claro ejemplo de la influencia de las acciones metacognitivas en los procesos cognitivos	
PROYECTO CAPPLE (Competencias para el aprendizaje permanente basado en el uso de PLEs)		
Autores: Paz Prendes, Linda Castañeda, Isabel Gutiérrez y M. Mar Sánchez		(P. Prendes, Castañeda, Gutiérrez, & Sánchez, 2017)
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describir las estrategias y herramientas utilizadas por los estudiantes universitarios de alto nivel de todas las áreas de conocimiento para enriquecer y gestionar su aprendizaje, dentro y fuera del aula, pero especialmente las que se realizan en contextos en línea. 2. Analizar los resultados y perfiles en relación con el género y las áreas globales de conocimiento (Ciencias, Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Artes y Humanidades y Última Ingeniería y Arquitectura). 3. Desarrollar una herramienta telemática para obtener un diagrama con las respuestas al cuestionario para comparar o también para facilitar la autopercepción sobre el PLE de cada estudiante 	

	4. Proporcionar información útil a las universidades sobre cómo aprenden nuestros estudiantes y cómo mejorar sus competencias de aprendizaje de larga duración.
Foco de la investigación	Proyecto el que intenta describir y analizar las perspectivas de los entornos de aprendizaje personal (PLE) de los futuros profesionales. Incluye el análisis de esto en términos técnicos y funcionales, estrategias de aprendizaje, experiencias, recursos y herramientas asociadas. El proyecto está estudiando profesionales con una posible incorporación inmediata al mercado laboral de todas las áreas del conocimiento, es decir, estudiantes de último año en universidades o formación profesional.
Participantes	Alumnos del último año de licenciatura en todas las universidades españolas (un total de 75), tanto públicas como privadas. Tomando
Metodología / Tipo de investigación	Enfoque cuantitativo no experimental para describir, comparar y correlacionar las estrategias y herramientas utilizadas por los futuros profesionales españoles para aprender combinados con un enfoque cualitativo no interactivo. Esta metodología permite triangular los datos y también las opciones para implementar los objetivos.
Métodos de adquisición de datos	Revisión de expertos. Entrevista cognitiva. Prueba piloto previa. Un análisis factorial para reforzar la validez y confiabilidad de los elementos del cuestionario relacionados con sus bases teóricas.
Aportaciones	Los estudiantes de este curso muestran la capacidad deficiente al incorporar tecnología con aprendizaje. Además, es inesperado que los estudiantes enfrenten mucha ansiedad y estrés utilizando la tecnología, aunque sean de la generación digital. Los PLE proporcionan el nuevo nivel de aprendizaje requerido por el nuevo tipo de aprendices ya que la educación está entrando en un período de discontinuidad radical.
PERSONAL LEARNING ENVIRONMENTS BASED ON WEB 2.0 SERVICES IN HIGHER EDUCATION	
Autores: Ricardo Torres Kompen, Palitha Edirisingha, Xavier Canaleta, Maria Alsina, Josep Maria Monguet (Torres-Kompen, Edirisingha, Canaleta, Alsina, & Monguet, 2018)	
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ayudar a los alumnos a incorporar herramientas y servicios web 2.0 para estudios formales. 2. Guiar a los estudiantes en su aprendizaje para usar la Web 2.0 para el aprendizaje de por vida. 3. Preparar a los alumnos de ES para futuros empleos.
Foco de la investigación	Investigación sobre entornos de aprendizaje personal (PLE, por sus siglas en inglés) basados en servicios Web 2.0, en el contexto de la educación superior, como medio para transformar el aprendizaje y los procesos de enseñanza, y como preparación para el futuro de la vida profesional de los alumnos. Un entorno dinámico con una gran influencia digital y tecnológica.

Participantes	Alumnos de una institución de educación superior, en el contexto de un programa de administración de empresas.	
Metodología / Tipo de investigación	1). Proponiendo un marco conceptual para el desarrollo de PLEs (2008 - 2009) 2). Implementación de los PLEs en un entorno HE. Esta fase involucró un estudio piloto y dos iteraciones. Los datos sobre el uso de los estudiantes de los PLE también se recopilaron durante esta fase.	
Métodos de adquisición de datos	A partir de la redacción de ensayos basados en su experiencia de aprendizaje en el desarrollo de PLE que se analizaron y se basaron en la codificación inicial del texto, se realizó una primera ronda de entrevistas y encuestas tanto cara a cara como por correo electrónico, para profundizar en ciertos temas que se desarrollan a través del análisis inicial de los ensayos. El análisis de estos datos cualitativos se realizó mediante codificación En este estudio, la codificación mostró varios temas comunes que surgieron de los datos recopilados.	
Aportaciones	El resultado principal de esta investigación se presenta como un conjunto de pautas para utilizar los PLE como herramientas para apoyar el aprendizaje formal, ya sea por los maestros o por los propios alumnos. La diversidad de herramientas que conforman un PLE permite la flexibilidad en una amplia gama de contextos y estudiantes. Los PLE basados en Web 2.0 tienen varias ventajas específicas en el contexto del aprendizaje. En un PLE, la reflexión podría participar de varias maneras, incluidas publicaciones de blog, microblogging, colaboración en una wiki y más. DE hecho, la elección del centro para el PLE y las herramientas específicas que adopta el estudiante no son el resultado final ni el punto más importante de la experiencia: es el viaje en sí mismo, la forma en que descubren y prueban nuevas herramientas y aplicaciones, cómo las utilizan. para compartir y colaborar, y cómo adoptan un enfoque de "prosumidor", aprendiendo juntos, incluso enseñándose unos a otros	
ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE (PLE) EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE PEDAGOGÍA		
Autores: Jaime Patricio Leiva Núñez, Julio Cabero Almenara y Lastenia Ugalde Meza		(Leiva, Cabero, & Ugalde, 2018)
Objetivos	1. Realizar un estudio descriptivo de las herramientas tecnológicas que los estudiantes utilizan en la construcción de su PLE, en función del tipo de dispositivo tecnológico en que se usan (Internet, ordenadores, celulares) y verificar si hay diferencias en las herramientas utilizadas, en función de la Facultad de la cual proceden.	
Foco de la investigación	Analizar representaciones gráficas de los PLE mediante una descripción detallada de las herramientas utilizadas por los alumnos.	
Participantes	La investigación fue realizada en la Universidad y se consideraron todos los estudiantes (415 individuos) de las asignaturas «Competencias Tic para la vida académica» que se dictaron el primer semestre del año académico 2016	

Metodología / Tipo de investigación	Se realiza una descripción detallada de las herramientas utilizadas por los alumnos y se aplica la prueba no paramétrica de Marascuilo para buscar diferencias entre facultades.
Métodos de adquisición de datos	Se recopilan las representaciones gráficas que efectuaron de las herramientas a través del programa POPPLET, que son recopiladas y ordenadas por el equipo de investigación, en función de la tecnología en la cual la utilizaban (Internet, pc o celular), y las funciones y usos para las que básicamente eran utilizadas (buscar, organizar, comunicar, crear, publicar, colaborar y otros)
Aportaciones	Los alumnos universitarios, tienden a movilizar diferentes tipos de herramientas para la construcción de su entorno personal de aprendizaje, aunque muchas veces no sean consciente del mismo. Hay cierta asociación entre tipos de herramientas utilizadas por los estudiantes, y la tecnología en la cual la movilizan, así como también la tendencia a destinar acciones específicas a cada medio: internet fundamentalmente para buscar, comunicar, publicar y colaborar; el ordenador para crear y otros usos; y el celular, para buscar y comunicar.

5 Los PLE COMO ENFOQUE PEDAGÓGICO

"Personalized learning is like being served at a restaurant. Someone else selects the food and prepares it. There is some customization – you can tell the waiter how you want your meat cooked – but essentially everyone at the restaurant gets the same experience".

Stephen Downes

Una vez definido el concepto de PLE, resulta necesario ubicarlo en el contexto educativo y analizar la viabilidad de su implantación. En este sentido, una de las características que definen los entornos On line en el ámbito educativo son su potencial capacidad para que el alumno reciba ya no solo el apoyo del maestro, sino el de sus compañeros en un nivel superior, "así como las posibilidades de ajustar este apoyo al proceso de construcción del conocimiento, dependiendo de su grado de participación en la actividad conjunta a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje" (Saz, Engel, & Coll, 2016, p2).

Inicialmente, el debate se centró en dos visiones que, aun siendo complementarias, implican la necesidad de un enfoque distinto en su aplicación en el contexto educativo: el "tecnológico" o el "pedagógico". Esta dicotomía inicial sobre el concepto de los PLE tuvo un desarrollo que partió de posturas un poco alejadas y que fueron llegando a un alto grado de centralidad durante el desarrollo de las PleConference, un foro específico y periódico sobre este enfoque, que ha permitido un debate profundo sobre estas dos perspectivas y que ha enriquecido sus matices. Este encuentro anual para debatir sobre los PLE se inició en 2010 en Barcelona y se ha convertido en un claro impulsor de las investigaciones sobre los mismos (Fiedler & Våljataga, 2010; Attwell, 2011; Malinka & Mohammed Amine, 2011; Harris, Earl, Beale, Phethean, & Brughmans, 2012).

De hecho, tal y como afirma Chaves (2014), en lo que se refiere a investigaciones sobre la aplicación educativa de los PLE, resultan especialmente significativas las que vinculan la autogestión del conocimiento con el "aprender a aprender" y el aprendizaje colaborativo, potenciando que los alumnos tengan un mayor control de su aprendizaje y aprovechen las virtudes de los entornos On line, incidiendo en la participación para

formar parte de una comunidad distribuida de iguales (Cabero, Barroso, & Llorente Cejudo, 2010; Jiménez Cruz, 2014). Así pues, los PLE implicarían una mayor efectividad en el control y personalización del aprendizaje por parte de los alumnos, que a menudo están ausentes en otros modelos On Line más institucionalizados como los LMS (Learning Management Systems). Este modelo de aprendizaje en la red, que inicialmente fue diseñado para proporcionar un marco flexible para las pedagogías avanzadas de aprendizaje, se ha demostrado menos eficaz en lo relativo a la adquisición de conocimientos, ya que existen evidencias que demuestran que enfatiza las herramientas de difusión sobre las de aprendizaje (Anderson, 2006a; Dabbagh & Kitsantas, 2012; Marín, López & Sampederro, 2017). De hecho, autores como Harmelen (2008), Noguera, Garcia, Gros, Mas, y Sancho (2012), Attwell (2014) o Haworth (2016), consideran que la idea de los PLEs encaja mejor con el denominado aprendizaje autodirigido o autodidacta (Self-directed learning (SDL)) (Panadero & Alonso, 2015), que tiene ya un largo recorrido en la literatura científica vinculada a las distintas formas de acceso al conocimiento, aunque no exentas de puntos de vista diversos y a menudo confrontados (Castañeda, Dabbagh, & Torres, 2017).

Pero la gran aportación de los PLE al ámbito de la tecnología educativa es sin duda, la vocación de interconexión entre alumnos y docente y el cambio de roles de ambos: tradicionalmente el rol de los estudiantes se ha centrado en actividades de bajo nivel, mientras que el profesor se ha hecho cargo de las actividades meta-cognitivas de alto nivel (Casquero, 2013). Los PLE plantean un paradigma en el que el profesorado adquiere una dimensión más significativa al ayudar al estudiante en la configuración de su propio PLE, tanto en la elección de herramientas como en su utilización (Martínez & Torres, 2013), para conseguir un aprendizaje activo en función de las metas y/o objetivos marcados por el docente y el estudiante (Marin & Llorente, 2015), en un contexto de ecologías del conocimiento abierta y emergente (Chatti, Schroeder, & Jarke, 2012) y en el que la función del estudiante pasa de ser un mero receptor de información que participa en una experiencia de aprendizaje proporcionada por el instructor, a ser un recolector, organizador y diseñador de su propia experiencia de aprendizaje (Dabbagh & Fake, 2017b).

Para Tomberg, Ley y Normak (2013), un PLE debe ser además, colaborativo, abierto, personalizable, con contenido distribuido e infinito, compatible con estándares, que permita la implementación de terminales móviles, sin entornos persistentes, y conectado a la institución educativa.

A su vez, existen algunos aspectos previos que tienen una especial relevancia en la implementación del modelo de los PLE en un ámbito educativo real. El primero se vincula con la necesidad de un cambio de paradigma por parte de profesores, alumnos e instituciones que, ya sea por comodidad, miedo o desconocimiento, en ocasiones muestran resistencia hacia nuevos modelos, hecho que implica el fracaso de muchas iniciativas (Correa & Paredes, 2009; de Benito, Escandell, Ordinas, Salinas, & Sastre, 2012). Estos cambios no sólo implican que las características clave de las prácticas pedagógicas innovadoras sean implementadas en los niveles organizativo, curricular y de evaluación, sino que acaben siendo "una articulación de la capacidad sistémica (a nivel micro, meso y macro) que involucre a todas las prácticas comunitarias escolares" (Bocconi, Kampylis, & Punie, 2013 p.9).

Otro aspecto que destacar es la prevalencia del libro de texto de papel en el sistema educativo actual, y su compleja coexistencia con su versión digital y con las propuestas que directamente prescindan de él. Sin entrar en debates más complejos y de carácter meramente económico, debido a la influencia de las grandes empresas editoriales que en nuestro país es claramente visible, el uso de libros de texto conecta con ciertas reminiscencias de un enfoque ilustrado y enciclopedista de la organización del currículo, donde el conocimiento disciplinario ha sido más importante que las habilidades o áreas de aprendizaje del alumno (Area & Sanabria, 2014). Y aunque el panorama educativo tienda claramente hacia un uso menor del libro de texto y su sustitución por su versión digital o por el uso de plataformas LMS (Brescó, 2016), las políticas educativas llevadas a cabo recientemente no han ayudado a su implementación debido sobre todo, a que la sustitución del libro de texto por herramientas virtuales ha consistido en un cambio tecnológico basado en el uso de artefactos informáticos los cuales por sí mismos, no implican un cambio de paradigma educativo si no se acompañan de innovaciones metodológicas (Coll, Majós, & Goñi, 2008; Fiedler & Väljataga, 2010; Higuera, 2013). Este último punto es sin duda uno de los aspectos más relevantes cuando se plantea una implementación del enfoque de los PLE en un contexto educativo real, y por ello será debidamente desarrollado en el momento en que se describa el diseño y la realización de la propuesta educativa inherente en esta investigación.

Finalmente, y antes de desarrollar un análisis más profundo de los aspectos más significativos vinculados a como se traslada un enfoque global y teórico a un contexto educativo real, exponemos a continuación algunas de las ventajas y limitaciones de los PLE según algunos autores. Todos los aspectos aquí expuestos serán desarrollados posteriormente en cada uno de los contextos concretos. Con todo, consideramos que

esta exposición previa, nos permite tener una visión general de aspectos básicos vinculados con los PLE y su implantación en el ámbito educativo. (Wilson et al., 2007; Barroso, Cabero, & Vázquez, 2012; Torres & Costa, 2013; Cabero & Marín, 2012; Martindale & Dowdy, 2016).

Ventajas

- ✓ Los alumnos se convierten en actores activos en su propio proceso de aprendizaje y llegan a tener una identidad formativa más allá de los contextos tradicionales de adquisición de conocimiento.
- ✓ Los alumnos adquieren el control y la responsabilidad sobre su acción formativa; es decir, aprender a construir, regular y controlar el propio aprendizaje.
- ✓ Son fáciles y amigables de construir, manejar y desenvolverse sobre ellos, pues tienden a desplegarse y construirse con herramientas web 2.0; esto es, pueden poseer una casi ilimitada variedad y funcionalidad de herramientas de comunicación e interacción.
 - ✓ Aumento de la presencia social.
 - ✓ Son entornos abiertos a la interacción y relación con las personas, independientemente de su registro oficial en los programas o cursos; es decir, se potencia con ellos acciones formativas tanto formales como no formales e informales.
 - ✓ Está centrado en el estudiante ya que cada alumno elige y utiliza las herramientas que tienen sentido para sus necesidades y circunstancias particulares.
 - ✓ El aprendizaje de la aplicación de los PLE para la formación lleva a los estudiantes a adquisiciones transversales que se puede transferir a distintos campos del conocimiento.
 - ✓ Permite crear un entorno que fomente la innovación docente, en el que la información, la investigación, las conexiones y la colaboración sean el núcleo de su desarrollo.

Limitaciones

- ✓ Existe más un desarrollo tecnológico que modelos conceptuales de actuación educativa y formativa.

- ✓ Su creación exige a los profesores y alumnos una fuerte capacitación conceptual y tecnológica.
- ✓ Limitado control institucional sobre el proceso y el producto.
- ✓ Desconocimiento al no poder dominar todas las herramientas y servicios, lo cual tiene una doble lectura: es imposible poder conocer y utilizar a la perfección todas las aplicaciones disponibles y, además, no poder mantener el ritmo con el que van apareciendo, debido a que continuamente se están creando nuevos servicios y herramientas.
- ✓ Inversión de tiempo considerable debido a que para poder sentirse cómodo utilizando una herramienta, el usuario necesita trabajar con ella un tiempo que puede variar en función de la experiencia y habilidades.
- ✓ Dificultad en la organización tanto desde el punto de vista personal (contraseñas, usuarios, contenidos) como desde el punto de vista funcional (un espacio virtual donde poder reunir todos los componentes del PLE).
- ✓ Falta de soporte. El problema de las aplicaciones basadas en Web es que el soporte técnico de cada una es diferente, así como la curva de aprendizaje, los tutoriales disponibles y otros aspectos.
- ✓ Existen dudas sobre como vincular correctamente los espacios formales, no formales e informales, así como de su conexión a actividades altamente institucionalizadas.
- ✓ La conexión de contextos muy amplios puede resultar dificultosa si se pretende transportar a un contexto local.
- ✓ Existen dudas de como representar una gran magnitud de recursos y escenarios mediante representaciones básicas y planas.
- ✓ Puede existir una co-existencia compleja con sistemas anteriormente dominantes en la educación con TIC como los VLE.

5.1 LOS PLE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Tal y como ya se ha expuesto, entendemos el concepto de los PLE como un enfoque educativo y exento de una metodología concreta asociada al mismo. De hecho, no se sustentan en una teoría del aprendizaje específica y por consiguiente, no se trata de que, una vez “descubierto” lo que es y no es un PLE, propongamos “la pedagogía que subyace” a ese concepto, ya que dicha “pedagogía” no existe (Adell & Castañeda, 2013). Y aunque podamos considerar en enfoque de los PLE desde una perspectiva donde predomine el aprendizaje informal y que requiera cierta madurez y voluntad de aprender, en las escuelas también “podemos preparar al alumnado en las competencias que necesitará para la construcción y desarrollo de su PLE” (Posada, 2012 p.1).

En un ámbito general y en un contexto educativo en plena evolución hacia una estructura competencial del proceso educativo, usar el PLE como enfoque para entender el aprendizaje en la Educación formal significa sobre todo, “poner en primera línea la competencia de aprender a aprender que aparece en el currículum de forma transversal” (de Moya, 2016 p.3), es decir, incidir en un aumento de la autonomía y la participación del alumno en su proceso de aprendizaje (Adell & Castañeda, 2013), cediéndole la posibilidad de determinar sus propios objetivos de aprendizaje, seleccionando y agregando una amplia gama de herramientas disponibles (no necesariamente preseleccionadas), negociando reglas y iniciando (y no sólo participando) discusiones y colaboraciones (Prendes & Román, 2017). De esta manera, se pretende promover un cambio de actitud para que los estudiantes tengan la oportunidad de asumir un papel activo en la enseñanza y el aprendizaje autorregulado, y en el que a su vez, el profesor posee las diferentes herramientas y habilidades necesarias para modificar el diseño y la planificación de las situaciones de instrucción en el contexto de la enseñanza (Llorente, 2013).

Así, mientras que los enfoques de diseño instruccional se han centrado en las estrategias a nivel micro de control del alumno dentro de un sistema predeterminado (manipulación de pequeños elementos de instrucción), el enfoque PLE se focaliza en las estrategias finales del control del alumno dentro de un sistema abierto (que pueda controlar todo el proceso de aprendizaje), siendo el control del alumno inherente a la construcción de PLE (Buchem et al., 2014).

Para trasladar a las aulas todos estos requisitos, existen algunos aspectos clave que los docentes deberán tener en cuenta y que podemos definir en tres niveles progresivos que el profesor puede seguir para facilitar la utilización de los PLE por parte de los estudiantes (Dabbagh & Kitsantas, 2012; Barroso et al., 2012):

En el **nivel 1**, los profesores deben animar a los estudiantes a usar los medios sociales como blogs y wikis para crear su PLE. El objetivo en este nivel es guiar a los estudiantes a crear un espacio personal y privado de aprendizaje, así como la autogeneración y gestión de contenido para la productividad personal o la organización de su entorno virtual.

En el **nivel 2** se intenta que los estudiantes aumenten la interacción social y la colaboración, y en él los profesores deben animar a los estudiantes a usar los medios sociales y a participar en el intercambio de actividades de colaboración, las cuales se proponen involucrar a los estudiantes en los procesos de autorregulación y auto seguimiento del aprendizaje y la búsqueda de ayuda a los estudiantes para que identifiquen las estrategias necesarias que deben llevar a cabo para las tareas de aprendizaje más formal.

En el **nivel 3**, se plantea la integración y gestión de la información por parte de los estudiantes y el uso social de los medios de comunicación para sintetizar y agregar información de nivel 1 y nivel 2 a fin de reflexionar sobre su experiencia de aprendizaje general.

Para llevar a cabo todo este proceso, existen una serie de aspectos que permiten el desarrollo de los PLE de los alumnos y que describimos en los siguientes puntos (Álvarez, 2011):

1. La implantación de los PLE en el aula va acompañada, necesariamente, de actividades de alfabetización digital. Según sea la edad de nuestro alumnado y su autonomía con las TIC tendremos que dedicar más o menos tiempo en el aula a estas actividades de alfabetización.

2. La creación de un PLE, y las consiguientes tareas de alfabetización digital, se deben desarrollar de forma transversal al resto de áreas curriculares. No tiene ningún sentido dedicar varios días o semanas a construir el PLE, y familiarizarse con sus distintas herramientas, si estas no se integran en actividades de aprendizaje con objetivos específicos.

3. Aprender a través de un PLE implica aprender en red. Esto supone que, por una parte, debemos procurar los recursos tecnológicos [fundamentalmente la conectividad] para poder salir a la red, y por otra parte debemos diseñar

actividades donde tengamos que usar Internet y trabajar en colaboración con otros usuarios.

4. Cuanta mayor sea nuestra presencia en la red más atención y tiempo debemos dedicar al desarrollo de la identidad digital de nuestro alumnado.

5. El uso de servicios y herramientas de la web social implica cuestiones legales que debemos tener en cuenta, especialmente si nuestro alumnado es menor de edad.

6. La construcción del Entorno Personal de Aprendizaje es un proceso lento, que se debe adaptar a las necesidades de aprendizaje y a las tareas que desarrollemos en clase.

7. Un Entorno Personal de Aprendizaje es eso: personal. Es decir, debemos ofrecer a nuestro alumnado suficiente información y recursos para que pueda elegir aquellas herramientas y servicios con las que se sienta más cómodo.

8. El PLE de nuestro alumnado debe crecer con él, adaptándose a los distintos cursos y ciclos que vaya cursando.

9. Una de las mejores herramientas que le dejaremos a nuestro alumnado, una vez acabe su escolarización, es un PLE que le permita seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

10. Los PLE se llevan muy bien con el Aprendizaje Basado en Proyectos.

5.2 FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LOS PLE

A pesar de todo lo expuesto hasta aquí, todavía no disponemos de cierta perspectiva histórica del impacto de la idea de los PLEs en el ámbito educativo (Martindale & Dowdy, 2016; Hernández, 2016), ni de una gran cantidad de ejemplos de la implementación real en aulas convencionales. Aunque parece sencillo imbricar esta idea en el actual marco competencial de la educación, ya que un PLE puede ser visto como una herramienta de apoyo para la mejora del rendimiento del alumno en su gestión de actividades, así como para la adquisición de conocimientos, habilidades y como una oportunidad para fomentar la innovación y la creatividad (Malinka & Amine, 2011), desarrollar un marco metodológico que se ajuste a esta idea resulta algo más complejo.

Con la aparición de los distintos enfoques del aprendizaje en entornos tecnológicos o virtuales de aprendizaje (VLE en su acrónimo en inglés) y posteriormente de los PLE, han surgido propuestas variadas recogidas por varios autores (Harmelen, 2008; Beetham, McGill, & Littlejohn, 2009; Adell & Castañeda, 2013; educaLab, 2014). De todas ellas y a modo de marco de referencia, se muestra a continuación los enfoques más significativos a partir de las características aportadas por autores que, o se han significado en su difusión, o son directamente sus creadores:

Tabla 4 Principales enfoques del aprendizaje en entornos tecnológicos o virtuales

Enfoque pedagógico	Caracterización	Autores
Learning 2.0	La familiaridad de los alumnos con las tecnologías de la Web 2.0 abre un espacio completamente nuevo para el aprendizaje y el estilo de aprendizaje, centrándose en: la creación de conocimiento colaborativo; recursos compartidos; análisis de la distinción entre conocimiento y comunicación, etc...	Downes (2005); Anderson, (2007); Alexander & Levine (2008)
Connectivism	El procesamiento individual de la información da paso al desarrollo de redes de personas, contenidos y herramientas de confianza: el proceso de aprendizaje se realiza en la propia red.	Siemens, (2010); Downes (2010)
Communities of enquiry	Basándose en la noción de Wenger de comunidades de práctica, el aprendizaje (superior) es concebido en términos	Wenger & Trayner-Wenger, (2015);

	de participación, con alumnos experimentando aspectos sociales, cognitivos y pedagógicos de la comunidad.	Garrison & Anderson, (2003)
E-learning, E-pedagogy	Aparecen nuevas formas de aprendizaje y de enseñanza facilitadas y requeridas por las tecnologías digitales y más constructivistas y dirigidas por el alumno.	Mayes & Freitas (2004); Fowler & Mayes, (1999)
Constructionism	El aprendizaje es particularmente efectivo cuando se construye algo para la experiencia de otros. Esto puede ser cualquier cosa desde una frase hablada o algo escrito en internet, a obras más complejas como un dibujo, una casa o un programa para ordenador.	Papert & Harel, (1991)
Heutagogia	Plantea el autoaprendizaje pero solo en adultos, con mayor disposición a aprender de forma autónoma y voluntaria.	Kenyon & Hase, (2000)
Teoría LAAN	Procede de las siglas en inglés "Learning as a Network" (el aprendizaje como una red) donde se pretende elaborar un fundamento teórico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se construya y enriquezca el propio entorno de aprendizaje personalizado (PLE). Para ello se basa en teorías como el conectivismo, la teoría de la complejidad y el concepto de aprendizaje de doble bucle.	Mohamed A. Chatti, Schroeder, & Jarke, (2012)
Aprendizaje rizomático	Esta propuesta propone la negociación del conocimiento mediante un aprendizaje abierto, dirigido por cada uno y por todos al mismo tiempo. Sus ramificaciones son imprevisibles y siguen creciendo a lo largo de la vida, siendo el aprendizaje nómada y continuo.	Cornier, (2008)

Todas estas teorías, planteamientos o enfoques pedagógicos, son el sustento metodológico de distintas experiencias que pretenden trasladar la idea de los PLE al contexto educativo. De hecho, aunque existen varias propuestas de éxito en el ámbito educativo universitario, disponemos de pocas experiencias en la educación Secundaria y Primaria y casi nulas en Formación Profesional. Esta ausencia de un marco referencial consistente nos lleva a la necesidad de explorar qué propuestas metodológicas se ajustan a la realidad de nuestra investigación. En este sentido Arroyo (2016) apunta dos premisas que nos sirven de punto de partida:

Entender el constructivismo y el conectivismo: a pesar de que el PLE sea algo personal, su esencia social es innegable. Construimos socialmente el conocimiento y conectamos ideas para seguir aprendiendo. De eso trata el PLE. Para ello, existen dos modelos pedagógicos preexistentes, el constructivismo social (Vygotsky) y el conectivismo (Siemens), que nos ayudan a construir y desarrollar el PLE plenamente en el contexto escolar.

Que estas dos teorías sean las más adecuadas para la implementación de los PLE en el entorno escolar se ha convertido en otro foco de discusión debido en parte, a los debates subyacentes en los PLE. Uno de ellos es la poca trayectoria como metodología del conectivismo, tal y como expondremos más adelante. El otro, busca analizar los puntos que unen o separan estas dos teorías y su idoneidad en el contexto educativo. No es nuestra intención profundizar en este debate, pero, a modo de ejemplo, citamos algunos trabajos que ejemplifican esta discusión (Downes, 2010; Drexler, 2010; Baxi, 2010; Bates, 2015).

Valorar el aprendizaje no formal e informal: existe cierto consenso social en colocar los estudios universitarios como la cima absoluta del aprendizaje. Ellos demostraban que sabíamos sobre un tema. Pero el aprendizaje formal no es el único y verdadero. El aprendizaje entre iguales, de manera no formal o informal, responde a una realidad mucho más líquida, horizontal y accesible, donde todas las personas pueden aprender de todas. Valorar este tipo de aprendizaje y construcción del conocimiento hace que nuestro PLE sea mucho más rico.

Creemos que tanto el Constructivismo, con larga tradición en los modelos educativos aplicados en nuestro entorno educativo cercano, como el Conectivismo, que busca crear un marco metodológico que explique las nuevas formas de aprendizaje en red, son los enfoques educativos de referencia que mejor se vinculan con el diseño de nuestra propuesta educativa. De hecho, son muchos los autores que consideran que los PLE son el marco de referencia ideal para desarrollar propuestas educativas basadas en modelos ya existentes o desarrollando nuevas perspectivas con las denominadas pedagogías emergentes (Adell & Castañeda, 2012; Gurung, 2013; Gros, 2015), pero sobre todo, aportando una nueva perspectiva del aprendizaje al entorno educativo formal (S. Wilson et al., 2007; Severance, Hardin, & Whyte, 2008; Santamaría, 2010; Mas, 2015).

A su vez, la dialéctica entre el aprendizaje formal e informal, forma parte de nuestro objetivo principal y por ello, le prestaremos también una atención especial, entendiendo que es el contexto propio en el que se define la idea de PLE (Harmelen, 2008; Attwell, 2014; Noguera, Garcia, & Gros, 2014; Czerkawski, 2016).

Finalizaremos esta aproximación a la aplicación de los PLE en un contexto real, con los fundamentos pedagógicos de la propuesta didáctica utilizada para esta investigación, que se basa en el Aprendizaje basado en proyectos (Project Based Learning (PBL) (Attwell, 2011; Jiménez, 2014).

5.3 EL MODELO TPACK COMO REFERENTE PARA LOS PLE

Para construir esta estructura que pretende hacer confluír modelos pedagógicos, su aplicación didáctica en relación con los contenidos curriculares de la educación musical y a su vez, el uso pedagógico de las tecnologías se ha procedido a adaptar nuestro enfoque teórico a un modelo consolidado como es TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). Este parte de la idea de la distinción entre conocimiento y modelo pedagógico expuesta por Shulman (1986), ampliándose con el conocimiento propio inherente en el uso de la

tecnología en el entorno educativos, generando un conjunto de intersecciones entre estos tres aspectos tal y como se ve en la Ilustración 2².

Esta estructura se articula en tres ámbitos: contenido (CK), pedagogía (PK) y tecnología (TK). A su vez, pone especial énfasis en las intersecciones que se dan entre estos ámbitos como son conocimiento de contenido pedagógico (PCK), conocimiento de contenido tecnológico (TCK) y conocimiento

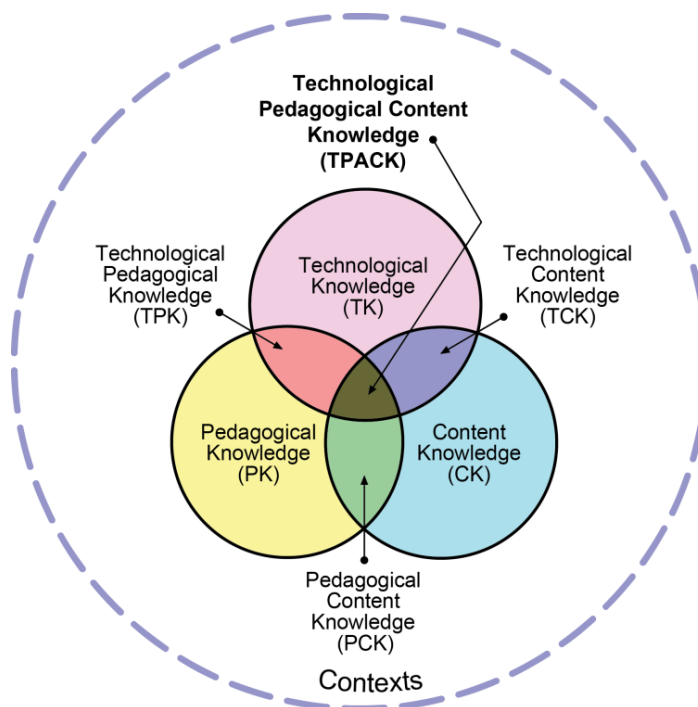


Ilustración 2 Modelo TPACK (Fuente: tpack.org)

pedagógico tecnológico (TPK) para finalmente confluír todas ellas en el conocimiento de contenido pedagógico tecnológico (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006; Koehler & Mishra, 2009). A partir de este modelo que ha sido utilizado para el análisis de contextos educativos diversos (Pamuk, 2012; Al- Harbi, 2014; Yeh, Hsu, Wu, & Chien, 2017; Cabero, Roig, & Mengual, 2018), y utilizado como modelo de aplicación en contextos educativos reales (Harris & Hofer, 2009; Cózar, Zagalaz, & Sáez, 2015; Trigueros, 2017), se pretende construir un modelo análogo que se adapte y se concrete en las

² Reproduced by permission of the publisher, © 2012 by tpack.org

características de nuestra investigación. Para visualizar dichas correspondencias, en la siguiente tabla se compara el modelo TPACK con la estructura tecno-pedagógica y didáctica de nuestra propuesta y a su vez, se propone una relectura del modelo gráfico aquí citado a partir de la nuestra propuesta, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5 Adaptación del Modelo TPACK a un modelo basado en los PLE

CK	Conocimiento Disciplinar	La Competencia Musical, como marco de referencia curricular sobre el que se construye el conocimiento y a su vez, los procesos educativos propios de la materia de Educación Musical.
PK	Conocimiento Pedagógico	El Constructivismo, como fundamento pedagógico que ofrece un marco educativo contrastado y vigente que permite vincularse perfectamente tanto con las TIC como con el modelo competencial.
CT	Conocimiento Tecnológico	La Competencia Digital, como marco de referencia curricular e instrumental sobre el que se construye el conocimiento y a su vez, los procesos educativos realizados.
PCK	Conocimiento Pedagógico Disciplinar	Los PBL (Project Based Learning), como expresión didáctica que articula los conocimientos propios de la materia sobre una base metodológica que, tal como desarrollaremos posteriormente, se construye perfectamente sobre los postulados del constructivismo.
TCK	Conocimiento Tecnológico Disciplinar	Las herramientas tecnológicas utilizadas en el contexto educativo que permitan llevar a cabo los procesos de aprendizaje.
TPK	Conocimiento Tecnológico Pedagógico	El Conectivismo, como modelo pedagógico que da respuestas a el cambio de paradigma educativo actual debido a la irrupción de las TIC.
TPACK	Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar	Los PLE, como punto de encuentro de las tres perspectivas.

Además, y tal como se muestra en la ilustración 3, se pretende poner especial incidencia en el contexto que la idea de los PLE lleva implícito y que conecta los espacios No Formal, Informal y Formal (en especial estos dos últimos).

En los siguientes apartados, se pretende desarrollar cada uno de los ámbitos expuestos en este modelo y como se relacionan entre ellos. Así pues, en los 6 siguientes puntos se desarrollará cada uno de los elementos que configuran nuestro modelo y que, por tanto, configuran la estructura del marco de referencia teórico sobre el que se construye nuestra investigación.

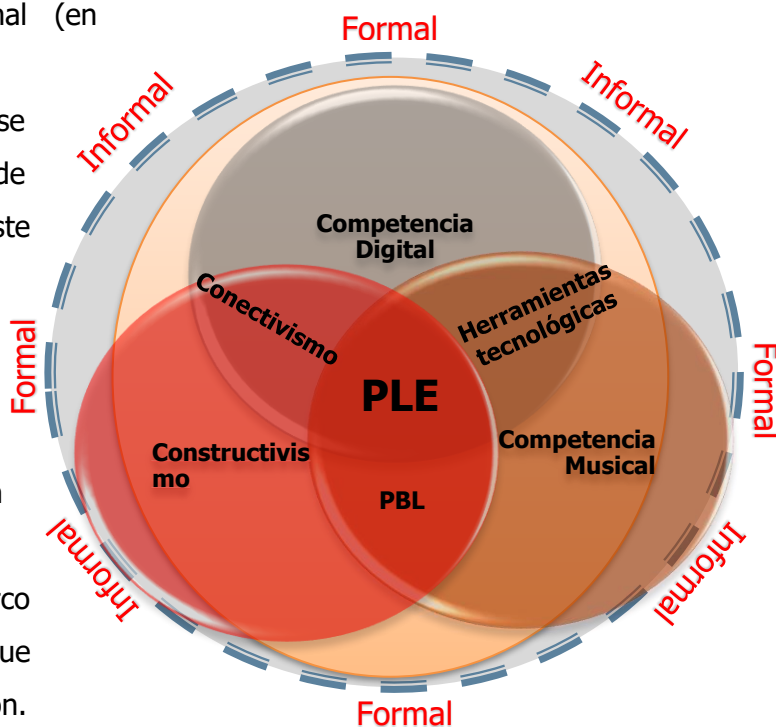


Ilustración 3 Adaptación del modelo Tpack al contexto de la investigación

5.3.1 Constructivismo: Aprendizaje significativo mediante los PLE

No es nuestra intención desarrollar un análisis profundo sobre la evolución del modelo constructivista que posee, desde su aparición, de un exhaustivo corpus de investigaciones tanto en el análisis de su modelo, sus posteriores derivaciones y evoluciones, como en las aplicaciones educativas en distintos contextos educativos (Larochelle, Bednarz, & Garrison, 1998; Carrera, 2003; Schcolnik, Kol & Abarbanel, 2006; Fosnot, 2013).

En cambio, se pretende poner el foco en aquellos aspectos del modelo que se adaptan al aprendizaje en contextos tecnológicos y finalmente, mostrar como “las prácticas que comúnmente asociamos al uso de un PLE son perfectamente integrables en los entornos de aprendizaje constructivistas” (Adell & Castañeda, 2013 p.41), a pesar de la falta de bibliografía al respecto. Así pues, analizaremos los aspectos más vinculables con la idea de los PLE a partir de tres ámbitos muy concretos: su definición y significado, sus características y su aplicación en entornos educativos

Definición y Significado: Vinculado a pensadores como Dewey (1916), Piaget (1972), Vygotsky (1978) o Bruner (1990), la teoría de aprendizaje constructivista se define como la construcción activa del conocimiento basada en priorizar la propia experiencia del alumno (Koohang, Riley, Smith & Schreurs, 2009).

La idea central del Constructivismo es que el aprendizaje humano se reconstruye mediante la elaboración de significados que provienen de aprendizajes anteriores. Así, se apoya en la teoría del aprendizaje significativo que, lejos de conducir a la mera reproducción de conocimientos, lleva a la transferencia y reelaboración de los mismos. Además, se considera que esto ocurre cuando la estructura de los aprendizajes previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias y éstos, a su vez, modifican y reestructuran aquellos. En este sentido, es preciso que el aprendizaje de los estudiantes sea activo y participando en actividades en lugar de permanecer de manera pasiva escuchando lo que se les explica. Este tipo de aprendizaje se basa en el desempeño de tareas, actividades y proyectos por parte del estudiante, de forma que su proceso de comprensión sea lo más autónomo posible, como un vehículo que le permita establecer patrones de aprendizaje y comportamiento basados en el desarrollo de sus capacidades como individuo perteneciente a un grupo. El modelo además, se fundamenta en la importancia del aprendizaje y no tanto la enseñanza y por ello, el docente toma el rol de facilitador, moderador y mediador entre el alumnado y el conocimiento (Requena, 2008,

Attwell & Hughes, 2010, Martínez & Torres, 2013, Coningh, Díaz, Pastor & Ramón, 2013), de manera que "los estudiantes no sólo tienen a su alcance el acceso a un mundo de información ilimitada de manera instantánea, sino que también se les ofrece la posibilidad de controlar ellos mismos la dirección de su propio aprendizaje" (Martínez & Torres, 2013 p45).

Y si a todo ello le añadimos la irrupción de las TIC, para Salmon (2007), el constructivismo se adapta al cambio del esquema tradicional del aula y es idóneo para elaborar modelos que respondan a enfoques donde el protagonista sea el alumnado: constructivos, interactivos, colaborativos y que muestren planteamientos de la educación flexible, en el que el alumno selecciona, transforma, integra y hace que las elecciones estén informadas por sus propios modelos mentales al desarrollar sus entendimientos. En definitiva, establece un nuevo estilo en el que las nuevas tecnologías complementan a las existentes y aportan una nueva manera de aprender, creando así una experiencia única para la construcción del aprendizaje (Requena, 2008).

Características: El modelo constructivista es altamente heterogéneo y ya desde su génesis hasta la actualidad, ha sufrido hibridaciones con otros modelos, enfoques teóricos, evoluciones y distintas lecturas y aplicaciones educativas. Ante este escenario, y ante tal diversidad, se opta por el denominado Constructivismo dialéctico o social que se caracteriza principalmente en enfatizar específicamente la argumentación y el debate entre los estudiantes y enfatizar la síntesis de nuevas perspectivas (Carroll, Wu, Shih, & Zheng, 2016). De hecho, Harmelen considera que los enfoques del constructivismo social son "particularmente potenciados por el uso de PLE basado en el servicio de redes sociales como mecanismos de mediación entre los estudiantes, y particularmente entre los estudiantes distribuidos geográficamente que también podrían usar el PLE en diferentes momentos" (Harmelen, 2008 p 36).

A modo de síntesis de las aportaciones de diferentes autores de referencia como Jonassen (1994), Wilson y Cole (1991), Honebein (1996) o el propio Vygotsky (1978), Murphy enumera 16 características que se alinean a la perfección con los nuevos escenarios de aprendizaje mediado por ordenador en general y que consideramos, permiten ser concretados con el enfoque de los PLE. La siguiente tabla muestra las características definidas por Murphy (1997) y su concreción en dos ámbitos: El CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environments), una aproximación al aprendizaje mediante ordenador desarrollado por Scardamalia & Bereiter (1992) y los PLE, a partir de aportaciones de autores de referencia ya citados anteriormente. La tabla 6, que pretende hallar puntos de conexión entre las características del Constructivismo,

el aprendizaje mediante entornos computarizados y los PLE. En la siguiente tabla, a partir de las características del constructivismo definidas por Murphy, se explicitan los puntos de conexión entre el planteamiento de Scardamalia y Bereiter y los autores que, desde la perspectiva de los PLE, tienen puntos de confluencia evidentes con las características definidas.

Tabla 6 Características del Constructivismo en relación con el CSILE y los PLE

Características del Constructivismo (Murphy, 1997b)	
CSILE (Scardamalia & Bereiter, 1992)	PLE (elaboración propia a partir de autores de referencia)
Se presentan y fomentan múltiples perspectivas y representaciones de conceptos y contenidos.	
Different perspectives are shared as students collaboratively build the database.	Diversity allows us to have multiple perspectives, to see things from a different point of view. These views moderate each other, and prevent us from jumping to a conclusion (Downes, 2007, p9).
Las metas y objetivos son propuestos por el estudiante o en negociación con el maestro o el sistema.	
Students plan investigations and assign subtopics and tasks (Scardamalia & Bereiter, 1992 p.231).	Learner control, especially control of planning and control of design (both intangible elements of Personal Learning Environments) should be considered an important element of PLE practice and PLE design (Buchem, Tur, & Hoeltherhof, 2013, p.30)
Los maestros desempeñan el papel de guías, monitores, entrenadores, tutores y facilitadores.	
Through the student's search for answers, the teacher acts as an "independent study", helping students recognize connections between previous knowledge, facts, and questions. They discuss inconsistencies, and they suggest information sources that students may have overlooked. The teacher does not try to be the "expert" in the classroom, but more of a model of how to be an expert learner.	Within current learning systems there is often a very clear distinction between the capabilities of learners and of teachers. In particular, the tools to organize and create are richer for the teacher than for the learner. This asymmetry sends a conflicting message to users; on the one hand they are exhorted to be creative, participate, and to take control of their learning, and on the other they are restricted to a primarily passive role (S. Wilson et al., 2007 p.2).
Se proporcionan actividades, oportunidades, herramientas y entornos para fomentar la metacognición, el autoanálisis, la regulación, la reflexión y la conciencia.	
The interface features a set of "thinking type" icons which "are intended to encourage deliberate attention to knowledge processes"(Scardamalia & Bereiter, 1992, p232)	It is worth considering metacognitive skills; the ability to formulate and direct one's own learning. Metacognitive skills involve all the self-directed learner activities (...), and are also crucially

	dependent on the ability to perform reflection (Harmelen, 2008, p.45).
El alumno desempeña un papel central en la mediación y el control del aprendizaje.	
The students determine the problems they want to study and develop a plan and timeline for exploring the problem.	How can learners carry, control, and organize their own learning from one topic to another, from one course to another, from one school to another, from one year to another, and for the rest of their life? (...) personal learning environments (PLEs) are one answer to these questions (Haworth, 2016, p.360).
Las situaciones de aprendizaje, los entornos, las habilidades, el contenido y las tareas son relevantes, realistas, auténticos y representan las complejidades naturales del "mundo real".	
Through their knowledge building, students experience the complexities of scientific inquiry as it would be conducted by a scientist.	La mayoría de estos modelos, por no decir todos, han dejado serias dudas sobre su adaptabilidad a la realidad en continuo cambio social y tecnológico, especialmente con la llegada de la web social y las oportunidades de interacción, creación y comunicación que nos ofrecen actualmente las tecnologías (Álvarez, 2015, p.11).
Las fuentes primarias de datos se utilizan para garantizar la autenticidad y la complejidad del mundo real.	
Through their knowledge building, students experience the complexities of scientific inquiry as it would be conducted by a scientist.	PLEs can provide a more holistic learning environments, bringing together sources and contexts for learning hitherto separate (Attwell, 2007, p.7).
Se enfatiza la construcción del conocimiento y no la reproducción.	
The prime focus of the project is to build up a knowledge database. Students actively focus on accumulating knowledge. Students focus on knowledge building rather than knowledge reproduction.	The PLE encourages users to make "playlists" of resources and to share them with others for collaborative knowledge construction, using online services (S. Wilson et al., 2007, p.6).
Esta construcción tiene lugar en contextos individuales y a través de la negociación social, la colaboración y la experiencia.	
Students' questions are used to guide planning and research by teachers. Students must first record 'what I think I know' about a topic.	PLE it's an ecosystem of connected educational resources facilitated by a (large) set of tools and fueled by collaboration opportunities facilitating the consumption of content that enables an increased understanding of specific knowledge domains (Kraus, 2007, p.1).
Las construcciones, creencias y actitudes de conocimiento previas del alumno se consideran en el proceso de construcción del conocimiento.	

<p>Students' questions are used to guide planning and research by teachers. Students must first record 'what I think I know' about a topic.</p>	<p>El aprendizaje tiene lugar cuando las personas reflexionan sobre los resultados de su acción y articulan lo aprendido, es decir, lo comparan con sus expectativas e intentan integrarlo con sus conocimientos previos. (...) En los PLEs, los estudiantes usan la tecnología para acceder a información, decidir sobre su relevancia y pertinencia al problema o tarea realizar, remezclarla y reelaborarla creando artefactos culturales de múltiples formas, individual o colaborativamente, y, finamente, compartirla a través de la tecnología (Adell & Castañeda, 2013 p.43).</p>
<p>Se enfatizan la resolución de problemas, las habilidades de pensamiento de orden superior y la comprensión profunda.</p>	
<p>Problem-solving is fostered through students' participating in questioning and commenting on each other's work. Higher-order thinking skills are developed through the scientific process and deep understanding is developed through the inquiry cycle.</p>	<p>Enlightened educational practice has increasingly embraced student-centred learning. This includes the assignment of tasks with an open, constructivist foundation, where students push learning forward through active collaboration, problem-solving, investigation and discovery, creating meaning on their own terms. (...) This is the space for a PLE (Lubensky, 2006, p.3).</p>
<p>Los errores brindan la oportunidad de conocer las construcciones de conocimiento previas de los estudiantes.</p>	
<p>Students' work is commented and questioned by other students in the database thus allowing insight into their previous knowledge constructions as well as the opportunity to refine concepts.</p>	<p>It is in this negotiation that the creation of the social environment of learning is created. It is in this negotiation that social learning consists. There is no fictitious 'common' ground in which learner and mentor share some space - there is rather a series of trials and errors on the part of each in an attempt to negotiate an interaction, a mechanism for communication, a transaction, an engagement (Downes, 2010 p.567).</p>
<p>Exploration is a favoured approach in order to encourage students to seek knowledge independently and to manage the pursuit of their goals.</p>	
<p>Students participate in a form of exploratory learning as they conduct research: "they learn the skills of finding, ordering, and using materials from a variety of sources. Students often make phone calls, write letters, and query experts in their pursuit of information".</p>	<p>Students can use PLEs to become self-directed learners by tracking, organizing, and accounting for their learning. PLEs are Web 2.0 and social media technologies that enable individual learners to manage their own learning (Haworth, 2016 p.360).</p>

<p>La exploración es un enfoque preferido para alentar a los estudiantes a buscar conocimiento de forma independiente y gestionar la consecución de sus objetivos.</p>	
<p>The cycle of inquiry by which students plan and implement their inquiry involves an increasing complexity of skills, tasks and knowledge acquisition.</p>	<p>Work based learning is not new and takes several different forms, varying in the degree of formality and the extent to which it is integrated with practice. On the one hand there are formal learning programmes which take place in the workplace such as induction training and apprenticeship. There is also an increase in formal initial and continuing professional development programmes of which a major focus is work based practice (Attwell, 2011 p.2).</p>
<p>Se favorece el aprendizaje colaborativo y cooperativo para exponer al alumno a puntos de vista alternativos.</p>	
<p>Students are provided with the opportunity to view the varying viewpoints of other students as they build the knowledge database together.</p>	<p>PLEs can be perceived as a manifestation of a learner's informal learning processes via the Web, or, as a single learner's e-learning platform allowing collaboration with other learners and instructors and coordination of such connections across a wide range of systems (Dabbagh & Kitsantas, 2012 p.4).</p>
<p>El andamiaje se facilita para ayudar a los estudiantes a desempeñarse más allá de los límites de su capacidad.</p>	
<p>Through the 'cycle of inquiry' students could move beyond what they already know. Students move from what they already know about a topic, decide what they want to study, outline a theory of what they expect to find, and, write a statement called "I need to understand...".</p>	<p>The challenge is to develop flexible applications and tools to enhance peoples' PLEs and which can recognize context, can support people in scaffolding their learning and develop their own Personal Learning Networks and enhance their ability to direct their own learning and the learning of their peers (Attwell, 2014 p.2).</p>

Aplicación en entornos educativos: Aunque aún no exista una amplia literatura que vincule los PLE y el Constructivismo en contextos educativos reales y concretos, existen aproximaciones que nos permiten ejemplificar lo hasta aquí expuesto y que exploran como en el ámbito de los PLE, los estudiantes usan la tecnología para acceder a información, decidir sobre su relevancia y pertinencia al problema o tarea a realizar, remezclarla y reelaborarla creando artefactos culturales de múltiples formas, individual o colaborativamente y, finalmente, compartirla a través de la tecnología (un elemento clave en la autenticidad de la tarea), empoderando y potenciando la negociación de los estudiantes, su autonomía y visibilizando el proceso de aprendizaje (Harmelen, 2008;

Drexler, 2010; Adell & Castañeda, 2013). De hecho, uno de los motivos que impide la aplicación de modelos pedagógicos basados en los PLE, es precisamente, que el modelo Constructivista no es el imperante en la gran mayoría de contextos educativos, en el que el centro del conocimiento sigue siendo el profesor, la metodología se basa en la transmisión unidireccional del conocimiento y la herramienta básica de acceso al mismo es el libro de texto (Area & Sanabria, 2014).

Este último aspecto que en definitiva, es decisivo para la implementación de nuevos modelos educativos que permitan explorar nuevas formas de acceso al conocimiento por parte del alumno, ponen el foco en el maestro, cuyo rol y actuaciones también debe evolucionar, estableciendo nuevas líneas de acción que resumimos a continuación (Amarin & Ghishan, 2013):

- ✓ Reconocer y respetar los antecedentes de los estudiantes, creencias, suposiciones y conocimientos previos.
- ✓ Brindar abundantes oportunidades para el diálogo grupal dirigido a compartir la comprensión compartida del tema en estudio.
- ✓ Establecer un ambiente de aprendizaje que aliente a los estudiantes a examinar, cambiar e incluso desafiar sus creencias y entendimientos existentes a través de tareas instructivas significativas, estimulantes, interesantes y relevantes.
- ✓ Ayudar a los estudiantes a desarrollar meta-conciencia de sus propias comprensiones y proceso de aprendizaje.
- ✓ Introducir el dominio formal del conocimiento o del tema en la conversación a través de una especie de instrucción poco estructurada y el uso de herramientas tecnológicas.

Así pues, y aunque exista la percepción por parte de un amplio sector del profesorado, que existe cierta presión social sobre los profesionales del ámbito educativo para ser un motor del cambio educativo, existe cierto consenso en considerar que sin un cambio personal e individual de los profesores en la concepción de su rol en el entorno educativo, difícilmente puede existir, ya no un cambio de modelo, sino ni tan solo un debate sobre la necesidad e idoneidad del mismo (Cobo & Pardo, 2007; Cózar & de Moya, 2013; Gil, 2013; Marin & Llorente, 2015).

5.3.2 Competencia Musical

Aunque de forma genérica entendemos por competencia las capacidades o habilidades para realizar distintas tareas en contextos concretos, no existe una idea clara y definida del concepto a nivel general y existen diferentes enfoques para determinar su definición (Mulder, Weigel & Collings, 2007). De hecho, la idea de competencia tiene su origen en el ámbito profesional, definiéndola como la adquisición de “los conocimientos necesarios, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión” y la capacidad para “resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, y (...) colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994 p.9), considerando competente a todo aquel capaz de “actuar de forma pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un doble equipamiento de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cultura, recursos emocionales, ...) y recursos externos (otros expertos, documentos, normativa, otros profesionales,...)” (Le Boterf, 2002 p.46). Este enfoque pretende dotar al sistema educativo de una visión actualizada de los modelos pedagógicos vigentes en todos los niveles y con una clara vocación de consolidarse como un modelo global en la mayoría de países, unificando criterios educativos y herramientas de evaluación (Directorate for education, employment, 2002; González & Wagenaar, 2003; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012). Este modelo incide en una visión más global de la educación y la propia ley vigente considera que es necesaria una formación del alumnado que:

abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos (LOE, 2006 p5).

A pesar de que el término competencia y su puesta en práctica en las aulas lleva más de una década en el sistema educativo español, la realidad evidencia que el trabajo competencial no ha terminado de cuajar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, existe una carencia de estudios que analicen de forma crítica este fenómeno, reduciéndose a la existencia de algunas voces críticas a como se ha establecido su implantación. (Hernández, Hernández, De Moya, & Cózar, 2014; F. Trujillo, 2017a). De hecho, en Cataluña no se ha implementado un modelo de evaluación acorde con el enfoque competencial hasta el curso 18-19 en secundaria y a estas alturas,

se desconoce aún el impacto sobre el sistema educativo (Catalunya, 2018). Con todo, consideramos necesario contextualizar este trabajo en este marco educativo y concretarlo en las dos competencias que son más significativas para nuestra investigación: las competencias básicas del ámbito digital y las Competencias básicas del ámbito artístico

Definimos la competencia musical como las capacidades interpretativas, auditivas, creativas y musicológicas que garantizan que un joven sea competente (López, 2012). Esta competencia tiene un especial vínculo con la Competencia cultural y artística, que la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) define como "la apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas"(LOE, 2006 p.26). Es decir, conocer, comprender, participar y valorar las manifestaciones culturales y artísticas, las costumbres, juegos populares, tradiciones propias (Hernández, Hernández, de Moya, & Cózar, 2014); la expresión mediante códigos artísticos (Sánchez, 2011); el aprecio y la valoración crítica de las manifestaciones culturales; las habilidades perceptivas y comunicativas; la sensibilidad y el sentido estético; las habilidades de cooperación y la realización de experiencias artísticas compartidas; la valoración de la libertad de expresión, la diversidad cultural y el diálogo intercultural (Benavent & Rubio, 2010). A modo de síntesis, consideramos que un estudiante adquiere las competencias propias del ámbito artístico si:

- Se interesa por el mundo de la cultura y el arte.
- Tiene un sentido de identidad cultural, a la vez que respeta las ideas y formas de expresión de otras culturas.
- Busca diferentes maneras de conectarse con la expresión artística, ya sea como espectador o expresándose a través de ellas. (Giráldez, 2007)

Como todas las Competencias básicas, la Cultural y artística tiene vocación de transversalidad y por ello, muchas de las dimensiones que la caracterizan tienen impacto directo en distintas áreas más allá de la educación artística (Lorenzo, Marin, & Ramirez, 2010). Además, en muchos aspectos, por su vínculo directo con los contextos culturales en los que se halla, incorpora códigos artísticos que hasta ahora se encontraban fuera de la educación formal (Sánchez, 2011), ya que el hecho artístico no puede desvincularse del contexto que lo condiciona, ni del entorno que ha posibilitado su creación (Vallès & Calbó, 2011).

Alsina y Giráldez (2012) proponen 7 claves para entender mejor la competencia cultural y artística, presentada aquí como un puente entre la escuela y el mundo exterior:

1. La competencia cultural y artística es un puente entre la escuela y el mundo exterior que favorece la confluencia internacional e intercultural, y abre espacios de comunicación y diálogo ideológico, político, artístico, cultural y social.
2. En la dimensión cultural de esta competencia están presentes el patrimonio, la identidad y la construcción cultural compartida, bajo un concepto amplio de cultura, aplicando las políticas culturales y educativas.
3. La dimensión artística de esta competencia comprende la apreciación, el disfrute y la expresión artística que debe considerar todo tipo de arte: del culto al popular, del eterno al efímero.
4. La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos, puesto que se vincula con todas las áreas y es clave en el desarrollo de la creatividad.
5. La competencia cultural y artística se puede y debe estimular en la escuela y desde la escuela, debido a que es el lugar por donde pasa toda la ciudadanía. La creación de escenarios para desarrollar la competencia cultural y artística contribuye a potenciar esta competencia y las otras que forman parte del currículo.
6. La competencia cultural y artística es imprescindible en un mundo digital; un mundo en el que la cultura y las artes avanzan de la mano de las tecnologías generando nuevas formas de creación y participación que demandan nuevos alfabetismos, indispensables para asegurar a niños y jóvenes su desempeño como ciudadanos.
7. La competencia cultural y artística es un potente elemento para la inclusión social y para repensar la educación en escenarios de participación a través de prácticas artísticas comunitarias. Para ello es determinante una formación permanente del profesorado que debe ir acompañada de necesarios cambios en el imaginario docente.

5.3.2.1 *El Currículo en Educación musical*

Podemos definir la educación musical como un área de intervención orientada al desarrollo y construcción de la persona desde la experiencia artística musical, (Tourriñán & Longueira, 2010) vinculada al ámbito sensorial, intelectual, social, emocional, afectivo, estético, etc... (Lorenzo et al., 2010), para "desarrollar conocimientos, procedimientos y actitudes musicales que fomenten la sensibilidad estética, la expresión creativa y la afectividad" (M. del V. de Moya, Hernández, & Hernández, 2009). En este mismo sentido se manifiesta la actual legislación española, quien en su Ley Orgánica de educación (LOE), explicita que:

La música, como bien cultural y como lenguaje y medio de comunicación no verbal, constituye un elemento con un valor incuestionable en la vida de las personas. En la actualidad, vivimos en un contacto permanente con la música, sin duda, el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo.(...) la materia de Música para la educación secundaria obligatoria pretende establecer puntos de contacto entre el mundo exterior y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica, llegando a un grado de autonomía tal que posibilite la participación activa e informada en diferentes actividades vinculadas con la audición, la interpretación y la creación musical.(LOE, 2006 p.141)

Por su parte, la Generalitat de Cataluña, en su documento de Identificación y despliegue de la Competencia Cultural y Artística, expone que:

El conocimiento y la práctica de las artes deben permitir explorar, a través de una reflexión crítica y compartida, la potencialidad versátil de los lenguajes artísticos. Por un lado, esta práctica debe facilitar los canales para hacer emerger las emociones y los sentimientos de los alumnos, incentivando la creatividad y buscando vías para la expresión y la comunicación artísticas. El conocimiento y la práctica de las artes también deben permitir formar opiniones y juicios basados en el respeto por la diversidad de formas y funciones de expresión artística. (...) Por otra parte, el conocimiento y la práctica de las artes deben promover la reflexión, la concienciación y el uso del arte, con su diversidad de lenguajes, para convertirlo en un vehículo para la educación en valores y

una herramienta eficaz de transformación y cambio social. (Catalunya. Departament Ensenyament, 2016 p.5)

Existen a su vez, algunos intentos tenues de consenso a nivel supraestatal en la Unión Europea. Aunque se trate solo de simples manifiestos de intenciones, nos permiten tener una visión global a nivel europeo. Estas recomendaciones tienen una concreción dispar en los diferentes estados, pero nos permiten vislumbrar una tendencia que seguramente, se irá consolidando a lo largo de los años. Se enumeran a continuación algunas de las resoluciones dictadas por la Unión europea y una descripción de las más significativas a partir de un estudio realizado por López y de Moya (2017 p.177-181):

Tabla 7 Resoluciones de la Unión Europea sobre Ed.Musical (López y de Moya, 2017)

Características	Resolución
<p>“La enseñanza artística es considerada universalmente como un componente indispensable de la educación en su concepción clásica” (p.178).</p> <p>“Los programas de educación artística ayudan a las personas a descubrir la diversidad de las expresiones culturales, desarrollan su sensibilidad hacia éstas, y contribuyen a descubrir el placer por el arte y la cultura” (p.178).</p> <p>“La educación artística y cultural (...) es un desafío fundamental que deben asumir los sistemas educativos de los estados miembros” (p.178).</p>	<p>Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de marzo de 2009, sobre los estudios artísticos en la Unión Europea [2008/2226(INI)].</p>
<p>“El acceso y la exposición a expresiones culturales, prácticas artísticas y obras de arte diversas desde una edad temprana son fundamentales para el desarrollo personal, la autoestima, la identidad y el sentido de pertenencia del individuo ya que, con ello, se dota a niños y jóvenes de competencias interculturales y de otras aptitudes importantes para la inclusión social y para la ciudadanía activa y las posibilidades de empleo futuro” (p.179).</p>	<p>Conclusiones del Consejo, de 27 de noviembre de 2009, sobre la promoción de una generación creativa: desarrollar la creatividad y la capacidad innovadora de los niños y de los jóvenes a través de la expresión cultural y del acceso a la cultura (2009/C 301/08)</p>
<p>“Este informe presenta un completo análisis sobre el estado actual de la Educación Artística, y de la Educación Musical como parte de esta área de conocimiento, tanto a nivel nacional como desde parámetros comparativos entre estados. En él quedan recogidos aspectos de gran interés como los diferentes modelos de Educación Artística, el tipo de docentes que imparten las materias que configuran esta disciplina, los modelos de organización curricular y de evaluación, el número de</p>	<p>Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa (Eurydice, 2010).</p>

<p>horas lectivas dedicadas a las enseñanzas artísticas y la formación del profesorado de materias artísticas en la educación general obligatoria, entre otros asuntos.” (p.179).</p>	
<p>“En este documento se exponen y analizan dieciséis recomendaciones básicas, divididas en cuatro grandes bloques temáticos, para el desarrollo de sinergias en educación artística” “Promover la interdisciplinariedad (...), promover y reforzar el conocimiento y valoración del patrimonio desde un enfoque global (...), reforzar las políticas de apoyo sobre la utilización de las TIC para el desarrollo de la creatividad (...), valorar y promover el talento creativo y las habilidades creativas adquiridas por los niños y adolescentes (...), promover la cooperación entre las instituciones educativas y culturales interpaíses (...), realzar el papel de la educación artística y los efectos beneficiosos que ejercen sobre las personas en la sociedad actual (...) o establecer un observatorio a nivel europeo. Éste deberá tener la capacidad de recoger los informes producidos por los estados miembros y de producir estudios analíticos y comparativos que sirvan de soporte para la mejora de la información sobre el estado de la educación artística y cultural de la Unión Europea (...)” (p.180-181).</p>	<p>European Agenda for Culture. Open Method of Coordination. Working Group on developing synergies with education, especially arts education. Final Report. 2010.</p>
<p>“Este informe pone en valor la necesidad de fomentar la creatividad, la innovación y la competencia digital a una edad temprana, y se exponen los beneficios potenciales para los jóvenes del fomento de estos tres ámbitos en la vida adulta” “Insta a los estados miembros, teniendo presentes la subsidiariedad y la autonomía institucional, a que alienten a los proveedores de programas de formación inicial y continua, tanto para los futuros docentes como para los maestros en activo, a tener en cuenta métodos eficaces para fomentar la curiosidad, la experimentación, el pensamiento creativo y crítico y la comprensión cultural, siendo el arte, la música y el teatro disciplinas fundamentales para ello” (p.181).</p>	<p>Conclusiones del Consejo, de 27 de mayo de 2015, sobre el papel de la educación infantil y primaria en el fomento de la creatividad, la innovación y la competencia digital (2015/C 172/05).</p>

Estas declaraciones de intención llevan implícito un cambio de paradigma en lo referente a la manera de afrontar la asignatura de música en relación con los postulados clásicos asociados a dicha disciplina. En la última reforma educativa (LOE) se apuesta claramente por la obtención de competencias generales desde la cultura musical, mediante la experimentación en ámbitos como la percepción y expresión vocal, instrumental o corporal y la valoración de hechos culturales propios, cercanos y lejanos. Se apuesta pues por ir abandonando paulatinamente la concentración de toda la carga lectiva basada en el solfeo o la pericia instrumental, (Longueira, 2011; González, 2012)

para buscar modelos educativos centrados en la comunicación y la construcción de significados (van der Schyff, Schiavio, & Elliott, 2016).

A este escenario de cambio de modelo educativo, cabe añadirle el hecho de que la educación musical formal en España es muy reciente y por ello, precisa de cierta perspectiva histórica para analizar su evolución debido a "un protagonismo muy débil e intermitente, hasta llegar a finales del siglo XX, donde adquiere un papel más significativo." (Martos, 2013 p.49). En la actualidad, la LOE entiende la música como un bien cultural y como un lenguaje y medio de comunicación no verbal (LOE, 2006), apostando por su obligatoriedad en dos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Pero dicha obligatoriedad aparece por primera vez con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), que se aplicaría a partir del curso 1994/95 y que contempla por primera vez una área dedicada a la música independiente de las demás. Posteriormente, se modifica en el año 2000 con la Reforma de las Humanidades en la Educación Secundaria que define el currículo actual de la Educación Musical en Secundaria y donde se establece que se imparta en los dos primeros cursos de la ESO y como optativa en 4º curso (Pérez, 2005).

Actualmente, la ley vigente es la Ley Orgánica de Educación (LOE) que representa una apuesta definitiva por una educación de carácter competencial, entiende la música como un nexo entre el mundo exterior y lo que se aprende en el aula, buscando el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica y que se articula en dos ejes: la percepción -que implica el desarrollo de las capacidades de discriminación auditiva, la audición activa y la memoria comprensiva-, y la expresión -que se vincula con la interpretación y la creación musical. (Martos, 2013).

Estas leyes, junto a las dos fallidas por cambios gubernamentales (LOCE en 2002 y LOMCE en 2013) han definido la educación musical en Secundaria en los últimos años. Y aunque la perspectiva histórica es limitada (algo más de dos decenios), existen ciertos aspectos concretos que la definen y que, en parte, se sustentan en el nuevo marco educativo estructurado sobre la idea de una educación competencial. Las competencias y todos los cambios implícitos que su paulatina implementación conllevan sufren las mismas vicisitudes que muchos de los planteamientos educativos hasta ahora expuestos: la precariedad del análisis de procesos en pleno y desigual desarrollo. Así pues, y aunque la fundamentación educativa de este trabajo se construye sobre los parámetros educativos vigentes que son de carácter eminentemente competencial, la educación musical fuera de nuestras fronteras tiene un largo recorrido durante el siglo XX. Este recorrido, que tuvo cierto impacto en los modelos educativos imperantes antes del

periodo franquista en España, sufrieron “una parada en la evolución educativa, pese a los esfuerzos que se hicieron desde el bando republicano mediante la publicación de decretos en el año 1936 que afectaba a la Enseñanza Primaria, Media y Universitaria y, en 1937, a la Enseñanza Profesional” (Oriol, 2005 p.2). El proceso de recuperación en la implementación de dichos modelos ha sido lento, pero empieza a dar sus frutos.

5.3.3 La Metodología en Educación Musical

Aunque la educación musical reglada en España tenga un corto recorrido, existe una gran variedad de métodos educativos del ámbito musical y que lentamente, se han ido implantando en los centros educativos españoles. De hecho, ya en la primera mitad del siglo XX, hubo un movimiento de pedagogía de la música con algunos músicos preocupados por crear métodos para los escolares y dar a conocer los nuevos avances pedagógicos. Entre ellos destacan Irineu Segarra, Joan Llongueres o Manuel Borguñó, que tuvieron una gran influencia en su Cataluña natal, llegando la misma hasta la actualidad (Oriol, 2005). En el resto del estado, la inexistencia de referentes pedagógicos cercanos junto con la especificidad de la educación musical, que implica conocimientos musicales además de los didácticos, ha provocado que la educación musical carezca de una estructura más o menos definida y que el modelo de la educación musical no formal, realizada en Escuelas de música y Conservatorios, tenga todavía mucho peso específico en la metodología utilizada en las escuelas e institutos (Gainza, 2003; Subirats et al., 2007; Pérez, 2012). A pesar de ello, la gran cantidad de aportaciones teóricas realizadas por expertos a lo largo de las últimas décadas del siglo XX como Martenot, Willems, Kodaly, Dalcroze, Orff, etc., ha permitido disponer de un amplio abanico de metodologías que han tenido una influencia definitiva en la elaboración de la legislación educativa musical. En este sentido, muchos de estos teóricos basaban sus métodos en metodologías ya existentes y otras que se han ido consolidando a lo largo del siglo XX, influenciados por los grandes descubrimientos científicos, culturales y artísticos. En este contexto nace la didáctica musical, desarrollando una serie de métodos de iniciación a la música. Existen diferentes períodos históricos que se concretan en seis etapas que describimos a continuación (Villena, Vicente, & De Vicente, 1998; Gainza, 2003; Suzuki, Carbonell, & López, 2004; Giráldez & Díaz, 2007; Subirats et al., 2007; Wuytack & Boal, 2009; Pascual, 2010; Gainza, 2010; Aróstegui & Ivanova, 2012; Gómez, 2015; Clemente, 2016; Borro, 2017):

Primera etapa "De los precursores" (década de los 30 a los 40): este primer periodo surge ante la necesidad de introducir cambios en la educación musical. Esencialmente en Europa había dos corrientes: el "Tónico Sol-Fa" de origen inglés y el Maurice Chevais de origen francés. Ambos métodos tuvieron una fuerte influencia y algunas de sus doctrinas continúan vigentes actualmente. A nivel didáctico, durante

estas primeras décadas del siglo XX se empezó a gestar la llamada "Escuela Nueva" o "Escuela Activa".

Segunda etapa "De los métodos activos" (década de los 40 a los 50): en el ámbito musical, esta nueva tendencia más activa tarda unos años en llegar y lo hace de la mano de Émile Jaques Dalcroze (desde 1865 hasta 1950). Él fue el primero en introducir el movimiento corporal en la enseñanza de la música y se convirtió en el promotor de una revolución en la pedagogía musical. Junto con J. Dalcroze, cabe mencionar dos destacados músicos y pedagogos europeos: Maurice Martenot, francés y Edgar Willems, de origen belga, por sus aportaciones en el campo de la interdisciplinariedad y la sensorialidad auditiva, respectivamente.

Tercera etapa "De los métodos instrumentales" (década de los 50 a los 70): tiene como principales referentes a Carl Orff, Alemania, a Zoltán Kodály, Hungría y a Shinichi Suzuki, Japón. La diferencia entre esta etapa y la anterior recae en el hecho de que ahora se centra más en la música que en los músicos. Por ello, Orff intentaba utilizar piezas que resultaran atractivas para los alumnos, Kodály quería que el alumno creara alguna pieza propia, y Suzuki trabajaba la música a través del violín.

Cuarta etapa "De los métodos creativos" (década de los 70 a los 80): en este periodo el profesor comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos, la aportación principal a la educación musical proviene de la llamada generación de los compositores, con George Self (inglés) al frente y juntamente con los ingleses Brian Denis y John Paynter y el canadiense Murray Schafer se introduce la música contemporánea en el aula.

Quinta etapa "De integración" (década de los 80 a los 90): en esta época el interés por la música contemporánea no decae, pero aparece un cúmulo de novedades: tecnología musical, tecnología educativa, movimientos alternativos en el arte, nuevos enfoques corporales, la musicoterapia, etc que sumados con el efecto de la migración diversifica el panorama cultural y educativo.

Sexta etapa "De los nuevos paradigmas" (década de los 90): en esta etapa hay una polarización en las problemáticas educativas y musicales. Por un lado, continúa la preocupación por la educación infantil y por la otra, la educación superior tiene una clara tendencia hacia los nuevos movimientos reformistas. A partir de la década de los 90 se utilizarán modelos y no métodos cerrados como hasta entonces. En cada modelo se integran un conjunto de materiales, actividades y conductas que no suponen necesariamente una secuencia preestablecida, sino que deberán desarrollarse según el contexto pedagógico y que puede ser combinado de diferentes maneras.

En estas 6 etapas, y tal y como ya se ha apuntado, son varios los pedagogos musicales que contribuyen a la evolución de la educación musical. En la siguiente tabla se presentan los más relevantes, así como sus principales aportaciones. Todos ellos siguen teniendo una importante influencia en la educación musical actual. Esto se debe, sobre todo, a la vigencia de algunas de sus propuestas, el interés anteriormente descrito a la utilización de diversos métodos y a su vez, a la fácil complementariedad de muchas de estas propuestas. (Villena, Vicente, & De Vicente, 1998; Gainza, 2003; Suzuki, Carbonell, & López, 2004; Giráldez & Díaz, 2007; Subirats et al., 2007; Wuytack & Boal, 2009; Pascual, 2010; Gainza, 2010; Aróstegui & Ivanova, 2012; Gómez, 2015; Clemente, 2016; Borro, 2017):

Tabla 8 Principales pedagogos musicales del Siglo XX

Autor	Características de su método
<p>Kodály: Zoltan Kodály: (Kecskemét, Hungría, 16 de diciembre de 1882 - Budapest, 6 de marzo de 1967) es uno de los más destacados músicos húngaros de todos los tiempos, gran etnomusicólogo y creador de una de las metodologías más extendidas en el mundo, basada en el canto y el folklore autóctono.</p>	<p>RITMO: El aprendizaje del ritmo inicia con el aprendizaje de marchas y palmadas para asegurar la regularidad de la pulsación. Después, las imitaciones de fórmulas rítmicas propuestas con instrumentos de percusión y la inclusión de motivos melódicos, introducen la polirritmia y la polifonía. Posteriormente, el uso de sílabas • sílabas de solfeo rítmico (ta, ti, taa ...) aproxima la concreción de la lectura-escritura del ritmo y los dictados al alumno, así como les ayuda a interiorizar el tempo y la pulsación.</p> <p>MELODÍA: El trabajo de la melodía se realiza a partir de la escala pentatónica de Do: Do, re, mi, sol y la. En los primeros niveles Kodály trabaja con escalas bitónicas, tritónicas y sobre todo pentatónicas porque sobre la pentáfona está basada la mayoría del folclore húngaro. Kodály decía que la pentáfona facilitaba mucho el aprendizaje porque reduce la cantidad de materia de estudio. (No se deben aprender todas las siete notas de la escala diatónica directamente). Las melodías que se trabajan forman parte del folclore húngaro así que el repertorio lo encontraremos en su mayoría en la escala pentatónica.</p> <p>FONOMIMIA: En la metodología Kodály las manos tienen múltiples utilidades: llevar el compás, dibujar líneas melódicas, expresar modulaciones, como instrumento de percusión, para introducir el conocimiento del pentagrama con los dedos de las manos y representar los sonidos relativos de las posiciones (fonomimia). El principal objetivo de la fonomimia es el de permitir el aprendizaje intuitivo de los intervalos y el nombre relativo de las notas desde un inicio, consiguiendo de esta manera educar al niño de forma inconsciente en una afinación interna auditiva correcta. La fonomimia convierte así, uno de los mejores medios para trabajar el solfeo relativo.</p> <p>ARMONÍA: La armonía está presente en las interpretaciones de canciones a dos o varias voces (desde edades relativamente pequeñas si las comparamos con las de otros países) y en la realización de numerosos ejercicios de canto polifónicos. Los conceptos armónicos surgen de la práctica habitual en la entonación de las elegidas mayor (sol, mi, do) y menor (mi, do, la).</p> <p>IMPROVISACIÓN: a improvisación en el método Kodály, se trabaja de manera muy pautada: Se trabaja la improvisación siguiendo siempre unos modelos preestablecidos, no se trata de una improvisación libre, sino más bien a una respuesta motivada por la consigna que da el maestro (a partir de una figura rítmica trabajada, etc.)</p> <p>LECTO-ESCRITURA: La escritura musical estará presente en todas las sesiones En los pequeños, se realiza con los cartones de papel pautado y las notas magnéticas. Son frecuentes los dictados musicales (primer melódicos, después rítmicos) con los que el profesor vigila de que el alumno recibe e interpreta correctamente. En las etapas iniciales, el dictado debe comprobarse en el mismo momento. Primero, se realizan en el aire o con notas magnéticas y luego se pasan al pentagrama.</p>

	<p>DANZAS: El aprendizaje musical engloba muchas experiencias que pretenden el escuchar y el movimiento por la música. "La enseñanza musical de Kodály siempre implica actividades de música activas, un hecho musical activo". Kodály defiende que "las danzas tradicionales deben tener un lugar dentro de la educación física de las escuelas".</p>
<p>Dalcroze Émile Jaques-Dalcroze (Viena, Austria, 6 de julio de 1865 - Ginebra, Suiza, 1 de julio de 1950) fue un compositor suizo, músico y educador musical que desarrolló el eurítmica o rítmica, un método de aprendizaje y de experimentar la música a través del movimiento.</p>	<p>RITMO: La rítmica Dalcroze se basa en la improvisación. Los niños caminan libremente, y entonces comienza el piano a tocar una marcha suave y lenta, sin darse cuenta de nada, los alumnos se adaptan poco a poco su marcha al compás de la música. Así introduciendo las notas (las figuras):</p> <p>Las negras para caminar. Las corcheas para correr. La corchea con punto y semicorchea para saltar.</p> <p>ESPACIO: Se desarrollan ejercicios apropiados para la orientación espacial. Como por ejemplo, caminar en círculos de la derecha a la izquierda levantando y bajando los brazos a la voz de "hop".</p> <p>SENSORIALIDAD: Se desarrollan ejercicios apropiados para hacer sentir los matices. Ejemplo: el profesor toca una música suave y los niños caminan de puntillas (siempre en círculos), y cuando la música es fuerte y marcada, van marcando fuertemente el paso.</p> <p>EXPRESIÓN CORPORAL: Se desarrollarán movimientos expresivos para la interpretación y el carácter de la obra musical.</p> <p>SILENCIO: El silencio se hará sentir relacionando con la interrupción de las marchas con ausencia de sonido.</p>
<p>Martenot Maurice Martenot (14 de octubre de 1898 a 8 de octubre de 1980), fue un sargento, violonchelista y radiotelegrafista francés, conocido por descubrir 1928 las ondas que llevan su nombre. El método Martenot no considera la enseñanza musical como un fin en sí mismo ni la mera adquisición de conocimiento</p>	<p>RITMO: Cuando se trabaja el ritmo con los niños se tiene en cuenta su tempo natural, así como su sentido del ritmo. Empiezan por el ritmo en su estado puro, pero hay que estar del todo despierto para poder sentirlo, cultivarlo y utilizarlo para expresar la propia vitalidad.</p> <p>CANTO: Será el medio para llegar al canto consciente, se trabaja a partir de la imitación y de ahí que se repiten muchas veces las mismas canciones. No es necesario afinar del todo ni saberse las canciones enteras, se busca la reproducción espontánea para poder hacer después la ejecución solfística. El canto obligatorio abarcará todos los aspectos técnicos del canto, que se irán mejorando poco a poco si previamente se han experimentado correctamente en el canto libre. Para afinar correctamente deberá trabajar el canto interior y anticiparse a los saltos y las notas que se cantan, también se tendrá en cuenta la respiración y los automatismos.</p> <p>LECTURA: El proceso de lectura debe ser muy lento, solucionar los problemas uno a uno. Propone hacer la lectura por pasos: primero leer el ritmo, tras leer las notas y por último hacer la lectura directa del intervalo.</p> <p>TEORÍA: No se debe estudiar la teoría para descubrir la música, sino que, sintiendo la música, disfrutándola, ir adquiriendo las normas y teorías que la forman para poder disfrutar aún más.</p>

como una prioridad, sino que piensa en la educación musical es parte esencial de la formación global de la persona.

AUDICIÓN Y FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO MUSICAL: La audición pasiva es lo que sentimos, pero no escuchamos. La audición activa por el contrario es cuando escuchamos, pero no siempre tendrá la misma intensidad: cuando reconocemos lo que sentimos escuchamos con mucha más atención que ante el desconocido.

MEMORIZACIÓN, IMITACIÓN ESPONTÁNEA Y TRANSPORTE: La repetición es un método muy útil para aprender canciones con los más pequeños, y aunque es mejor si lo hacemos combinando la letra y sólo la melodía. Más adelante pasaremos a la imitación espontánea y si el alumno es capaz reproducir una melodía por imitación más adelante podrá reconstruir la melodía mentalmente y así poder transportarla.

ANÁLISIS: Desde la expresión vocal instintiva a la interpretación instrumental. Los automatismos son las acciones musculares que aprendemos, en este caso, ante la música y que nos sirven para realizar los movimientos sin tener que pensarlo cada vez, esto nos permitirá poder pensar en otros aspectos musicales y dar sentido a la música.

IMPROVISACIÓN: La improvisación debe servir para experimentar con la música, debe ser algo libre y espontánea, cualquier niño es capaz de improvisar, pero no se debe forzar a ninguna a hacerlo. Siempre tendremos que procurar primero un ambiente que invite a improvisar.

DICTADO MUSICAL. Hay que adecuar los dictados al nivel del alumno para evitar que un fracaso en la infancia desarrolle un fracaso en el futuro. Los dictados se hacen a través de la intuición, aunque se llegan a hacer automatismos, sin embargo, si tenemos dudas esta intuición se pierde y no se consiguen buenos resultados.

Willems
Edgar Willems (Lanaken, Bélgica, 13 de octubre de 1890, Génova, (Italia) 18 de junio de 1978). Discípulo de Dalcroze, realizó investigaciones y experiencias en el terreno de la sensorialidad auditiva infantil y en las relaciones música-psiquismo humano.

EDUCACIÓN AUDITIVA: Willems dio importancia a la formación del oído musical ya que para él era un medio principal de la educación musical. Considera que la actividad musical no se debe relacionar con otro lenguaje, ya que es un lenguaje interior, y los otros son exteriores. Advierte que los procedimientos extra son contraproducentes porque dispersan la atención del niño y supone una pérdida de tiempo para el educador.

AUDICIÓN: La educación auditiva comprende la: Sensorialidad (reacción ante el sonido), sensibilidad afectiva y emotiva (melodía) y conciencia mental (armonía, polifonía).

CANCIÓN: Son el mejor medio para el desarrollo auditivo, que depende de una adecuada selección de los cantos. Por ejemplo, con los niños más pequeños deben emplear canciones de 2 a 5 notas, que se cantarán con el nombre de las notas para preparar también la afinación.

LECTURA: Usar los nombres de las notas de la escala sin emplear elementos extramusicales. Da mucha importancia a la entonación de los intervalos. Usar al principio casi exclusivamente la escala mayor y emplea ejercicios para despertar el sentido tonal propios de nuestra cultura occidental

ESCUCHAR, RECONOCER Y REPRODUCIR: En este orden se realizan diversos juegos que tienen como punto de referencia la discriminación y expresión de las cualidades del sonido. Se trata de escuchar, imitar e inventar.

CUALIDADES DEL SONIDO: Un ejemplo de timbre es: 1.-Con los ojos cerrados, señalar el lugar de donde viene el sonido y caminar hacia él 2.-Dada una serie de objetos sonoros similares: buscar la pareja de un dado; memorizar unos cuantos; memorizar el orden de aparición. (Por eso podríamos preparar una grabación. Incluiríamos una pareja de sonidos de animales, otra de sonidos de la naturaleza, como el agua y la lluvia, otra de sonidos de la ciudad ...).

INVENCION MUSICAL: Para Willems, la capacidad de improvisación y composición musicales es menos que la literaria o la plástica, ya que la música es más abstracta. Establece una tipología de invenciones musicales en que distingue: 1.-La improvisación melódica, que depende mucho de la invención rítmica, por lo que el método comienza primero por la rítmica, mediante pregunta y respuesta. 2.- La invención armónica, que es más difícil porque exige la preparación de los acuerdos. Para Willems, el gran valor de la invención musical reside en que con ella se produce la audición interior y la memorización de todas las experiencias musicales del alumno.

RITMO Y MÉTRICA: El punto de partida para la didáctica del ritmo será el que Willems dice (choques sonoros) o (golpes). Son los que se dan sobre una mesa. Los choques sonoros permiten la improvisación rítmica y la toma de conciencia de diferentes elementos métricos. Los primeros ejercicios serán de improvisación libre del niño acompañados de la percusión corporal. No importa que no se ajusten a una métrica o una cuadratura.

LECTURA Y ESCRITURA: ¿De qué medios se sirve para preparar al niño a la lectura musical? 1º Uso del nombre de las notas y ordenamientos de los sonidos de la escala. Considera que los nombres de las notas generan simpatía entre los niños de forma que no emplea ningún medio extramusical. 2º Desarrollando la asociación de altura sonora

Ward
Justine Bayard Cutting Ward
(Morristown, Nueva Jersey,
7 de agosto de 1879 -
Washington, DC, 27 de
noviembre de 1975) Al
finalizar los estudios de
piano se dedicó al estudio
de la música de la Edad
Media y del Renacimiento.
En Francia estudió el canto

FINALIDAD: Centra su metodología principalmente en la formación vocal, y está enfocada al canto. Considera tres elementos a tener en cuenta: Control de la voz, afinación perfecta y ritmo preciso.

CLASIFICACIÓN DE LAS VOCES: En este método se lleva a cabo una clasificación de las voces, en función del grado de perfección adquirido. Ward clasifica las voces en tres tipos: Óptimos: buena voz y buen sentido del ritmo; regulares: buena voz y regular sentido del ritmo o viceversa; y los que poseen una mala voz y mal sentido de ritmo.

ETAPAS EN DESARROLLO DEL NIÑO: Distingue tres períodos en el desarrollo del niño: la imitación pura, la reflexión y la ampliación.

CARACTERÍSTICAS: Notación numérica para representar los sonidos, la voz es el elemento más importante, fonomimia en ejercicios de entonación, ejercicios de respiración y vocalización previos al canto. En cuanto al ritmo, Ward lo consideraba como el alma de la composición musical.

<p>gregoriano sobre el cual desarrolló sus elementos, técnicas y recursos</p>	
<p>Orff Carl Orff (Múnich, 10 de julio de 1895-ibidem, 29 de marzo de 1982). Estudió música en la Akademie der Tonkunst y composición. A partir de 1920 dirigió algunos teatros y en 1924 fundó junto a la bailarina Dorothea Günther una academia para enseñar música y baile a niños.</p>	<p>ELEMENTO PRINCIPAL: La base de su método es "Palabra, música y movimiento". Utiliza como material tanto las posibilidades sonoras del propio cuerpo como los instrumentos creados específicamente.</p> <p>EL CUERPO COMO INSTRUMENTO: El cuerpo es un instrumento musical, dotado de características tímbricas diversas. Permiten una educación del ritmo a través de movimientos del cuerpo.</p> <p>RITMO Y PALABRA: Orff combina la palabra para acceder y desarrollar el ritmo. Ante la dificultad del alumnado por entender y seguir el pulso de una frase, Orff utiliza ejemplos con los que trabaja vocabulario, entonación y diferentes estructuras rítmicas.</p> <p>LA MELODÍA: La mayoría de las melodías que aparecen en el método se basan en canciones populares de niños, infantiles y melodías de danza centroeuropeas. Al principio utiliza recitados rítmicos (poesías, etc) con instrumentos corporales. Después entraría en notación musical a través de escaleras bitónicas hasta llegar a la heptatónica.</p> <p>LAS FORMAS MUSICALES: A) El eco. Consiste en la repetición del fragmento inmediatamente anterior. B) El ostinato. Los ostinatos son fragmentos que se repiten "obstinadamente" y sirven como acompañamiento rítmico o melódico. Inician el alumno en la armonía. C) El canon. Composición polifónica por imitación.</p> <p>IMPROVISACIÓN MUSICAL: Es una de las prácticas musicales más utilizada en esta metodología. Supone el desarrollo de la creatividad. Se realiza por secuencias: rítmica, melódica, armónica. El principal recurso son los instrumentos de percusión afinada como tambores o xilófonos.</p> <p>MATERIALES: Utiliza instrumentos musicales específicos para la enseñanza de la música. Tipo: Pequeña percusión (no afinada): metal, madera y membrana. Instrumentos de láminas (afinados). Instrumentos de viento: flauta de pico o dulce. Instrumentos de cuerda: guitarra, violonchelo y viola de gamba.</p>
<p>Wuytack Jos Wuytack (Gante (Bélgica) 23 de marzo de 1935) Después de completar sus estudios musicales, se dedica totalmente a la Pedagogía Musical Activa,</p>	<p>ESCUCHA ACTIVA: La escucha es un proceso activo de organización y construcción de los eventos temporales aparecidos en una obra. La apreciación es una forma indispensable de ajuste con la música. Las actividades de escucha activa deben conducir a los alumno a interesarse en los materiales sonoros, efectos, gestos, aspectos expresivos y estructura de la obra.</p> <p>CARACTERÍSTICAS: La participación activa del oyente, a nivel físico y a nivel mental, a través de la interpretación de materiales musicales de las obras, antes de escucharlas. Dar atención durante la audición y reconocimiento de los materiales musicales. El análisis formal musical a través de la asociación con una representación visual simbólica de la totalidad de la música.</p>

<p>basada en los principios de Carl Orff, de quien fue discípulo y amigo.</p>	<p>MUSICOGRAMA: Su principal objetivo era diseñar la música a través de la imagen y además, proporcionar al alumno una capacidad de creatividad de representar la música a través de imágenes. El musicograma es un diseño o conjunto de imágenes relacionadas que ayudan a comprender la música, mirarla y escucharla de manera activa.</p>
<p>Music Learning Theory Edwin Gordon (14 de septiembre de 1927, Stamford, Connecticut, (Estados Unidos), 4 de diciembre de 2015, Mason City, Iowa, (Estados Unidos) profesor, músico, pedagogo, editor, conferenciante e investigador estadounidense. Realizó diferentes investigaciones sobre las aptitudes musicales, la teoría del aprendizaje musical, los patrones tonales y rítmicos, la cognición musical ("audiation") y el desarrollo en bebés y niños de temprana edad</p>	<p>PRINCIPIOS: La base principal de la teoría del autor, se basa en el método que el mismo acuñó en su investigación: la "audation", un proceso cognitivo que se produce cuando escuchamos y comprendemos la música que suena en el nuestra cabeza que difiere de la que percibimos de manera meramente auditiva. Este término es una de las claves fundamentales para el desarrollo de la música</p> <p>OBJETIVOS: Desarrollar la "audation", que nos hace pensar la música de manera comprensiva y coherente. Apostar por un aprendizaje musical que comience antes del nacimiento, potenciando así un entorno rico y variado en el bebé y guiándolos en las etapas de maduración musical. Creer en el potencial humano para aprender música, el educador debe desarrollarlo al máximo para el desarrollo integral de este como ser humano. Secuenciar adecuadamente el aprendizaje musical utilizando así las técnicas adecuadas para la consecución de la enseñanza musical.</p> <p>CANCIÓN: En las canciones se le da mucha importancia al plan tonal mientras que en los recitados se realiza un trabajo más rítmico. Aunque en la "audation" pueda parecer que tanto el plan rítmico como el tonal se analicen de forma simultánea, estos dos planos tienen dos tipos de trabajos totalmente diferentes.</p> <p>RITMO: es importante entender que las sílabas • sílabas rítmicas son funcionales, es decir, no están asociadas a figuras musicales sino a funciones métricas que están tanto en el macro como en el micropulso. Esto es algo muy importante en la MLT y que es diferente en los otros métodos musicales, ya que le dan mucha importancia a la duración de las figuras rítmicas anteponiendo a la función de ésta.</p> <p>MOVIMIENTO: La importancia que tiene el movimiento en esta teoría es mucha, gracias al movimiento el niño o niña empieza a coordinar y realizar patrones rítmicos concretos. Lo primero que surge en este momento es el movimiento corporal unido a la reacción emocional que sentimos.</p>
<p>Suzuki: la educación del talento Shinichi Suzuki (Nagoya (Japón), 11 de octubre de</p>	<p>PRINCIPIOS: Los niños están envueltos por los sonidos del idioma de su madre desde antes de su nacimiento. Así, si los niños estuvieran rodeados de sonidos musicales, podrían desarrollar una habilidad tan extraordinaria en la música como la que desarrollan en el lenguaje.</p>

1898 - Matsumoto (Japón), 26 de enero de 1998) fue un violinista y pedagogo musical japonés, creador del Método Suzuki para aprendizaje musical.

EDUCACIÓN DEL TALENTO: Además del aprendizaje de un instrumento, la educación del talento tiene otras ventajas. Los niños pueden empezar mucho antes de lo que estimaban adecuado los educadores tradicionales. Este arranque precoz, entre los tres y los cuatro años, les ayuda a tener una gran habilidad a una edad a la que tradicionalmente no eran considerados capaces de empezar.

DESARROLLO DE LA RETENCIÓN Y LA CONCENTRACIÓN: En el estudio tradicional, los alumnos no memorizan más que de vez en cuando, por lo que es una capacidad no estimulada ni desarrollada. Los niños que siguen el Método Suzuki aprenden a memorizar y reproducir ritmos y melodías desde el principio gracias a la escucha. Los comienzos son con piezas cortas que el alumno va memorizando y reteniendo. A medida que el niño progresa las piezas van siendo más largas, pero el niño sigue reteniendo y memorizando las piezas anteriores, ejercitando constantemente la memoria. El resultado es que el niño, de una manera fácil y progresiva, acaba memorizando sonatas de cuatro movimientos tan cómodamente como ha retenido una canción folclórica de cuatro frases.

GRUPO Y INDIVIDUALIDAD: Los alumnos tienen una clase individual y una de grupo. Estas dos clases, diferentes por su estilo, constituyen un equilibrio importante permitiendo ayudar mejor al niño a dos situaciones diferentes. La clase individual atiende a su evolución interior y permite trabajar más asuntos técnicos, mientras que la de grupo le ayuda a integrar su musicalidad a la de otros y trabajar en acoplamiento en grupo.

ESCUCHA Y REPETICIÓN: Cuando enseñamos a un niño a hablar, no contamos cuántas veces le decimos una palabra hasta que el niño es capaz de reproducir correctamente. Estamos dispuestos a repetirla tantas veces como sea necesario no sólo para que sea capaz de repetirla sino hasta que forme parte integrante de su lenguaje. Del mismo modo, en la educación DEL TALENTO se hace hincapié en la repetición. Los niños escuchan una y otra vez las grabaciones y tocan sus piezas muchas veces. El número de repeticiones que un niño necesita durante el aprendizaje es desconocido y variable de uno a otro individuo.

EL PROFESOR: En la familia, el padre y el niño ya tienen una relación establecida, y desde antes de empezar a tener clases formales, le dan entrada en su relación al profesor formando un equipo, o lo que llamamos el triángulo Suzuki, para que los guíe con el aprendizaje del instrumento y los ayude a crecer a muchos niveles. El profesor Suzuki debe ser alguien con buen trasfondo musical, vocación pedagógica y formación en el Método Suzuki. El buen funcionamiento de este equipo, la comunicación que se establece entre todos, pone la base para un buen desarrollo de las habilidades del niño y para su crecimiento a todos los niveles de una manera equilibrada.

Ecología acústica / paisaje sonoro
Raymond Murray Schafer
(Sarnia (Canada) 18 de julio

PRINCIPIOS: Plantea la importancia de enseñar música a los niños, la importancia de crear generaciones capaces de tener una directa y espontánea relación con la naturaleza a través de los sonidos que la misma nos proporciona continuamente.

FUNDAMENTOS: Detectar o descubrir las habilidades creativas de los alumnos, independientemente de la edad de los mismos. Descubrir y valorar el medio en el que se encuentra el aprendiz, así como el continuo de música, ruidos, habla, sonidos sintéticos y

de 1933) es un compositor, escritor, educador, pedagogo musical y ambientalista canadiense, reconocido por su «Proyecto del Paisaje Musical del Mundo»

silencios existentes en este medio y que tiene cierto carácter estático es lo que el autor define como paisaje sonoro. A él se refiere en esta cita: "... escuchar tan intensamente como escucharíamos una sinfonía de Mozart ... no quisiera confiar el hábito de la audición en el estudio de la música y de la sala de conciertos. Las orejas de una persona realmente sensible siempre están abiertas. No hay párpados para los oídos ". Descubrir un nexo o lugar de reunión, donde todas las artes puedan encontrarse y desarrollarse juntas armoniosamente. De ahí sus palabras "para el niño de 5 años, la vida es arte y el arte es vida". Influencia de las filosofías orientales para la formación y sensibilización de los músicos en la cultura occidental. "Empezar a tratar los sonidos como objetos preciosos, después de todo no hay dos sonidos iguales".

OBJETIVOS: Valorar y estimular la curiosidad para llegar a la investigación y exploración sonora. Fomentar la audición activa y conectar este hecho con otros aspectos perceptivos como la memoria comprensiva de la música, la discriminación auditiva, etc. Hacer que el alumno se sienta y sea consciente de que es protagonista del entorno sonoro en que se encuentra.

Todos estos métodos y sus derivadas han tenido un gran impacto en educación primaria pero mucho menor en secundaria, debido a que existe una clara tendencia a desvincular la educación musical en esta etapa de los modelos musicales anteriormente citados (Jorquera, 2010), y apostar por un modelo educativo más cercano a metodologías similares a las utilizadas en otras asignaturas, centrando su atención en un modelo más teórico y menos práctico (Ibáñez, 2013).

Esta dialéctica entre modelos distintos a menudo lleva implícito vincular los modelos más clásicos con la música clásica o culta y los modelos más actuales y competenciales con el uso de música popular en el aula. Esto es debido, en parte, a que "la mayoría de los profesores de música de las escuelas públicas y privadas han recibido su formación en música clásica" (Regelski, 2009 p.68), a pesar de que existe cierto consenso sobre la dificultad para enseñarla en Primaria y sobre todo en Secundaria, debido a la poca vinculación de los alumnos con este tipo de música (Bautista, 2013). Este modelo se centra en una educación estética, altamente racionalizante e incorpórea que se desprende de una serie de axiomas del siglo XVII (van der Schyff et al., 2016).

Otro aspecto relevante son las características de los docentes en educación musical en Secundaria. Para North & Hargreaves (2008), los maestros de música pueden sentirse más cómodos enseñando la música que conocen, de la manera en que fueron educados y en la forma en que se les enseñó a enseñar, ya que la música y la enseñanza de la música son una parte importante de su identidad musical profesional. En cambio, los profesores tienden a tener muy poco contacto con la realidad musical de sus alumnos y muchos de ellos desconocen los gustos musicales de sus alumnos y el contexto socio-cultural en el que se circunscriben (Lacárcel, 2003). Carrillo & Vilar (2014) hablan de cierta falta de competencialidad de los docentes por acercar la música al alumnado y añaden que

los docentes de primaria, cuya formación enfatiza en la dimensión pedagógica y didáctica de su preparación, son los que conceden mayor importancia a las Competencias Pedagógicas, mientras que los de secundaria, cuya preparación focaliza más en su dimensión musical, son quienes otorgan mayor importancia a las Competencias Musicales (Carrillo & Vilar, 2016 p.379)

Más contundente es Christopher Small, uno de los referentes mundiales en educación musical, cuando afirma que

es una triste realidad que una apreciable minoría —si es que no es una mayoría— de los maestros de música de las escuelas son músicos que intentaron inútilmente establecerse como profesionales, y que tienden a considerar la formación profesional que ellos mismos recibieron en la universidad o en el conservatorio como el modelo de lo que debe ser su labor en la escuela; es doblemente lamentable, por no decir nada peor, que este modelo se vea reforzado en muchos establecimientos de formación de enseñantes (cuyo personal docente está constituido a su vez en buena parte por profesionales frustrados), con lo que se completa el círculo vicioso que priva a la mayoría de los niños de tener ninguna experiencia musical importante en la escuela (Small, 1989 p.35)

La clave de parte de esta problemática radica en la formación del profesorado la cual, ha sufrido cambios considerables en los últimos años. El plan de Bolonia ha reducido la especialidad de Educación Musical en las Facultades de Educación a una Mención en el último curso, mientras que los cursos de capacitación pedagógica para profesores de secundaria se ha consolidado como Máster (Aróstegui & Cisneros, 2010). Esta disminución de la carga lectiva de asignaturas musicales en la formación específica de maestros de Primaria, junto con el aumento de densidad de la formación para profesores de música en Secundaria, puede tener un impacto que aún no ha podido ser analizado y que seguramente, marcará la realidad educativa de los próximos decenios.

La suma de todos estos factores puede llegar a provocar que “la distancia estética y cultural entre la experiencia personal del alumno y la que recibe en clase es incluso mayor en el área de música que en otras materias” (Flores, 2007 p.3), debido al vínculo emocional de los adolescentes con su música, y provocando una evidente falta de motivación hacia la propia asignatura (González, 2012).

Afortunadamente, existen muchas propuestas distintas para evolucionar hacia un modelo más cercano al alumno, más significativo y “real”. En este sentido, son varias las voces que abogan por encontrar vínculos reales entre las experiencias musicales de los alumnos en su entorno informal, y aprovechar esas experiencias para rediseñar los modelos educativos implantados en los entornos formales. Algunas de esas propuestas, que empiezan ya a tener cierto impacto en los contextos educativos escolares, quedan resumidas en la siguiente tabla:

Tabla 9 Aportaciones metodológicas de autores de referencia

(Small, 1989, p.81)	Sabemos más del mundo, y tenemos menos experiencia de él, probablemente, que ninguna generación de las que nos han precedido en la historia; de la misma manera, la musicología ha puesto a nuestro alcance más conocimientos sobre la música que nunca, y, sin embargo, nuestra vivencia de ella está sumamente diluida por el hecho de llegarnos mediada por el conocimiento de los expertos. Tenemos miedo de enfrentarnos con experiencias musicales nuevas, en las que el conocimiento y la condición de expertos no nos sirven para orientarnos, y solamente puede servirnos la vivencia subjetiva, sentida con tal honestidad, y por eso nos refugiamos en la seguridad del pasado, donde sabemos qué hemos de esperar, y donde lo que más importa es la condición de connoisseur.
(Hargreaves et al., 2003 p.161)	La incorporación de la perspectiva sociocultural en la música en general y en la psicología de la música en particular, implica un reconocimiento del contexto social y cultural más amplio de la educación musical, de modo que una psicología social de desarrollo de la música y la educación musical tienen fundamentos conceptuales sólidos.
(Pastor, 2004 p.1)	La música necesita una decidida opuesta de vigorización y margen para que acredite lo que puede aportar a una manera nueva de entender el currículum, como factor de desarrollo humano y de construcción de conocimiento de sí mismo y del entorno social de los niños y adolescentes de hoy.
(Evelein, 2006 p.185)	Potenciar la práctica instrumental, encuentros musicales, analizar las funciones musicales, etc. Apostar por verbos como practicar, diseñar, generar y construir ideas musicales conjuntamente.
(Flores, 2007 p.12)	La función de trabajar con música popular no sólo es la de motivar o conocer mejor ese repertorio, sino que además nos va a permitir el desarrollar otras muchas destrezas que el alumno podrá seguir utilizando en su vida cotidiana.
(Green, 2009 p.125)	Las formas de aprendizaje "formal" e "informal" no pueden ser concebidas como excluyentes o con claras fronteras claras entre ellas. Tampoco es siempre pertinente hacer distinciones entre "lugar" y "tipo" de aprendizaje: la idea de que el aprendizaje formal continúa en una escuela, y el aprendizaje informal continúa fuera de la escuela, es demasiado simple.
(Regelski, 2009 p.71)	Los métodos de enseñanza tradicionales y los materiales utilizados en las clases de música se basan así en un modelo curricular de estructura de la disciplina que enseña "elementos de la música", "conceptos", otros términos técnicos e información de fondo de la historia de la música, (...) Por lo tanto, en vez de enseñar "música" (en sentido amplio) mediante un instrumento (o voz), (...) el aprendizaje musical debería centrarse en el desarrollo de la autonomía musical necesaria para continuar realizando, un

	acercamiento al fenómeno musical que no sea meramente con fines de escucha, y así sucesivamente en otros ámbitos.
(Saunders, 2010 p.76)	El impacto potencial de la música en el aula ha ido mucho más allá del objetivo de simplemente hacer a cada alumno más "musical". La música se describe como un vehículo a través del cual los alumnos se pueden explorar a ellos mismos (como partes de sus identidades) y a otros. (...) La competencia musical y el deseo de demostrar una relación personal con la música o la identidad en la música parecen más propensos a fomentar el compromiso ya través de este, los comportamientos creativos, los procesos y los resultados. Mostrar una relación personal con la música en el entorno de la clase implica asumir riesgos, y los alumnos necesitan el apoyo explícito de sus compañeros y maestros para lograr esto.
(Aróstegui & Cisneros, 2010 p.188)	La educación artística en general y la musical en particular dentro del currículo obligatorio no son un lujo. Puede que lo sea si pensamos que su finalidad es enseñar a cantar o a tocar un instrumento al alumnado. Si, por el contrario, pensamos en la contribución que puede hacer a los objetivos generales del currículo obligatorio, desarrollando las capacidades interpretativas y estéticas que forman parte del conocimiento humano y de vincular el conocimiento escolar con el de uso diario fuera del ámbito escolar.
(Madariaga & Arriaga, 2011 p.474)	Dado que los objetivos de la enseñanza musical en los centros escolares no se dirigen a una profesionalización, sino a proporcionar habilidades básicas para el desarrollo del alumnado, ofreciéndole oportunidades y medios para establecer una relación con los materiales sonoros, así como el uso consciente y crítico de los productos de la cultura, el concepto de educación musical y su didáctica debe ser constantemente revisado para que se adapte a las necesidades del alumnado. Si se pretende motivarle para que se exprese y comunique haciendo música, son fundamentales las aportaciones didácticomusicales que propicien el incremento de actividades relacionadas con la creatividad y el acento en el papel activo del educando.
(Liljeström, Juslin, & Västfjäll, 2013 p.594)	Los hábitos de escucha de la música se pueden fomentar aumentando el nivel de elección personal entre los estudiantes y centrándose en las experiencias compartidas en el contexto de la enseñanza de la música.
(Ilari et al., 2013 p.216)	El modo en que la cultura afecta el desarrollo y el aprendizaje de los niños es fundamental para la educación musical. Dos procesos de aprendizaje que han sido comúnmente asociados con la cultura son la enculturación y la socialización.
(Elliott & Silverman, 2015 .p115)	La educación debe conceptualizar la "música" holísticamente: como un verbo (es decir, procesos, como en la música y la escucha), un sustantivo (composiciones, improvisaciones, etc.) y un centro de interacciones humanas (sociales, culturales, Etc.), que dependen del estilo /comunidad musical (interacciones social-musicales), o prácticas sociales, en las que la gente en diferentes épocas y lugares hace y escucha música de diferentes tipos.

(Terrazas et al., 2015 p.84)	Resulta conveniente fomentar en la educación musical el estudio de las características y los elementos sociales, políticos, económicos y culturales que se reflejan en los individuos a través de la música que están escuchando con el objetivo de incidir positivamente en el aprendizaje y aprovechamiento de la educación musical formal.
(Virkkula, 2016 p.182)	El desafío de un profesor de música es considerar su trabajo en parte desde un nuevo punto de vista. El cambio de un transmisor tradicional de conocimientos y habilidades al diseñador de nuevos entornos de aprendizaje que apoyan el aprendizaje informal de un estudiante y al supervisor de aprendizaje es una parte esencial en el desarrollo de la competencia pedagógica de los maestros en las escuelas de música

A modo de síntesis, existe una apuesta firme por una evolución hacia un modelo educativo centrado en el análisis social, cultural e histórico, restando peso al aprendizaje más enfocado a la "profesionalización" de la música y focalizado, sobre todo, en el lenguaje musical y la práctica instrumental. A su vez, existe una apuesta hacia la competencialidad de la educación musical entendiendo con ello por una apuesta hacia la potenciación de la parte educativa de la asignatura y su vínculo con el resto de los ámbitos del conocimiento, poniendo mayor énfasis en aspectos como la creatividad, el análisis del fenómeno musical desde una perspectiva holística y la promoción de la cultura en general como un ámbito indispensable del conocimiento. Finalmente, se impone una apuesta por el acercamiento hacia la realidad musical de los jóvenes, su cultura musical y las herramientas y usos que llevan implícito los cambios tecnológicos y comunicativos recientes. En este sentido, cada vez existen más experiencias que apuestan por un acercamiento a los mecanismos que utilizan los alumnos para aprender en su entorno informal, ya sea en lo referido a la práctica musical como intérprete de un instrumento o simplemente como consumidor musical.

Con todo lo aquí expuesto, resulta evidente su conexión con la perspectiva de los PLE. Por ello, la educación formal tiende a observar y analizar lo acontecido en entornos informales para promover una educación musical más real y cercana al día a día de los alumnos, apostando por metodologías flexibles que conecten los entornos formales e informales (Flores, 2007; Green, 2009; Regelski, 2009; Springer & Gooding, 2013; Parkinson & Smith, 2015).

5.3.4 La Competencia Digital

Uno de los aspectos más significativos de la exploración de los PLE en diferentes centros educativos, y que ya ha sido descrito por varios autores, es el uso limitado de herramientas tecnológicas por parte de los alumnos estudiados (Martínez, R. y Espinar, 2012; Solano, González, & López, 2013; Bonil, Fonolleda, Banqué, Calafell, & Querol, 2011; Prendes et al., 2017; Gewer et al., 2017). Aparentemente, la tecnología solo ha mejorado en rapidez y efectividad los hábitos ya existentes y en ocasiones, se presenta más como una herramienta vinculada a la interacción social y a lo lúdico, que como un acceso real al conocimiento. Aparentemente, las TIC en los jóvenes ocuparían un lugar central en lo referido a la socialización y la gestión de su universo lúdico (Buckingham, 2007). En este sentido, y tal y como muchos autores han expuesto de forma reiterada (Tyner, 2012; Camacho & Guilana, 2011; Castañeda, González, & Serrano, 2011; Sabés, 2010; Solano Fernández et al., 2013), la implementación de herramientas digitales sin una formación previa de la Competencia Digital, parece resultar poco efectiva. De esta manera, se impone la necesidad de capacitarlos para que lleguen a ser competentes digitales en todas las facetas y actividades de su vida adulta. Y en este sentido, "el centro educativo y los docentes desempeñan un papel imprescindible" (Cózar & de Moya, 2013 p.74).

De hecho, existe cierta tendencia a reducir el concepto de Competencia Digital al dominio instrumental de las TIC, olvidando otros aspectos cruciales: información, comunicación, creación de contenido, seguridad y resolución de conflictos (Arroyo, 2016). Es necesario pues, una apuesta por una educación sobre el entorno digital debido sobre todo, a que ya llevan tiempo viviendo inmerso en él (de la Torre, 2009). De hecho, un modelo de educación digitalmente competente, puede ayudar a equilibrar otro de los problemas subyacentes en la sociedad actual: la brecha digital intrageneracional debida sobre todo, a una introducción en la capacitación digital muy distinta entre diferentes generaciones y que tiene mucho que ver con las necesidades y los intereses que vehiculan las formas de uso y apropiación de las TIC (Busquet, Medina, & Ballano, 2014).

Para subsanar esta necesidad de implementar una competencia digital que no se manifieste en un área del conocimiento concreta sino que tenga una concepción transversal, la legislación vigente ya contempla en el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación que se cree "un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula"(LOE, 2006 p.67). A partir de esta premisa, la Generalitat de

Catalunya, en su documento de identificación y despliegue de la Competencia Digital en educación secundaria, establece una serie de premisas que resumimos en los siguientes puntos (Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2015):

- Para el logro de las competencias digitales es fundamental que los alumnos tengan acceso a los dispositivos y las diversas aplicaciones.
- Es conveniente que los centros educativos acojan experiencias y conocimientos que los estudiantes tienen de los entornos digitales y que han podido adquirir en contextos no escolares, para completarlos con contenidos más académicos e interrelacionarse con aspectos más técnicos, de contenidos curriculares y de registro lingüístico.
- Las competencias digitales deben vincularse a todas las materias del currículo dado el carácter instrumental de las mismas. Por ello, estructura su implementación en 4 dimensiones que son: Instrumentos y aplicaciones, Tratamiento de la información y organización de los entornos de trabajo y aprendizaje, Comunicación interpersonal y colaboración y Ciudadanía, hábitos, civismo e identidad digital.

De hecho, y en un marco que engloba lo anterior, ya existe un proyecto de digitalización de los ciudadanos a nivel europeo (DigComp), cuyo objetivo es "aumentar la capacidad de habilidades digitales en la población, permitiendo así que más personas participen más profundamente en nuestra sociedad y economía digital"(Vuorikari, Punie, Carretero, & Van Den Brande, 2016 p.26).

La consecución de estos objetivos pasa ineludiblemente, por la implementación de un modelo de alfabetización digital, que ponga el foco en los siguientes aspectos (Buckingham, 2007; Dini, Iqani, & Mansell, 2011; Tyner & Gutiérrez, 2012; Area & Guarro, 2012):

- La formación en las competencias digitales debe superar el simple acceso a la información, para potenciar también la producción de información a través de distintos lenguajes expresivos (textual, hipertextual, icónico y audiovisual) y la capacidad de difusión en los distintos espacios sociales de comunicación (redes sociales, web 2.0, repositorios...).
- Descentralizar del entorno formal los procesos de alfabetización, potenciando la interacción con entornos no formales e informales y por ello, incentivando el auto aprendizaje y a su vez, potenciando la compartición del mismo en todos los espacios formativos.

- Desvincular el aprendizaje de lo meramente instrumental, potenciando los ámbitos cognitivos, sociocomunicacional, axiológico y emocional con relación a la información y el conocimiento.

- Ser conscientes de que existen grandes intereses ideológicos y económicos en torno a las TIC; analizar el papel de las audiencias, usuarios, «prosumers»; observar los productos mediáticos cómo construcciones y representaciones de la realidad; etc.

Para que todo lo anteriormente dicho sea posible, es preciso formar al profesorado en todos los parámetros anteriormente descritos. Esta formación, denominada Competencia Digital Docente es, por la novedad del campo de conocimiento y por la falta de grandes referentes históricos, uno de los retos actuales del contexto educativo actual y que empieza a tener un corpus importante de estudios (Carrera & Coiduras, 2012; Gisbert & Álvarez, 2015; Linda Castañeda, Esteve, & Adell, 2018). La publicación reciente de un documento que define la Competencia digital docente para “el logro de las competencias digitales de los alumnos y potenciar el proceso de madurez digital del conjunto del sistema educativo” (Departament d’Ensenyament, 2018 p.4), puede ser un punto de partida esencial para la implementación definitiva de la competencia digital en el contexto educativo.

5.3.5 El Conectivismo como teoría pedagógica de los PLE

Esta teoría pedagógica se define como una teoría del aprendizaje para la era digital y es, sin duda, la teoría que mayor impacto ha tenido en los últimos años en la educación online y, en general, en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje (Rodera, 2012; Adell & Castañeda, 2013; Gros, 2015) y a su vez, tiene un fuerte vínculo con la idea de los PLE ya que estos “pueden ser vistos como la operacionalización del conectivismo” (Evans, 2015 p.32)

Según uno de sus creadores, George Siemens, el conectivismo es la integración de los principios explorados por el caos, la red y la complejidad y las teorías de la autoorganización. Desde esta perspectiva, el aprendizaje sería un proceso que ocurre “dentro de ambientes nebulosos de elementos básicos cambiantes y sin el control total del individuo” (Siemens, 2005 p.5). Así pues, el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones y, por lo tanto, el aprendizaje -que consistiría en la capacidad de construir y recorrer esas redes (Downes, 2010a) y que definimos como conocimiento accionable- puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o una base de datos), centrándose en “conectar conjuntos de información especializada y en las conexiones que nos permiten aprender más y que a su vez, son más importantes que nuestro estado actual de conocimiento” (Siemens, 2005 p.5).

Esta teoría, además, parte de un corpus de principios que concretamos en la siguiente tabla que se complementa con algunas aportaciones sobre los PLE que vinculan, si cabe aún más, el Conectivismo con los Entornos Personales de Aprendizaje.

Tabla 10 Principios del Conectivismo y su relación con los PLE

Principios del Conectivismo (Siemens, 2005)	Correspondencia con las características de los PLE.
El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.	En la idea de los PLE, la heterogeneidad de perfiles del estudiante exige del profesor las competencias de ser innovador en sus procedimientos, actitudes flexibles, habilidades socio-afectivas y comunicativas y respeto a las opiniones diversas (E. R. Gómez & Negrete, 2015 p.96).
El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.	From the perspective of the PLE, connection is far more critical than compliance, and it is far better to offer a wide range of services, (...) than to restrict the connections possible to users (S. Wilson et al., 2007 p.5).
El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.	There is strong evidence that social media can facilitate the creation of PLEs that help learners aggregate and share the

	results of learning achievements, participate in collective knowledge generation, and manage their own meaning making.(Dabbagh & Kitsantas, 2012 p.1)
La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.	Learner control is related to the concept of ownership, and both concepts are related to the notion of "agency" in terms of the human capacity to make choices.(...) Allowing learners to own their learning process means to allow learners to engage with the process itself, which is a crucial factor for the effectiveness of the learning process (Buchem et al., 2014 p.20)
La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.	We attribute this to the affordances of the PLE: the aggregation of students' individual learn-streams into a course-stream allows collecting, centralizing, sharing and commenting on all the activity they perform in distributed services (Casquero, Ovelar, Romo, & Benito, 2013 p.714).
La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.	PLE is a pedagogical approach—in addition to the various tools from the Web 2.0 digital ecosystem — where the learner becomes aware and organizes which information sources, publication resources and communication networks will provide them with continuous and incidental learning and through osmosis access to other subjects (Area & Sanabria, 2014 p.808).
La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.	Cuando nos movemos en un mundo donde la información se ha fragmentado y dispersado en múltiples espacios y formatos por acción de la tecnología, donde casi cualquiera puede ser creador y proveedor de información y el conocimiento avanza a velocidad vertiginosa, definir, conocer, manejar y enriquecer el PLE supone una estrategia necesaria para aprender eficientemente (Adell & Castañeda, 2013 p.21)

Vemos pues que, por ejemplo, la toma de decisiones es en sí misma, un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe, es visto a través de una lente de la realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a alteraciones en el entorno informativo que afecta la decisión (Siemens, 2005). Además, es posible ver cómo a partir de individuos que intentan hacer realidad sus objetivos particulares -a menudo de forma individual y sin ni siquiera ser conscientes de estar implicados en acciones de grupo- se forman redes y comunidades que comparten visiones similares o que actúan de una cierta manera, las cuales terminan configurando pequeñas ecologías formadas por sub-

espacios individuales, cuyos límites se definen con vaguedad y pueden entrar fácilmente en contacto con otros (Pata, 2010; Garcia, 2015).

Esta falta de perspectiva histórica y las dudas que existen alrededor de un modelo tan reciente y falto de análisis, no impide que muchos autores hayan señalado el **Connectivismo** como un enfoque válido para contextos educativos en los que las redes de

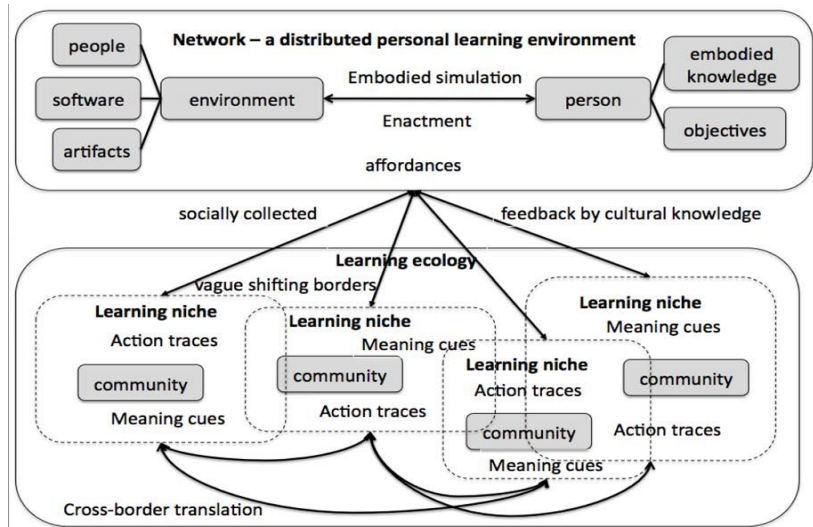


Ilustración 4 Fundamentos del Connectivismo (Pata, 2010 p.6)

comunicación tienen un peso sustancial y consecuentemente, sea un modelo que se ajusta a la perfección al enfoque de los PLE. Por ello, queremos sintetizar algunos de los aspectos pedagógicos más relevantes expuestos en distintos estudios y que se pueden observar en la Ilustración 4.

En primer lugar, para Santamaría (2010 p.5), el conectivismo “se ha imbuido del instructivismo y constructivismo para posteriormente diferenciarlos” y “consolida las bases, que se habían empezado a trazar en las teorías clásicas de aprendizaje, de la denominada “pedagogía 2.0” o e-Learning 2.0” (Rodera, 2012), para finalmente recoger toda la “riqueza y la complejidad inherente a la Edad Digital” (Alvarez & Osuna, 2012 p.1323)

Para Rodríguez y Molero (2009), el conectivismo se caracteriza por tres aspectos claramente identificables:

- ✓ Es un modelo que surge por la necesidad de dar explicación a un modelo nuevo de aprendizaje fruto del impacto de las nuevas herramientas TIC.
- ✓ Propone un estilo de aprendizaje centrado en dar herramientas que permitan a los alumnos desenvolverse en la era digital, pensando más en el futuro que en el presente.
- ✓ Este modelo lleva implícito potenciar la curiosidad y estimular el interés por el acceso al conocimiento por parte de los alumnos en distintos contextos.

En esta línea, Mas habla sobre como el conocimiento y el aprendizaje se articulan sobre un tercer elemento que podríamos denominar como "la interacción de las personas en la red y con la red" (Mas, 2015 p.71), creando una ecología formada por una comunidad de individuos realizando acciones en ella (Lambropoulos & Romero, 2010). De hecho, algunos autores incorporan el concepto de inteligencia colectiva para definir esta misma idea (Cobo & Pardo, 2007; Castañeda, González, & Serrano, 2011; Barroso et al., 2012; Gómez & Negrete, 2015).

Con todo, existen aspectos del Conectivismo que suscitan dudas en la comunidad científica. La siguiente tabla muestra algunos de los argumentos críticos con esta metodología y la respuesta de S. Downes, otro de los gestores de esta teoría, a los mismos.

Tabla 11 Críticas y respuestas al Conectivismo

Críticas al Conectivismo (Clarà & Barberà, 2013)	Respuesta de S. Downes (Downes, 2013)
El conectivismo no aborda la paradoja socrática del aprendizaje ³ . Para resolver esa paradoja, debe abandonar la idea de que el conocimiento se distribuye en la red debido a que el individuo no puede identificar un patrón si no se sabe de antemano qué configuración específica de conexiones lo constituye.	El conectivismo afirma que el aprendizaje conlleva un proceso de identificación de patrones, pero también defiende que no existe un grupo o tipo de patrón privilegiado que pueda ser aprendido a priori: así que, mientras uno piensa que va a enseñar a sus alumnos formas, ellos pueden que estén aprendiendo a reconocer colores. Así pues, cualquier patrón inherente a nuestra manera de enseñar –incluyendo los malos hábitos, los prejuicios, lo que sea– también será aprendido por la gente que nos está viendo.
El conectivismo no conceptualiza adecuadamente al otro en la red ya que necesita teorizar sobre nodos humanos y sus conexiones. Así, si un concepto consiste en un patrón específico de asociaciones, ¿cómo se puede explicar que el concepto se desarrolle, pero el patrón de asociaciones siga siendo el mismo?	Lo que consideramos «concepto» es instituido por una persona por medio de un conjunto de asociaciones completamente diferentes al conjunto instituido por otra, y, de hecho, la primera puede crear nuevos ejemplos para el mismo concepto cambiando las asociaciones establecidas con el paso del tiempo. El concepto en sí mismo puede aparecer bajo una serie de asociaciones a una edad temprana, y bajo una serie de asociaciones muy diferente a una edad avanzada, por lo que el «papel» del concepto cambia –y, en consecuencia, también cómo queda implicado en diferentes

³ Que plantea la dificultad de aprender debido a la imposibilidad de conocer lo que no se sabe

	pensamientos, en diferentes ideas, en diferentes acciones–.
Se simplifica excesivamente la interacción al considerarla binomial y un estado, en especial si participan nodos humanos. El conectivismo ve al otro como un nodo en la red, y una conexión entre los nodos puede estar activa (1) o inactiva (0). Ello implica una importante reducción de lo que significa interactuar.	Una interacción es el caso real en el que, de un cambio de estado en una entidad, resulta un cambio de estado en una segunda entidad. También podemos pensar en una interacción como en un sustantivo incontable, refiriéndonos a un conjunto o a una serie de cambios de estados. Una vez más, solemos pensar en una interacción como en algo físico, por ejemplo, en una señal enviada por un canal de comunicaciones.
Ofrece poco margen para explicar el desarrollo del concepto debido a que las ideas conectivistas se difundieron amplia y rápidamente, pero sin los procedimientos de control académicos que el desarrollo de una teoría de aprendizaje necesita para garantizar el rigor y la sistematicidad en sus postulados	La obra literaria de Downes relacionada con el conectivismo, ha sido revisada por diferentes colegas. Según Google Scholar, tengo un índice H (i.e.: 'medición de calidad en función del número de citas') igual a 22, y un índice de i10 (i.e.: 'número de trabajos con más de 10 citas') igual a 31. Este listado no incluye mi obra publicada en libros académicos (por ejemplo, «El papel de los recursos educativos en abierto para el Aprendizaje Personal», en Recursos educativos en abierto: innovación, investigación y práctica, publicado este año por Athabasca University Press). Además, la idea es que los trabajos académicos y otros ensayos se publiquen en abierto y, a continuación, que sean evaluados NO por un grupo anónimo de dos o tres investigadores, sino por toda la comunidad académica. La sistematicidad es para los robots.

De hecho, existen más voces que aportan objeciones a ciertos planteamientos del conectivismo, como cierta falta de alusión a la figura del docente o la imposibilidad de que “haya una sola teoría que explique el aprendizaje en redes tecnológicas habilitadas” (Goldie, 2016 p.6). Otros aspectos que han generado controversia son la falta de pruebas empíricas que demuestren que el aprendizaje virtual sin mediación sea más rico y diverso (Bell, 2011; Hogg & Lomicky, 2012) o que sea universal y llegue en igual medida a todos los participantes (Garcia, Elbeltagi, Brown, & Dungay, 2015).

Ante todo lo expuesto, la apuesta por fundamentar el enfoque pedagógico de nuestra investigación sobre un modelo tan reciente y no exento de discusión, se debe a la capacidad del propio para definir el entorno educativo que planteamos, ya que para

el conectivismo, la educación se entiende sin fronteras espacio-temporales y opta por “el aprendizaje continuo, vinculado a lo cotidiano, en el que se valore la capacidad de adaptarnos y combinar problemas y soluciones” (Higuera, 2013).

5.3.6 Aprendizaje Basado en Proyectos en el contexto de los PLE

Uno de los aspectos clave de esta investigación es el diseño de las actividades educativas que se realizan durante los tres cursos lectivos en los que se llevan a cabo. Estas actividades, tal y como describiremos minuciosamente en el apartado dedicado al diseño de estas, surgen directamente de los PLEs de los alumnos. A partir de esta premisa, surge la necesidad de encontrar una metodología que permita trasladar las actividades, herramientas, intereses, actitudes y usos de la música desde el entorno informal de los alumnos, a la programación curricular de un curso en el entorno formal. Este hecho nos obliga a que el diseño curricular se adecue a la legislación vigente (en este caso, la LOE) tanto a nivel de contenidos y objetivos, como a nivel competencial. Para ello, se opta por el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL en su acrónimo en inglés), una metodología que nos permite diseñar actividades diversas, acotadas en espacio y tiempo y que, por su naturaleza, se adapta perfectamente a esta dialéctica entre los espacios formal e informal (Donnelly & Fitzmaurice, 2005; Tamim & Grant, 2013). De hecho, el aprendizaje mediante proyectos hace hincapié en la experiencia y la experimentación, la investigación y profundización de la comprensión, el trabajo en equipo junto con el trabajo independiente, y el apoyo del proceso mediante la evaluación continua de los propios estudiantes y del profesor (Bauer, 2014), el cual adquiere el rol de facilitador o "coach" (Donnelly & Fitzmaurice, 2005).

Thomas define cinco criterios que definen el Aprendizaje Basado en Proyectos (Thomas, 2000 p.3-4):

Los proyectos PBL son centrales, no periféricos al currículo: El currículo "está" en el proyecto o, dicho de otro modo: los contenidos se vinculan directamente con los proyectos y se adquieren mediante los mismos.

Los proyectos PBL se centran en preguntas o problemas que "empujan" a los estudiantes a encontrar (y confrontarse) con los conceptos y principios centrales de una disciplina: Los proyectos se centran en conectar diferentes ámbitos del conocimiento, pero alcanzar este propósito resulta insuficiente si "todo no está orquestado para un importante propósito intelectual" (Blumenfeld et al., 1991). El objetivo final es el aprendizaje y la adquisición de conocimientos.

Los proyectos involucran a los estudiantes en una investigación constructiva. Una investigación es un proceso dirigido a objetivos que implica investigación, construcción de conocimiento y resolución. Las investigaciones implican

un diseño, la toma de decisiones, la búsqueda y resolución de problemas, el descubrimiento o los procesos de construcción de modelos.

Los proyectos son dirigidos por los estudiantes a un grado de significación:

Los proyectos PBL no son, en su mayoría, dirigidos por el docente, predeterminados o empaquetados. Los proyectos PBL no terminan en un resultado predeterminado o toman rutas predeterminadas. Los proyectos PBL incorporan mucha más autonomía, elección, tiempo de trabajo sin supervisión y responsabilidad que la instrucción y los proyectos tradicionales.

Los proyectos son realistas, no escolares: Los proyectos incorporan características que provocan sensación de autenticidad a los estudiantes. Estas características pueden incluir el tema, las tareas, los roles que desempeñan los alumnos, el contexto dentro del cual se lleva a cabo el trabajo del proyecto, los colaboradores que trabajan con los estudiantes, los productos que surjan del mismo y la audiencia o los criterios por los cuales los productos serán juzgados.

Estas características que definen los PBL llevan implícitas uno de los aspectos más complejos para su concreción en contextos formales concretos: su adecuación a los contenidos propios del currículo. En este sentido, existen diferentes aspectos que lo dificultan que concretamos en estos tres puntos (Krajcik, McNeill, & Reiser, 2007);

1. El hecho que el corpus de estudio surja de la inquietud del alumno y no de los contenidos del currículum.
2. La temporización de estos en cada curso escolar.
3. La posibilidad que el proyecto no abarque, por su naturaleza desvinculada a un guion prediseñado, todos los contenidos curriculares vinculados al área de conocimiento desarrollado en el proyecto.

El debate sobre la viabilidad sigue vivo y va en paralelo a un cambio lento pero constante hacia un modelo educativo más competencial. De hecho, en consonancia al escenario tecnológico anteriormente descrito, también el debate educativo se ha "viralizado" y artículos como "En contra y a favor del Aprendizaje basado en Proyectos" (F. Trujillo, 2017b) han sido motor de discusión y opinión.

En relación con los PLE, existe poca bibliografía que analice qué aspectos de ambos enfoques pueden tener vínculos. De entre los autores que han planteado la relación entre PLE (o alguna de las teorías pedagógicas vinculadas a ellos) y Aprendizaje por proyectos, destacamos los trabajos de Roderer (2012), Adell y Castañeda (2013),

Jeremić, Jovanović, & Gašević (2013), Rahimi, Berg, y Veen (2013), Area y Sanabria (2014), Álvarez (2015) o Trujillo (2015).

En este sentido, se ha optado por identificar y incorporar aquellos aspectos propios del PBL que se adecuan a los parámetros de nuestro enfoque de los PLE, ya sea desde la perspectiva de los alumnos, docentes o contextos, y que resumimos en los siguientes puntos (García, Gros, & Noguera, 2010; Brundiens & Wiek, 2013; Thamarasseri, 2014; Malkova & Kiselyova, 2014; Basilotta, Martín, & García-Valcárcel, 2017):

- ✓ Destaca el importante papel del docente para el buen desarrollo del aprendizaje basado en proyectos, tanto para diseñar actividades relevantes, auténticas y motivadoras, dejando margen a la responsabilidad de los estudiantes para hacer propuestas según el proceso va avanzando, como para orientar en la realización de las tareas, marcar pautas y fases, ayudar a los alumnos a hacerse conscientes del proceso a seguir y los resultados alcanzados.
- ✓ Los estudiantes investigan un problema del mundo real y trabajan en las opciones de solución a este problema mediante el trabajo en pequeños grupos (idealmente en un equipo interdisciplinario) al cual los instructores contribuyen como entrenadores para los equipos.
- ✓ PBL proporciona un enfoque más flexible, integral y diverso que incluye y va más allá de este último. PBL también proporciona un camino para conectar el proceso de aprendizaje y evaluación con contenido o incluso resultados enfocados en términos de las diversas etapas y aspectos del aprendizaje práctico y reflexivo.
- ✓ Permite a los estudiantes aprender a gestionar, controlar y organizar sus actividades y promueve el desarrollo de sus competencias personales relacionadas con las esferas de actividades motivacionales-axiológicas, volitivas, pragmáticas y reflexivas. Con eso, el entrenamiento de proyección es posible solo cuando las actividades se convierten en un tema de investigación y desarrollo por parte de los estudiantes.
- ✓ A la participación activa y la motivación del estudiante, la capacidad de los estudiantes para asumir responsabilidades y los roles complementarios que les permiten desarrollar las tareas de forma autónoma y mediante la interacción y la colaboración con sus compañeros. En cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes, debe constatarse la adquisición de diversos tipos de habilidades (digital, metacognitiva, emocional y social), el desarrollo de sus capacidades

creativas e investigadores y la asimilación de los conocimientos establecidos en los objetivos del proyecto.

5.3.7 Herramientas musicales propias de los PLE de los adolescentes

Desde la aparición de Internet, la capacidad del consumidor para elegir los contenidos de consumo cultural musical ha crecido exponencialmente, permitiendo la posibilidad de construir un perfil musical a su medida, que incluirá las canciones de su elección de entre la gran cantidad de alternativas musicales disponibles, colección (lista de reproducción) que podrá compartir en la Red con los demás usuarios para ser valorada y comentada (Márquez, 2010). Las herramientas utilizadas por los jóvenes para la búsqueda, escucha y compartición de música cambian constantemente y resulta complejo establecer un canon perdurable en el tiempo debido a los constantes cambios de tendencias, como la emergencia de Youtube o Spotify en detrimento de MySpace y la tendencia a un mayor uso del móvil y las tabletas en detrimento de los ordenadores (Nielsen, 2012). Con todo, existen algunas plataformas que han logrado cierta estabilidad basándose en un factor clave: hacer del usuario un partícipe activo de la plataforma. Para ello, el usuario se convierte en receptor y generador de contenido, teniendo mayor impacto aquellas plataformas que ofrecen una mayor posibilidad de crear un entorno que permita generar contenido realizado por los usuarios el cual además, pueda recibir diferentes formas de feedback del resto de la comunidad del entorno, ya sea mediante comentarios o la simple aprobación mediante "likes" (García, Catalina, & López, 2016; Khan, 2017).

De hecho, aunque Youtube es principalmente un repositorio inacabable de vídeos de la industria audiovisual y sobre todo musical, siendo el visionado de los mismos una de las principales actividades realizadas por los jóvenes (Mascheroni & Cuman, 2014; Miron & Ravid, 2015), cada vez más se está convirtiendo en un espacio de difusión personal de creaciones en busca de cierta proyección personal debido a la creciente influencia de los Youtubers y al fenómeno de la viralidad. Estos ídolos juveniles constituyen un nuevo referente en la construcción de la identidad de los jóvenes y con sus vídeos adquieren "un rol de consejero sobre temas claves en la formación de la identidad como los cambios físicos de la adolescencia, la autoestima, el autoconcepto, la identidad de género y vocacional o las relaciones sociales, favoreciendo la identificación con sus seguidores" (Pérez, Pastor, & Abarrou, 2018 p.67). Así pues, en la creación de vídeos para Youtube, los jóvenes suelen imitar el estilo de sus referentes mediáticos y usan esta plataforma para mostrar aspectos cotidianos o simplemente, expresar sus opiniones o motivaciones personales con cierto punto de exhibicionismo

(Jones, 2010; Yarosh, Bonsignore, McRoberts, & Peyton, 2016), para obtener el premio que da valor a la producción: la cantidad de visualizaciones y su potencial viral. La viralidad se ha convertido en el gran objetivo de los creadores de contenidos para Youtube y la consolidación de algunos de ellos, junto a la aparición constante de fenómenos más o menos diseñados para su expansión en esta plataforma, se están convirtiendo en los principales generadores de contenidos por delante de las producciones audiovisuales convencionales (Sivera, 2014; Picazo, 2016) superando en consumo audiovisual a la TV en la mayoría de jóvenes (Dehghani, Niaki, Ramezani, & Sali, 2016).

En este escenario, la irrupción de Youtube en el contexto educativo ha sido inmediata y la propia plataforma ha creado entornos propios dedicados a ese motivo, como Youtube Edu, que en su información se describe como “un espacio educativo abierto y gratuito que beneficie a profesores, estudiantes y a cualquier persona que quiera aprender algo en español, haciendo públicos cada vez más contenidos educativos de calidad” (Youtube, 2012). En este sentido, Youtube Edu se define como una herramienta asincrónica, primariamente transmitiva, secundariamente interactiva, para compartir videos y crear comunidades en torno a los recursos compartidos (Ramírez, 2016).

A pesar de ello, Youtube sigue siendo principalmente un repositorio de vídeos que, caracterizado por la estructura propia de las Redes Sociales, permite acceder a una enorme y creciente cantidad de documentos audiovisuales (Gustafsson, 2013), aunque cada vez más, existen apuestas para aprovechar las posibilidades de creación audiovisual en el entorno escolar y convertir a los alumnos en creadores de contenidos, tal y como ya ocurre con mayor incidencia en su realidad extraescolar (Fralinger, 2009; DeWitt et al., 2013; Burns, 2016).

Y aunque Youtube sea la plataforma musical por excelencia y funcione como una plataforma de difusión, el público sigue viéndola como un repositorio, delegando la función de compartir y difundir, a otras plataformas ideadas genuinamente para este fin, destacando principalmente Facebook.

5.3.7.1 *Facebook como espacio virtual de interacción educativa*

No es nuestra intención realizar aquí un análisis profundo sobre esta red social 2.0 la cual, a pesar de no ser concebida como una herramienta educativa, ha despertado el interés por su potencial en este campo. Aun así, el hecho de considerar el uso de esta plataforma como uno de los pilares del desarrollo de las actividades educativas que forman parte de esta investigación nos obliga a analizar las principales características de esta plataforma. De hecho, autores como Llorens y Capdeferro (2011), Gómez y Tapia (2011), Álvarez y López (2013), Bakshy, Rosenn, Marlow, & Adamic (2012), Erjavec (2013), Arteaga Sánchez, Cortijo, y Javed (2014) o Manca & Ranieri (2016), han centrado su interés en la misma, ya que permite crear comunidades virtuales con intereses compartidos, crear nuevos vínculos y permitir el intercambio de información. A modo de síntesis, algunas de las posibilidades de usar la plataforma Facebook en un entorno educativo se resumen en la siguiente tabla a partir de los trabajos de García (2009), Llorens & Capdeferro (2011), Erjavec (2013), Arteaga Sánchez et al. (2014), Miron & Ravid (2015), o Janković, Nikolić, Vukonjanski, & Terek (2016):

Tabla 12 Posibilidades de usos en Facebook

Función	Descripción
Compartir materiales multimedia.	Vídeos y/o audios de creación propia o extraídos de otras redes sociales. Dicha función puede realizarla tanto el profesor como los alumnos.
Proponer temas de discusión.	Mediante el muro, basados en aspectos trabajados en clase o como punto de partida a nuevas propuestas.
Comunicar información relativa al funcionamiento de la materia.	Tareas pendientes o futuras, información significativa o aspectos a tener en cuenta sobre fechas y características de la entrega de los trabajos, ya sea de profesor a alumno, de alumno a profesor o entre alumnos.
Enviar y recibir mensajes personales y grupales sobre diferentes cuestiones relativas a la materia.	Permite una interacción personal independientemente del grupo mediante una herramienta de mensajería unipersonal y privada.
Vincular la actividad presencial con la no-presencial.	Permite crear un vínculo entre la actividad del entorno formal con la informal y permite la participación aun si el alumno o profesor está ausente.
Crear un evento.	Permite invitar a los alumnos a asistir a conferencias, conciertos, exposiciones, etc...

Junto a todas estas posibilidades, Facebook tiene ciertas características que creemos, deben ser destacadas por su influencia en el desarrollo de la tarea docente.

La primera de ellas reside en la creación de los denominados Grupos. La opción de creación de un Grupo suele ser la más utilizada en entornos educativos ya que tan solo precisa que el alumno/a sea ya usuario de Facebook. Una vez creado el grupo, los alumnos ingresan en él sin necesidad de cambiar nada de su configuración ni de su relación con el resto de los miembros del Grupo. Estos entornos tienen diferentes niveles de visibilidad que son:

Abiertos: son accesibles a todo el mundo y cualquiera puede registrarse en ellos.

Privados: pertenecen a una comunidad cerrada y a ellos se accede por invitación.

Secretos: no aparecen en los resultados de las búsquedas. (Llorens & Capdeferro, 2011)

Los grupos abiertos pueden ser descubiertos mediante una búsqueda regular en Internet. Sin embargo, los motores de búsqueda como Google no indexan los grupos cerrados y secretos y, por lo tanto, estos grupos de Facebook no pueden ser encontrados por la búsqueda fuera de Facebook (es decir, mediante Google). Sin embargo, grupos cerrados (no grupos secretos) se pueden encontrar en una búsqueda dentro de Facebook (Miron & Ravid, 2015).

El uso de estos grupos tiene ciertas ventajas en relación con otras plataformas similares como son la gratuidad del entorno y la nula necesidad de mantenimiento, no es necesario crear una cuenta nueva, pudiendo utilizar el mismo usuario para ocio y estudios, resulta muy simple subir archivos y la mejora en las compatibilidades de formatos ha aumentado considerablemente en los últimos años. Administrador y usuarios tienen capacidad de gestión similares, su estructura interactiva es dinámica y promueve un flujo comunicativo constante y sobre todo, existe una fácil relación entre la entrada de contenidos y la utilización, comentario, opinión e interacción con el mismo (Meishar-Tal, Kurtz, & Pieterse, 2012).

Si nos ceñimos a aspectos puramente educativos, Facebook ante todo es una herramienta ideal para el trabajo cooperativo, en el que la interacción entre los diferentes participantes del grupo es altamente transversal y que promueve la discusión, la opinión y el trabajo en equipo (Meso, Pérez, & Mendiguren, 2010; Arteaga Sánchez et al., 2014; Cabero & Marín, 2014), generalmente mediante comunicación asincrónica y en el que el docente no solo se limita a proporcionar el conocimiento básico de la asignatura, sino que, además, puede realizar un seguimiento continuo y sistemático del proceso del alumno, dando soporte y apoyo a través de sus intervenciones (Álvarez & López, 2013).

De hecho, la función motivadora del profesor es un elemento clave para el buen funcionamiento del grupo ya que no tan solo se erige como e-moderador sino que puede alimentar o coartar la fluidez de las conversaciones y por ello, su índice de participación debe ser comedido y adecuado (Salmon, 2007). A su vez, entre los alumnos se crea un vínculo diferente al propio del entorno formal y se generan sinergias diferentes, convirtiéndose en un espacio de apoyo entre iguales que puede ir más allá de lo meramente académico (Erjavec, 2013).

Asimismo, existen diversos elementos que tienden a obstaculizar el desarrollo de experiencias de aprendizaje, bien por el escaso desarrollo de algunas herramientas nativas, bien, simplemente, por su inexistencia. Dichos elementos identificados por Llorens y Capdeferro (2011) y que hemos actualizado a raíz de recientes modificaciones, se resume en los siguientes puntos:

✓ **Presencia de «ruido» y elementos distractores:** Cuando se utiliza Facebook como red orientada al trabajo en grupo, ciertos elementos que resultan justificados en el uso lúdico-individual de la red pueden aportar factores de dispersión.

✓ El sistema de comentarios desplegados en los muros tiende a dificultar la visualización de la información: Si no se es un usuario habituado, puede pasarse por alto la presencia de nuevos comentarios.

✓ **Facebook carece de un auténtico sistema de etiquetado, filtrado, búsqueda y organización de la información:** La velocidad en la producción de noticias, y la misma velocidad en la «desaparición» de lo «no nuevo» no son compatibles a priori con un «trabajo de almacén», en el que el conocimiento generado deba ser clasificado, guardado y recuperado cómoda y rápidamente.

✓ **Los foros de los grupos de Facebook son excesivamente primarios:** Por una parte, carecen de un editor de texto que preste funcionalidad a una exposición mínimamente compleja de un tema. Por otra, no permiten ningún tipo de anidado de las respuestas, con lo que se convierten, a pesar de su nombre, en simples listas de réplica a un tópico principal.

✓ **Facebook carece de funcionalidades nativas propias de los entornos orientados específicamente a equipos de trabajo:** Aunque este ámbito ha mejorado claramente en los últimos años,

incrementando el tipo de archivos que pueden colgarse, así como añadiendo la posibilidad de crear un documento de trabajo compartido, aún existe una alta gama de posibilidades para el trabajo grupal que Facebook no contempla.

✓ **No hay una manera de instalar de una vez una aplicación para un grupo de trabajo:** Para que una aplicación esté disponible para los miembros de un grupo es necesario que cada miembro la instale primero individualmente, y la configure adecuadamente. Con ello, la aplicación queda disponible para su perfil privado, y resulta impropio para separar los elementos personales de los elementos compartidos en el grupo.

✓ **Facebook no proporciona, de manera nativa, sincronía bidireccional de audio y vídeo:** Aunque los usuarios pueden dejar mensajes y grabaciones de vídeo, no es posible utilizar este canal para establecer conversaciones bidireccionales en tiempo real, aunque la plataforma ha anunciado que próximamente será posible.

A todos estos aspectos, hay que añadir el más importante de todos: la tendencia cada vez mayor al desuso de Facebook por parte de los jóvenes que prefieren combinar otras redes sociales como Instagram o Snapchat en detrimento de Facebook, que consideran ya obsoleto y vinculado a grupos de edad mayores (Shearer & Gottfried, 2017; M. Anderson & Jingjing, 2018; Smith & Anderson, 2018). Este hecho implica su pérdida de potencial como base operativa de los PLE's aunque la variabilidad de las tendencias y el hecho de que siga siendo la Red Social más utilizada, puede variar en cualquier momento (Gramlich, 2018).

5.3.8 La dialéctica entre la Educación Formal e Informal en el contexto de los PLE

Uno de los aspectos que ha tenido mayor impacto en la constante evolución de lo que entendemos por aprendizaje, es la progresiva permeabilidad entre los denominados contextos formales, no formales e informales, lo que implica que sus límites sólo pueden trazarse de manera significativa en relación con determinados contextos y en función de finalidades definidas (Colley, Hodkinson, & Malcolm, 2002). En este último sentido, López (1996 p.5) afirma que "la educación formal y no formal son, frente a la educación informal, procesos intencionales de adquisición de destrezas, actitudes y competencias educativas a través de estímulos directamente educativos". Por su parte, lo que diferencia la no formal y la formal resultaría más compleja debido a que la disociación clásica de considerar la educación no formal como aquella realizada en el ámbito extra-escolar y la formal en los centros educativos, no resulta del todo precisa en la actualidad, debido a que la evolución y la incidencia de los nuevos contextos, herramientas y oportunidades de aprendizaje afectan por igual a ambos contextos y provocan que a menudo sea difícil definir sus límites (Fiedler & Våljataga, 2010), que dejan de verse delimitados por las paredes de las instituciones educativas.

Por su parte, para definir la educación informal resulta esencial incidir en sus características principales: la inexistencia de unos límites que la definan y de unos estándares de referencia que la caractericen y sobre todo, a la aparición de nuevas formas de aprendizaje autónomo debido a la irrupción de nuevas herramientas tecnológicas para el acceso al conocimiento (Siemens, 2005; Arina, 2007; Virkkula, 2016).

De hecho, existe cierto consenso en considerar que, de algún modo, la evaluación en contexto formal lleva implícito valorar los conocimientos adquiridos en este contexto, pero a su vez, los adquiridos en el informal. O dicho de otro modo, avaluar implica "identificar, reconocer y certificar determinados aprendizajes, adquiridos mediante sistemas no formales e informales, que equivalen a las competencias de una titulación oficial" (Fernández & Fernández, 2009 p.278).

Ante este escenario de evidente retroalimentación entre espacios, no podemos ignorar que existen algunas características que, aunque sea por simple oposición al modelo formal, nos permiten una primera aproximación al concepto de educación informal (Beckett & Hager, 2002; Malcolm, Hodkinson, & Colley, 2003; Eaton, 2012; Costa, Cuzzocrea, & Nuzzaci, 2014):

- **Ed. Formal**

Objetivos de aprendizaje definidos

Intencional

Estructurado

Limitado en espacio y tiempo

Focalizada en la cognición

Descontextualizada

Mayor pasividad

Estimulada por un profesor

Certificación externa

- **Ed. Informal**

Abierto

No organizado

Ilimitado temporalmente

Orgánica/Holística

Sin método prescriptivo

Contextualizada

Basada/Conectada con otras

experiencias

Autodirigida

Indefinición de los objetivos de

aprendizaje

Sin certificación externa

Colaborativa

Siguiendo las líneas anteriormente definidas, la constatación de los vínculos entre educación formal e informal ha provocado la aparición de modelos educativos más flexibles y abiertos, provocando que desde la educación formal, se genere cierto interés por incorporar las sinergias propias de los entornos informales (Malcolm et al., 2003), poniendo especial atención en aquellas que provocan la interacción entre los diferentes actores educativos (educadores, familia y alumnos) y de los alumnos con el entorno (Barron, 2006; Hamburg & Hall, 2008; Hall, 2009; Scott, Sorokti, & Merrell, 2016; Pereira, Fillol, & Moura, 2019). De hecho, cada vez existe un mayor interés en investigar cómo se crea y articula el conocimiento en el ámbito informal, sobre todo en lo referido a su capacidad de crear vínculos entre los miembros de una comunidad que a su vez, permitan crear contenidos que son organizados, estructurados y jerarquizados y finalmente, compartidos (Downes, 2010b).

Todo ello nos permite plantear que la propia interacción entre dichos entornos genera uno nuevo que se caracteriza por su riqueza, interés y potencial (Larson, Barker, & Krehbiel, 2014), adquiriendo a su vez, una reglas nuevas surgidas de la fusión de las propias de cada ámbito (Galanis, Mayol, Alier, & García, 2016). Estos nuevos entornos surgidos de esta fusión, se han visto potenciados por la continua evolución y mejora de las herramientas tecnológicas que han permitido cambiar "significativamente las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, mezclando continuamente ambientes formales e informales" (Czerkawski, 2016, p.141). En este sentido, en muchos casos, es el ámbito informal el que permite familiarizarse con dichas tecnologías, alimentando de estrategias y habilidades el entorno formal, hecho que diluye los límites entre ambos y promueve una concepción más holística del aprendizaje (Costa et al., 2014).

Y es precisamente en este contexto de dialéctica y retroalimentación entre ambos entornos, en el que la idea de los PLE adquiere su máxima expresión permitiendo la implementación de nuevos aprendizajes o alfabetizaciones, dentro de nuevos contextos para finalmente, mejorar sus resultados (Hall, 2009). En este sentido, Salinas (2012) lo sintetiza afirmando que:

En la intersección de ambos fenómenos pueden situarse los entornos personales de aprendizaje, que se presentan como un sistema bisagra donde integrar el entorno virtual institucional en el que estamos distribuyendo cursos y asociado preferentemente al aprendizaje formal, y este entorno más informal que ofrecen redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje para construir las propias Redes Personales de Conocimiento (Personal knowledge Network PKN)

5.3.8.1 *La educación formal e informal en el contexto de los PLE*

Como ya ha quedado definido, el enfoque de los PLE se caracteriza por la idea de la autonomía del aprendizaje y del control de toda la red de aprendizaje por parte del alumno (Arina, 2007). Esta autonomía, que indudablemente relacionamos con el aprendizaje informal debería, en palabras de Dabbagh & Kitsantas (2012 p.7), "enseñar a los alumnos a convertirse en estudiantes eficaces autorregulados, de manera que pueda ayudarles a adquirir conocimientos básicos y complejos de aprendizaje personal que son esenciales para crear, administrar y mantener PLEs usando una variedad de medios sociales".

De hecho, existen ámbitos del aprendizaje formal que pueden adquirir características del informal, precisamente a partir de las propiedades que definen el enfoque de los PLE, como fomentar contextos de aprendizaje auto regulado (tanto espaciales como temporales), explorar herramientas propias del otro entorno, fomentar la construcción de redes de aprendizaje a partir de estas herramientas y sobre todo, fomentar la cultura del autoaprendizaje (Álvarez, 2015). Así, la adquisición de estrategias, usos y herramientas implica a su vez, la adquisición de un nuevo modelo de alfabetización y de construcción de significados (Hall, 2009) más flexible y que permite que el alumno pueda "construir y extender su aprendizaje formal", tomando un mayor control del proceso educativo (Scott, Sorokti, & Merrell, 2016 p.78). A modo de ejemplo, una de las herramientas que monopolizan el ámbito informal de los PLE de los alumnos es sin duda el teléfono móvil. En la actualidad, su presencia en las aulas está en claro aumento, debido a su capacidad para construir "un puente entre ambos campos y abrir la puerta a nuevas estrategias y diseños didácticos que faciliten la salida del proceso educativo del aula, ampliando la gama de soluciones a los problemas de docentes y estudiantes" (Sánchez, Olmos, & García, 2016 p.526). Este hecho no está exento de polémica, debido a los constantes debates sobre la idoneidad de su presencia en los centros educativos, aunque cada vez se oyen más voces desde ámbitos educativos y administrativos que apuestan por la investigación en torno al uso educativo de los dispositivos móviles, considerándolo "un ámbito de aparición reciente que comienza a focalizar estudios de organizaciones educativas, universidades y grupos de investigación, con el fin de conocer el acceso, la uso y las oportunidades pedagógicas que abren las tecnologías móviles" (Ple del Consell Escolar de Catalunya, 2015).

Estas habilidades que ya han sido mencionadas en el capítulo dedicado a la Competencia Digital, son una fuente de recursos muy importante y con la ventaja

añadida de la familiaridad, costumbre y afinidad hacia su uso por parte de los alumnos (Barron, 2006).

Para finalizar este apartado, resulta interesante citar la existencia de estudios que analizan los vínculos entre la educación formal e informal en educación musical, centrándose todos ellos en las posibilidades de adquirir estrategias y usos habituales de los alumnos fuera de la escuela, ya sea como consumidores de música o practicando la interpretación musical. En este último ámbito, existen aspectos realmente interesantes como la preeminencia de un repertorio propio de música popular urbana, un uso más funcional que teórico del lenguaje musical o el fomento de la creatividad y el auto aprendizaje. (Green, 2006; Evelein, 2006; Flores, 2007; Cremades & Herrera, 2010; Partti, 2014; Virkkula, 2016). De hecho, también la evolución tecnológica ha sido clave en el desarrollo de la educación musical en el ámbito informal, tanto en las nuevas posibilidades para "componer, grabar, comprar, difundir o escuchar música de forma masiva, inmediata y global", como en las relacionadas con el aprendizaje y las posibilidades que aporta Internet, mediante "herramientas del aprendizaje musical informal presente en la colectividad social a la que pertenecen los jóvenes" (Terrazas, González, & Lorenzo, 2015 p.77).

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

6 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

A modo de síntesis de los grandes autores que nos preceden, podemos caracterizar nuestra propuesta como el proceso de recogida de datos descriptivos, de palabras y conductas de las personas sometidas a investigación, incidiendo en la perspectiva fenomenológica (Taylor & Bogdan, 1994) y sociológica de la educación (Delamont & Jones, 2012), mediante diferentes métodos de investigación que permitan la recogida de una serie de datos y una interpretación de estos (Attride-Stirling, 2001; Bowen, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2009; Berger, 2015). Dichos métodos se circunscriben en unos parámetros concretos como son la obtención de datos de tipo fenomenológico que se deben realizar en el entorno natural y llegar a todos los individuos del contexto estudiado. Se trata pues, de una investigación de tipo holístico y global, donde el investigador acabe siendo metodológicamente ecléctico. Así pues, y centrándonos en una perspectiva de análisis de procesos educativos, se pretende analizar cómo los sujetos investigados construyen su conocimiento y cuáles son sus interacciones sin olvidar prever las posibles interferencias del investigador en todos estos datos. (Hitchcock & Hughes, 1995; LeCompte, 2000; Hammersley, 2007; Delamont & Jones, 2012). Sobre este último aspecto, las investigaciones realizadas por docentes en su propio contexto llevan implícitas ciertos aspectos que creemos, deben ser planteados a priori para así, tener unos parámetros definitorios previos que muestren las características del proceso de investigación.

Desde una perspectiva histórica, nos hallamos ante un tipo de investigación con poca tradición en España: la dualidad docente-investigador en la enseñanza secundaria es, por diferentes motivos, poco habitual, existiendo una brecha real entre la investigación en educación y la práctica docente. Este hecho se debe a factores como la falta de cultura investigadora de los maestros y profesores o la cada vez más evidente instrumentalización de la investigación como acceso al credencialismo meritocrático por encima del interés real por la mejora docente (Martínez, 2008; Cascante, 2013). Aun así, la necesidad de diseñar una estructura de investigación en que el docente sea a la vez actor e investigador implica encontrar un modelo de referencia sobre el que construir la

estructura de esta investigación. Por las características hasta aquí citadas, la metodología escogida es la de Investigación-Acción (I-A) en el aula la cual, con alguna excepción particular, se ciñe a la perfección a los objetivos de nuestra investigación.

6.1 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EL AULA

El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en crear un puente entre la investigación y la práctica. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo y está condicionado por él. La mejora en la práctica consiste en implantar aquellos valores que constituyen sus fines, por ejemplo, la educación en la enseñanza (Cohen et al., 2009; Moreira, 2002). Sin embargo, el concepto de educación como fin de la enseñanza trasciende la conocida distinción entre proceso y producto. La mejora de la práctica supone tener en cuenta a la vez los resultados y los procesos (Anderson & Herr, 2007).

Se caracteriza por ser una metodología de investigación participativa, colaborativa, promotora de creaciones autocríticas y de teorizaciones sobre la práctica. A su vez, implica registrar, recopilar y analizar datos relevantes que permitan progresar hacia cambios mediante ciclos basados en planificación-acción-observación-reflexión. Además, se centra en el descubrimiento y resolución de problemas, la práctica reflexiva mediante la integración teoría-práctica y promueve el diálogo con otros profesionales. Finalmente, implica al investigador en la búsqueda de la mejora a través de la intervención, promoviendo la participación para generar teorías sobre la práctica (Noffke & Zeichner, 1987; Elliott, 1990; Lomax, 1995; Moreira, 2002; Anderson & Herr, 2007; Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2013; Titchen, 2015).

A modo de síntesis, Kemmis, McTaggart, y Nixon (2013), consideran que la investigación-acción se refiere igualmente a los cambios de los individuos inmersos en la investigación, por un lado y, por otro, la cultura y los grupos, instituciones y sociedades a la que pertenecen. La cultura de un grupo puede ser definida en términos de su esencia característica y de las formas del lenguaje y los discursos, actividades y prácticas, relaciones sociales y la organización que se constituye en las interacciones del grupo. Todo ello además, llevado a cabo por los participantes en un entorno de vida contextualizado, en un espacio y tiempo concreto, con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales o educativas propias, así como su comprensión en este contexto delimitado (Elliott, 1990; Reason & Bradbury, 2001; McNiff & Whitehead, 2002; McNiff & Whitehead, 2005; Martínez, 2008).

De hecho, la participación acción se sustenta en la idea de un análisis de contextos colectivos por medio de la participación de todas las personas que forman la situación a

estudiar. En este sentido, son los mismos participantes los primeros en aportar información significativa para su recogida por parte del Investigador (Casey & Evans, 2018; Hammad, Alunni, & Alkhas, 2018), creándose así un vínculo identificable entre la Investigación acción como método de investigación y la propia filosofía de los PLE (Ehiyazaryan & Ester, 2012; Chaves, Trujillo, López, & Sola, 2017).

Así pues, para poner en contexto nuestra investigación, la siguiente tabla muestra algunas de las características principales de nuestra investigación en relación con las establecidas por autores de referencia como Noffke y Zeichner (1987), Cohen et al., (2009) y Kemmis y McTaggart (2007).

Tabla 13 Comparativa características Investigación-Acción y esta investigación

Características de la Investigación Acción (I-A)	Características de nuestra investigación
La I-A no se basa en los planteamientos habituales de los maestros cuando reflexionan sobre su labor. La I-A debe ser mucho más sistemática en la recogida de evidencias y el análisis de estas.	Aunque nuestra investigación se contextualiza en el espacio habitual de labor educativa del profesor-investigador, la metodología empleada tanto para la investigación como por las tareas habituales docentes han sido diseñadas en función de los parámetros requeridos para esta investigación y tutelados desde un organismo educativo externo como es el universitario. Es decir, la dualidad profesor-investigador se articula en dos espacios desvinculados que delimitarán claramente cada una de las tareas.
La I-A no busca sólo solucionar problemas (problem-solving) planteados como patologías concretas, sino más bien, los "problem-posing", que implica una reflexión más profunda que se pregunte cómo mejorar y entender los cambios que ocurren en el mundo y cómo mejorar a partir de los efectos provocados por este.	La propia esencia de los PLE y en especial, nuestro enfoque hacia el análisis de los espacios informal y formal, siguen este camino proponiéndose ser además, motor de cambio a partir de la comprensión del entorno actual. Además, todo ello en un contexto educativo que vive un momento de cambio por la irrupción de nuevas metodologías y la aparición de las TIC.
No es una investigación realizada en otras personas. La I-A es la investigación en personas particulares sobre su propio trabajo, para ayudarles a mejorar lo que hacen, incluyendo la forma en que trabajan con y para los demás.	Nuestra investigación se contextualiza en un espacio concreto con individuos muy definidos que permitan una recogida de datos minuciosa y periódica. Además, se promueve que se puedan generar espacios de autorreflexión, debate y puesta en común de las herramientas y actividades empleadas, ya que éste es

	precisamente, uno de los objetivos principales de la investigación.
La I-A no es un "método científico aplicado a la educación". Es decir, no nos podemos quedar sólo con la visión científica. Es mucho más.	La construcción de una dialéctica estructurada, coherente y dinámica entre la investigación y la acción educativa es una de las claves de esta investigación y encontrar el equilibrio idóneo entre ambos, resulta esencial para el éxito de la investigación.
La I-A busca provocar cambios en la definición de las competencias profesionales y de los roles de los maestros.	Nuestra investigación tiene la intención de aportar nuevas perspectivas al ámbito docente a partir de la implementación de metodologías nuevas y emergentes. Con ello, se pretende demostrar su validez e idoneidad en el contexto estudiado y aportar datos significativos para próximas investigaciones.
La I-A también busca aumentar sus sentimientos de autoestima y confianza, así como aumentar su conciencia sobre los problemas en el aula.	La verificación de los objetivos por medio de herramientas de investigación validadas por expertos supondrá, además de las aportaciones de cualquier investigación en el mundo científico, la consolidación de la opción metodológica elegida por el profesor-investigador más allá de esta investigación concreta y un conocimiento más exhaustivo de la casuística que la rodea.
La I-A también implica mejorar la predisposición del maestro hacia la reflexión, ayudándole a cambiar sus valores y creencias y mejorar la congruencia entre la teoría y la praxis.	Forma parte de la filosofía de esta investigación la voluntad de retroalimentación entre la práctica educativa y la tarea de investigador, entendiendo que cada una tiene unos objetivos diferentes pero que, a la vez, cada una de ellas se verá influenciada y, este es el objetivo final de la investigación, mejorada por la otra.
La I-A finalmente tiene como último objetivo ampliar sus puntos de vista sobre la enseñanza, la educación y la sociedad.	Nuestra investigación incluso va más allá ya que pretende, no sólo analizar estos tres ámbitos sino, además, analizar y en su caso incrementar, las vías de conexión entre ellas por medio del nuevo contexto tecnológico y metodológico emergente.

Uno de los peligros en que pueden caer los profesores-investigadores es evidentemente, la manera de delimitar y separar las dos funciones. De hecho, aunque esta dualidad forme parte de la esencia de este tipo de investigación, resulta esencial distinguir entre las tareas habituales de un profesor y las propias de la investigación. En consecuencia, que el profesor sea el encargado de diseñar, seleccionar y analizar los

hechos en los que el mismo ha participado conlleva necesariamente estructurar de forma concisa y exhaustiva toda la investigación (Anderson & Herr, 2007; Martínez, 2008).

6.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El colegio Maristas Montserrat se ubica en una zona céntrica y muy bien comunicada de la ciudad de Lleida, capital de provincia habitada por unas 140.000 personas

La escuela está rodeada por bloques de pisos habitados por familias de un nivel económico medio-alto. También hay un gran número de comercios y diferentes tipos de servicios. En esta zona encontramos también una gran oferta de colegios privados concertados y públicos.



Ilustración 5 Ubicación del centro educativo

El colegio Maristas Montserrat consta de dos edificios principales, uno con más de 100 años de antigüedad, donde se diferencian dos alas: en una se sitúan las aulas de Educación Primaria (a excepción de 6º de primaria que este último curso están situadas en la otra ala del edificio), y en la otra secundaria, bachillerato y el comedor escolar. Las aulas de educación Infantil las encontramos por encima de las oficinas de dirección, de secretaría y extraescolares, que enlazan con el edificio más nuevo: el jardín de infancia.

El ala de Primaria consta de cuatro plantas. Planta baja, ciclo inicial. Primer piso aulas de Infantil (P5). En el segundo piso encontramos las aulas de 3º, 4º y 5º. Finalmente en el tercer piso encontramos el aula de música, de informática y de inglés.

La otra ala consta de una planta baja con la cocina y el comedor escolar, un primer piso con 6º de primaria y 1º de la ESO. En el segundo piso 2º y 3º de la ESO. Y finalmente, en el tercer piso 4º y los dos cursos de bachillerato.

El resto de los espacios docentes, a excepción de la polivalente que queda situada en el margen izquierdo, quedan repartidos entre el primer, el segundo y el tercer piso de las dos alas, estos espacios son: biblioteca, laboratorios, salas de informática, salas de profesores, otra aula de música en la planta baja y para terminar las infraestructuras, la escuela dispone de grandes patios y zonas de recreo diferenciadas por edad y horarios.

En lo referido a infraestructuras complementarias, dispone de las siguientes instalaciones: Polideportivo, 2 salas polivalentes, Sala de actos para 450 personas, 2 salas de conferencias con capacidad para 100 personas, capilla, 3 comedores, bar colegial, patios independientes para las diferentes etapas, 4 laboratorios para el uso de primaria, secundaria y bachillerato (física, química y biología), 2 salas de informática y una sala de informática móvil con portátiles, 2 aulas de idiomas para el aprendizaje de la lengua inglesa, 2 aulas de música, 2 aulas de plástica y 1 aula de dibujo técnico, Biblioteca abierta todas las tardes, 2 aulas de tecnología y 1 aula multilingüe.

La escuela ofrece los siguientes niveles educativos:

Tabla 14 Oferta educativa

Educación infantil 1er ciclo	Educación infantil 2o ciclo	Educación primaria	Educación secundaria obligatoria	Bachillerato 3 líneas	PFI 1 línea
P-0 1 línea	P-3 3 líneas	1º ciclo EP (1º y 2º) 3 líneas	1º de ESO 3 líneas	Ciencias y Tecnología	Auxiliar en ventas, oficina y atención al público
P-1 2 líneas	P-4 3 líneas	2º ciclo EP (3º y 4º) 3 líneas	2º de ESO 3 líneas	Humanidades y Ciencias Sociales	Módulo A y B: Formación teórica y prácticas en empresas
P-2 2 líneas	P-5 3 líneas	3º ciclo EP (5º y 6º) 4/3 líneas	3º de ESO 3 líneas	Artístico	
			4º de ESO 3 líneas		
54	236	478	361	58	14

Total alumnos

1201

Las escuelas Maristas tienen una línea metodológica que se basa en seis ámbitos básicos de la acción educativa: la organización de los contenidos de aprendizaje, las relaciones entre los agentes que intervienen en el proceso de aprendizaje, los diferentes materiales y recursos didácticos, la organización del espacio escolar y social, el tipo de evaluación y la participación del alumnado.

El Proyecto Educativo de toda la comunidad educativa y pretende (Maristes Montserrat, 2019):

- Consolidar el estilo educativo propio, ofreciendo una educación integral de calidad, basada en la proximidad al alumno y su acompañamiento.
- Vivificar la misión y revisarla periódicamente para que sea un punto de referencia del colegio.
- Innovar pedagógicamente aplicando a la tarea educativa metodologías creativas y proporcionando las novedades tecnológicas que faciliten la enseñanza-aprendizaje. Implicar a toda la comunidad educativa en el proyecto educativo que compartimos, mediante la elaboración de programas y actividades para conseguir una mayor implicación de las familias en relación con la escuela y la educación de sus hijos.
- Conseguir un equipo humano (docentes, monitores, catequistas, administración y servicios ...) coherente con el estilo educativo propio del centro, comprometido con su tarea educativa y corresponsable de la estructura organizativa. Fomentar la confianza y el acompañamiento mutuo y valorar la labor realizada.
- Alcanzar un buen ambiente de convivencia, orden y respeto.
- Ser agente de transformación social, fomentando el espíritu crítico en el alumnado, potenciando la pedagogía de la solidaridad, relacionándose y implicándose con las instituciones de la ciudad y del país.
- Fomentar la convivencia en la pluralidad, quedando abiertos a la realidad social leridana, manteniendo relaciones e intercambios con otras escuelas y siendo líderes con los intercambios con centros de otros países.
- Vivir la espiritualidad como una dimensión importante de la persona, mediante el respeto de las diferentes convicciones religiosas y la propuesta de los valores cristianos.
- Ofrecer calidad y buena gestión en las actividades extraescolares y de educación no formal.
- Promover una mejora continuada en todas las actividades del centro a través de herramientas de calidad y evaluaciones adecuadas.
-

6.3 SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro estudio el contexto se circunscribe a las aulas convencionales de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del centro educativo donde el investigador despliega su actividad docente, dentro de la asignatura optativa de Música a lo largo de tres cursos consecutivos, siendo el primero un piloto. La tabla 15 recoge el número de sujetos participantes en el estudio.

Tabla 15 Sujetos participantes en la investigación

CURSO	Chicos	Chicas	TOTAL
2013/14 (Piloto)	8	6	15
2014/15	13	6	19
2015/16	13	10	23
TOTAL	37	22	56

La importancia del contexto de la investigación tiene un impacto determinante en el desarrollo de cualquier investigación en educación. Así, hay algunos aspectos en relación con los participantes que, aunque no consideramos que sean determinantes en relación a los resultados de la investigación, sí que permiten aportar aspectos descriptivos que ayuden a contextualizar la misma. Estos aspectos quedan resumidos en los siguientes puntos.

La asignatura en la que se realiza la investigación es de carácter optativo y aunque su incidencia en el expediente académico sea la misma que la de cualquier otra asignatura, ostenta un peso menor en el imaginario colectivo del alumnado. Además, la asignatura forma parte de un itinerario de asignaturas pensado para atenuar la carga lectiva y recomendado a alumnos que, en general, presentan dificultades para seguir el ritmo del curso estándar. Este hecho se acentúa especialmente en el curso 14/15, siendo más heterogéneo el alumnado de los otros dos cursos.

El profesor/investigador conoce a los alumnos de cursos anteriores, lo cual facilita el proceso de adaptación a la nueva metodología de trabajo y un nivel de confianza que, tal y como se ha expuesto en el marco teórico, es un valor añadido importante en este tipo de enfoques educativos radiales.

Las clases presenciales se realizan tanto en aulas convencionales como en el aula de música indistintamente, dependiendo de la disponibilidad horaria de esta última.

Consideramos que el espacio y el momento del día en el que se realizan las actividades lectivas en este segmento de edad, tienen una relación directa con la efectividad de la labor educativa. Este aspecto, que es inherente de la estructura de nuestro sistema educativo, puede resultar de máximo interés cuando se analice la efectividad de un modelo educativo que ofrece mayor flexibilidad gracias a trabajar en parte, en entornos virtuales.

6.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y PLAN DE TRABAJO

El objetivo general de nuestra investigación no es otro que “estudiar la retroalimentación entre el aprendizaje formal e informal en educación musical en secundaria mediante los PLEs y a su vez, constatar su efectividad para la adquisición de competencias en el ámbito musical”. Para ello es preciso, en un primer estadio, poder identificar las herramientas tecnológicas y las estrategias empleadas por los jóvenes en su consumo cultural musical para después, analizar las interacciones que se dan entre ellos en el uso de sus PLEs, mediante actividades diseñadas para que interaccionen en el espacio formal.

Este estudio se proyecta a lo largo de tres cursos lectivos en la asignatura optativa de música en 4º de ESO de un instituto de Educación Secundaria. De ellos, el primero se diseña a modo de curso piloto (fase 1), como campo de pruebas del diseño final de las actividades. En este piloto se realizan entrevistas semi estructuradas a cada uno de los alumnos (15 en ese primer curso), sobre los usos, herramientas, motivaciones y hábitos de consumo musical. De ellas y de las aportaciones de los alumnos, se diseñan actividades que se llevan a cabo durante dicho curso para valorar su idoneidad para el estudio definitivo. Dichas actividades además de estar basadas en los PLEs de los alumnos deben adaptarse al currículo propio de la asignatura en contenidos y competencias. Este curso piloto permite establecer los parámetros tanto del diseño de la investigación como del diseño didáctico del curso.

Para los dos cursos posteriores (fase 2 y 3), se establece una estructura de investigación que, mediante un corpus de herramientas complementarias y en algunos casos, diseñado para la ocasión, permita una recogida exhaustiva de datos antes, durante y al finalizar el curso escolar. Estos datos, categorizados y codificados desde diferentes perspectivas, muestran una secuencia longitudinal de principio a fin de curso que es analizada alumno por alumno y que nos permita detectar variaciones significativas que nos permitan visualizar la evolución de cada alumno durante el curso escolar.

En la tabla siguiente, se observa el diseño completo de toda la investigación y el plan de trabajo a realizar, tanto durante el curso piloto (fase 1) como en los dos cursos siguientes.

Tabla 16 Diseño de la investigación y plan de trabajo

CURSO 13 – 14 Fase 1 (Piloto)		CURSO 14 – 15 Fase 2		CURSO 15 – 16 Fase 3				
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y PLAN DE TRABAJO								
Entrevistas semi estructuradas (Análisis de Contenido) Febrero 14	Entrevistas semi estructuradas a todos los alumnos		Octubre 14	Entrevistas semi estructuradas a todos los alumnos		Octubre 15		
	(Análisis de Contenido)			(Análisis de Contenido)				
	Cuestionario de usos y hábitos del PLE no validados preguntas cerradas	Septiembre 14	Validación Cuestionario por Panel de expertos	Abril 15	Cuestionario de usos y hábitos del PLE validados preguntas cerradas	Septiembre 15	Cuestionario de usos y hábitos del PLE validados preguntas cerradas	Junio 16
			Cuestionario de usos y hábitos del PLE validados preguntas cerradas	Junio 15				
	(Análisis de Contenidos)		(Análisis de Contenido)		(Análisis de Contenido)		(Análisis de Contenido)	
	Prueba de Dominio Competencial Inicial 14-15	Septiembre 14	Prueba de Dominio Competencial Final 14-15	Junio 15	Prueba de Dominio Competencial Inicial 15-16	Septiembre 15	Prueba de Dominio Competencial Final 15-16	Junio 16
			(Análisis de Contenidos)					
	Diario de Campo		Curso 14-15	Diario de Campo		Curso 14-15		
	(Análisis de Contenidos)			(Análisis de Contenidos)				
	Registros de los entornos virtuales		Junio 15	Registros de los entornos virtuales		Junio 16		
	(Análisis de contenido)			(Análisis de contenido)				
	Grupo de discusión alumnos		Junio 15	Grupo de discusión alumnos		Junio 16		
(Análisis de Contenido)			(Análisis de Contenido)					
Herramienta de análisis de PLE								
ACTIVIDADES FORMATIVAS INHERENTES A LA INVESTIGACIÓN								
Diseño de Actividades 13-14	Febrero 14	Diseño de Actividades 14-15	Octubre 14	Diseño de Actividades 15-16	Octubre 15			
Implantación del PLE 13-14	Febrero 14	Implantación del PLE 14-15	Octubre 14	Implantación del PLE 15-16	Octubre 15			

Tal y como se observa, esta tabla describe las diferentes herramientas utilizadas, el momento del curso en el que se aplican y el modelo de análisis utilizado que se describirá a continuación de forma detallada. A modo de síntesis, en cada uno de los cursos se lleva a cabo una entrevista con cada uno de los alumnos y a su vez, se realiza un cuestionario para conocer los diferentes aspectos a analizar según la categorización expuesta en el siguiente capítulo. Dicha encuesta, validada por expertos, se repite al final del curso. De las encuestas y las entrevistas, surgen los temas que conforman los diferentes proyectos educativos que estructuran la propuesta educativa. Además, se realiza una prueba de dominio competencial a principio y final de curso para detectar qué variaciones significativas se han generado en aprendizajes propios de la materia.

A su vez, se efectúa una captura de todas las interacciones realizadas en el espacio virtual de trabajo que, juntamente con un diario de campo y la realización de un grupo de discusión al final de cada curso, nos permite tener una radiografía exacta de lo acontecido durante el curso en los espacios formal e informal. Además, la tabla incluye el diseño de las actividades que pretenden promover la implementación de los PLE de los alumnos y la interacción entre ellos.

De las tres fases de que consta la investigación, la primera se establece como un curso piloto que permita ser un banco de pruebas para el diseño de la investigación. Con todo, tanto el curso piloto como los dos siguientes que serán minuciosamente analizados, se ubican dentro de un contexto educativo real que ya hemos descrito y que precisamente, nos permite un análisis profundo y contextualizado de la implementación de nuestro modelo en un entorno formal definido, pero a su vez, nos obliga a adaptarnos a la temporalidad y características propias de la asignatura y el curso escolar a analizar y en coexistencia con el resto de las asignaturas del mismo. Dichas características vienen establecidas por diferentes entes como: el currículum propio de la asignatura, las características físicas del centro educativo, la disponibilidad de aulas y recursos, el horario en el que se ubica la asignatura, la tipología concreta de alumnos que accede a la misma, etc... Todas estas variables, que de una manera u otra pueden tener incidencia en esta investigación, son en definitiva, las mismas que existen en cualquier centro educativo y por ello, permiten validar esta investigación que no pretende llegar a unos resultados generalizables de este enfoque a otros centros y contextos educativos similares o distintos. De hecho, se pretende ofrecer un modelo de análisis de los PLE de los alumnos en dimensiones y perspectivas aun no exploradas, con la posibilidad de ser replicado adaptándolo a distintos contextos educativos.

6.4.1 Fase 1: Curso piloto

Durante el primer curso que denominamos piloto se realiza una primera toma de contacto con algunos de los aspectos que después darán paso al diseño de la estructura de recogida de datos y de análisis.

Durante el mismo, se realizan entrevistas a los diferentes alumnos que permiten establecer una primera categorización de los aspectos que se pretenden analizar y que se concretan en 4 categorías que serán definidas en el apartado 6.6: Conocimientos musicales, Usos y estrategias para el consumo de cultura musical, Herramientas tecnológicas utilizadas para dicho consumo y finalmente, Motivaciones para realizarlas. Esta primera categorización, fruto de las respuestas de los alumnos permiten, además, establecer unos elementos intrínsecos de dichas categorías que den lugar al diseño de un primer prototipo de encuesta y un guion para las entrevistas posteriores.

En segundo lugar, partiendo de las mismas y del consenso con los alumnos, se diseñan actividades surgidas de sus intereses y se implementa una plataforma virtual que permita crear sinergias entre el espacio formal y el informal. Después de valorar distintas opciones, se apuesta por un grupo cerrado de Facebook, que permite crear un espacio interactivo entre alumnos y profesor sin necesidad de adquirir el estatus de "amigo". Dicho de otro modo: esta tipología de grupo permite dicha interacción entre los participantes sin que sea necesario tener acceso a la información privada de la red social. Además, dicho grupo es invisible al resto de usuarios de Facebook y posibilita la captura de todas las interacciones mediante un software de análisis de datos: NVivo 10.

Así pues, este primer curso permite poner en práctica diferentes tipos de actividades que se detallarán en el apartado dedicado al diseño de la propuesta didáctica. En este sentido, aunque durante el curso piloto se realicen actividades en el espacio formal e informal y que todo ello sea recogido y valorado para recabar información para el diseño de la estructura del estudio, esta información carece de validez para nuestro análisis por la inexistencia de procesos definidos y sistematizados, pero será de gran utilidad para diseñar las herramientas de recogida de datos y a su vez, establecer la categorización de los ámbitos susceptibles de estudio y buscar y/o crear un sistema de codificación que nos permitirá un análisis pormenorizado de cada alumno desde diferentes dimensiones y perspectivas.

6.4.2 Fase 2 y Fase 3: Cursos 14-15 y 15-16

Una vez concluido este piloto se realiza un análisis detallado de sus PLEs. Para ello, se establecen 6 categorías sobre las que se aplicarán los instrumentos para la recogida de datos. Estas 6 categorías surgen de las cuatro ya establecidas en el curso Piloto (Conocimientos musicales, Usos y estrategias para el consumo de cultura musical, Herramientas tecnológicas utilizadas para dicho consumo y finalmente, Motivaciones para realizarlas), y se añaden las Competencias Musical y Digital. Esta ampliación de dos categorías de claro componente educativo aparece precisamente para vincular de forma más clara y evidente los PLE de los alumnos y la práctica educativa. De hecho, tal y como se especifica en el apartado 6.5 dedicado al diseño de la propuesta educativa, todas las actividades que se realizan nacen de los PLE de los alumnos, pero a su vez, son netamente curriculares.

Así pues, en las fases 2 y 3 se inicia todo el proceso de investigación, manteniendo los parámetros establecidos en el piloto referidos a la plataforma de trabajo virtual (Facebook) y a la estructura mediante proyectos que alternarán contextos virtuales y presenciales. Además, se aplicarán los distintos instrumentos de recogida de datos.

6.5 DISEÑO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

Durante la fase 1, se realizan diferentes ensayos para obtener un modelo de trabajo que permita seguir el curso escolar dentro de los parámetros curriculares establecidos y a su vez, promueva su análisis de forma real y efectiva a partir del diseño de la investigación. Por ello, se apuesta por estructurar el curso en pequeños proyectos inspirados en el PBL (Aprendizaje basado en proyectos).

La temática de los proyectos surge directamente de los PLEs de los alumnos, mediante las herramientas diseñadas para su análisis y que se describen en el apartado dedicado al diseño de la investigación. Dichas actividades, descritas en el Anexo 2, surgen de aspectos vinculados a los gustos, procesos, herramientas o gustos personales de los alumnos.

Con todo, cada uno de los proyectos que forman la estructura de cada curso se relaciona con una de las tres dimensiones curriculares del curso y sus contenidos. Estas dimensiones son Escuchar y comprender, Interpretar y crear y la Dimensión social y cultural (LOE, 2006).

Finalmente, se comprueba la competencialidad de cada una de las actividades mediante un instrumento validado de análisis competencial diseñado por Brescó, (2016b). A modo de resumen, el proceso de diseño de los proyectos que conforman cada curso escolar es:

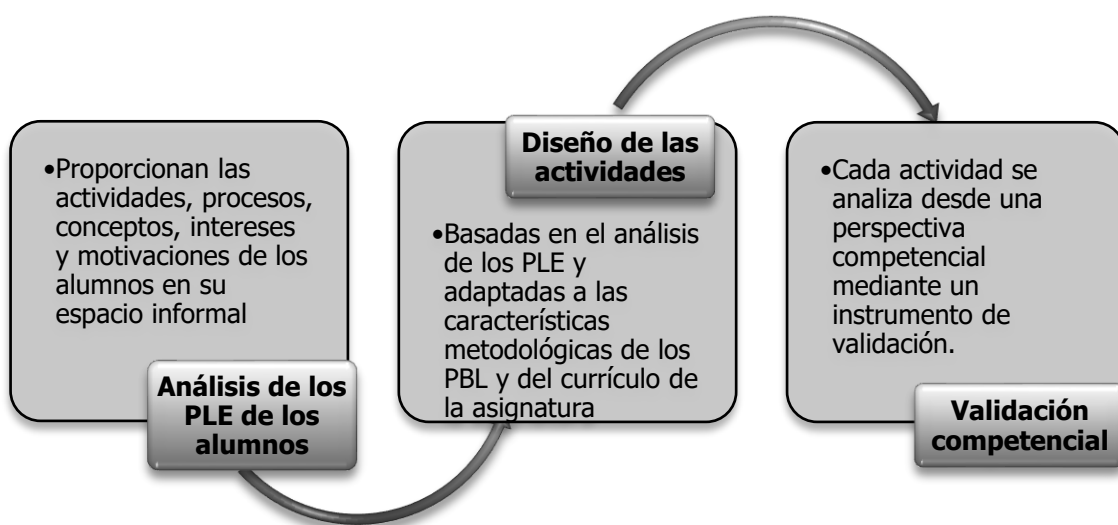


Ilustración 6 Diseño de los proyectos del curso escolar

En este sentido, queremos incidir en la necesidad de focalizar gran parte de nuestro esfuerzo en este diseño educativo ya que son las actividades de enseñanza y aprendizaje y los procesos de evaluación que fomenten el establecimiento de relaciones e interacción entre todos los participantes, el eje sobre el que se estructura toda la investigación y el responsable que se generen cambios significativos en los PLE (Saz et al., 2016).

A nivel funcional, la asignatura en la que se realiza la investigación dispone de 3 sesiones presenciales a la semana. En ellas, se presentan los contenidos a trabajar, se expone cada uno de los proyectos que se realizan online y se analiza el feedback de lo acontecido en el entorno virtual. Se realizan, además, algunas actividades complementarias que no se pueden llevar a cabo en la plataforma pero que igualmente, tienen relación con los PLEs de los alumnos. Las características de las actividades que forman parte de los proyectos que estructuraron cada curso se describe en el Anexo 1. En la siguiente tabla, se enumeran las mismas y se describen sus características principales:

Tabla 17 Actividades lectivas diseñadas para el curso

FASE	TÍTULO	DESCRIPCIÓN	CONTEXTO
1/2/3	El meu Top 5	Cada alumno aporta 5 temas que en ese momento concreto (inicio de curso) considera sus preferidas. Dicha elección tiene cierta complejidad debido a la gran cantidad de música que pasa a diario por los medios que utilizan para su consumo musical, por lo que implica un primer esfuerzo, sobre todo, en el descarte.	Presencial/Virtual
1/2/3	La polèmica de la setmana	Las polémicas se plantean a partir de un artículo, página web o aportación documental, audiovisual y/o gráfica del profesor o de los alumnos. La discusión se inicia siempre en el contexto On line en el que se presenta el documento y se plantean unos temas de debate.	Presencial/Virtual
1/2/3	L'artista de la setmana	Periódicamente, el profesor propone, a partir de un documento de lectura o en formato Audiovisual (Noticia en prensa, Blog, artículo divulgativo, vídeo de Youtube, etc...) un artista o fenómeno musical que tenga algún tipo de significación ya sea por su actualidad como por su trascendencia histórico-social.	Presencial/Virtual
1/2/3	Nadales a la Llar d'Infants	Se prepara un pequeño concierto de villancicos para celebrar la Navidad con los niños/as de 0 a 3 años. La	Formal

		actividad consta de la selección del repertorio, ensayos y concierto.	
1/2/3	El Pregó	Se trata del diseño de un espectáculo teatral/musical en el que participan todos los alumnos del curso en cuestión, pero que se diseña desde la asignatura de música	Formal
2/3	El meu projecte audiovisual	Se propone a los alumnos que diseñen una pequeña producción audiovisual de temática libre para compartir en las redes sociales más comunes (en este caso, Youtube).	Presencial/Virtual
2/3	iiiiLa meva app si que mola!!!	Se propone a los alumnos que investiguen sobre diferentes Aplicaciones para móvil y/o tablet, aporten al grupo dicha información y incorporen a sus dispositivos aquellas que les generen más interés. Para ello, cada alumno debe exponer una App y exponer sus virtudes al grupo	Presencial/Virtual
2/3	La banda sonora de la meva vida	Se propone a los alumnos que creen una lista de canciones que se vinculen directamente con un momento, espacio, contexto o acontecimiento de su vida y que justifiquen la importancia de la canción escogida en dicho momento.	Presencial/Virtual
2/3	El millor one hit wonder de la història	La actividad se centra en investigar el concepto de One Hit Wonder y una vez establecido, conocer el impacto sobre la Industria musical a lo largo de la historia de la misma hasta la actualidad	Presencial/Virtual
2/3	Webquest	La actividad consta de 4 bloques de preguntas encadenadas que deben contestarse ya sea mediante un texto, un vídeo musical o una imagen. Los bloques son temáticos.	Presencial/Virtual

Por la propia naturaleza de esta investigación, alguno de los mini-proyectos que estructuran el curso están predefinidos, pero otros, surgen de los intereses directos de los alumnos mediante propuestas sugeridas por los mismos. En este sentido, resulta clave el curso piloto como banco de pruebas de la tipología de actividades/proyectos a realizar. Así, nos permite definir mecánicas para dinamizar el binomio presencial-virtual y a su vez, el rol de dinamizador/organizador de contenidos del profesor. Uno de los aspectos clave es definir la plataforma virtual que mejor se adapte a este diálogo constante entre lo formal y lo informal.

6.5.1 El entorno virtual como espacio de trabajo

Una vez se concreta el diseño de las actividades, se plantea la necesidad de encontrar un espacio de trabajo que permita desarrollar los objetivos marcados para el curso. La institución educativa en la que se realiza el estudio utiliza la plataforma digital Moodle con cierto éxito de aceptación por parte del profesorado (en la última valoración se estimó que más del 60 % de los profesores la utilizaban con regularidad) y consecuentemente, un uso casi unánime por parte del alumnado. Este hecho se debe en gran medida, a que los libros de texto utilizados mayoritariamente en el centro educativo incluyen una licencia digital que da acceso a los contenidos online de los mismos. Con todo, la herramienta se utiliza básicamente como repositorio de contenidos y actividades y en menor índice, como herramienta de recogida de trabajos y muy puntualmente, con el diseño de alguna actividad interactiva. Algunas asignaturas tienen páginas web o Blogs con la única finalidad de repositorio de temario y algún enlace de interés.

Una de las decisiones clave en el diseño de un PLE escolar es la elección de la plataforma social que servirá de soporte al proyecto. Una ecología donde se comparte conocimiento deberá disponer al menos de los siguientes espacios (Posada, 2012):

Comunicación. Para comunicarse con los demás: mensajería interna, foros, chats, etc.

Publicación personal. Para la expresión propia: blog personal asociado al alumno/a donde publique sus conocimientos.

Debate y diálogo. Con herramientas de discusión como foros, chats, etc.

Archivo. Para buscar conocimiento guardado: documentos multimedia con los conocimientos mínimos organizados.

Agenda de tareas. Para aprender de forma estructurada: propuesta de una secuencia de tareas.

Novedades. Para comunicar nueva información y conocimiento: wikis, glosarios, base de datos, etc.

Experimentos. Para plantear nuevos enfoques o ideas: foros, wikis, etc.

Debido al hecho que uno de los objetivos principales del estudio reside en el análisis del entorno informal, y que la plataforma Facebook es común en la mayoría de los alumnos entrevistados, se plantea la posibilidad de que sea este el entorno virtual de interacción de los PLE, descartando el uso de Moodle que es, en el momento de la implantación de la investigación, la plataforma virtual utilizada mayoritariamente en el

contexto educativo analizado. Esta decisión es consensuada y aceptada por la totalidad de los alumnos en los tres cursos.

6.6 DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Uno de los aspectos que se pretende definir en este trabajo son los diferentes componentes que componen los PLE. En este sentido, las definiciones clásicas ya expuestas en el Marco Teórico de este trabajo se centran en conceptos como herramientas y estrategias (Lubensky, 2006; Kraus, 2007; Lubensky, 2006; Adell & Castañeda, 2013; Peña-López, 2013). Así pues, resulta obvio la necesidad de crear dos categorías de análisis que respondan a estos conceptos y que nosotros hemos definido como "Herramientas" y "Usos y estrategias". Además, otros autores como Anderson (2006b), Schaffert y Hilzensauer (2008) o Dabbagh y Kitsantas (2012), inciden en el componente motivacional como verdadero motor del aprendizaje debido a que los alumnos en un contexto de PLEs "están unidos por motivaciones compartidas e interés en un tema" (Area & Sanabria, 2014 p. 806). Por ello, se ha considerado necesario establecer también dicha categoría de análisis. Finalmente, al tratarse de un estudio centrado en un ámbito del conocimiento muy concreto, se pretende establecer un análisis de los conocimientos musicales previos y posteriormente adquiridos, para detectar su incremento y aportar datos objetivos sobre dicha evolución durante el curso escolar analizado.

Esta categorización surge de la creación de una lista de temáticas previa, tal y como describen autores como Weber (1990), Miles y Huberman (1994) o Cohen et al (2009) que se elabora antes del trabajo de campo a partir del marco conceptual, de las preguntas de investigación y de las áreas problemáticas y/o variables clave que el investigador quiere llevar a estudio. Además, una categorización lo más sistematizada posible se convierte en esencial en estudios basados en I-A, debido a la compleja dualidad del Investigador-Docente (Noffke & Zeichner, 1987a). A pesar de ello, algunos de los elementos de esta categorización surgen durante el estudio de los datos recogidos (Gil, García, & Rodríguez, 1994). En este sentido, durante el curso piloto se observa la necesidad de incrementar el análisis de los procesos educativos que, al fin y al cabo, son el fundamento de cualquier investigación en un contexto escolar. Así pues, una vez concluido el mismo, se apuesta por añadir dos categorías más que permitan ampliar el análisis de la evolución de los procesos de aprendizaje más allá de los meramente conceptuales que se analizan en la categoría de conocimientos musicales. Así, se añaden dos categorías más: Competencia Musical y Competencia digital. Con estas dos

categorías se pretende dar mayor relevancia al enfoque educativo y detectar aquellos aspectos significativos que surgen desde la perspectiva de la educación formal y que entendemos, forman parte de sus PLE. De hecho, ya en el preámbulo de la ley educativa vigente se establece que la escuela debe ofrecer

los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos (LOE, 2006 p.13).

En la misma línea, el informe Delors de la Unesco ya incide en el hecho que “a los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias” (Delors et al., 1996 p.37), que son definidas como “la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala & Arnau, 2008). El concepto de competencia, con variantes propias de los contextos socio-educativos y culturales, se ha extendido de forma generalizada, aunque en función del país y del contexto, “los documentos estratégicos hacen referencia a “competencias fundamentales”, destrezas “básicas” o “clave” y otros términos similares”(Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012). Vista dicha naturaleza, su vínculo con la idea de los PLE era evidente y por ello, consideramos necesario añadir las categorías de ambas competencias. Además, la publicación de los documentos de Identificación y desarrollo de la Competencia Digital (Catalunya. Departament d’Ensenyament, 2015) y de la del Ámbito Artístico (Catalunya. Departament Ensenyament, 2016) en la educación secundaria obligatoria, nos han permitido tener un modelo de referencia para desarrollar el análisis de estas dos categorías.

Estas 6 categorías a su vez, se dividen en 4 elementos que son los que aportarán los datos a analizar mediante los instrumentos que se describen posteriormente y que ofrecen “matices que pueden ocultarse tras las categorizaciones más genéricas”(Hueso & Cascant, 2012 p.3).

De este diseño previo y de las diferentes evoluciones de este, se establecen finalmente las siguientes categorías y los elementos que las definen:

Tabla 18 Categorías de Análisis y sus elementos

Categorías	Elementos de las categorías			
Conocimientos musicales	Música que consume	Música que conoce	Habilidades musicales	Acontecimientos culturales que conoce
	Esta categoría pretende determinar no solo los conocimientos de carácter conceptual (estilos y géneros musicales que conoce y o consume, acontecimientos de carácter cultural como conciertos, espacios de ocio, movimientos culturales musicales, etc...) sino también, las habilidades y conocimientos de los alumnos en la práctica musical adquiridos en cualquiera de los contextos formal, no formal e informal.			
Herramientas tecnológicas	Consumo musical	Creación musical	Difusión musical	Búsqueda sobre temas musicales
	Esta categoría examina el corpus de herramientas utilizadas por los sujetos investigados que se vinculan con las características que hemos definido para los PLE (lectura, reflexión y relación). Además, se contempla un ámbito intrínsecamente vinculado a la educación musical como es la creatividad.			
Usos y estrategias	Actividades de consumo musical individual	Actividades de consumo musical colectivos	Actividades de creación musical	Actividades de difusión musical
	Esta categoría explora las distintas actividades relacionadas con el consumo, creación y difusión musical mediante las herramientas anteriormente citadas. Además, se analizan los distintos contextos y la temporalidad de dichas actividades debido a su relevante presencia en la cotidianidad de los jóvenes.			
Motivaciones	Para el consumo musical	Interés por descubrir cosas sobre grupos que les interesan	Para la búsqueda de nuevas músicas	Sobre momentos, espacios y situaciones para escuchar música
	Esta categoría pretende describir aquellos aspectos personales que provocan y son el motor para la realización de las actividades anteriormente descritas.			
Competencia Musical	Utilizar estratégicamente los elementos de los lenguajes visual, musical y corporal para analizar las producciones artísticas.	Desarrollar proyectos artísticos disciplinarios o transdisciplinarios tanto personales como colectivos.	Valorar con respeto y sentido crítico las producciones artísticas en sus contextos y funciones.	Disfrutar de las experiencias y creaciones artísticas como fuente de enriquecimiento personal y social.
	Esta categoría explora aquellos aspectos del ámbito musical, pero desde una perspectiva eminentemente competencial y por consiguiente, capaces de describir desde una óptica global, las capacidades y habilidades propias del área musical.			

<p>Competencia Digital</p>	<p>Buscar, contrastar y seleccionar información digital adecuada para el trabajo a realizar, considerando diversas fuentes y medios digitales</p>	<p>Construir nuevo conocimiento personal mediante estrategias de tratamiento de la información con el apoyo de aplicaciones digitales.</p>	<p>Organizar y utilizar un entorno personal de trabajo y aprendizaje con herramientas digitales para desenvolverse en la sociedad del conocimiento.</p>	<p>Realizar actividades en grupo utilizando herramientas y entornos virtuales de trabajo colaborados y participar en entornos de comunicación interpersonal y publicaciones virtuales para compartir información.</p>
<p>Esta categoría analiza aquellos ámbitos de la competencia digital que se vinculan directamente con las actividades, usos y estrategias musicales descritas anteriormente. Dicha categoría tiene relevancia en tanto que en dichas actividades en contextos informales las tecnologías de la información, relación y comunicación (TRIC), tienen una altísima incidencia.</p>				

6.7 INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez establecidas y definidas las 6 categorías a analizar, se escoge un corpus de instrumentos de recogida de datos. Para ello, es necesario escoger y/o diseñar herramientas que nos permitan adquirir datos relevantes y de gran significación ya que de su funcionalidad y efectividad depende en gran modo la calidad de la información adquirida (Snyder-duch, Lombard, & Bracken, 2002; De Wever, Schellens, Valcke, & Van Keer, 2006). Con ellos, se pretende obtener una serie de registros que nos permitan los siguientes objetivos:

Tabla 19 Instrumentos de recogida de datos

Instrumentos	Objetivos	Momento de aplicación
Entrevistas personales y Cuestionarios	Obtener una visión detallada de los PLE de los alumnos no solo en lo referente a Conocimientos Musicales y Herramientas tecnológicas, sino también conocer Usos y Estrategias de estos en relación con los dos ámbitos y a su vez, las Motivaciones que se generan alrededor del consumo cultural musical.	Cuestionarios: Al inicio y al final del curso Entrevistas: Inicio del curso
Prueba de dominio competencial	Obtener el grado de conocimientos sobre educación musical a principio y final de curso para comparar tanto los conocimientos como la capacidad discursiva sobre diferentes aspectos sobre cultura musical (Competencia Musical).	Al inicio y al final del curso
Diario de Campo y Grupo de discusión	Obtener datos relevantes sobre lo acontecido durante el curso en el contexto formal, así como la percepción e los propios alumnos sobre lo acontecido durante el curso y su autopercepción sobre la adquisición de conocimientos.	Diario de Campo: durante el curso Grupo de discusión: Final del curso
Captura de los registros	Obtener todas las aportaciones de las interacciones de los alumnos en el entorno virtual a lo largo del curso (Competencia Digital)	Final del curso

Tanto el diseño como el modo de aplicación de dichos instrumentos se describen en los apartados siguientes.

6.7.1 Cuestionario

6.7.1.1 *Diseño*

El diseño de los cuestionarios se realiza en base a la categorización anteriormente expuesta. Se opta por la creación de preguntas cerradas (dicotómicas, de opción múltiple, suma constante y escalas de calificación) porque en general, son rápidas de completar y sencillas de codificar (por ejemplo, para el análisis informático) y aportan una información objetiva y desvinculada de percepciones personales del investigador (Wilson & McClean, 1994). Los cuestionarios se crean mediante un archivo de Formularios de Google y son aplicados durante las primeras sesiones de los cursos en los que se lleva a cabo la investigación, en una clase con ordenadores suficientes para todos los alumnos y bajo la supervisión del profesor/investigador. Para su confección, se siguen los parámetros establecidos por autores de referencia en investigación cualitativa (Taylor & Bogdan, 1994 ; Best & Kahn, 1998; LeCompte, 2000; Cohen et al., 2009; Kemmis et al., 2013)

El cuestionario se estructura en distintos bloques vinculados a las categorías del análisis. Las preguntas según cada bloque son:

Tabla 20 Distribución de las preguntas según ítems

Bloque	Ítems
Conocimientos musicales	1.1, 1.2, 1.3
Herramientas tecnológicas	1.4, 1.5, 1.6
Usos y estrategias	1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11
Motivaciones	1.12, 1.13, 1.14, 1.15

Bloque 1 CONOCIMIENTOS MUSICALES: Este bloque pretende conocer qué estilos musicales conocen y/o les representan y que tipo de acontecimientos musicales conocen y les interesan. Además, la pregunta 1.2 nos permite contextualizar los conocimientos previos de los alumnos. Este dato, que también vinculamos a la competencia musical, nos permite establecer relaciones entre el bagaje musical de los alumnos en su entorno no formal e informal, y los conocimientos y gustos personales.

1.1 Relaciona els diferents estils musicals amb l'opció que millor et representi *
 Pots triar més d'un estil
 Marqueu només un oval per fila.

	És l'estil de música que em representa	M'agrada i l'escolto sovint	Escolto de tant en tant	No l'escolto tot i que em genera interès per conèixer-ho	Em genera rebuig	No la conec
Música electrònica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música Tecno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pop actual comercial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pop-Rock Espanyol	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pop-Rock Anglo-americà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hip-Hop	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música romàntica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jazz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flamenc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música clàssica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música Indie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.2 Marca totes aquelles opcions que realitzes
 Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- Toco un instrument i m'he format per fer-ho
- Toco un instrument de forma autodidacta
- Toco en un grup de música
- Vaig estudiar música, però ho he deixat
- Ser fer mesclres amb eines de Dj
- Faig mesclres i les penjo a les xarxes
- Ballo, ja sigui clàssic o modern
- Altres: _____

1.3 Marca l'opció més adient de cadascun dels Festivals
 Marqueu només un oval per fila.

	El conec	El segueixo puntualment	El segueixo sovint	Hi he anat	Voldria anar-hi en un futur	No el conec
Monegros Desert Festival	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomorrowland	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rock in Rio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sónar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altaveu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creamfields	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utopia Fest	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viña Rock	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rock Fest BCN	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Festival de Cap Roig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Primavera Sound	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres Festivals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altres 1.3:

Il·lustración 7 Preguntas del cuestionario del bloque 1

Bloque 2 HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS: En este bloque se explora el tipo de herramientas tecnológicas usadas por los alumnos en general y sobre todo, aquellas utilizadas para acceder, usar y compartir música.

1.4 Amb quina d'aquestes eines de reproducció musical escoltes música habitualment

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- Ordinador
- Mòbil
- Tablet
- Reproductor Mp3/iPod
- Reproductor Cd's
- Ràdio

1.5 Relaciona les següents aplicacions amb l'opció corresponent

Marqueu només un oval per fila.

	El conec però no el tinc	La tinc per a Mòbil i és on més l'utilitzo	La tinc per Ordinador i és on més l'utilitzo	La tinc per a Tablet i és on més l'utilitzo	El tenia però ja no l'utilitzo	No la conec
iTunes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spotify	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GoEar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Winamp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Free Mp3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GetThemAll	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beat – Music Player	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Shazam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SoundHound	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.6 Relaciona els programes informàtics musicals amb l'opció més adient *

Marqueu només un oval per fila.

	El conec	El tinc però no el se fer anar	El tinc i el se fer anar	L'utilitzo sovint	No el conec
Garage Band	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cubase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reason	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Virtual Dj	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dj for iPhone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beat Studio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pro Tools	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Magix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Finale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Altres 1.6:

Ilustración 8 Preguntas del cuestionario del bloque 2

Bloque 3 USOS Y ESTRATEGIAS: En este bloque se muestran aquellas actividades realizadas de forma regular por los alumnos en relación con el uso y consumo de cultura musical.

1.7 Marca el teu grau d'acord amb les següents afirmacions amb la gradació corresponent.
*

Marqueu només un oval per fila.

	Estic totalment d'acord	Estic bastant d'acord	No estic gaire d'acord	No estic gens d'acord
Tinc coneixements de llenguatge musical	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domino molt un instrument	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conec la majoria dels estils de música actual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilitzo moltes eines tecnològiques per escoltar música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conec alguns compositors de música clàssica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estic al dia dels aconteixements musicals que m'envolten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.8 Relaciona aquestes activitats amb la periodicitat corresponent *
*

Marqueu només un oval per fila.

	Ho faig diàriament	Tres o quatre cops per setmana	Només els caps de setmana	Sovint però no de forma regular	Molt de tant en tant	No ho he fet mai, però m'agradaria	No ho he fet mai i no m'interessa
Escolto música amb auriculars amb el mòbil/Mp3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolto música amb auriculars amb l'ordinador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolto música a casa amb altaveus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaig a locals de festa amb música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assisteixo a concerts de música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cerco música per internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escolto música en emissores de ràdio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.9 Quina/es d'aquestes activitats realitzes habitualment

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- Faig llistes de reproducció per ús propi
- Faig llistes de reproducció per compartir en xarxes socials
- Segueixo canals que m'interessen a YouTube
- Segueixo pàgines web d'artistes que m'interessen
- Segueixo a artistes que m'interessen via Twitter
- Segueixo a artistes i fenòmens musicals que m'interessen a les seves pàgines de Facebook
- Pertanyo a grups de Facebook relacionats amb música
- Tinc un canal propi de YouTube on penjo contingut musical
- Administro un grup a Facebook amb contingut musical
- He penjat alguna recomanació musical al meu mur de Facebook
- He penjat alguna recomanació musical per Twitter
- He penjat alguna creació meva

1.10.1 Quines accions realitzes en les següents xarxes socials: Facebook

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- En soc usuari registrat
- Segueixo a artistes que m'interessen
- L'utilitzo per descobrir música nova
- L'utilitzo per compartir amb altres música i/o artistes que m'agraden
- En sóc usuari però quasi mai per temes relacionats amb la música
- Opino sobre música i/o artistes que m'interessen

1.10.2 Quines accions realitzes en les següents xarxes socials: Twitter

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- En soc usuari registrat
- Segueixo a artistes que m'interessen
- L'utilitzo per descobrir música nova
- L'utilitzo per compartir amb altres música i/o artistes que m'agraden
- En sóc usuari però quasi mai per temes relacionats amb la música
- Opino sobre música i/o artistes que m'interessen

1.10.3 Quines accions realitzes en les següents xarxes socials: YouTube

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- En soc usuari registrat
- Segueixo a artistes que m'interessen
- L'utilitzo per descobrir música nova
- L'utilitzo per compartir amb altres música i/o artistes que m'agraden
- En sóc usuari però quasi mai per temes relacionats amb la música
- Opino sobre música i/o artistes que m'interessen

1.11 A l'hora d'escoltar música, relaciona cada eina amb l'ús que en fas
Marqueu només un oval per fila.

	L'utilitzo diàriament	És la meva eina principal per escoltar música	És l'eina que utilitzo més sovint a casa	És l'eina que més utilitzo fora de casa	No la utilitzo gaire	No en tinc / No la utilitzo mai
Reproductor del Mòbil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reproductor Mp3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reproductor de l'ordinador/Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reproductor de Cd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ràdio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Il·lustració 9 Preguntes del qüestionari del bloque 3

Bloque 4 MOTIVACIONES: Se explora los momentos, situaciones o contextos en los que los alumnos realizan distintas actividades relacionadas con el uso y consumo de cultura musical, poniendo especial atención en definir sensaciones y necesidades vinculadas con sus emociones, la construcción de su identidad y la expresión de estados de ánimo.

1.12 A l'hora d'escoltar música, amb quines d'aquestes afirmacions et sents més identificat
Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- Escolto música per relaxar-me
- Escolto música quan em sento trist
- Escolto música per animar-me abans de fer una activitat que m'agrada
- Escolto música mentre faig els deures
- Escolto música mentre estudio
- Escolto música mentre faig esport individual
- Escolto música per anar a dormir
- Escolto música quan vaig pel carrer
- Escolto música quan estic sol a casa
- Escolto música a l'hora d'esbarjo
- Escolto música pel sol fet d'escoltar-la
- Escolto música quan em llevo al matí

1.13 En quins moments del dia escoltes música, ja sigui amb reproductor particular, la ràdio o la TV

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- Al matí, em desperto amb música
- A casa, mentre em preparo per marxar a escola
- Al cotxe cap a l'escola i trio jo la música que sona
- Al cotxe cap a l'escola però no trio jo la música que sona
- Durant l'esbarjo
- Durant l'estona de dinar a casa
- En el trajecte de casa a l'escola i a la inversa.
- Mentre passejo pel carrer
- A casa en estones lliures
- A la tarda fent feina de l'escola
- Mentre entreno o faig algun esport
- Mentre jugo a la consola
- Abans d'anar a dormir
- M'adormo amb la música posada

1.14 Tinc una música concreta per a les següents situacions (per exemple, llistes de reproduccions, temes concrets, etc...)

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- Per animar-me
- Per relaxar-me
- Per estudiar
- Per fer tasques d'escola
- Per quan em sento trist/a
- Per dormir
- Per despertar-me
- Per jugar amb la consola
- Per entrenar
- Altres

Altres 1.14

1.15 Quines d'aquestes accions vinculades amb la música t'agradaria fer en un futur

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- Tocar en un grup de música
- Tocar un instrument
- Cantar
- Ballar música moderna
- Ballar dansa clàssica
- Fer de Dj
- Fer produccions musicals pròpies
- Enregistrar covers de cantants coneguts
- Penjar a plataformes de vídeo (YouTube, Vimeo, etc...) les meves produccions/creacions musicals
- Altres

Altres 1.15

Il·lustració 10 Preguntes del qüestionari del bloque 4

6.7.1.2 **Validación**

Durante el curso 14/15, el cuestionario es validado por expertos. Dicha validación, propuesta a 24 expertos de diferentes ámbitos y que es respondida por 18 de ellos, analiza los niveles de pertinencia, univocidad y relevancia de cada una de las cuestiones.

La validación se formaliza bajo los siguientes parámetros:

a. Escala de Pertinencia

(PO) Óptima 3 El ítem es susceptible de ser adecuado y/o relevante inequívocamente para el colectivo y grupo de edad al que va dirigido.

(PE) Elevada 2 El ítem es susceptible de ser adecuado y/o relevante mayoritariamente para el colectivo y grupo de edad al que va dirigido.

(PB) Baja 1 El ítem es susceptible de ser poco adecuado y/o relevante para el colectivo y grupo de edad al que va dirigido.

(PN) Nula 0 El ítem es susceptible de no ser nada adecuado o nada relevante para el colectivo y grupo de edad al que va dirigido.

b. Escala de Relevancia

(RO) Óptima 3 El ítem tiene un alto nivel de significación en relación con la información que se quiere recoger por medio del cuestionario

(RE) Elevada 2 El ítem tiene elementos suficientes de significación en relación a la información que se quiere recoger

(RB) Baja 1 El ítem tiene un bajo nivel de significación con relación a la información que se pretende obtener

(RN) Nula 0 El ítem no es nada significativo y no aporta ningún tipo de información de interés en relación con los objetivos del test

c. Escala de univocidad

(UO) Óptima 3 El ítem es susceptible de ser entendido o interpretado inequívocamente de una sola y única manera.

(UE) Elevada 2 El ítem es susceptible de interpretación, pero puede ser entendido mayoritariamente o en general de una sola manera

(UB) Baja 1 El ítem es susceptible de ser entendido en sentidos diversos y se encuentre más cerca de la equivocidad.

(UN) Nula 0 El ítem es susceptible de no ser entendido o ser interpretado con sentidos muy diferentes, cayendo dentro de la equivocidad.

Los expertos requeridos forman parte de 4 colectivos que se vinculan con los ámbitos de las TIC y la Educación musical en el ámbito de la educación no universitaria (tanto formal como no formal) y en el de la universitaria tal y como muestra la tabla que se expone a continuación:

Tabla 21 Validación de los cuestionarios de investigación

Ámbito del experto	Nº Expertos requeridos	Expertos que contestan	Porcentaje general de las respuestas
Música ámbito No Universitario	4	3	Pertinencia 88%
			Relevancia 90%
			Univocidad 92%
Música ámbito Universitario	4	2	Pertinencia 80%
			Relevancia 87%
			Univocidad 92%

Música i TIC àmbito No Universitario	4	4	Pertinència 87%
			Relevància 91%
			Univocitat 92%
Música i TIC àmbito Universitario	4	3	Pertinència 88%
			Relevància 86%
			Univocitat 88%
TIC àmbito No Universitario	4	4	Pertinència 88%
			Relevància 90%
			Univocitat 90%
TIC àmbito Universitario	4	2	Pertinència 78%
			Relevància 80%
			Univocitat 89%
TOTAL	24	18	

Esta validación, que tiene como objetivo constatar la idoneidad de los parámetros ya mencionados y sobre todo, la seguridad que responde a las cuestiones que se plantean (Mueller & Knapp, 2010), toma además como referencia, validaciones recientes del mismo ámbito de esta investigación (Carrera, Vaquero, & Balsells, 2011; Reverte, 2014).

Una vez validado, se aplican algunos cambios sugeridos y que, sin que sean significativos en su estructura, permiten precisar mejor algunas de las cuestiones planteadas. Los cambios que se realizan se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 22 Modificaciones de las preguntas de Cuestionario tras la Validación por expertos

Nº de la pregunta	Pregunta	Ítem a revisar	Ítem revisado
1.1	Relaciona els diferents estils musicals amb l'opció que millor et representi.	(no existe)	Se añade "Música Indie".
1.1	Relaciona els diferents estils musicals amb l'opció que millor et representi.	M'identifico	Es l'estil que em representa.
1.1	Relaciona els diferents estils musicals amb l'opció que millor et representi.	Em genera inter�s per conèixer	(Se elimina)
1.5	Relaciona les següents aplicacions amb l'opció corresponent.	Conec	El Conec (no existe) però no el tinc.
1.5	Relaciona les següents aplicacions amb l'opció corresponent	La tinc per a Mòbil	La tinc per a Mòbil i és on més la utilitzo.
1.5	Relaciona les següents aplicacions amb l'opció corresponent	La tinc per Ordinador	La tinc per Ordinador i és on més la utilitzo.

1.5	Relaciona les següents aplicacions amb l'opció corresponent	La tinc per a Tablet	La tinc per a Tablet Ordinador i és on més la utilitzo.
1.5	Relaciona les següents aplicacions amb l'opció corresponent	La utilitzo habitualment	(Se elimina)
1.5	Relaciona les següents aplicacions amb l'opció corresponent	(no existe)	El tenia però ja no l'utilitzo.
1.7	Marca el teu grau d'acord amb les següents afirmacions amb la gradació corresponent	Hi estic totalment d'acord.	Estic totalment d'acord.
1.7	Marca el teu grau d'acord amb les següents afirmacions amb la gradació corresponent	Hi estic bastant d'acord	Estic bastant d'acord.
1.7	Marca el teu grau d'acord amb les següents afirmacions amb la gradació corresponent	No hi estic gaire d'acord	No estic gaire d'acord
1.7	Marca el teu grau d'acord amb les següents afirmacions amb la gradació corresponent	No hi estic gens d'acord	No estic gens d'acord

El cuestionario se repite mediante el mismo procedimiento a final del curso. Los resultados se colocan en una hoja Excel organizados por la categorización anteriormente citada. Toda la información del proceso de validación se halla en el Anexo 3.

6.7.2 Entrevistas

Las entrevistas de carácter semiestructurado se realizan una vez pasados los cuestionarios en septiembre y tienen como objetivo principal, profundizar en los ámbitos del estudio y en definitiva, alcanzar una mayor profundización para comprender cierto tipo de acciones, o en la última fase "del estudio para clarificar ciertas contradicciones entre lo observado y la información recogida por otras fuentes que pudieran crear problemas de relación si los intentáramos esclarecer durante el estudio" (Munarriz, 1992 p.113).

Las entrevistas se estructuran a partir de la categorización ya expuesta y utilizada también en los cuestionarios, aunque debido a la naturaleza de las mismas, se permiten variaciones del guion inicial si el curso de la conversación lo exige (López & Deslauriers, 2011). De hecho, aunque por su esencia y objetivo la entrevista en investigación precise de un guion previo bien definido y de cierto hermetismo estructural que permita "una conversación con un alto grado de institucionalización y artificiosidad, debido a que su fin o intencionalidad planeada determina el curso de la interacción en términos de un objetivo externamente prefijado (Galindo, 1998 p.297)", el hecho de que los entrevistados sean alumnos del profesor/investigador y que en la mayoría de casos, exista una relación de confianza debido a la acción docente en cursos precedentes (en varios casos ejerciendo además de tutor), permite crear un clima de proximidad y la posibilidad de profundizar en ciertos aspectos que difícilmente, puede mostrar un cuestionario.

Las entrevistas se realizan en un espacio preparado para encuentros entre tutores y alumnos, de forma unipersonal y tienen una duración media de 15/20 minutos. Son grabadas en formato audio para su posterior análisis. Dichas respuestas, se añaden al documento Excel creado para el análisis de los cuestionarios, tal y como puede observarse en las Tablas del Anexo 2

6.7.3 Prueba de dominio competencial

Aunque para esta investigación es fundamental un análisis detallado, sistemático y personalizado de la evolución de cada uno de los alumnos, la propuesta educativa requiere de una evaluación que nos permita “un proceso de recogida y análisis de información con el fin de emitir juicios acerca de la progresión y la calidad del aprendizaje” (Cano, 2012 p.18), tal y como establecen los parámetros de la evaluación competencial definida por las recomendaciones legales vigentes (LOE, 2006). Para ello, se opta por una prueba de dominio competencial escrito idéntico al principio y final del curso mediante el cual se pretende determinar procesos de interpretación, comprensión, argumentación y proposición de solución a problemas (Zabalza, 2012), mediante preguntas abiertas y cerradas. Las cuestiones planteadas en dichas pruebas se ajustan con los criterios de evaluación de dicha asignatura según el decreto de la LOE (Generalitat de Catalunya, 2007) y los aspectos susceptibles de ser analizados en esta investigación. A su vez, las cuestiones planteadas surgen directamente de lo establecido por el modelo de competencia del ámbito artístico (Catalunya. Departament Ensenyament, 2016), esencial para el análisis posterior mediante codificación. En general, se pretende identificar las variaciones en su capacidad de análisis, descripción, identificación y comprensión del fenómeno musical que nos permitan aportar aspectos claramente definibles sobre la incidencia de la interacción de los PLEs de los alumnos en el desarrollo de la competencia.

En la siguiente tabla, se especifica cada una de las cuestiones planteadas y su relación con los criterios de evaluación de la LOE y los propios de la investigación.

Tabla 23 Prueba de dominio competencial

Criterio de evaluación según la LOE	Objetivos de la Investigación
Exponer valoraciones y juicios estéticos propios referidos a obras musicales de tradiciones y culturas diversas, argumentando con criterios artísticos y mostrando interés y respeto por las valoraciones diferentes.	Analizar la capacidad de desarrollar una idea a partir de los conocimientos adquiridos y del bagaje personal
Competencia básica del ámbito artístico	
Competencia 2. Mostrar hábitos de percepción reflexiva y abierta de la realidad sonora y visual del entorno natural y cultural	
Cuerpo de la pregunta	
De les frases proposades, acaba amb la que estiguis d'acord	

- 1A) La música es pot considerar sempre un Art, perquè...
- 1B) La Música no es pot considerar sempre un art, ja que...
- 2A) La música en viu és millor que l'enr
- 2B) La música enregistrada és millor que en viu perquè...
- 3A) El llenguatge musical és una eina indispensable per als músics ja que...
- 3B) El llenguatge musical no és una eina indispensable per als músics ja que...
- 4A) La música electrònica és, en general, millor que la música feta amb instruments convencionals, ja que...
- 4B) La música electrònica és, en general, pitjor que la música feta amb instruments convencionals, ja que...
- 4C) No es pot considerar la música electrònica ni millor ni pitjor que la feta amb instruments convencionals, ja que...
- 5A) En general, hi ha estils de música propis de cada edat, ja que...
- 5B) No hi ha cap estil de música relacionat amb la edat, ja que...
- 6A) Vivim en una societat on hi ha un excés de soroll ambiental que perjudica als altres com per exemple...
- 6B) No hi ha un excés de soroll ambiental, ja que...

Criterio de evaluación según la LOE	Objetivos de la Investigación
Comunicar, de forma oral o escrita, los conocimientos musicales adquiridos utilizando correctamente el vocabulario musical específico.	A partir de frases de personajes relevantes del mundo de la música, identificar la capacidad de comprensión de las mismas y a su vez, analizar su capacidad de expresar opiniones a partir de los conocimientos adquiridos y la propia experiencia.

Competencia básica del ámbito artístico

Competencia 2. Mostrar hábitos de percepción reflexiva y abierta de la realidad sonora y visual del entorno natural y cultural

Cuerpo de la pregunta

Digues si estàs d'acord o no amb aquestes frases i el perquè en tres línies per cadascuna (trien només dos)

La música és sinònim de llibertat, de tocar el que vulguis i com vulguis, sempre que sigui bo i tingui passió, que la música sigui l'aliment de l'amor.

Kurt D. Cobain

Aprender música llegint teoria musical és com fer l'amor per correu.

Luciano.Pavarotti.

La música comença on s'acaba el llenguatge.

E.T.A. Hoffmann.

Jo penso que la moda i la música van mà a mà, i sempre han de fer-ho. El treball de l'artista és crear imatges que corresponguin a la música... Penso que estan molt entrelaçades

Lady Gaga.

Una cosa bona que té la música, és que quan arriba, t'oblides dels problemes

Bob Marley

Criterio de evaluación según la LOE	Objetivos de la Investigación
Expresar opiniones musicales propias, fundamentándose en los valores estéticos, culturales y sociales que encarnan las opciones hechas.	Relacionar la música con diferentes ámbitos del conocimiento del entorno formal habitual del alumno para detectar aquellos aspectos más transversales del lenguaje musical y a su vez, reafirmar su condición de materia curricular dentro del sistema educativo formal.

Competencia básica del ámbito artístico

Competencia 7. Desarrollar proyectos artísticos disciplinarios o transdisciplinarios tanto personales como colectivos

Cuerpo de la pregunta

Explica amb les teves paraules i en màxim 4 línies la relació de la música amb els següents ítems (trien només dos)

Música i Història

Música i Ciències Naturals

Música i Matemàtica

Música i expressió plàstica

Música i Llenguatge

Criterio de evaluación según la LOE	Objetivos de la Investigación
Reflexionar sobre los usos de la música en el mundo actual de forma crítica, razonada y respetuosa.	Analizar la capacidad de análisis de diferentes estilos musicales y detectar variaciones en la percepción de estos a partir de aspectos sociales, estructurales, musicales y de contexto histórico-cultural.

Competencia básica del ámbito artístico

Competencia 8. Valorar con respeto y sentido crítico las producciones artísticas en sus contextos y funciones

Cuerpo de la pregunta

En el següent requadre hi ha 10 estils de música i a sota, 20 afirmacions. Col·loca el número de la frase en una de les quadrícules dels estils que consideres que coincideix.

Clàssica																			
Jazz																			
Rock'n Roll																			
Salsa																			
Hip Hop																			
Heavy																			
Reagge																			
Tecno																			
Pop comercial																			
Reaggeton																			
House																			

1. És monòtona i sona sempre igual.
2. Va aparèixer fa més de 50 anys
3. És música que pràcticament només escolta gent gran
4. Té una estructura musical molt repetitiva
5. El més important és el missatge per damunt de la música
6. És musicalment molt simple
7. L'acompanya una estètica molt determinada
8. No té videoclips
9. Els principals artistes són del gènere masculí
10. Els músics que componen o interpreten aquest estil, han de tenir una formació musical molt important
11. Cal ser un expert per gaudir-la
12. Els que interpreten acostumen a ser més famosos que els que la componen
13. És música bàsicament pensada per anar de festa.
14. La moda és més important que la qualitat
15. S'escolta a la majoria de països del món
16. Es fa totalment amb mitjans de reproducció i composició tecnològics
17. Es fa totalment sense mitjans de reproducció i composició tecnològics
18. Ja no es compona
19. Es pot ballar
20. És quasi sempre trista

Criterio de evaluación según la LOE	Objetivos de la Investigación
Reflexionar sobre los usos de la música en el mundo actual de forma crítica, razonada y respetuosa.	Analizar la capacidad de análisis de diferentes estilos musicales a partir de la audición sin descripción ni contextualización previa
Competencia básica del ámbito artístico	

Competencia 9. Disfrutar de las experiencias y creaciones artísticas como fuente de enriquecimiento personal y social

Cuerpo de la pregunta

AUDICIÓ Relaciona cada audició amb totes les frases de sota que hi vegis relació. A una mateixa audició li poden correspondre de qualsevol nombre de frases, fins i tot cap (les audicions es faran als 10 minuts d'iniciar la prova)

AUD. 1									
AUD. 2									
AUD. 3									
AUD. 4									
AUD. 5									
AUD. 6									
AUD. 7									

Frases

1. És música denominada comercial
2. Té més de 100 anys
3. Hi ha un instrument musical que destaca per damunt dels altres
4. Està feta totalment amb instruments elèctrics o electrògens
5. Els experts la consideren una obra mestra
6. Està pensada per ser ballada
7. Té els elements musicals més representatius de l'estil al que pertany.
8. Té un tempo de més de 100 bpm
9. Per poder interpretar-la cal tenir coneixements musicals elevats-
10. Per interpretar-la cal tenir una tècnica vocal depurada.
11. Tot i que en el seu moment va tenir molt èxit, ara és poc coneguda
12. És més conegut qui la interpreta que qui la va compondre

PECES: La lista de Schlinder de J. Williams / La cabalgata de les valkiries de R. Wagner /She loves you de The Beatles / Could you be love de Bob Marley / YMCN de Village People / 8 milles d'Eminem / (una súper actual)

A parte de estas dos pruebas realizadas a principio y final de curso, algunas de las actividades que se realizan y que se describen en el anexo 1, tienen alguna tarea de carácter evaluativo que nos permite analizar la adquisición de estas y otras competencias musicales, tal y como se detalla en el apartado dedicado al análisis. De hecho, las dos pruebas de Dominio Competencial aquí descritas no son utilizadas para la evaluación de la materia. Este hecho, conocido por los alumnos, desvincula su validez de posibles

condicionantes relacionados con la valoración académica de los alumnos y se vincula exclusivamente con los objetivos de esta investigación.

6.7.4 Diario de campo

En general, los temas de un diario pueden ser de muchos tipos, como preguntas sobre la propia enseñanza, sobre la actuación del profesor, sobre los alumnos, el uso del tiempo, los contenidos, etc. (Gutiérrez, 2007). Para esta investigación, el diario de campo cumple el objetivo de recoger aquellos aspectos significativos que acontecen en el contexto aula y que nos permitan complementar y contextualizar los datos analizados mediante otras herramientas de recogida (Roese, Gerhardt, Souza, & Lopes, 2006). Para ello, el profesor investigador toma nota de los aspectos más significativos acontecidos durante toda la investigación que permite "la descripción de la dinámica del aula" (Restrepo, 2009 p.45), así como algunas características descriptivas de los alumnos participantes para ser utilizadas en el análisis individual posterior. Los datos del diario de campo se circunscriben únicamente al contexto formal y buscan ser un elemento contrastante con las dinámicas acontecidas en el espacio virtual y que permitan contextualizar el estudio y proporcionan una perspectiva sobre la cotidianidad de los participantes que puede ser útil cuando se miran los datos en el futuro o se examinan las percepciones a lo largo del tiempo sin la exigencia de una recogida de datos sistematizada (Phillippi & Lauderdale, 2018).

Aunque no se establece una periodicidad concreta de recogida, este instrumento tiene como función principal detectar aquellos aspectos significativos que permitan complementar los datos de carácter objetivo recogidos mediante otros instrumentos. En este sentido, se pretende adquirir registros de aspectos clave como son:

- ✓ Describir las dinámicas de grupo.
- ✓ Identificar interacciones entre alumnos y estos con el docente.
- ✓ Tomar registro de actividades que solo se realizan en el contexto presencial pero que tienen incidencia en toda la investigación.
- ✓ Obtener datos de las actividades de aprendizaje y evaluativas vinculadas a los proyectos realizados.
- ✓ Contrastar dinámicas acontecidas en el contexto presencial con relación al virtual.

6.7.5 Grupo de discusión

Mediante el grupo de discusión, los datos producidos adoptan la forma de un discurso no guiado o dirigido, ya que los participantes se influyen mutuamente del mismo modo que ocurre en la vida real. Mediante esta técnica se configuran situaciones naturales en las que es posible la espontaneidad y en las que, gracias al clima permisivo, salen a la luz opiniones, sentimientos, deseos personales que en situaciones experimentales rígidamente estructuradas no serían manifestados. (Gil et al., 1994; R. Pérez & Víquez, 2010; I. López, 2010). En este sentido, se realiza y graba una sesión por curso que pretende, como el diario de campo, complementar la contextualización de la investigación añadiendo en este caso, aspectos vinculados a la percepción por parte de los alumnos del proceso educativo realizado. En el grupo de discusión se le plantea los alumnos reflexiones sobre las dinámicas realizadas, la relación entre los objetivos del curso y su concreción, sus expectativas al inicio y final del proceso y finalmente, una valoración del aprendizaje realizado y de la metodología utilizada. Aunque se plantea este guion, se permite que los alumnos participantes aporten otros aspectos que ellos consideran relevantes o que simplemente, quieren expresar una vez concluido el curso.

Para llevarlo a cabo, se realiza una sesión de una hora de duración en la que participan todos los alumnos de forma espontánea y sin que sea obligatoria la participación. Se pretende así, crear un clima de confianza y libertad que permita que el alumno exprese sus percepciones con el mayor índice de veracidad posible. En este sentido, la actividad se realiza una vez ha concluido el curso y se han dado las valoraciones académicas a cada alumno.

6.8 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Uno de los problemas perdurables del análisis de datos cualitativos es “la reducción de copiosas cantidades de datos escritos a proporciones manejables y comprensibles. La reducción de datos es un elemento clave del análisis cualitativo”, realizado de una manera que intenta respetar la calidad de los datos obtenidos (Cohen et al., 2009, p475). Para que dicha reducción sea efectiva, se ha establecido la categorización descrita en el diseño de la investigación. A partir de las categorías delimitadas y de los elementos que conforman cada una de ellas, se realiza un análisis detallado de todos los alumnos de los cuales se ha podido recoger la totalidad de la información requerida. Para ello, se establecen un corpus de códigos que permitan señalar aquellos aspectos más significativos que ayuden a describir los procesos analizados, pero sobre todo, un formato definido que permita establecer interacciones entre los datos codificados introducidos. De hecho Miles, Huberman y Saldana afirman que:

los formatos siempre deben ser impulsados por las preguntas de investigación involucradas y sus conceptos en desarrollo. El formateo determina qué variables se analizarán de qué manera. Si una variable no está incluida en el formato, no se comparará con otra variable (Miles et al., 2013 p.109).

Así pues, se diseña una herramienta de análisis de los PLEs de los alumnos a principio y final de curso a partir de las categorías ya establecidas y además, se añade a dicho instrumento una estructura que pretende, partiendo de las mismas categorías, explicar cómo se desarrollan durante el curso mediante el análisis de las interacciones ente los alumnos en el espacio formal y en el virtual y su participación en las actividades propuestas dentro de la programación del mismo. Todos los datos recogidos se codifican y se analizan mediante análisis de contenido tal y como se describe en este capítulo.

6.8.1 Análisis de Contenido

Aunque el término "análisis de contenido" se utiliza a menudo de una forma simplista como el mero proceso de resumir y comunicar el contenido y los mensajes implícitos de los datos por escrito (Cohen et al., 2009), cada vez más autores coinciden en considerarlo una técnica de investigación para hacer replicable y válida inferencias de textos (u otras materias significativas) a los contextos de su uso. Dichos textos se definen como cualquier material de comunicación escrita destinado a ser leído, interpretado y entendido por personas distintas de los analistas (Krippendorff, 2004). Además, las posibilidades de las TIC permiten un análisis multifactorial sobre todo en entornos de aprendizaje colaborativo mediante ordenador (CSCL) como ocurre en nuestro trabajo (Valcke & Martens, 2006; Law, Nguyen-Ngoc, & Kuru, 2007).

Para ello es preciso analizar y codificar los datos mediante ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas, y desarrollar conceptos y proposiciones y en la que los investigadores deben establecer los rasgos principales de los fenómenos que son objeto de investigación. La segunda fase se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema en estudio, reuniendo los resultados en bloques o grupos de datos, y así juntos poder estructurar un todo coherente (por ejemplo, mediante la escritura de resúmenes de lo que se ha encontrado). En la fase final, el investigador debe reestructurar los datos mediante el contraste, la agregación, comparación y ordenación de los registros obtenidos. La intención es pasar de la descripción a la explicación y la generación de la teoría mediante la comprensión de los datos en el contexto en que fueron recogidos. (Taylor & Bogdan, 1994; LeCompte, 2000; Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, 2001; y Cohen et al., 2009).

Los códigos utilizados pueden estar en diferentes niveles de especificidad y generalidad en la definición de contenidos y conceptos. Es posible que algunos códigos que subsumen otros, creando así una jerarquía de subsunción - subordinación y supraordinación – con el objetivo final de recoger la máxima cantidad de información en una estructura lo más simple posible (Cohen et al., 2009). De hecho, "los modelos de categorización de los procesos de interacción resultan útiles, pero es preciso avanzar en la construcción de estos para que haya una coherencia entre el diseño del entorno, su aplicación y los resultados de aprendizaje". (Gros & Silva, 2006, p.13)

Para estructurar el análisis de los datos, hemos optado por la secuencia propuesta por Taylor y Bogdan y que se concreta en los siguientes pasos que hemos comparado

con las etapas del proceso de análisis realizadas en nuestro estudio (Taylor & Bogdan, 1994):

Tabla 24 Implementación del modelo de Taylor y Bogdan en este estudio

Taylor & Bogdan	Nuestro estudio
1-Leer repetidamente los datos ya que es preciso conocerlos con detalle para analizar, identificar y recuperar rápidamente aquellos que aporten datos significativos.	La organización temática nos permite una rápida visualización de los datos ya sea por alumno, curso, ámbito de análisis o categoría.
2-Seguir la pista de temas intuiciones, interpretaciones e ideas y tomar nota de aquellos aspectos que pueden ser relevantes para descubrir pautas subyacentes.	El análisis comparativo de los cuestionarios y entrevistas permite identificar patrones repetidos, variaciones similares en diferentes individuos y dinámicas evolutivas concretas que permiten detectar ciertas pautas que, contrastadas con el análisis de los procesos de aprendizaje realizados a lo largo de los cursos, permitan detectar y visualizar aspectos significativos que visualicen las variaciones de los PLE y los vinculen con la actividad educativa realizada.
3-Buscar los temas emergentes como temas de conversación, vocabulario, temas recurrentes, significados, sentimientos, etc... sin vacilar crear listas tentativas de temas en esta etapa del proceso	En los cuestionarios, pero sobre todo en las entrevistas, se detectan aquellos aspectos del discurso que proporcionan más información y que nos permiten crear un marco de codificación concreto, adaptado a la casuística investigada.
4-Elaborar tipologías o esquemas de clasificación puede resultar de ayuda para identificar temas y desarrollar conceptos y teorías y que el investigador puede crear en función de sus necesidades y del caso a estudiar.	Aunque ya existe una estructura clasificatoria previa, basada en los seis niveles ya definidos de Conocimientos, Herramientas tecnológicas, Usos y estrategias, Motivaciones y las Competencias Musical y Digital, los resultados permiten desarrollar una reestructuración a posteriori, a partir de la identificación de las pautas anteriormente citadas. Esta clasificación permite comenzar a definir un discurso analítico identificado y definido.
5-Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas. El investigador pasa de la descripción a la interpretación y la teoría a través de conceptos y proposiciones, los conceptos son ideas abstractas generalizadas a partir de hechos empíricos, en la investigación cualitativa los conceptos son	El discurso anteriormente citado que se construye a partir de pautas repetidas y de conceptos, procesos y motivaciones recurrentes, permite construir un corpus de temas significativos que nos llevan a elaborar ideas concretas y definidas que expliquen con claridad y datos contrastables,

instrumentos sensibilizantes. El desarrollo de los conceptos es un proceso intuitivo y éstos proporcionan una referencia general. Se pueden buscar palabras y frases de los propios informantes que capten el sentido de lo que ellos hacen o dicen. Cuando se descubre un tema en sus datos, se comparan los enunciados y acciones entre sí para ver si existe algún concepto que los unifique. A medida que se descubren temas diferentes, debe buscarse las semejanzas subyacentes que puedan existir entre ellos, cuando se logra debe buscarse una palabra o frase que transmita lo que tienen de similar.

el resultado de la comparativa entre los datos recogidos a principio y final de curso. Dichas ideas configurarían la base informativa para el análisis comparativo posterior.

6- Leer el material bibliográfico, comprometiéndose mínimamente con teorías y supuestos a priori, la lectura de otros estudios con frecuencia proporciona proposiciones y conceptos fructíferos que ayudan en la interpretación de los datos. Hay que tener cuidado de no forzar nuestros datos para que encajen en el marco de algún otro.

La recopilación de otros estudios similares y la concreción y adecuación en la elaboración del Marco Teórico nos permite contextualizar nuestro estudio, con las teorías sobre PLE vigentes y con otros estudios similares. Con todo, este estudio tiene ciertas singularidades que nos permiten ofrecer perspectivas nuevas hasta ahora no exploradas.

6.8.2 Análisis del discurso mediante codificación

El hecho de que se pretenda efectuar un análisis cualitativo y holístico de la información obtenida mediante todas las herramientas anteriormente citadas, nos lleva a la elaboración de un amplio y complejo corpus de códigos que permitan construir para cada alumno, unos descriptores que aporten una visión holística del mismo (Moreno et al., 2010; Donnelly & Gardner, 2011). Este hecho es crucial ya que quedarnos con un mero estudio estadístico, no nos permitiría analizar la riqueza de los datos ni de las interacciones dialógicas-sincrónicas acontecidas en el ámbito formal, ni las asincrónicas acontecidas en el ámbito virtual, ya que los datos cuantitativos relativos a número de intervenciones, distribución de las intervenciones, etc, son útiles "para tener una primera aproximación a las interacciones producidas en el espacio virtual pero resultan insuficientes para la investigación de los procesos de aprendizaje generados"(Gros & Silva, 2006, p.13)

Para el análisis comparativo de los PLE inicial y final en las 6 categorías definidas, se opta por la creación de un corpus de códigos que identifiquen las variaciones producidas a principio y final de curso. Además, se complementan con otro grupo de códigos procedentes de los indicadores de logro de las competencias del documento sobre Identificación y desarrollo de la Competencia digital en la educación secundaria obligatoria (Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2015), y del de Identificación y desarrollo de la Competencia del ámbito artístico en la educación secundaria obligatoria (Catalunya. Departament Ensenyament, 2016).

Uno de los aspectos cruciales en esta investigación recae en el análisis de las comunicaciones mediadas por ordenador (CMC), así como del aprendizaje colaborativo mediante ordenador (CMCL). Tal y como ya se ha expuesto en el Marco Teórico, existe un amplio abanico de métodos que han puesto su interés en diferentes aspectos. Así, Rourke et al., (2001) ponen el foco en la estructura gramatical creando 5 unidades de análisis: Proposición, oración, párrafo, unidades temáticas y de mensaje. Para Henri (1992) el análisis de contenido proporciona una oportunidad para llegar a una mejor comprensión del aprendizaje en un ambiente CMC ya que puede ayudar a aclarar los procesos cognitivos de los estudiantes y formas de manejar la información durante los estudios, poniendo especial énfasis en la calidad de las interacciones y en la calidad de las experiencias de aprendizaje y poniendo el foco también, en cuatro dimensiones: una vinculada al entorno social en el que se realiza la comunicación, otra que analiza las interacciones y dos más vinculadas al ámbito cognitivo y meta cognitivo. Para Garrison

& Anderson (2003) existen tres elementos que intervienen en un proceso de aprendizaje virtual y que son fundamentales para lograr el aprendizaje: la presencia cognitiva o hasta qué punto los estudiantes son capaces de construir significado mediante la reflexión continua en una comunidad de indagación, la presencia social, referida a la capacidad de los participantes de una comunidad de indagación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente y la presencia docente, definida como la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente (Garrison & Anderson, 2003).

Así mismo, la asincronía propia de la comunicación on line lleva implícita la necesidad de un análisis especial que autores como Fulford & Sakaguchi (2002) han organizado en cinco métodos distintos en función de distintas variables:

Participantes: Definiendo su doble función de Emisores/Receptores y su relación con el mediador, el resto del grupo, el entorno, etc...

Forma: Vinculada al ámbito lingüístico, tanto en relación con la morfología, como a la gramática o la semántica.

Contenido: Analizando la significación del discurso realizado desde diferentes perspectivas.

Referencia personal: Que incide en las implicaciones personales generadas en las interacciones discursivas.

Función: Realizando un análisis funcional de las contribuciones.

En la misma línea Schrire (2006) plantea 5 cuestiones clave anteriores al análisis del discurso asincrónico en contextos de CMCL:

- ✓ ¿Qué patrones de interacción pueden encontrarse en los foros de discusión en línea asíncronos?
- ✓ ¿Qué tipos y niveles de cognición individual y socialmente distribuida caracterizan el proceso de aprendizaje en los foros de discusión en línea y sus hilos componentes?
- ✓ ¿Qué caracteriza los patrones del discurso en foros de discusión en línea y sus hilos componentes?
- ✓ ¿Cómo se relaciona el proceso de construcción de conocimiento en los foros de discusión en línea con los patrones de interacción, cognición y discurso?
- ✓ ¿Cómo se mueven los movimientos del discurso subyacentes a las intervenciones del instructor relacionadas con el proceso de construcción del conocimiento en los foros de discusión en línea

Ante la complejidad de hallar un único modelo de códigos que permita estudiar dichas categorías en los tres estadios a analizar (principio de curso, desarrollo de este y final), se opta por una combinación de los tres corpus definidos, añadiendo un cuarto destinado al análisis de las interacciones acontecidas en el espacio virtual a partir de los parámetros que acabamos de describir.

6.8.2.1 *Creación de códigos*

Para la creación de un sistema de codificación que nos permita extraer una información clara y definida de los distintos instrumentos de recogida de datos anteriormente definidos y basados en las categorizaciones prediseñadas para los mismos, se elabora un corpus de códigos mediante codificación abierta que permita un análisis global y claramente cualitativo, que pueda describir con exactitud todo el proceso descrito para esta investigación y nos permita construir un discurso analítico preciso de cada uno de los alumnos estudiados (De Wever, Schellens, Valcke, & Van Keer, 2006; Wawro & Katznelson, 2014)

Este corpus de códigos se organiza en cuatro grandes bloques que se describen a continuación. Para la elaboración y/o selección de dichos códigos, se parte de categorías amplias definidas a priori, a partir de las cuales se van introduciendo modificaciones y ampliaciones que permitan la adaptación al conjunto de datos al que está siendo aplicadas (Rodríguez, Gil, & García, 1996; Lazar, Feng, & Hochheiser, 2017).

Cada una de las categorías tiene un corpus de códigos propio que permite su análisis. A pesar de ello y debido a la conexión inherente entre las diferentes categorías (Jackson & Kolla, 2012), algunos códigos que forman parte de una de las categorías se ha utilizado en otras por su idoneidad. A modo de ejemplo, existe una clara correlación entre los Conocimientos Musicales de los alumnos con la Competencia Musical y a su vez, existe una conexión lógica entre las herramientas musicales utilizadas y sus usos con la Competencia Digital. Esta intersección entre categorías de códigos y categorías temáticas demuestra el carácter de análisis holístico de esta investigación. Con todo, en el apartado dedicado al diseño de la herramienta de análisis, se detalla con exactitud que categoría de códigos se utiliza para cada una de las dimensiones categorizadas en esta investigación.

A continuación, en los siguientes apartados se detallan los códigos utilizados mediante descriptores de cada uno de ellos y se especifica el objetivo de cada uno de

ellos. A excepción de los códigos utilizados para el análisis de las interacciones asincrónicas acontecidas en el entorno virtual que son generalmente descriptivas, todos los códigos se articulan en tres niveles de verificación o logro (1, 2 y 3) y el valor 0 si se considera que el descriptor de esos código no se da en el alumno analizado. Esta gradación de logro del descriptor codificado resulta esencial para poder identificar las variaciones en los PLE de cada uno los alumnos.

El primer bloque de códigos que son de creación propia se diseña para identificar las variaciones acontecidas en las categorías de Conocimientos musicales (CM), Herramientas Tecnológicas (HT), Usos y estrategias (UE) y Motivaciones (MO). El segundo y tercer bloque, se construye a partir de los documentos de Competencias básicas del ámbito digital (Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2015) y del artístico (Catalunya. Departament Ensenyament, 2016) para identificar las variaciones de aspectos clave vinculados a estas dos competencias. Finalmente, el cuarto bloque de códigos pretende describir el tipo de interacciones acontecidas durante el curso en el contexto virtual. Para ello, se utiliza una codificación ya validada y utilizada para interacciones dialógicas sincrónicas pero que por sus características, es idónea para nuestro estudio (Hennessy et al., 2015).

En el Anexo 4, se establece un listado con un resumen de los descriptores de los códigos que se presentan a continuación.

Codificación Análisis PLE: Mediante 16 códigos con 3 niveles de gradación cada uno, que definen los PLE's iniciales y finales de los alumnos y permiten identificar las variaciones que se han producido en ellos en Conocimientos musicales (CM), Herramientas Tecnológicas (HT), Usos y estrategias (UE) y Motivaciones (MO).

Conocimientos musicales (CM)

Código	Descripción del Código	Objetivo
CME1	Conoce unos pocos estilos vinculados a sus gustos personales	Conocer los estilos musicales preferidos de los alumnos y a su vez, el conocimiento de otros estilos alejados de su gusto personal
CME2	Conoce unos pocos estilos vinculados a sus gustos personales y tiene nociones básicas de otros	
CME3	Conoce unos pocos estilos vinculados a sus gustos personales, pero también está al día de otros estilos musicales	

CMI1	Aporta información poco relevante y basada en opiniones personales sobre grupos y artistas	Analizar la capacidad de aportar información relevante sobre sus gustos musicales para compartirla con los compañeros/as
CMI2	Aporta información relevante basada en opiniones personales sobre grupos y artistas	
CMI3	Aporta información muy relevante basada en datos contrastados y opiniones personales sobre grupos y artistas	

CMB1	Tiene un bagaje cultural musical limitado y que se circunscribe a su entorno más cercano	Conocer el nivel de conocimiento y el interés por descubrir fenómenos musicales alejados de sus intereses más cercanos
CMB2	Tiene un bagaje cultural musical amplio, aunque que se circunscribe a su entorno más cercano	
CMB3	Tiene un bagaje cultural musical amplio que va más allá de su entorno más cercano	

CMF1	Realiza puntualmente alguna actividad formativa musical en su espacio no formal e informal	Conocer la formación musical de los participantes en los ámbitos no formal e informal
CMF2	Realiza alguna actividad formativa musical en su espacio no formal e informal	
CMF3	Tiene o ha tenido formación musical en su espacio no formal e informal	

Herramientas Tecnológicas (HT)

HTU1	Conoce pocas herramientas tecnológicas para consumo musical	Conocer la tipología de herramientas de consumo cultural musical que los participantes usan y/o conocen.
HTU2	Conoce bastantes herramientas tecnológicas para consumo musical, aunque utiliza pocas	
HTU3	Conoce i utiliza muchas herramientas tecnológicas para consumo musical	

HTS1	Conoce poco software específico para usos musicales	Conocer el tipo de software que los alumnos conocen y/o utilizan tanto para la reproducción como para la difusión y creación musical
HTS2	Conoce bastante software específico para usos musicales, aunque utiliza pocos	
HTS3	Conoce i utiliza mucho software específico para usos musicales	

HTRS1	Utiliza puntualmente las redes sociales	Conocer el nivel de uso de Redes sociales para usos de consumo, búsqueda y difusión musical
HTRS2	Es usuario de redes sociales, pero no las utiliza para finalidades relacionadas con la música	
HTRS3	Es usuario de redes sociales y tiene mucha actividad relacionada con la música	

Usos y estrategias (UE)

UEE1	Escucha música de forma muy puntual	Conocer la periodicidad en la que el alumno consume música en contextos concretos y definidos y que implican cierta repetición secuencial.
UEE2	Escucha música a menudo, pero en situaciones y espacios muy definidos	
UEE3	Escucha música a menudo y es una de mis actividades preferentes	



UEP1	Escucha música de vez en cuando sin una periodicidad definida	Conocer la periodicidad en la que el alumno consume música y la relevancia de dicha actividad en su cotidianidad.
UEP2	Escucha música regularmente al menos una o dos veces por semana	
UEP3	Escucha música cada día	

UEC1	Escucha música en un contexto concreto	Conocer en que ámbitos y situaciones los alumnos consumen cultura musical y la variedad de los mismos.
UEC2	Escucha música entre uno y tres contextos distintos	
UEC3	Escucha música en más de tres contextos distintos	

UEA1	Asiste a muy pocos acontecimientos culturales en los que la música es protagonista	Conocer el nivel de importancia de la música en el contexto diario de los alumnos en relación a acontecimientos culturales en los que la música sea protagonista.
UEA2	Ha asistido a varios acontecimientos culturales en los que la música es protagonista	
UEA3	A menudo asiste a acontecimientos culturales en los que la música es protagonista	

Motivaciones (MO)

MOF1	La música no forma parte de sus actividades diarias	Conocer tanto la cantidad como el contexto de uso del consumo musical como elemento de motivación en actividades cotidianas.
MOF2	Utilizo la música en parte de sus actividades diarias	
MOF3	La música forma parte habitual de sus actividades diarias	

MOM1	No utiliza la música con herramienta motivadora en mis actividades diarias	Conocer el uso como motor de motivación en contextos y actividades diarias de la música.
MOM2	A menudo utiliza la música con herramienta motivadora en mis actividades diarias	
MOM3	Casi siempre utiliza la música con herramienta motivadora en mis actividades diarias	

MOE1	Casi nunca escucha música mientras realizo actividades habituales	Conocer la importancia de la música en contextos lúdicos.
------	---	---

MOE2	A menudo escucha música mientras realizo actividades habituales	
MOE3	Siempre escucha música mientras realizo actividades habituales	
MOO1	La música no es un elemento determinante en sus momentos de ocio	Determinar el nivel de importancia de la música en los momentos de ocio entendiendo los mismos como contextos lúdicos de carácter social.
MOO2	La música tiene una función relevante en sus momentos de ocio	
MOO3	La música tiene una función principal en sus momentos de ocio	
MOB1	No tiene demasiado interés en buscar información sobre aspectos musicales	Conocer el interés por descubrir e investigar sobre fenómenos musicales.
MOB2	A menudo le gusta buscar información sobre aspectos musicales	
MOB3	Buscar información sobre aspectos musicales es una de sus aficiones favoritas	

Codificación Competencia Digital: Mediante 13 códigos con cuatro niveles de gradación cada uno extraídos del documento “Competències bàsiques de l'àmbit digital” (Catalunya. Departament d’Ensenyament, 2015), que permiten valorar el nivel competencial de los alumnos al principio, durante y al finalizar el curso. En dicho documento cada competencia se ha graduado en tres niveles de consecución: satisfactorio (nivel 1), notable (nivel 2) y excelente (nivel 3), que van desde el logro hasta la excelencia en la competencia y que nosotros hemos mantenido añadiendo una cuarta gradación de valor 0 si no se adquiere un nivel mínimo. Los tres niveles de adquisición “se ejemplifican en los indicadores de evaluación y en los ejemplos de evaluación final que se encuentran en cada una de las competencias”(Catalunya. Direcció General d’Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2016 p.6).

Competencia 1	Utilizar estratégicamente los elementos de los lenguajes visual, musical y corporal para analizar las producciones artísticas.		La evaluación de esta competencia debe permitir concretar la adquisición del conocimiento que se hace del funcionamiento y las relaciones de los elementos musicales a partir de las diferentes experiencias auditivas que se hayan experimentado.
	Cod	Definición	Descripción
	CpM1U1	Identificar y describir un número básico de elementos básicos en el análisis de las producciones artísticas.	Se valora la capacidad de detallar elementos de carácter estructural, ya sea a nivel melódico, armónico o rítmico y a su vez, características relacionadas sobre su contexto social e histórico y las motivaciones y mensajes que el autor pretende expresar con la obra analizada. Se valora especialmente el uso del lenguaje adecuado y específico del ámbito musical.
	CpM1U2	Identificar, describir (caracterizar) y relacionar un número amplio de elementos en el análisis de las producciones artísticas.	
	CpM1U3	Describir con precisión las características de los elementos en producciones artísticas más complejas y detectar las relaciones y las estrategias compositivas.	
CpM1E1	Explicita verbalmente y por escrito los conocimientos musicales que se adquieren en la escucha, a partir de pautas previamente establecidas.	Se valora la capacidad de expresar mediante un lenguaje apropiado, aspectos vinculados a la adquisición de	

CpM1E2	Explicita verbalmente y por escrito un amplio rango de conocimientos que se adquieren en la escucha, desde una perspectiva global.	conocimientos musicales relacionados con la audición musical y la capacidad de elaborar un análisis propio de los fenómenos musicales trabajados.	
CpM1E3	Explicita verbalmente, por escrito, esquemáticamente, de forma integrada y global, todos aquellos conocimientos significativos deducibles de la escucha.		
CpM1S1	Es capaz de explicitar las sensaciones y emociones que provoca la escucha de la música.	Se valora la capacidad de expresar sensaciones, vivencias y emociones sugeridas por la música. Se valora especialmente, el uso de un lenguaje adecuado y la capacidad de expresar dichos sentimientos.	
CpM1S2	Se muestra hábil a explicitar e integrar las sensaciones y emociones que le sugiere la escucha musical.		
CpM1S3	Muestra iniciativa y creatividad para argumentar, reflexionar y aportar ideas en torno a las sensaciones, sentimientos y emociones que provoca la escucha musical.		
Competencia 2	Mostrar hábitos de percepción reflexiva y abierta de la realidad sonora y visual del entorno natural y cultural.	La evaluación de esta competencia se vincula directamente con la capacidad de expresar opiniones razonadas y justificadas sobre fenómenos musicales y los contextos sociales en los que se desarrollan, a partir de los aspectos trabajados durante el curso.	
	Cod	Definición	Descripción
	CpM2M1	Mostrar el hábito de percibir de forma reflexiva lo que es más evidente de su entorno visual y sonoro cercano.	Se valora el nivel de interés por expresar de forma adecuada y utilizando un lenguaje correcto, su percepción de los fenómenos musicales que le rodean mediante un análisis rico en contenido y matices de estos.
	CpM2M2	Mostrar el hábito y el interés por percibir de forma reflexiva y abierta lo que es evidente, sutil y complejo del entorno cercano y lejano.	

CpM2M3	Mostrar el hábito y el interés por percibir de forma abierta los entornos más complejos y ser capaz de buscar y crear nuevos conocimientos en asumir e integrar los elementos percibidos.	
CpM2E1	Sabe explicitar verbalmente y / o por escrito, de forma comprensible, los elementos en juego.	Se valora la capacidad de desarrollar ideas elaboradas sobre fenómenos musicales, con un lenguaje adecuado y rico en contenido y matices.
CpM2E2	Sabe explicitar verbalmente y / o por escrito, de forma extensa, los elementos en juego.	
CpM2E3	Sabe explicitar verbalmente y / o por escrito, de forma extensa e integrada, los elementos en juego, relacionándolos con otros ejemplos.	
CpM2R1	Reflexiona sobre la vinculación entre el que escucha en clase y lo que escucha en su contexto social habitual	Se valora la capacidad de emitir reflexiones sobre fenómenos musicales de distinta índole ya sea a nivel estilística, geográfico, cultural y/o social.
CpM2R2	Es capaz de reflexionar de una forma argumentada sobre la relación entre el que escucha y analiza en clase con cualquier tipo de música que escucha fuera del aula.	
CpM2R3	Reflexiona de manera fundamentada y compara las músicas que escucha y analiza en clase con otras músicas de su entorno social y cultural más cercano, y de otras músicas que busca por interés propio.	
Competencia 3	Interpretar música de forma individual y colectiva utilizando la voz, los instrumentos, el cuerpo y las herramientas tecnológicas.	La evaluación de esta competencia se relaciona con algunas actividades de expresión musical que se realizan de forma puntual durante el curso.
	Cod	Definición

CpM3i1	Interpretar música de forma individual, colectiva y colaborativa, alcanzando un nivel técnico y expresivo que permita interpretar las partes musicales básicas y / o adaptadas del repertorio.	Se valora la capacidad de interpretación musical a partir de unos parámetros establecidos en cursos precedentes. Durante el curso analizado, no se realiza ninguna actividad de formación en este sentido.
CpM3i2	Interpretar música de forma individual, colectiva y colaborativa, alcanzando un nivel técnico y expresivo, con dominio de la lectoescritura en la vertiente rítmica y melódica.	
CpM3i3	Interpretar música de forma individual, colectiva y colaborativa, alcanzando un nivel técnico y expresivo, con dominio de la lectoescritura autónoma en la vertiente rítmica, melódica y armónica del repertorio.	
CpM3S1	Sincronizar su parte básica con la interpretación del grupo y aporta una expresividad musical incipiente.	Se valora el interés y capacidad en participar en actividades de interpretación musical en grupo, en la elaboración, ensayo y interpretación.
CpM3S2	Sincronizar su parte con la interpretación del grupo y aporta expresividad musical en la interpretación.	
CpM3S3	Aporta propuestas de mejora en la sincronización de la interpretación, se expresa y comunica musicalmente.	
Competencia 7	Desarrollar proyectos artísticos disciplinarios o transdisciplinarios tanto personales como colectivos.	La evaluación de esta competencia permite valorar la capacidad de desarrollar proyectos colectivos de carácter creativo, pero también, de diseño y elaboración de tareas relacionadas con la búsqueda de información para el desarrollo de tareas individuales y colectivas relacionadas con la creación de proyectos artísticos y/o académicos.

Cod	Definición	Descripción
CpM7I1	Ser capaz de desarrollar el proyecto con un plan previo establecido, aplicar disciplinas diversas con el apoyo y la guía del profesor.	Se valora la capacidad de organización y gestión de proyectos académicos y/o artísticos, desde diferentes ámbitos del conocimiento con autonomía y implicación personal.
CpM7I2	Mostrar cierta iniciativa, autonomía y grado de implicación en el desarrollo del proyecto, y empezar a aplicar diferentes disciplinas con una mínima orientación	
CpM7I3	Mostrar capacidad para organizar el proyecto autónomamente y desarrollar las fases. Ser capaz de trabajar con diferentes disciplinas, elaborar y argumentar las conclusiones del trabajo realizado.	
CpM7B1	Mostrar un grado suficiente de implicación, compromiso personal y habilidades interpersonales en las interacciones con los otros en las diferentes fases del proyecto.	Se valora el nivel de implicación y madurez personal en la elaboración de proyectos grupales, ya sean artísticos como académicos en los distintos contextos de trabajo.
CpM7B2	Muestra un alto grado de implicación, compromiso personal y habilidades interpersonales en las interacciones con los otros en las diferentes fases del proyecto.	
CpM7B3	Muestra un alto grado de madurez en su implicación, compromiso personal y habilidades interpersonales en las interacciones con los otros en las diferentes fases del proyecto, ofreciendo apoyo y mostrando liderazgo.	
CpM7E1	Busca los elementos necesarios para llevar a cabo las tareas valorativas siguiendo algunas orientaciones básicas.	Se valora la capacidad de buscar y seleccionar información significativa referida a las tareas planteadas durante el curso, así como la autonomía para llevar a cabo dichas acciones.
CpM7E2	Busca los elementos necesarios para llevar a cabo las tareas valorativas básicas con autonomía.	

CpM7E3	Busca de forma global e integrada los elementos necesarios para llevar a cabo las tareas valorativas con autonomía y actitud propositiva y resolutive.	
CpM7V1	Valora la obra musical a partir de la descripción de sus elementos contextuales y de sus usos.	Se valora la capacidad de elaborar una opinión fundamentada con elementos musicales, socioculturales y contextuales de manifestaciones artísticas trabajadas durante el curso.
CpM7V2	Valora la obra musical a partir del análisis de sus elementos contextuales y de sus usos.	
CpM7V3	Valora la obra musical analizando e interrelacionando sus elementos contextuales y sus usos con otras obras en contextos y usos similares.	

Competencia 8	Valorar con respeto y sentido crítico las producciones artísticas en sus contextos y funciones.		La evaluación de esta competencia permite establecer el nivel de interés, respeto y la capacidad de expresión de razonamientos elaborados y fundamentados sobre los fenómenos musicales trabajados durante el curso.
	Cod	Definición	Descripción
	CpM8P1	Valorar producciones del entorno más inmediato, situándolas en su contexto y teniendo en cuenta su función, aplicando los elementos de un lenguaje artístico determinado.	Se valora la capacidad de expresar de forma crítica y fundamentada, un análisis de fenómenos musicales de cualquier contexto y momento histórico, poniendo especial atención a aquellos que por su distancia geográfica y/o histórica estén lejos de los parámetros más cercanos a la realidad cotidiana de los alumnos.
	CpM8P2	Valorar producciones de entornos geográfico e históricos diversos, situándolas en su contexto y teniendo en cuenta su función, aplicando los elementos de un lenguaje artístico determinado.	

CpM8P3	Valorar producciones de entornos geográficos e históricos diversos, situándolas en su contexto y teniendo en cuenta su función, interrelacionando los elementos de los diferentes lenguajes artísticos.	
CpM8E1	Expresa la experiencia ante las producciones musicales con respecto a partir de elementos estéticos, culturales y formales	Se valora la capacidad del alumno en elaborar un discurso propio a partir de los parámetros trabajados en el aula, para elaborar un análisis de aquellos fenómenos culturales musicales que ha podido experimentar en persona, ya sea en directo o mediante el uso de diferentes plataformas audiovisuales.
CpM8E2	Expresa la experiencia ante las producciones musicales con respeto y sentido crítico a partir de elementos estéticos, culturales y formales, haciendo uso de la terminología específica.	
CpM8E3	Expresa la experiencia ante las producciones musicales con respeto y sentido crítico a partir de elementos estéticos, culturales y formales, de forma integrada y con relación a otras manifestaciones musicales, en uso de la terminología específica.	

Competencia 9	Disfrutar de las experiencias y creaciones artísticas como fuente de enriquecimiento personal y social.		La evaluación de esta competencia se enmarca en el nivel de motivación personal en las tareas de clase, haciendo especial incidencia en las iniciativas personales, el interés personal y el grado de implicación emocional en ellas.
	Cod	Definición	Descripción
	CpM9P1	Pocas veces participa en las sesiones prácticas sin que se le tenga que animar a hacerlo.	Se valora el nivel de implicación del alumno/a en las tareas realizadas tanto en el entorno clase como en el entorno virtual.
	CpM9P2	A menudo participa en las sesiones prácticas sin que se le tenga que animar a hacerlo.	

CpM9P3	Se muestra muy activo/a participando en las sesiones prácticas sin que se le tenga que animar a hacerlo.	
CpM9A1	Pocas veces muestra una actitud abierta hacia nuevas experiencias artísticas.	Se valora la actitud mostrada hacia las actividades propuestas, pero sobre todo, la respuesta ante propuestas provenientes de intereses y experiencias propuestas por otros alumnos y en especial, aquellas alejadas de sus gustos personales.
CpM9A2	A menudo muestra una actitud abierta hacia nuevas experiencias artísticas.	
CpM9A3	Casi siempre muestra una actitud abierta hacia nuevas experiencias artísticas.	
CpM9R1	Pocas veces se replantea opiniones derivadas de su desconocimiento del ámbito artístico.	Se valora la capacidad de reflexión a partir de la autopercepción de los conocimientos adquiridos y sobre todo, la constatación de las carencias a nivel de conocimientos en relación a los propios de otros compañeros.
CpM9R2	A menudo se replantea opiniones derivadas de su desconocimiento del ámbito artístico.	
CpM9R3	Casi siempre se replantea opiniones derivadas de su desconocimiento del ámbito artístico.	
CpM9V1	Pocas veces muestra la voluntad de aprender, descubrir y enriquecer la propia experiencia.	Se valora el interés en explorar y descubrir nuevas propuestas musicales, a partir de las experiencias aportadas por los compañeros/as en los diferentes entornos de trabajo.
CpM9V2	A menudo muestra la voluntad de aprender, descubrir y enriquecer la propia experiencia.	
CpM9V3	Casi siempre muestra la voluntad de aprender, descubrir y enriquecer la propia experiencia.	

CpM9E1	Pocas veces comparte sus emociones estéticas y muestra respeto hacia las ideas de otros.	Se valora el interés en compartir experiencias y percepciones que parten de las propias emociones en referencia a fenómenos musicales trabajados en clase.
CpM9E2	A menudo comparte sus emociones estéticas y muestra respeto hacia las ideas de otros.	
CpM9E3	Casi siempre comparte sus emociones estéticas y muestra respeto hacia las ideas de otros.	

Codificación Competencial Musical: Mediante 19 códigos con cuatro niveles de gradación cada uno extraídos del documento "Competències bàsiques de l'àmbit artístic"(Catalunya. Departament Ensenyament, 2016), y que tienen la misma valoración que los de Competencia Digital.

Competencia 3	Utilizar las aplicaciones básicas de edición de imagen fija, sonido e imagen en movimiento para producciones de documentos digitales.		La evaluación de esta competencia se fundamenta en la capacidad de creación multimedia por parte de los alumnos.
	Cod	Definición	Descripción
	CpD3R1	Realiza producciones multimedia sencillas a partir de materiales propios o ajenos, aplicando las funciones básicas de los programas edición.	Se valora la capacidad de realizar producciones multimedia a partir de los parámetros trabajados en el aula y sobre todo, de las adquisiciones técnicas adquiridas a partir de la interacción con otros alumnos.
	CpD3R2	Realiza producciones multimedia a partir de materiales propios o ajenos, aplicando las funciones básicas de los programas edición.	
CpD3R3	Realiza producciones multimedia a partir de materiales propios o ajenos, que combinen elementos audiovisuales diversos, aplicando las funciones estándares de los programas edición.		
Competencia 4	Buscar, contrastar y seleccionar información digital adecuada para el trabajo a realizar, considerando diversas fuentes y medios digitales.		La evaluación de esta competencia se centra en identificar la capacidad de buscar y seleccionar contenido significativo para la elaboración de las tareas realizadas en los contextos formales y virtuales
	Cod	Definición	Descripción
	CpD4B1	Realiza búsquedas básicas y seleccionar información relevante considerando diversas fuentes.	Se valora si el alumno realiza búsquedas en internet, pero sobre todo, su capacidad de elaborar producciones propias a partir de

CpD4B2	Realiza búsquedas avanzadas, valorar críticamente la información obtenida por diversas fuentes y seleccionar de manera adecuada.	la información adquirida y su capacidad de gestión de dicha información.
CpD4B3	Realiza búsquedas avanzadas y dinámicas en diversos contextos, valorar críticamente la información obtenida por diversas fuentes y seleccionar de manera adecuada.	
CpD4C1	Identifica conceptos o palabras clave a partir de una reflexión colectiva	Se valora la capacidad para identificar aquellos aspectos más relevantes en la búsqueda de información por internet y además, la capacidad de elaborar conocimiento sin precisar la ayuda del profesor o los compañeros.
CpD4C2	Identifica conceptos o palabras clave a partir de la reflexión compartida	
CpD4C3	Identifica conceptos o palabras clave a partir de la reflexión individual.	
CpD4F1	Identifica, contrasta y selecciona, con ayuda, fuentes de información fiables con búsquedas básicas.	Se valora la capacidad de gestión e la información adquirida poniendo especial énfasis en la calidad y variedad de las fuentes utilizadas.
CpD4F2	Identifica, contrasta y selecciona fuentes de información fiables con búsquedas básicas y avanzadas.	
CpD4F3	Identifica, contrasta y selecciona fuentes de información fiables con búsquedas básicas, avanzadas y dinámicas.	

Competencia 5

Construir nuevo conocimiento personal mediante estrategias de tratamiento de la información con el apoyo de aplicaciones digitales.	La evaluación de esta competencia se centra en la capacidad de generar aportaciones significativas a partir del uso de herramientas digitales adecuadas para dicho fin.
CpD5O1 Organiza y construye nuevo conocimiento utilizando instrumentos digitales genéricos.	Se valora el uso de herramientas digitales con el objetivo de generar nuevos contenidos, pero poniendo el foco en la

	CpD502	Organiza y construye nuevo conocimiento utilizando instrumentos digitales específicos, mediante sus opciones básicas.	capacidad de utilizar y gestionar instrumentos digitales diseñados para esta función.
	CpD503	Organizar y construye nuevo conocimiento combinando diversos instrumentos digitales y mediante opciones básicas de instrumentos específicos.	
Competencia 6	Organizar y utilizar un entorno personal de trabajo y aprendizaje con herramientas digitales para desenvolverse en la sociedad del conocimiento.		La evaluación de esta competencia se centra en como el alumno es capaz de construir de forma consciente, un entorno digital.
	CpD6A1	Adopta, de manera pautada, un entorno digital personal de aprendizaje.	Se valora la conciencia sobre la creación de su identidad digital y su capacidad por conocer las características de esta.
	CpD6A2	Configurar, de manera pautada, su entorno digital personal de aprendizaje.	
	CpD6A3	Configurar su entorno personal de aprendizaje.	
	CpD6M1	El alumno, de manera pautada, mantiene actualizado su entorno personal de aprendizaje.	Se valora la capacidad de construcción y gestión de un entorno digital diseñado a consciencia.
	CpD6M2	El alumno mantiene actualizado su entorno personal de aprendizaje de manera autónoma.	
	CpD6M3	El alumno mantiene actualizado su entorno personal de aprendizaje, de manera autónoma, con coherencia interna.	

Competencia 7	Participar en entornos de comunicación interpersonal y publicaciones virtuales para compartir información.		La evaluación de esta competencia se centra en la capacidad de los alumnos para establecer pautas de comunicación y interrelación entre ellos y su entorno formal e informal.
	CpD7C1	Comunica y publica a través de los sistemas digitales de comunicación más habituales.	Se valora la capacidad de gestión de herramientas de comunicación y publicación de contenido digital y la calidad de los mismos.
	CpD7C2	Gestiona sistemas comunicativos interpersonales para comunicarse y publicar con criterios de adecuación.	
	CpD7C3	Organiza y gestiona sistemas comunicativos interpersonales para comunicarse y publicar con criterios de adecuación.	
	CpD7D1	Usa documentos digitales compartidos y utiliza, de manera pautada, las herramientas de comunicación integradas.	Se valora la capacidad de uso y gestión de documentos digitales.
	CpD7D2	Usa documentos digitales compartidos utilizando las herramientas de comunicación integradas.	
	CpD7D3	Usa documentos digitales compartidos gestionando las herramientas de comunicación integradas.	
	CpD7P1	Participa en espacios web (blogs, foros, bolsa de trabajo, etc.).	Se valora el nivel de participación autónoma en entornos digitales ya existentes o creados por ellos mismos.
	CpD7P2	Crea y publica archivos varios en un espacio web (blog, foro, bolsa de trabajo, etc.) y deja comentarios en espacios creados por otros.	
	CpD7P3	Crea y publica archivos varios en un espacio web (blog, foro, bolsa de trabajo, etc.), los interrelaciona con otras creaciones propias en la red y deja comentarios en espacios creados por otros.	

CpD7I1	Identifica y utiliza, de manera pautada, el canal digital y el código adecuado al propósito de la comunicación.	Se valora la adecuación en el uso de códigos, lenguajes y canales correctos para la comunicación en entornos virtuales.
CpD7I2	Identifica y utiliza el canal digital y el código adecuado al propósito de la comunicación.	
CpD7I3	Identifica, elige y utiliza con criterio el canal digital y el código adecuado al propósito de la comunicación.	
CpD7G1	Participa y gestiona, de manera pautada, ayuda su identidad digital en una red de relaciones	Se valora sobre todo tener conciencia de su identidad digital y de las implicaciones de su uso y gestión.
CpD7G2	Participa y gestiona su identidad digital en una red de relaciones.	
CpD7G3	Gestiona su identidad digital en una red de relaciones y crea y gestiona grupos.	

Competencia 8

	Realizar actividades en grupo utilizando herramientas y entornos virtuales de trabajo colaborados.	La evaluación de esta competencia se centra en el uso de herramientas musicales y de gestión de conocimiento en contextos virtuales.
CpD8A1	Participa en actividades colaborativa en entornos virtuales usando sus funcionalidades elementales.	Se valora el nivel de participación y la capacidad de uso de herramientas virtuales musicales y de gestión del conocimiento, así como su capacidad de gestión y desarrollo de las mismas.
CpD8A2	Participa y desarrolla actividades colaborativas seleccionando las herramientas básicas más convenientes en cada caso.	
CpD8A3	Participa, desarrollar organizar y gestionaran entorno de trabajo colaborativa elaborados, y realizar actividades de este tipo.	

Codificación mediante un Esquema de Análisis del Diálogo (SEDA)⁴: Describe el tipo de interacciones asincrónicas acontecidas en el espacio virtual mediante el análisis del tipo de actos comunicativos a partir de 28 códigos subdivididos en 7 categorías (Hennessy et al., 2015). Este corpus de códigos ha sido diseñado y validado para el análisis de contextos dialógicos sincrónicos, aunque las autoras indican que “el esquema debe responder a formas ricas y multimodales de diálogo que integren la conversación con las interacciones con el texto (formas escritas multimodales y tradicionales), ya que comúnmente ocurren en las aulas de hoy, especialmente en entornos tecnológicos”. Por ello, se considera válido para el análisis de las interacciones que se dan en los grupos cerrados de la red social Facebook descrita anteriormente.

I: Invitar a la elaboración o razonamiento

Código	Palabras clave	Definición	Descripción
I1	Pedir una explicación o justificación de la contribución de otro	Pregunta a los otros participantes(s) para aclarar, explicar o explicitar (razonamientos de otra persona o de ideas colectivas)	Invita a los participantes a asumir ideas colectivas de otra persona con el fin de parafrasear, aclarar o hacerlas explícitas. Promueve que el alumno muestre empatía por las ideas de los demás No incluye pedir a los demás simplemente que repitan la declaración de otra persona
I2	Invitar a la creación de (des)acuerdo/s o a la evaluación de la elaboración	Utilizar contribuciones previas para obtener más respuestas, invitando además a la elaboración / aclaración / (des)	Incluye la invitación a los participantes a aceptar las contribuciones(es) de los demás / las ideas con el fin de promover la ampliación, elaboración, o profundización de las ideas. Incluye la aportación de contribuciones particulares u objetos de conocimiento (por ejemplo, el resultado de trabajos en grupo) al ámbito público, cuando se requieren ampliaciones o respuestas más elaboradas

⁴ El Cam-UNAM Esquema para el Análisis de Diálogo para la Educación (SEDA: © 2016) fue desarrollado por un equipo de investigadores de la Universidad de Cambridge, Reino Unido, y la Universidad Nacional Autónoma de México, dirigido por Sara Hennessy y Sylvia Rojas-Drummond y financiado a través concesión no. RG66509 de la Academia británica. El esquema original y lista de co-creadores están disponibles en <http://tinyurl.com/BAdialogue>

	de otras contribuciones o puntos de vista	acuerdo / posicionamiento / comparación / evaluación / crítica de la aportación o idea de otro.	<p>La referencia a las ideas / contribuciones / puntos de vista / teorías previas específicas debe ser explícita. Se excluyen los casos ambiguos, como "¿Qué opinas, María?" Considere E1 para este caso.</p> <p>Incluye aceptar las ideas que son diferentes o similares a los demás, o invitar a otros a identificar si las ideas son similares o diferentes.</p> <p>Incluye fomentar la crítica, evaluar o comentar o comparar / acuerdo / desacuerdo del participante(s) a con el argumento / posición / conclusión de otro. Por ejemplo, a través de:</p> <p>Pedir a los participante(s) tomar una posición en relación con el tema en cuestión o pedir un acuerdo / desacuerdo con posibles posicionamientos;</p> <p>Solicitar la confirmación o la exposición de alternativas;</p> <p>Aportar contribuciones propias u objetos de conocimiento (por ejemplo, resultados de trabajos en grupo) en la discusión del grupo.</p> <p>Pedir una crítica sobre una idea, posición, concepto, hipótesis, punto de vista o contenido académico.</p> <p>Invitar a una contraargumentación.</p> <p>Considere, además, la codificación C1 - 'Remitir', para invitar al posicionamiento en relación a una referencia a una contribución anterior.</p>
I3	Invitar a la posibilidad de aportar una opinión basada en la contribución del otro	Invitar a la especulación /imaginación, hipótesis, conjeturas o la formulación de preguntas en base a la contribución de otro.	<p>Incluye invitar a otros a imaginar nuevos escenarios para preguntarse y especular sobre diferentes posibilidades conectadas a contribuciones anteriores. Normalmente, esto podría incluir una conjunción que une a un comentario anterior: por ejemplo, "Por lo tanto, lo que podría suceder si ... ' o "¿Sobre la base de la idea de Billy, alguien tiene una pregunta más? "</p> <p>La característica importante de este código es que incluye invitaciones a los participantes a hacer preguntas abiertas, que son típicas del pensamiento creativo y divergente, las cuales se vinculan explícitamente con ideas ya expresadas en lugar de invitar a nuevas ideas (que sería codificado como I5).</p>

I4	Pedir una explicación o justificación	Pregunta a otro(s) acerca de la justificación / prueba o explicación del razonamiento o el proceso para llegar a una solución.	<p>Incluye pedir a los demás aportar un razonamiento explícito.</p> <p>Nota - Las preguntas que comienzan con "por qué" suele implicar dicha justificación.</p> <p>Las invitaciones deben pedir explícitamente responder con un razonamiento, no sólo ideas y/o puntos de vista (E1- 'Aportar opiniones / creencias / ideas '); por lo general se identificarán a través de palabras clave como "¿por qué?", "¿cómo?", "¿que causó...? ".</p> <p>Incluye pedir analogías, distinciones, significados o categorizaciones de temas / ideas / fenómenos / etc; las cuales constituyan razonamiento.</p> <p>Considera también I6- 'Preguntar para la profundización o aclaración'. Esto puede implicar la adición de información a la idea previa o cambiarla cualitativamente.</p> <p>Estas invitaciones requieren una justificación; considerar también E1-Invitar a la expresión de diferentes opiniones / ideas / creencias.</p>
I5	Invitar a pensar opiniones o predicciones	Invitar a la especulación /suposición sobre hipótesis, conjeturas o preguntas planteadas.	<p>Incluye preguntar sobre posibilidades y teorías para explicar un fenómeno; invitar a la expresión de diferentes posibilidades basadas en la información o la actividad actual. A menudo requiere la extrapolación.</p> <p>Las invitaciones deben pedir explícitamente posibilidades, no sólo ideas o puntos de vista (E1-'Aportar opiniones / creencias / ideas '); por lo general (pero no siempre) se identifican a través del uso de los tiempos condicionales o durante experimentos mediante frases tales como "lo que puede / podría pasar si ...?" Puede utilizarse a veces su uso futuro o condicional (por ejemplo, en experimentos, mediante la utilización de "lo haría ", " podría "o" debería ").</p> <p>Considera también E1-'Aportar opiniones / creencias / ideas, para el pensamiento crítico indefinido</p> <p>Considere I4- 'Pedir una explicación o justificación para explicaciones' / justificaciones post-hoc</p>
I6	Pedir profundización o aclaración	Sondear / pedir una aclaración o extensión o ejemplo.	<p>Pedir a alguien la aclaración o ampliación (decir más sobre) de una respuesta anterior, o la ilustración con un ejemplo.</p> <p>Esta categoría no se aplica cuando el participante solicita la confirmación.</p> <p>Las preguntas que comienzan con "por qué" suelen pedir la justificación, no elaboración.</p> <p>Nota - Un sondeo no es siempre una pregunta explícita, una invitación puede ser implícita.</p>

			Considera también I4- 'Pedir una explicación o justificación', que consiste en realizar un razonamiento explícito (I6 puede implicar pedir a alguien añadir información sobre una idea anterior o cambiarla cualitativamente).
--	--	--	--

R: Asegurar un razonamiento explícito

Código	Palabras clave	Definición	Descripción
R1	Explicar o justificar la contribución del otro	Proporcionar o elaborar una justificación / prueba o explicación del razonamiento de otro o el proceso para llegar a una solución.	<p>Explicar o justificar las ideas de otra persona o colectivo, poniéndose en el lugar del otro. Esto no incluye la simple repetición de la declaración de otra persona.</p> <p>Esta categoría abarca diversas formas de argumentación (o de argumento contra argumento), así como las explicaciones del proceso para llegar a una solución.</p> <p>Incluye establecer analogías, hacer distinciones, y desglosar o categorizar temas / ideas; todas constituidas mediante razonamiento.</p> <p>Puede incluirse pruebas de dentro o fuera del contexto actual en el diálogo para apoyar un argumento, opinión, propuesta, predicción o teoría.</p>
R2	Explicar o justificar la propia contribución	Proporcionar o elaborar una justificación / prueba o explicación del propio razonamiento o el proceso para llegar a una solución.	<p>Esta categoría abarca diversas formas de argumentación (o argumento contra argumento), así como las explicaciones del proceso para llegar a una solución.</p> <p>P.ej. Las respuestas que incluye "porqué" pueden ser una justificación.</p> <p>Incluye establecer analogías, hacer distinciones, y desglosar o categorizar temas / ideas; todas constituidas mediante razonamiento.</p> <p>Puede incluirse pruebas de dentro o fuera del contexto actual en el diálogo para apoyar un argumento, opinión, propuesta, predicción o teoría</p> <p>Considerar también B2-'Clarificar/ elaborar una contribución propia' como aclaración (R1 implica la realización de un razonamiento explícito, B2 puede implicar la adición de información a la idea previa o cambiarla cualitativamente).</p>

R3	Especular o predecir en base de la contribución de otro	Especular, hipotetizar, conjeturar, imaginar o expresar una o varias posibilidades diferentes en base de la contribución de otro	Hacer énfasis en las distintas posibilidades y teorías para explicar un fenómeno sobre la base de la contribución del otro. Incluye experimentos mentales o predicciones más explícitas / hipótesis. También incluye la expresión de diferentes posibilidades basadas en información o actividad que se dé en ese momento. A menudo implica el uso futuro o condicional (en especial el uso de "si", "si.... luego", 'no a menos ', " haría ", " podría "o" puede ser que ").
R4	Especular o predecir	Especular, hipotetizar, conjeturar, imaginar o expresar una o más posibilidades o teorías diferentes.	Hacer énfasis en las distintas posibilidades y teorías para explicar un fenómeno. Incluye experimentos mentales o predicciones más explícitas / hipótesis. También incluye la expresión de diferentes posibilidades basadas en información o la actividad que se dé en ese momento. A menudo implica el uso futuro o condicional (en especial el uso de 'si', 'si luego', 'no a menos ', " haría ", " podría "o" puede ser que "). Es diferente de comparar / evaluar puntos de vista alternativos en P2, lo que requiere la exploración de la diferencia entre las distintas posibilidades o teorías. Considerar R1- Explicar o justificar la contribución del otro para las explicaciones / justificaciones post-hoc.

B: Construir sobre las ideas

Código	Palabras clave	Definición	Descripción
B1	Basarse / explicar / aclarar las contribuciones de los demás	Basarse, explicar, aclarar, ajustar, elaborar, explicitar, resaltar o transformar las contribuciones proporcionadas por otro	Hacer una contribución que responde y/o se base en el comentario de otra persona anterior, ya sea un argumento, idea, opinión o información. Es usado cuando se reformula, se basa, se explica, ejemplifica, se elabora o transforma otra idea / opinión / sugerencia de otro. Va más allá de lo que la contribución original lo hizo, y puede aclarar (a ellos y / o a otros) o añadir algo. Incluye parafrasear la contribución del otro para enfatizar, aclarar o hacer más explícita a los demás, pero no debe ser utilizado para la repetición de palabras de otra persona (a menos que haya un cambio de tono). Incluye el reconocimiento explícito de la contribución hecha por otro, pero no sólo por alabar.

		(s) o una idea colectiva, opinión o razonamiento.	<p>Incluye ponerse en lugar del otro.</p> <p>Incluye completar una idea o comentario y un encadenamiento de las ideas entre dos o más participantes.</p> <p>Alternativamente, se puede introducir una idea diferente, nueva e innovadora, que esté relacionada con una contribución anterior.</p> <p>Incluye la construcción de conocimientos del estudiante o el seguimiento de las contribuciones anteriores.</p> <p>Incluye explicación y/o reformulación de los términos técnicos utilizados por un orador anterior.</p> <p>Incluye la identificación de la propia idea(s) como similar o diferente a la de otro</p> <p>Considerar P1- 'sintetizar ideas' cuando se combina con la integración / condensación de ideas.</p> <p>Se puede aplicar a la escritura colaborativa.</p> <p>Considerar C1 cuando hay una referencia a un hecho acontecido en el pasado.</p> <p>También considere G4- 'Proporcionar retroalimentación informativa '.</p> <p>Para la clarificación de las contribuciones <i>propio</i> usas B2-'Clarificar/ elaborar una contribución propia'</p>
B2	Clarificar/ elaborar una contribución propia	Aclarar, elaborar, ejemplificar o ampliar una opinión / idea / creencia (sin justificación) propia o pregunta.	<p>Se aplica cuando la misma persona hace un comentario / respuesta en base a su comentario anterior (pero si el nuevo comentario no incluye una justificación) o elabora su propia pregunta anterior.</p> <p>Considera también R2- 'Explicar o justificar la propia contribución' para la justificación. (R2 consiste en hacer un razonamiento explícito. B2 puede implicar la adición de información a la idea previa o cambiar cualitativamente).</p> <p>Para las contribuciones prolongadas, incluyendo la elaboración de una nueva idea, considere E2- 'Hacer otra contribución relevante'.</p> <p>Para aclaraciones sobre las contribuciones de otros, puede usarse B1- 'Basarse / explicar / aclarar las contribuciones de los demás'.</p>

P Posicionamiento y Coordinación

Código	Palabras clave	Definición	Descripción
P1	Sintetizar ideas	Sintetizar o resumir aportaciones de otros o ideas colectivas	Aportando múltiples perspectivas o ideas interrelacionadas y extrayendo o destilando una idea clave(s) / Conclusión / implicación. Puede incluir ideas de la discusión inmediatamente anterior en la secuencia de discusión. Debe incluir las ideas de más de una persona / fuente (dos en total es suficiente). Puede incluir sus propias ideas en la síntesis colectiva. Puede incluir la integración o resumen Ej. Después de una lluvia de ideas en clase o durante una discusión de grupo. Considera también B1- 'Basarse / explicar / aclarar las contribuciones de los demás'
P2	Comparar / Evaluar puntos de vista alternativos	Comparar / evaluar diferentes opiniones / perspectivas / creencias.	Comparar / evaluar al menos dos argumentos / posiciones (puede incluir propios o del otro), con la explicación o justificación. Para la identificación de similitud o diferencia entre las ideas sin juzgar su valor, utilice B1. Considere R4 – "Especular o predecir" para especulaciones, hipótesis y predicciones.
P3	Proponer la resolución		Este acto incluye el resultado de la búsqueda de consenso / acuerdo, ya sea por lo que sugiere una solución que pudiera ser compartida por todos, o sugiriendo que el participante se posicione de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en contra, después de discutir una tarea, tema o problema. Otros participantes pueden no estar de acuerdo o compartir el punto de vista.
P4	Reconocer cambio en la posición	Los participantes reconocen que han cambiado su posición en respuesta al diálogo anterior.	Incluye aclarar un error o cambio de opiniones / ideas / creencias. Tiene que haber evidencia del cambio / ajuste de posición o cambio de mente en el diálogo. Por ejemplo, el cambio en el argumento o la idea que el participante ha expuesto anteriormente. Se requiere una declaración explícita. Considere P6 'Estado (des) acuerdo / posición'.
P5	Punto de vista "Challenge"	Punto de vista de desafío / suposición	Desafiante / confrontar los demás ver / hipótesis/argumento. El reto debe ser evidente a través de medios verbales (o no verbales), incluyendo el interrogatorio. Esto no se debe utilizar cuando se da un simple "no" respuesta.

			<p>Si se trata de una declaración explícita de uso desacuerdo acuerdo P6- 'Estar (des)acuerdo / posicionamiento'</p> <p>Si se incluye la justificación consideró el argumento contador C1-'Remitir'.</p> <p>Utilizar códigos más específicos en los que se aplican (por ejemplo, I1, I6 o E3)</p> <p>Incluye acuerdo parcial.</p>
P6	Estar (des) acuerdo / posicionamiento	Uno o más participantes están en (des)acuerdo con otros o reconocen diferencias	<p>Uno o más participantes declaran estar de acuerdo o no con al menos otro. Este acto incluye el resultado de la búsqueda de un acuerdo, ya sea por llegar a una solución o reconocer las diferencias de los participantes después de discutir una tarea, tema o problema.</p> <p>El posicionamiento en relación con otra debe ser explícito.</p> <p>Para una exposición de diferente punto de vista, considere P5.</p> <p>Si se trata de un razonamiento véase también el código R2 "Explicar o justificar la propia contribución"</p> <p>Para acuerdos, por lo menos 2 posiciones deben haber sido expresados con anterioridad de manera que una es elegida sobre la otra.</p> <p>Para desacuerdo o acuerdo parcial, una simple declaración es suficiente (ya que suponemos dos perspectivas que se han comparado).</p> <p>Incluye establecer una línea de conducta (en las condiciones anteriores).</p> <p>Si la declaración es de desacuerdo con un código de justificación (argumento contrario) P6 + R2.</p>

C Conectar

Código	Palabras clave	Definición	Descripción
C1	Remitir	Referirse a las contribuciones anteriores u observaciones u objetos de conocimiento o	<p>Este código se debe utilizar al revisar de manera explícita, en referencia a, o con lo que en una contribución específica (por un individuo o grupo; de la propia de uno o de otro) o la observación, que une anteriores conocimientos, conceptos, creencias, hipótesis, acuerdos / conclusiones alcanzadas, opiniones, argumentos, ideas, contenido en relación al tema o actividad actual de aprendizaje.</p> <p>Incluye la referencia de nuevo a la formación previa y a la interacción con los textos incluidos</p>

		discusiones después de contribuciones.	Las contribuciones pueden provenir de las clases actuales o anteriores. Considere C2- 'Dar relieve a una trayectoria de aprendizaje explícito' (si la referencia es a la actividad o a la formación previa de la interacción con los textos incluidos en los recursos multimedia, en lugar de contribuciones).
C2	Dar relieve a una trayectoria de aprendizaje explícito	Dar relevancia una trayectoria de aprendizaje explícita, dando continuidad a través de las lecciones, incluyendo y poniendo de relieve la relevancia de la actividad previa o futura.	Incluye alentar a otros para reafirmar las ideas y / o resultados del diálogo. Este código se debe utilizar en la revisión de las actividades pasadas y vincularlos a presentar / actividades futuras, como parte de lo que la trayectoria explícita. Incluye referencias a una actividad futura o a contribuciones que se solicitarán. Puede incluir la realización de los objetivos explícitos o propósito de trayectoria de aprendizaje. Considera también C1- 'Referirse a las contribuciones anteriores'. Considere B1- 'Basarse / explicar / aclarar las contribuciones de los demás'.
C3	Enlace de aprendizaje a contextos más amplios	Establecer vínculos entre lo que se aprende y un contexto más amplio.	Llevar el conocimiento desde el ámbito informal en la discusión de lo que se está aprendiendo, relatando experiencias anteriores dentro o fuera de la escuela, que unen y dan nueva información. Esto se relaciona con la dimensión temporal de aprendizaje (en diferentes marcos de tiempo, desde muy local a muy extendido en el tiempo). Incluye generalizar a otras instancias / contextos similares. Esto puede incluir la experiencia personal / memoria, la analogía o anécdota, especialmente de los niños más pequeños y / o cuando se usan para justificar. Considere C1 -'Remitir' Referirse a las contribuciones anteriores si la referencia es a las contribuciones anteriores o a actividades previas.
C4	Invitar a la investigación más allá de la lección	Pedir a los demás a seguir su propia investigación antes o después de las clases.	Esto puede incluir pedir a los demás consultas individuales o compartidas. Esto incluye pedir a los demás continuar la investigación previa a la enseñanza de un tema o para profundizar en el conocimiento después. También puede incluir invitar a individuos o grupos para llevar a cabo una investigación independiente más allá de la lección y traer de vuelta los resultados para cotejarlos y / o discutirlos con toda la clase.

			Para la investigación dentro de la lección considerar la acción o actividad de investigación I5 - Invitar pensamiento de posibilidades.
--	--	--	---

RD Reflexión sobre el diálogo o actividad

Código	Palabras clave	Definición	Descripción
RD1	Reflexionar sobre la conversación	Los participantes hablan de la conversación y se refuerzan los protocolos de diálogo.	Esto incluye fomentar y construir reglas básicas para la comunicación. Se refiere a la charla metacognitivo acerca de entrevistas normas / protocolos, si se establecen reglas o no. Incluye aportaciones sobre la calidad o el propósito de la conversación. No incluye la reflexión sobre el uso del lenguaje, por ejemplo, la terminología técnica: considerar RD2- 'Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje / objetivo / valor'.
RD2	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje / objetivo / valor	Comentar / dialogar sobre el proceso de realización de la actividad colectiva o evaluar el desempeño propio. O reflexionar sobre la importancia, utilidad, con fines o resultados del aprendizaje o de la tarea, como parte de una actividad colectiva.	En este acto tiene que ser una <i>declaración explícita de que se refiere al colectivo de la actividad</i> . (Meta-cognición individual sin dicha referencia no está codificado en este esquema.) Los participantes analizan los procesos involucrados en el desarrollo de la tarea y / o la eficacia de su (individual o colectiva) el rendimiento durante una actividad colectiva. Puede ser que reflexionar sobre cómo están aprendiendo / han aprendido (incluyendo entre otros) o si están / estaban utilizando estrategias efectivas para la tarea en cuestión; lo bien que se llevan a cabo; su nivel (o falta) de la comprensión; lo que pueden hacer para mejorar su rendimiento; cuáles son los siguientes pasos para completar la tarea; en qué medida se han alcanzado los objetivos de la actividad, etc. Supone un elemento de evaluación o de la reflexión; no incluye comentarios de procedimiento, como cuánto tiempo se tardará en terminar una actividad. Considera también RD1- 'Reflexionar sobre la conversación'. Incluye la reflexión sobre el uso del lenguaje, por ejemplo, la terminología técnica.

RD3	Invitar a la reflexión sobre el proceso / objeto / valor del aprendizaje	Invitar a otros a reflexionar sobre la importancia, utilidad, procesos o resultados de aprendizaje a partir de la actividad colectiva.	<p>Incluye animar a otros a analizar o evaluar sus propios procesos y / o resultados de aprendizaje. Tiene que haber una <i>declaración explícita de que se refiere al colectivo</i> de la actividad.</p> <p>Incluye invitar a reflexionar sobre los propósitos / objetivos de aprendizaje o de la actividad o en la trayectoria del pasado-presente-futuro.</p> <p>Por ejemplo, ¿Por qué se aprende x? ¿Cómo / dónde se puede aplicar lo que ha aprendido?</p> <p>Incluye alentar a nivel <i>afectivo al diálogo</i>: sentimientos / experiencias sobre el trabajo conjunto.</p>
-----	--	--	---

E Invitar a aportar nuevas ideas

Código	Palabras clave	Definición	Descripción
E1	Invitar a dar opiniones / creencias / ideas	Invitar a la expresión de opiniones / ideas / creencias / conocimiento de los demás.	<p>Pedir opiniones / ideas / creencias, sin una relación explícita a las pruebas, teorías, conocimientos disciplinarios, el apoyo o la argumentación adicional. Énfasis en la promoción de la participación de la colectividad.</p> <p>Por lo general implica una pregunta como "¿Qué opinas? "</p> <p>Incluye la petición a una sola persona.</p> <p>Requiere apertura a la diferencia, pero en realidad las ideas solicitadas no necesitan ser diferentes. Contrasta con las invitaciones a adivinar la respuesta "correcta".</p> <p>Incluye invitar al pensamiento creativo de composición abierta, pero teniendo en cuenta la posibilidad I5- 'Invitar a pensar opiniones o predicciones ', cuando se invita a la especulación, hipótesis, conjeturas o pregunta posando.</p> <p>Considera también I4- 'Pedir una explicación o justificación', para el razonamiento, si no son sólo ideas / opiniones.</p>
E2	Hacer otra contribución relevante	Ofrecer una aportación / sugerencia / idea / perspectiva / información pertinente, que progresa la actividad colectiva en la mano.	<p>Para utilizar este código, la contribución tiene que aportar algo aún no expresado en la discusión que se relaciona con el tema general.</p> <p>Incluye la generación de ideas durante una lluvia de ideas o llevar las ideas de un pequeño grupo de discusión en una discusión más amplia sobre el mismo tema - sin hacer enlaces a contribuciones de otros.</p> <p>La contribución debe ser pertinente para la tarea en cuestión. Puede ser corta o "extendida".</p> <p>Importante: Siempre use un código más específico (sólo) donde se aplica.</p>

Notas de guía

Todos los actos y grupos (incluido "Reflexión sobre el diálogo o actividad ") deben aplicarse sólo cuando se producen en el flujo o contexto del diálogo.

Un CA (Communicative Act) se define por un solo participante; aunque puede incluir más de una aportación, en los casos excepcionales en los que se produce una interrupción de menor importancia o charla / fuera de la tarea o en paralelo y que no afecta a la trayectoria del pensamiento y al contribuyente original, en ese caso debe reanudarse la misma línea de argumentación, o seguir una emisión u otro CA, sin ningún cambio de contenido o función.

Expresiones / acciones no codificados con una de las CA pueden ser codificados con una U de "Uncoded"(por codificar). Cuando una CA se refiere a más de una intervención, pero con interrupciones menores, paralelas o de conversación fuera de la tarea (ver nota anterior), marcar estos como U (para codificar). Tenga en cuenta que la lectura de una tarea o pregunta sobre ella es no codificado.

Las contribuciones que repiten una contribución anterior del mismo o de un participante son diferentes no codificado. Sólo se codifica el primer caso, a menos que los participantes cambien, por ejemplo, una pregunta que se repita para un grupo separado, iniciando una nueva interacción.

No todos los códigos o las agrupaciones del esquema deben ser observados en cualquier episodio único o secuencia para que sea considerada dialógica.

6.9 ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez establecido el corpus de códigos y definidas previamente las categorías del análisis, se diseña una herramienta que permite de una forma global, aglutinar las diferentes categorías organizadas en los tres estadios del análisis, a saber:

- Inicio del curso
- Desarrollo del curso
- Final del curso

Este proceso, que se realiza de forma individual en 30 sujetos y de forma general con la totalidad de ellos, nos permite establecer de una forma clara y concisa las variaciones de los PLEs iniciales y finales en las categorías establecidas, vinculando de forma evidente los conocimientos y las herramientas musicales y digitales con sus usos y las motivaciones que los sustentan, añadiendo además dos aspectos educativos relacionados como son las competencias musical y digital. A esta comparativa de PLEs inicial y final, se le añade un análisis exhaustivo de las actividades realizadas a lo largo del curso y de esta manera, poder identificar aquellos aspectos acontecidos durante el mismo que puedan influenciar en las variaciones detectadas a final de curso.

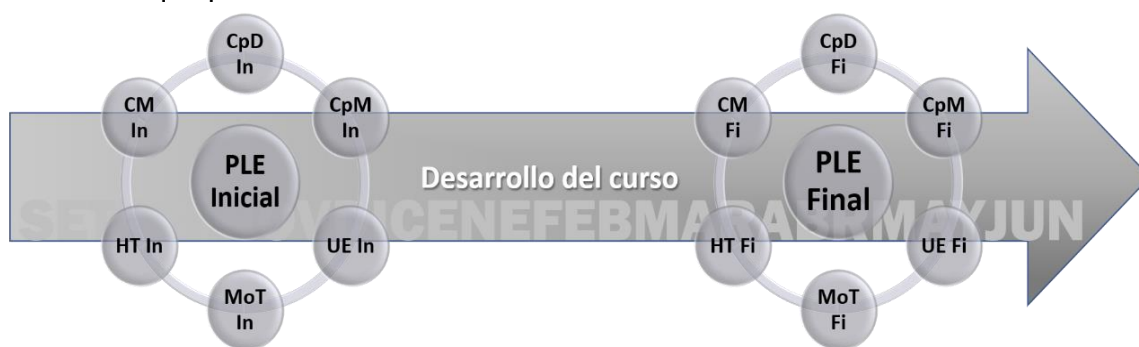


Ilustración 11 Análisis de los datos

En cada uno de los estadios, se colocan las categorías a analizar con los códigos escogidos para cada una de ellas y un espacio a modo de descriptor/resumen del análisis de esa categoría. Esta estructura se repite a principio y final de curso. En cambio, para analizar lo acontecido durante el mismo, se procede al volcado de todas las interacciones que se dan en el espacio virtual mediante su codificación, y se complementa con algunos códigos procedentes de los bloques de Competencias digital y musical, que permiten

describir no solo las interacciones acontecidas, sino a su vez, como se han desarrollado. Esta información se complementa con aspectos descriptivos de las cuatro categorías no competenciales extraídas del Diario de campo, y con comentarios significativos realizados sobre el proceso, contenido o consecución del curso, realizados por el sujeto analizado.

En la siguiente tabla se detalla la metodología de análisis utilizada en cada caso. En todas ellas se utiliza el análisis de contenido de carácter cualitativo, siendo en ocasiones de tipo descriptivo (que tratan de responder a las preguntas de qué está sucediendo y cómo) o interpretativo (que utilizan los datos para ilustrar teorías o conceptos) a partir de los parámetros establecidos por Hammersley y Atkinson (2019).

Tabla 25 Metodología de análisis de las categorías de la investigación

	INICIO CURSO	DESARROLLO DEL CURSO	FIN CURSO
Conocimientos musicales	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas mediante codificación. Análisis de Contenido cualitativo descriptivo de las entrevistas mediante codificación Análisis de Contenido cualitativo interpretativo del Examen competencial mediante codificación	Análisis de contenido cualitativo interpretativo del Diario de Campo Análisis de Contenido cualitativo interpretativo del grupo de discusión Análisis de contenido mediante codificación de los registros en entornos virtuales	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas mediante codificación Análisis de Contenido cualitativo interpretativo del Examen competencial mediante codificación
Herramientas tecnológicas	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas mediante codificación Análisis de Contenido cualitativo descriptivo de las entrevistas mediante codificación	Análisis de contenido cualitativo interpretativo del Diario de Campo Análisis de Contenido cualitativo interpretativo del grupo de discusión Análisis de contenido mediante codificación de los registros en entornos virtuales	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas mediante codificación
Usos y estrategias	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas mediante codificación	Análisis de contenido cualitativo interpretativo del Diario de Campo	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas mediante codificación

	Análisis de Contenido cualitativo descriptivo de las entrevistas mediante codificación	Análisis de Contenido cualitativo interpretativo del grupo de discusión Análisis de contenido mediante codificación de los registros en entornos virtuales	
Motivaciones	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas mediante codificación Análisis de Contenido cualitativo descriptivo de las entrevistas mediante codificación	Análisis de contenido cualitativo interpretativo del Diario de Campo Análisis de Contenido cualitativo interpretativo del grupo de discusión Análisis de contenido mediante codificación de los registros en entornos virtuales	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas mediante codificación
Competencia Musical	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas mediante codificación Análisis de Contenido cualitativo descriptivo de las entrevistas mediante codificación Análisis de Contenido cualitativo interpretativo del Examen competencial	Análisis de contenido cualitativo interpretativo del Diario de Campo Análisis de Contenido cualitativo interpretativo del grupo de discusión Análisis de contenido mediante codificación de los registros en entornos virtuales	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas Análisis de Contenido cualitativo interpretativo del Examen competencial
Competencia Digital	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas Análisis de Contenido cualitativo descriptivo de las entrevistas	Análisis de contenido cualitativo interpretativo del Diario de Campo Análisis de Contenido cualitativo interpretativo del grupo de discusión Análisis de contenido mediante codificación de los registros en entornos virtuales	Análisis de contenido cualitativo descriptivo de las encuestas

Y se resume en la tabla 26 que presenta la vinculación entre herramientas y dimensiones del análisis.

Tabla 26 Resumen del uso de herramientas según Categoría

	Conocimientos musicales			Herramientas tecnológicas			Usos y estrategias			Motivaciones			Comp. Musical			Comp. Digital		
	S	C	J	S	C	J	S	C	J	S	C	J	S	C	J	S	C	J
Q1 Set.	X			X			X			X			X			X		
Entrevistas	X			X			X			X			X			X		
Q2 Junio			X			X			X			X			X			X
Examen C1	X												X					
Diario de Campo		X			X			X			X			X			X	
Grupo de discusión		X			X			X			X			X			X	
Examen C2			X												X			
Registros Entorno virtual		X			X			X			X			X			X	

S: SEPTIEMBRE C: CURSO J: JUNIO

Finalmente, se presenta el diseño definitivo de dicha herramienta de análisis con la descripción de los códigos utilizados y la información recogida en cada subcategoría. Esta herramienta se estructura en tres partes siguiendo los tres estadios del análisis:

1. **INICIO DEL CURSO:** Donde se describen las seis categorías analizadas: Conocimientos musicales, herramientas Tecnológicas, Usos y estrategias, Motivaciones y las dos competencias estudiadas: la musical y la digital.

2. **DESARROLLO DEL CURSO:** Donde se describe el análisis de las interacciones de cada alumno en el entorno virtual y a su vez, se describen aquellos aspectos significativos acontecidos en el entorno formal en las categorías ya descritas. Además, se complementa con las reflexiones realizadas en el grupo de discusión.

3. **FINAL DE CURSO:** Se describen las variaciones más significativas detectadas en las seis categorías citadas.

En esta estructura, se disponen los diferentes códigos anteriormente descritos en las categorías de cada uno de los estadios del análisis. La distribución de estos códigos se dispone con el objetivo de crear bloques descriptivos de cada ámbito de análisis. La

selección de los códigos apropiados a estos descriptores se escoge por la tipología que cada uno de ellos aporta a cada ámbito. En esta herramienta, además, se añaden dos descriptores extraídos de dos herramientas ya escritas: Una descripción de los aspectos más significativos relacionados con las categorías de Conocimientos musicales, Herramientas Tecnológicas, Usos y estrategias y Motivaciones obtenidas a partir del Diario de Campo y una recopilación de todas las aportaciones de cada alumno en el Grupo de Discusión realizado al finalizar el curso. Esta herramienta de análisis que se aplica a 30 de los alumnos analizados, tiene la siguiente estructura:

Tabla 27 Diseño de la herramienta de análisis de los PLE

PLE INICIAL		Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	Q1 + Ent (septiembre)	cme	cmb	cmf	htu	hts	htrs	uee	uep	uec	uea	mof	mom	moe
		CM			CD									
		cpm2m	cpm9a		cpm9v			cpd4b	cpd7c	cpd5o	cpd7p	cpd6a	cpd7g	cpd6a
	EX COMP 1 (septiembre)	cpm1u	cpm2e	cpm1s	cpm8p									
cpm1e		cpm2r	cpm7v	cpm8e										
DESARROLLO DEL CURSO	Grupo Virtual										cpd3r	cpd7d	cpm7b	cpm9e
											cpd4c	cpd7i	cpm7e	
											cpd4f	cpd8a	cpm9p	
		Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas		Usos y estrategias				Motivaciones			
	Diario Campo													
	Grupo de discusión													
PLE FINAL		Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	Q2 (junio)	cme	cmb	cmf	htu	hts	htrs	uee	uep	uec	uea	mof	mom	moe
		CM			CD									
		cpm2m	cpm9a		cpm9v			cpd4b	cpd7c	cpd5o	cpd7p	cpd6a	cpd7g	cpd6a
	EX COMP 2 (junio)	cpm1u	cpm1s		cpm2r	cpm8p								
cpm1e		cpm2e		cpm7v	cpm8e									

7 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN

Este apartado pretende presentar los resultados obtenidos mediante la aplicación de la herramienta descrita en el apartado anterior. Esta herramienta se aplica en un número determinado de alumnos, tal y como se describe a continuación. A continuación, se presenta un ejemplo de la aplicación de dicha herramienta en una alumna y el resto, debido a su magnitud, se presenta en el Anexo 2, mostrando en este punto, una síntesis de los alumnos analizados.

Finalmente, se procede a la discusión de estos, pero ya desde una perspectiva global, a partir de los datos recogidos de los 30 alumnos analizados y de aquellos procedentes del resto de alumnado que, siendo en ocasiones parciales, también nos aportan información significativa desde una perspectiva global. De esta manera, se, podemos detectar aspectos relevantes para nuestro estudio tanto desde una visión individual de los alumnos estudiados si no, además, de los hechos significativos acontecidos a nivel global en el grupo clase. Este aspecto es de manera clara determinante debido precisamente a la naturaleza propia del aprendizaje en red, característica definitoria del concepto de los PLE.

7.1 EVOLUCIÓN DE LOS PLE INDIVIDUALES

Una vez presentado el modelo de análisis, este nos permite un estudio pormenorizado de cada uno de los alumnos estudiados que son los 19 del curso 14-15 y 23 del curso 15-16. De estos, se realiza el estudio mediante la herramienta de análisis de los PLE a 30 de ellos. Del resto de alumnos del grupo, se dispone de datos parciales o de mala calidad⁵ por lo que se ha descartado su análisis para no distorsionar los resultados. Todo ello se recoge en la siguiente Tabla en la que aparece el total de los alumnos que cursaron los dos cursos mediante sus acrónimos.

Tabla 28 Idoneidad de los atos recogidos de los alumnos

ALUMNO/A CURSO 14-15	DATOS DISPONIBLES	ALUMNO/A CURSO 15-16	DATOS DISPONIBLES
AP	DATOS COMPLETOS	AB	Falta Cuestionario Junio
EB	Falta entrevista	JB	DATOS COMPLETOS
SB	DATOS COMPLETOS	DB	Falta Cuestionario Junio
PC	Falta Cuestionario Junio	IB	DATOS COMPLETOS
CC	DATOS COMPLETOS	AC	DATOS COMPLETOS
IF	Falta Cuestionario Junio	PC	DATOS COMPLETOS
GF	DATOS COMPLETOS	AT	DATOS COMPLETOS
CrG	DATOS COMPLETOS	HC	Falta entrevista
IG	DATOS COMPLETOS	MD	DATOS COMPLETOS
JG	Falta Cuestionario Junio	XE	DATOS COMPLETOS
AG	DATOS COMPLETOS	DE	DATOS COMPLETOS
GG	DATOS COMPLETOS	AE	DATOS COMPLETOS
NM	Falta Cuestionario Junio	CG	DATOS COMPLETOS
MP	DATOS COMPLETOS	MG	DATOS COMPLETOS
FP	DATOS COMPLETOS	FM	Falta entrevista
AR	DATOS COMPLETOS	VA	DATOS COMPLETOS
MS	Falta entrevista	JO	DATOS COMPLETOS
ET	DATOS COMPLETOS	DP	DATOS COMPLETOS
WZ	Falta Cuestionario Junio	BR	DATOS COMPLETOS
		NR	DATOS COMPLETOS

⁵ Se consideran resultados de mala calidad aquellos que entran en contradicciones evidentes o que el investigador ha detectado mala praxis en la aplicación de algún instrumento de recogida de datos. En este sentido, se quiere insistir en la disruptividad y falta de motivación de algunos alumnos, sobre todo en la fase final del curso debido situaciones personales y/o académicas complejas.

	JT	DATOS COMPLETOS
	LU	Falta entrevista
	OS	DATOS COMPLETOS

Una vez identificados los alumnos susceptibles de ser analizados, se presenta, a modo de ejemplo, uno de los 30 alumnos analizados del curso 15-16. El resto se pueden consultar en el anexo 2.

Tabla 29 Ejemplo de aplicación de la Herramienta de análisis de los PLE

PLE INICIAL	BR	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
		CME2	CMB3	CMF1	HTU2	HTS2	HTRS2	UEE3	UEP3	UEC3	UEA2	MOF3	MOM3	MOE2
Q1 + Ent (septiembre)		<p>Tiene un gusto musical definido y elaborado que supera la convención social. Está al día de la música que le interesa y no pierde contacto con otros estilos. No realiza ninguna actividad musical. Conoce y se interesa un poco por los acontecimientos culturales que la envuelven.</p>			<p>Utiliza el móvil, ordenador y reproductor Cd y Mp3 en función de la situación. Prefiere altavoces a auriculares. Utiliza software estándar asociado a la búsqueda y reproducción. Tiene y utiliza para fines musicales Facebook, Twitter y Youtube.</p>			<p>Usaria habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos y con distintos dispositivos. Usaria de RRSS para buscar y descubrir nueva música, pero solo comparte por privado. La música la acompaña en muchos momentos, pero casi nunca como protagonista.</p>				<p>Tiene gran interés por la cultura musical, sobre todo por aquella que se vincula a su identidad. La música la acompaña en muchas actividades y a menudo como estímulo emocional. Busca información y es activa en la búsqueda de aspectos relacionados con la cultura musical que le interesan.</p>		
		CM						CD						
		CPM2M3	CPM9A3		CPM9V3			CPD4B2	CPD7C2	CPD5O2	CPD7P0	CPD6A1	CPD7G0	CPD6A2
	<p>Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa sus razonamientos en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y los que no, acusa el exceso a la moderación.</p>						<p>Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.</p>							
P. Dominio Competencial (septiembre)	CPM1U2	CPM2E2	CPM1S2		CPM8P2									
	CPM1E2	CPM2R1	CPM7V2		CPM8E2									

DESARROLLO DEL CURSO	Grupo	R2	R2	C3	E2	E2	B2	R2	R2	C3	CPD3R1	CPD7D2	CPM7B2	CPM9E3
	Virtual	R2	R2	P6	E2	C3	R2	R2	R2		CPD4C3	CPD7I1	CPM7E2	
		R2	R2	E2	E2	E2	R2	R2	R2		CPD4F2	CPD8A3	CPM9P3	
		Se muestra activa en actividades dirigidas, pero no participa en todas y su interés disminuye a medida que avanza el curso. Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque en las actividades de debate, sus aportaciones suelen ser extensas y argumentadas. Aporta información extra que ayuda a mejorar los contenidos del curso, pero con escasa interacción con el resto de los compañeros.												
		Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias			Motivaciones			
	Diario	Sus gustos musicales son distintos y aportan novedades y matices interesantes. Se interesa por otros ámbitos musicales distintos al suyo y muestra curiosidad.			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.			Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas, sobre en todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.			Es una de las líderes de opinión del grupo. Le gusta participar y en los proyectos cooperativos siempre se sitúa un paso por delante. Su participación se centra sobre todo en el aula y en menor medida en el espacio virtual, aunque demuestra, por sus aportaciones, seguirlo de forma regular.			
	Campo													
	Grupo de discusión	<p>"Trabajar en FaceBook permite ver la opinión de los demás y mejorar tu aportación"</p> <p>"A veces solo con leer lo que ponían los demás ya era interesante"</p> <p>"Poder escoger los proyectos genera motivación, ya que realizar tareas que no te motivan implica hacerlas peor"</p> <p>"El hecho que las actividades partiesen de nuestros gustos a partir de las entrevistas a inicios de curso, motivaba que a quien le interesaba más un tema se explicara más en las explicaciones y nos permitía conocer un poco mejor la personalidad de los compañeros"</p> <p>"La gracia era buscar la información en casa y en clase quizás era más lucirte, explicando lo que habías encontrado"</p>												

		Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
PLE FINAL	Q2 (junio)	CME3	CMB3	CMF1	HTU2	HTS2	HTRS2	UEE3	UEP3	UEC3	UEA2	MOF3	MOM3	MOE3
		Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban, como por ejemplo la música clásica. También mejora notablemente su auto percepción en lo que se refiere a sus conocimientos sobre cultura musical en general. Cree haber mejorado sus conocimientos musicales, sobre todo en lo referido a géneros y autores que antes desconocía			Mejora su auto percepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día.			No hay mucha variación en sus usos, que son los mismos a excepción de la creación de listas para consumo propio. Ha realizado aportaciones significativas durante el curso, hecho que corrobora sus capacidades en la búsqueda de información sobre aspectos musicales que le interesan.				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un significativo aumento de su presencia en las mismas.		
		CM						CD						
		CPM2M3		CPM9A3		CPM9V3		CPD4B2	CPD7C2	CPD5O2	CPD7P0	CPD6A1	CPD7G0	CPD6A2
	Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical.						Aunque ha participado activamente en las actividades del curso, no se percibe una mejora significativa en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas básicas, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos y sigue sin tener un entorno virtual de aprendizaje definido y organizado.							

7.2 SÍNTESIS DE LOS PLE INDIVIDUALES

Se presenta a continuación una síntesis de los aspectos más significativos de los 29 alumnos estudiados restantes y cuyo análisis se halla en el Anexo 2. Esta pretende recoger aquellos aspectos más significativos de los PLE iniciales de los alumnos, las características más significativas de su participación durante el curso y aquellos aspectos más relevantes relacionados con las variaciones de sus PLE a final de curso. Este análisis individual se complementa en el apartado posterior dedicado a la discusión de los resultados desde una perspectiva más global.

CURSO 14-15		
C r G	PLE IN	Tiene un gusto musical convencional, basado en los estilos determinados por las tendencias vigentes y no se muestra especialmente interesado en otros géneros. Utiliza pocos medios y se nutre básicamente de la música que le llega por la radio y de las emisoras que le interesan. Tiene un discurso pobre y sin una capacidad clara y definida para elaborar con fundamentos y referencias.
	DES. CURSO	Su actividad en el grupo virtual es muy irregular y se sitúa en la tipología de alumnos que solo interactúan cuando la temática y las opiniones de los compañeros/as le estimulan. Su comportamiento de marcado carácter disruptivo se transforma en el contexto virtual donde la necesidad de cierta reflexión y la visibilidad delante de los demás se traduce en mayor moderación y reflexión en sus intervenciones.
	PLE FI	No muestra ningún tipo de evolución en su gusto musical y se mantiene en los parámetros de principios de curso. Sigue sin tener conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.
M P	PLE IN	Tiene un gusto musical muy definido y se muestra crítico y poco abierto a descubrir nuevas opciones. Su nivel de conocimientos musicales es elevado y su implicación en aportar conocimientos y el criterio de sus reflexiones le convierte en un punto de referencia en el aula y en el contexto virtual.
	DES. CURSO	Se trata del único alumno de todas las fases que realiza al menos una aportación a cada una de las tareas encomendadas y que se caracteriza por la calidad de estas y por el interés en aportar conocimientos y perspectivas ricas y complejas. En esta línea, es el alumno con mejor expediente académico de todos los que forman parte de la investigación y con una especial motivación en interactuar con sus compañeros.
	PLE FI	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban y redefine algunos de sus gustos, aunque no existe una evolución identificable en su gusto musical. Su participación

		es alta y su nivel de concienciación con el entorno digital es importante. Le interesa conocer los entresijos del mundo digital y su concienciación y capacidad crítica ha sido muy relevante.
S B	PLE IN	Su nivel de conocimientos musicales es bueno y su implicación en aportar conocimientos y el criterio de sus reflexiones es muy correcto. Aunque su gusto es definido, le gusta buscar información sobre la música que le interesa y no se cierra a nuevas posibilidades musicales.
	DES. CURSO	Aunque se muestra más activo en sus aportaciones en el contexto clase que en el virtual, su participación es notable en contenidos y en número de ellas. Es un alumno que participa aportando sus conocimientos, aunque admite sus limitaciones y su poco interés por explorar nuevos usos.
	PLE FI	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban y redefine algunos de sus gustos, aunque no existe una evolución identificable en su gusto musical. Su participación es alta y su nivel de concienciación con el entorno digital es importante. Le interesa conocer los entresijos del mundo digital y su concienciación y capacidad crítica ha sido muy relevante.
C C	PLE IN	Tiene un gusto musical definido, pero amplio y no se cierra a opciones diferentes, aunque se muestra muy influenciada por las tendencias musicales vigentes. Escucha música en muchos contextos distintos y le interesan diferentes aspectos vinculados a la cultura musical. Tiene formación musical en contextos no formales, aunque ya no se está formando. Alumna muy activa en el ámbito digital, aunque utiliza las herramientas más habituales.
	DES. CURSO	Su participación en el ámbito virtual es irregular y poco variada, con alguna excepción puntual. Su actitud no es especialmente diferente en ambos ámbitos. Realiza las tareas que son indispensables y solo participa cuando es interpelada. Tiene formación musical en contexto no formal, pero no parece que tenga un especial impacto en su gusto musical ni en su capacidad crítica.
	PLE FI	Muestra mayor interés por estilos que antes no conocía y demuestra tener mayor conciencia de su gusto personal, redefiniendo algunas opciones. Muestra mayor interés por estilos que antes no conocía y demuestra tener mayor conciencia de su gusto personal, redefiniendo algunas opciones.
A R	PLE IN	Su vínculo con la cultura musical es de usuario y aunque la música tiene una amplia presencia en su día a día, casi siempre tiene una función secundaria en sus actividades. Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones.
	DES. CURSO	Participa de forma activa y bastante regular en el espacio virtual, aunque se limita a realizar las tareas obligatorias y solo interactúa cuando otros alumnos la interpelean. Su participación es similar en el espacio formal e informal. Le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.

	PLE FI	No han cambiado sus hábitos, pero si un poco la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical.
A G	PLE IN	Tiene un gusto musical muy definido debido a su interés y formación musical. Su gusto se ajusta a su contexto socio-musical y no le interesan otros estilos. Su interés por la música se vincula a diferentes niveles, desde los aspectos más habituales como la escucha en contextos lúdicos o como banda sonora y sus actividades, a ámbitos más complejos como la investigación y análisis de diferentes manifestaciones musicales.
	DES. CURSO	Sus aportaciones son irregulares, aunque por su bagaje cultural, siempre son interesantes y aportan datos interesantes. Le gusta interpelar a sus compañeros y se muestra activo en el ámbito virtual pero mucho más en el formal. No se limita a las tareas básicas y cuando participa lo hace con diversidad de recursos narrativos.
	PLE FI	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban y redefine algunos de sus gustos, aunque no existe una evolución identificable en su gusto musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales.
I G	PLE IN	Le interesa la cultura musical, se muestra interesado y forma parte de su vida en distintos contextos, incluyendo el estrictamente musical, debido a su notable bagaje cultural. Utiliza muchas herramientas tecnológicas i en situaciones variadas y diferentes. Le interesa descubrir nuevas herramientas y se muestra interesado y al día de todas ellas.
	DES. CURSO	Su participación tanto en el contexto virtual como en el presencial es amplia. Le gusta aportar sus conocimientos, que son amplios y su participación siempre es significativa e interesante. Es regular en sus participaciones y le gusta aportar datos e interactuar con los otros alumnos/as. Le interesa el debate y el intercambio de ideas y lo promueve con acierto.
	PLE FI	Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología.
F P	PLE IN	Sus actividades se limitan a escuchar música por los medios más estandarizados y no le interesa ni buscar nuevas propuestas musicales ni descubrir opciones más allá de las que le llegan directamente por los medios habituales.
	DES. CURSO	Sus aportaciones al grupo virtual son escasas y de poca calidad y su participación en las actividades requeridas no llegan a los mínimos. Su participación en el contexto formal tampoco es nada significativa y su trabajo escolar siempre es mínimo. Es un alumno muy

		discreto, sin ganas de aportar aspectos relevantes ni iniciativa en participar si no se le requiere.
	PLE FI	No muestra ningún tipo de evolución en su gusto musical y se mantiene en los parámetros de principios de curso. Hay variaciones poco significativas en sus usos, que son los mismos, pero se detecta cierta conciencia de sus limitaciones en uso de herramientas digitales.
E T	PLE IN	Su nivel de conocimientos musicales es bueno y su implicación en aportar conocimientos y el criterio de sus reflexiones es muy correcto. Aunque su gusto es definido, le gusta buscar información sobre la música que le interesa y no se cierra a nuevas posibilidades musicales.
	DES. CURSO	Se muestra activo en actividades dirigidas, pero no participa en todas y su interés disminuye a medida que avanza el curso. Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque en las actividades de debate, sus aportaciones suelen ser interesantes. Su participación es muy irregular pero cuando las realiza, siempre son buenas aportaciones.
	PLE FI	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban y redefine algunos de sus gustos, mejorando notablemente la percepción hacia estilos que le generaban rechazo inicialmente. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales.
A P	PLE IN	Tiene un conocimiento de estilos amplio, aunque no muestra especial interés por ninguno de ellos. Se muestra receptiva a nuevas propuestas. Le interesa la música desde la perspectiva de elemento que acompaña a ciertas actividades, pero también como forma de expresión de su personalidad.
	DES. CURSO	Es una alumna poco participativa tanto en el contexto virtual como en la clase. Realiza las tareas que se le plantean, pero no su implicación en las tareas que implican autonomía y que precisan de cierta autonomía, su rendimiento es bajo.
	PLE FI	Se observa un incremento en su interés por otros estilos y manifestaciones musicales. No hay mucha variación en sus usos, aunque incrementa los ámbitos en los que tiene presencia la música. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical.
G G	PLE IN	Sus actividades se limitan a escuchar música por los medios más estandarizados y no le interesa ni buscar nuevas propuestas musicales ni descubrir opciones más allá de las que le llegan directamente por los medios habituales.
	DES. CURSO	Sus aportaciones son irregulares, aunque por su bagaje cultural, siempre son interesantes y aportan datos interesantes. Le gusta interpelar a sus compañeros y se muestra activo en el ámbito virtual pero mucho más en el formal. No se limita a las tareas básicas y cuando participa lo hace con diversidad de recursos narrativos.



	PLE FI	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban, pero no hay mucha variación en sus usos, que son los mismos a excepción de la creación de listas para consumo propio. Aunque la mejora en CM es evidente, esta se centra sobre todo en su capacidad de concreción de las características de los distintos estilos musicales. No se percibe una mejora significativa en el uso de TIC para el consumo de cultura musical
--	--------	--

CURSO 15-16

C G	PLE IN	Tiene un gusto musical definido y elaborado. Utiliza el móvil, ordenador y reproductor Cd en función de la situación. Usaria habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos y con distintos dispositivos. Tiene gran interés por la cultura musical. Sabe construir ideas con fundamentos y es capaz de elaborar un discurso coherente a partir de su bagaje personal y de sus conocimientos. Utiliza las aplicaciones básicas, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso.
	DES. CURSO	Se muestra activa en actividades dirigidas, pero no participa en todas y su interés disminuye a medida que avanza el curso. Es una de las líderes de opinión del grupo. Le gusta participar y en los proyectos cooperativos siempre se sitúa un paso por delante
	PLE FI	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban y mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas. No hay mucha variación en sus usos, que son los mismos a excepción de la creación de listas para consumo propio. La mejora en su capacidad analítica es muy evidente. Aunque ha participado activamente en las actividades del curso, no se percibe una mejora significativa en el uso de TIC para el consumo de cultura musical.

A E	PLE IN	No tiene un amplio gusto musical y este se circunscribe a los éxitos musicales del momento. Utiliza el móvil con aplicaciones básicas y no dedica mucho tiempo a escuchar música. No utiliza la música en demasiados contextos y aunque escucha la música a menudo, el impacto de la audición musical no es muy elevado. Es capaz de expresar ideas elaboradas, pero sin demasiado desarrollo argumental. Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita.
	DES. CURSO	Se muestra activo en actividades dirigidas, participa en todas las propuestas y su interés se mantiene regular medida que avanza el curso. Su interés por descubrir nuevos fenómenos aumenta durante el curso, no muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y le gusta participar y en los proyectos cooperativos y es activo y positivo
	PLE FI	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban, pero no hay mucha variación en sus usos, que son los mismos a excepción de la creación de listas para consumo propio. Aunque la mejora en CM es evidente, esta se centra sobre todo en su capacidad de concreción de las características de los distintos estilos musicales. No se percibe una mejora significativa en el uso de TIC para el consumo de cultura musical

P C	PLE IN	Tiene un gusto musical definido y limitado, su herramienta principal es el móvil que utiliza para escuchar música, o utiliza la música en demasiados contextos y solo como compañía, pero también para motivarse cuando juega o hace alguna labor concreta. Tiene un discurso elaborado y sabe cómo buscar y encontrar la información requerida.
	DES. CURSO	Aunque se muestra más activo en sus aportaciones en el contexto clase que en el virtual, su participación es notable en contenidos y en número de ellas. Es un alumno que participa aportando sus conocimientos, aunque admite sus limitaciones y su poco interés por explorar nuevos usos.
	PLE FINAL	Adquiere una alta consciencia de sus limitaciones en referencia a otros estilos y demuestra ser consciente de sus limitaciones, pero o muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas. No han cambiado sus hábitos, pero mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos.

M D	PLE IN	Tiene un gusto musical definido y limitado. Utiliza el móvil, ordenador y Ipod en función de la situación y aunque consume música a diario casi siempre es para acompañarla o motivarla en actividades concretas. Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones y utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso.
	DES. CURSO	Se muestra activa en actividades dirigidas, pero no participa en todas y su interés disminuye a medida que avanza el curso. Sus aportaciones son escasas debido a su carácter tímido y o muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas utilizando solo las requeridas durante el curso.
	PLE FI	Demuestra sobre todo una mayor consciencia de sus conocimientos y los límites de estos. Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas y no han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias.

J O	PLE IN	Tiene un gusto musical establecido y no le interesa demasiado otros estilos. Es usuaria habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos y con distintos dispositivos. La música cumple una función de acompañamiento y vinculada a momentos de actividades concretas sobre todo de carácter lúdico. Tiene un discurso elaborado. Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita.
	DES. CURSO	Realiza las actividades dirigidas, pero no participa en todas y su interés disminuye a medida que avanza el curso. No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza solo las requeridas durante el curso. Participa poco y con aportaciones poco significativas.
	PLE FI	No ha mejorado su interés por estilos diferentes al suyo y se muestra poco abierto a explorar nuevas opciones. No hay mucha variación en sus usos y o han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus

		actividades diarias. Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar, pero su escasa participación durante el curso también se refleja en una casi nula variación de los parámetros iniciales.
D E	PLE IN	Tiene un gusto musical establecido y no le interesa demasiado otros estilos, pero no le interesa la música como fenómeno, aunque tiene una presencia habitual en su cotidianidad. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales y sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares.
	DES. CURSO	Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque en las actividades de debate, sus aportaciones suelen ser extensas, apasionadas y argumentada. Así, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.
	PLE FI	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban. También mejora notablemente su autopercepción en lo que se refiere a sus conocimientos sobre cultura musical en general. No han cambiado sus hábitos, pero sí la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias.
J B	PLE IN	Tiene un gusto musical definido y que se separa del gusto estándar, influenciado por su entorno cercano. Usuario habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos y con distintos dispositivos, aunque destaca el móvil y el ordenador. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita información
	DES. CURSO	Es muy regular en sus participaciones y a menudo realiza más aportaciones que las designadas para cada actividad. Le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo. Es espontáneo e impulsivo.
	PLE FI	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban, aunque no varía sus gustos. Manifiesta cierto incremento en las actividades vinculadas a la búsqueda y consume mediante RRSS y mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos.
J T	PLE IN	Tiene un gusto musical establecido y no le interesa demasiado otros estilos, aunque los conoce por los medios estándar, sobre todo la radio. La música cumple una función de acompañamiento y vinculada a momentos de actividades concretas. Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso.
	DES. CURSO	Sus aportaciones en el contexto virtual son mucho más elaboradas y en este contexto se atreve a hacer más y mejores aportaciones que en el contexto presencial, ya que es una alumna muy discreta y muy poco participativa. No le interesa demasiado conocer o descubrir nuevas herramientas

	PLE FI	No ha mejorado su interés por estilos diferentes al suyo y se muestra poco abierta a explorar nuevas opciones. Continúa utilizando las herramientas más básicas y no demuestra especial interés en explorar nuevas posibilidades. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical
N R	PLE IN	Le interesa descubrir otros estilos y está al día de otras manifestaciones musicales. Usaria habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos y con distintos dispositivos. Tiene gran interés por la cultura musical, sobre todo por aquella que se vincula a su identidad.
	DES. CURSO	Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas y su predisposición es siempre positiva. Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque en las actividades de debate, sus aportaciones suelen ser extensas y argumentadas.
	PLE FI	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban. No han cambiado sus hábitos, pero sí la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical
D P	PLE IN	Tiene un gusto musical establecido y no le interesa demasiado otros estilos. Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Tiene un discurso poco elaborado y le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones
	DES. CURSO	Apenas ha participado en el espacio virtual y sus aportaciones son pobres y poco significativas. Realiza algunas de las tareas encomendadas, pero no muestra especial interés en ámbitos distintos a sus intereses.
	PLE FI	No ha mejorado su interés por estilos diferentes al suyo y se muestra poco abierto a explorar nuevas opciones. No han cambiado sus hábitos musicales ni ha encontrado nuevas motivaciones para el uso de la música. Mejora levemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Su escasa participación durante el curso también se refleja en una casi nula variación de los parámetros en los que se movía a principios de curso
A C	PLE IN	La música forma parte importante de su vida, ya sea en el ámbito de complemento de sus actividades diarias como en otros aspectos como su interés cultural y su funcionalidad. Tiene un discurso elaborado, con un bagaje importante y definido. Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita y demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso.
	DES. CURSO	Es el alumno con mayor número de aportaciones con diferencia. Se muestra muy activo en el ámbito virtual como en el presencial y sus aportaciones siempre van más allá de lo mínimo exigido. Muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas, aunque

		solo utiliza las requeridas durante el curso. Tiene mucho interés, pero a veces más en la discusión y la polémica que en el intercambio de conocimientos.
	PLE FI	Cree haber mejorado sus conocimientos musicales, sobre todo en lo referido a géneros y autores que antes desconocía. Ha realizado aportaciones significativas durante el curso, hecho corrobora sus capacidades en la búsqueda de información sobre aspectos musicales que le interesan. Su participación en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical
M G	PLE IN	Aunque su gusto musical es muy definido, no se cierra a descubrir nuevas opciones y muestra cierto interés por nuevas propuestas. Le interesa investigar nuevas propuestas, aunque limitándose bastante a su gusto establecido, aunque la música tiene una función complementaria, vinculada al ocio y a situaciones cotidianas en las que le acompaña.
	DES. CURSO	Es una alumna poco participativa tanto en el contexto virtual como en la clase. Realiza las tareas que se le plantean, pero su implicación en las tareas que implican autonomía y que precisan de cierta iniciativa personal, es bajo. Su participación y su interés es correcto, pero siempre dentro de los mínimos establecidos por el profesor.
	PLE FI	Cree haber mejorado sus conocimientos musicales, sobre todo en lo referido a géneros y autores que antes desconocía. No hay mucha variación en sus usos y disminuye su percepción sobre sus actividades musicales en relación con lo vivido durante el curso. Mejora de forma perceptible su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Tiene cierta conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.
A T	PLE IN	Su gusto musical es muy definido i no muestra interés por otras manifestaciones culturales y le interesa descubrir nuevas formas de difusión y acceso a la cultura musical. La música tiene una función importante en su día a día. Le sirve como herramienta de motivación y para desconectar y relajarse.
	DES. CURSO	Pertenece al grupo de alumnos menos activos dentro y fuera del contexto virtual, pero cuando se le requiere su participación, se muestra colaborativo y abierto. Su participación en el contexto formal es escasa, pero sus aportaciones suelen ser intensas y apasionadas, debido en parte, a su carácter temperamental.
	PLE FI	Demuestra haber mejorado sus conocimientos musicales, aunque de forma poco significativa. Muestra las mismas motivaciones ya expresadas a principios de curso, pero existen ciertos indicadores que nos permiten determinar que ha mejorado su percepción de la importancia de la música en su vida.
X R	PLE IN	Tiene un gusto musical establecido y de poca riqueza y variedad. Muestra poco interés hacia otros estilos. La música forma parte de su entorno personal i afectivo, pero no tiene una función relevante. Tiene un discurso poco elaborado sin fundamentos y referencias en algunas valoraciones.

	DES. CURSO	Es el alumno muy poco participativo, que no realiza las tareas básicas que se le encomiendan y con una actitud disruptiva y sin aportaciones significativas. Se esfuerza en evidenciar su falta de interés y sus ganas por desarrollar las tareas propias de la asignatura.
	PLE FI	No se percibe ninguna mejora y en muchos casos, su autopercepción ha decrecido y su interés por otros estilos y fenómenos musicales también. Su participación poco relevante en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical.
I B	PLE IN	La música tiene una función importante en su día a día. Escucha música en muchos contextos y le interesa como fenómeno musical, forma parte de su identidad y es un medio de expresión de su personalidad. Tiene un discurso elaborado, pero muy marcado por las características de su entorno que es distinto al de la mayoría de sus compañeros.
	DES. CURSO	Es un alumno con mucha participación en el entorno virtual, aunque fundamentalmente en lo relativo a expresar su opinión e interactuar con los otros alumnos. De hecho, su implicación virtual dista de su implicación en el espacio formal en la elaboración de tareas en el aula.
	PLE FI	Demuestra haber mejorado sus conocimientos musicales, sobre todo en lo referido a géneros y autores que antes desconocía. No han cambiado sus hábitos, pero sí la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias. Tiene mayor conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.
O S	PLE IN	Tiene un estilo musical muy concreto que le autodefine y no muestra especial interés hacia otros estilos, aunque no se muestra especialmente intransigente. Sobre el estilo que le define, muestra un interés mayor y una vocación de futuro profesional. Tiene un discurso elaborado fruto de sus intereses y de su propia investigación.
	DES. CURSO	Muestra más interés en participar en clase que en la parte virtual, en la que sus aportaciones son limitadas y su participación no es especialmente significativa. Es un alumno activo, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.
	PLE FI	La realización del curso le ha permitido incrementar su interés por la música, pero sobre todo en relación con el ámbito que le interesa. De hecho, se muestra más intransigente y demuestra mayor rechazo hacia otros estilos que al principio de curso. Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos.
B R	PLE IN	Tiene gran interés por la cultura musical, sobre todo por aquella que se vincula a su identidad. La música la acompaña en muchas actividades y a menudo como estímulo emocional
	DES. CURSO	Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque en las actividades de debate, sus aportaciones suelen ser extensas y argumentadas. Aporta información extra que ayuda a

		mejorar los contenidos del curso, pero con escasa interacción con el resto de los compañeros.
	PLE FI	Demuestra haber mejorado sus conocimientos musicales, aunque de forma poco significativa. Muestra las mismas motivaciones ya expresadas a principios de curso, pero existen ciertos indicadores que nos permiten determinar que ha mejorado su percepción de la importancia de la música en su vida.

7.3 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La organización de este apartado se divide en 5 bloques que parten de la estructura del Marco teórico para dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación. Dichos objetivos se hallan integrados en los descriptores de cada bloque:

a. En el primero denominado Identidad Musical se pretende **describir cómo se construye dicha identidad en los jóvenes (obj 1)** desde la cotidianidad de los alumnos y también, en su ámbito afectivo, lúdico o formativo. Entendemos que la educación musical, en un contexto cada vez más competencial de la educación, puede ser un espacio interesante para el desarrollo de capacidades importantes para el futuro de los alumnos como son la capacidad de vehicular emociones, expresarlas mediante la creación artística o la vinculación a manifestaciones de este ámbito, la capacidad de análisis y estructuración de propuestas creativas con un alto nivel de carga racional y de abstracción y, especialmente, la potenciación de la autopercepción por mediación del lenguaje artístico en general, y musical en concreto.

b. El bloque Potencialidad didáctica de los PLE expone aquellos aspectos que relacionan de forma directa el enfoque de los PLE y la práctica educativa y que permiten **identificar la contribución de la actividad formativa escolar en Educación musical en el desarrollo del propio PLE del alumno (obj 6)**, creando puentes desde una perspectiva ontológica de la teoría y los fundamentos de dicho enfoque a la aplicación práctica del mismo en un contexto concreto y definido por un marco metodológico y didáctico acotado y real mediante el **diseño de actividades surgidas de sus PLE y que se adapten a los parámetros propios del currículo vigente (obj 3)**.

c. En el apartado denominado Interacción entre entornos Formal e Informal, se pretende describir aquellos aspectos más significativos relacionados con la coexistencia de estos entornos, poniendo el foco en todo lo acontecido en el espacio de trabajo virtual para **analizar las interacciones que se dan entre adolescentes en el uso de sus PLEs (obj 4)**. Creemos que analizar las características propias de cada entorno permite identificar aquellos aspectos positivos y negativos de trabajar en esta dualidad.

d. En el apartado denominado Categorías del análisis de los PLE, se realiza un estudio de las 6 categorías de la investigación (Conocimientos musicales, Herramientas Tecnológicas, Usos y estrategias, Motivaciones, Competencia Digital y Competencia Musical) para **identificar las herramientas tecnológicas y las estrategias empleadas por los jóvenes en su consumo cultural musical (obj 2)** y también **evaluar la adquisición de competencias en el ámbito musical y digital por parte de los alumnos (obj 5)**, a partir del estudio de los datos obtenidos en las distintas fases de la investigación mediante el análisis de contenido ya descrito de todos los alumnos y de su concreción en los 30 cuyos PLE, ha sido analizados con la herramienta diseñada para ese fin.

e. Finalmente, en el apartado denominado Evolución de los PLE de los alumnos, se pretende descubrir los aspectos más relevantes relacionados con la evolución de estos, desde una perspectiva tanto individual como grupal, mediante el diseño e implementación de **un modelo de análisis de los PLE de los alumnos en dimensiones y perspectivas aun no exploradas, con la posibilidad de ser replicado adaptándolo a distintos contextos educativos (obj 7)**.

7.3.1 Identidad musical

La música tiene una especial incidencia como mecanismo de expresión de las emociones. Además, es uno de los aspectos de autodefinición más evidentes durante la adolescencia (Martínez, 2007; Feixa & Nilan, 2009; Ruiz, 2015) y uno de los referentes más importantes en la configuración de la identidad juvenil (Díaz & Ibarretxe, 2008).

Esta ebullición emocional, muy acentuada en la adolescencia, encuentra en la música un modo de expresión muy identificativo que hemos podido constatar en muchas de las actividades realizadas en las que a menudo, el índice de participación de los alumnos tenía una vinculación directa con la identificación musical en relación con el contenido del proyecto. De hecho, la música ayuda a “expresar lo que ellos sienten; algo así como si a través de la música nos fuéramos conociendo a nosotros mismos” (Frith, 2001 p.8). En algunas actividades como la denominada la BSO de mi vida (Ilustración 12), en la que tenían que escoger temas musicales vinculados a momentos concretos de su vida, se visualiza a la perfección la relación entre situaciones personales relevantes y piezas musicales vinculadas con ellas ya sea por el propio mensaje de la canción, o por formar parte del contexto del momento en el que se produjeron.

Por otra parte, el actual flujo constante de canciones debido a la idiosincrasia del sistema de producción musical actual, caracterizado por una altísima volatilidad de los



Ilustración 12 Aportaciones de los alumnos sobre su identidad musical

temas de éxito y una caducidad constante de cualquier producción musical, dificulta que se establezca un vínculo afectivo e identitario con artistas o fenómenos musicales. La velocidad con la que se fagocitan los éxitos musicales, que hemos podido comprobar comparando el gusto musical a principio y final de curso de los alumnos investigados mediante una actividad del curso denominada "El Meu Top5" y descrita en el Anexo 1, reduce significativamente la capacidad de influir en la construcción del imaginario colectivo de los jóvenes como ha ocurrido en décadas precedentes. Este vacío de contenido semántico de muchas de estas manifestaciones musicales no es nuevo e históricamente, siempre ha existido una música de consumo vinculada al ocio y a entornos lúdicos. De hecho, tal y como se ha explicado en el marco teórico, la música siempre se expresa como una proyección de la realidad social de la que forma parte (Merriam, 1964; Blacking, 1973; Pastor, 2004; R. Martínez, 2007; Feixa & Nilan, 2009). Así pues, la crisis económica de 2008 puede que haya propiciado una crisis cultural que se pueda relacionar directamente con alguno de los fenómenos musicales utilizados por los jóvenes y que podemos ejemplificar con el auge de estilos recientes como el Reaggeton o el Trap (Besora & Bagunyà, 2018).

En este sentido, la mayoría de los alumnos estudiados (36) afirman que su gusto musical viene definido por las tendencias musicales dominantes y determinadas por la moda del momento. El resto se decantan por la música Rock y/o alternativa y a un nivel similar, la música electrónica. Estos dos últimos grupos son a su vez, los más intransigentes con aquellas manifestaciones relacionadas con las modas vigentes. A pesar de ello, también han sido estos alumnos los que han promovido ciertos cambios relacionados con la evolución en la percepción de estas "otras" músicas por parte de sus compañeros. Dicho de otro modo, el interés y nivel de expresión de gustos por parte de estos ha despertado la curiosidad de sus compañeros/as y, sin llegar a contagiar el interés, en muchos casos han generado un cambio de perspectiva pasando del rechazo directo inicial a un cierto aprecio y, además, la constatación de sus limitaciones en relación con sus conocimientos previos. Este es uno de los aspectos más significativos y observables de la interacción de los PLEs de los alumnos, constatado tanto a nivel de gusto musical como de transferencias en el discurso detectadas en los exámenes competenciales de final de curso.

En este sentido, DB afirma que

al principio éramos un poco intransigentes con nuestros gustos y no es que los hayamos cambiado, pero sí que hemos aprendido a respetarlos y a escucharnos y abrir nuestras mentes y respetando más las ideas de los otros.

Para IB, durante el curso

a veces nos motivaba el tema o la intervención de otro alumno. Además, muchos temas eran de actualidad y nos sentíamos identificados.

De hecho, los debates más intensos surgidos en clase y en el entorno virtual suelen vincularse a aspectos relacionados con la identificación con "su" música en contraste con la música de otro alumno/a.



Ilustración 13 Interacciones entre alumnos referidas a la identificación con la música

7.3.2 Potencialidad didáctica y educativa de los PLE

En la fundamentación teórica se ha expuesto sobradamente que los PLE no son una metodología en si sino más bien, un cambio de paradigma en aspectos básicos como la autonomía del aprendizaje, compartir entre iguales o entender las posibilidades que la tecnología abre en el mundo del aprendizaje. Así, la necesidad de crear un marco metodológico para nuestra investigación en el que los PLE de los alumnos entraran plenamente en juego e interactuaran entre ellos, nos planteaba un reto complejo. Además, éramos conscientes de la existencia de cierta sensación de fracaso de los escasos intentos de implementación de modelos basados en los PLE en educación secundaria debido en general, a diseños excesivamente dirigidos que no se ajustan a la esencia de los PLE y a su vez, cierta desconfianza por parte de profesores, pero también de alumnos, de la "validez" de los contenidos aportados por ellos mismos (García, 2010; D. Álvarez, 2014; Saz, 2014; Dondarza, 2015; Manzano, 2016). En este sentido, hacemos nuestra la afirmación de Kuhn (2017 p.18) sobre "insistir en la necesidad de explorar la forma en que los estudiantes perciben cómo aprenden y de qué modo se podría descodificar esto en distintas características de los PLE de los estudiantes", insistiendo en la necesidad de definir de forma explícita las diferencias del enfoque de los PLE en distintos contextos educativos (Lubensky, 2006; Kop & Fournier, 2013).

Así, la propia esencia de los PLE nos direccionaba hacia una estructura abierta y desvinculada a modelos didácticos concretos, aunque muchas de las características de nuestra propuesta beban directamente del constructivismo en lo pedagógico y del aprendizaje basado en proyectos en el diseño didáctico. Creemos que, aunque el aprendizaje autónomo en contextos informales mediante tecnología es una fuente de conocimiento en clara expansión, sigue siendo necesario un entorno que permita la gestión de esta. En este sentido, y en la educación secundaria especialmente, creemos que la función del docente es esencial como mediador del conocimiento pero sobre todo, como un gestor de emociones y motivaciones recordando que, en este contexto digital actual, se debe definir "la diferencia entre el contexto de aprendizaje autorregulado o el aprendizaje mediado y guiado por profesores" (Prendes et al., 2017 p.176), debido a cierta tendencia a confundir información con conocimiento cuando nos referimos a aquello que los alumnos encuentran en Internet (Adell, 2019).

De hecho, esta es una de las limitaciones que autores como Clarà y Barberà (2013), Bell (2011), Hogg y Lomicky (2012) o Garcia et al. (2015), atribuyen al Conectivismo

(Siemens, 2005; Downes, 2010a) en relación a la capacidad autónoma de aprendizaje de los alumnos sin la mediación docente. Por ello, aunque valoramos de forma muy positiva el intento de crear un modelo pedagógico que explique cómo se produce el aprendizaje de forma autónoma en internet y que tengamos al conectivismo como una referencia próxima, alguno de los aspectos citados como limitaciones de este en el marco teórico nos obligan a tomar ciertas distancias con algunos de sus postulados. En este sentido, creemos que el aprendizaje autorregulado y el guiado por el docente son perfectamente compatibles y retroalimentables. Esta idea es el eje principal de nuestra investigación y creemos que, con los argumentos hasta aquí expuestos, es posible, adecuada y que favorece la transferencia de conocimientos y, además, genera un clima de confianza entre los propios alumnos y entre estos y el docente.

De hecho, existe un sector muy definido de alumnos que no demuestran especial interés por la mecánica de las clases y que, además, se quejan de que parte de las tareas deban realizarse fuera del espacio formal. Este colectivo, que en general se caracteriza por ser un alumnado muy castigado por el sistema de evaluación estándar, se muestra reacio a la mayoría de las propuestas que puedan tener el sello escolar.

Muchos de estos alumnos denotan cierto cansancio de la rigidez académica del entorno formal. Este hecho se evidencia aún más en 4º curso de la ESO debido a que es el curso que delimita la educación obligatoria y al que algunos de estos alumnos llegan con repeticiones de curso, fracasos académicos acumulados y la sensación de incompreensión hacia ellos que les lleva a una "paulatina resistencia a participar en el sistema educativo", hecho que conlleva a menudo "frustración y abandono"(Amores & Ritacco, 2016 p.154).

A este grupo, que en general es minoritario pero que en nuestro estudio aumenta porcentualmente por las características de la asignatura anteriormente definidas, la incidencia del enfoque pedagógico y metodológico de las sesiones es menor y a menudo, aprovechan el tono más relajado del curso para ser lo mínimamente productivos posible. Este hecho, que normalmente asociamos a la mala praxis en la realización de los PBL, queda en nuestro caso disminuido precisamente por la propia sinergia del grupo, quien actúa a menudo como motor y provoca que todo el mundo participe, aunque sea a mínimos, hecho que se da en muy pocos casos. De hecho, la visibilidad de la participación de los alumnos genera pequeñas fluctuaciones en la productividad de estos los cuales a menudo, participan más por el efecto contagio que por voluntad propia. Este hecho

aparece de forma reiterada en las reflexiones realizadas por el grupo de discusión, desde los que sentían cierta obligación por el efecto grupo

Quieras o no, acaba viendo lo que hace el grupo y te apuntas y como no parabas de poner notificaciones, quedabas mal... (PeC),

a los que valoran especialmente la libertad de elección, la interacción con los compañeros/as o la elección del momento para trabajar

*La gran ventaja es poder decidir cuando haces la tarea y además, nunca partir de 0 ya que puedes tener la referencia de tus compañeros (DB)
Trabajar con FB te permite poder realizar las actividades donde quieras sin necesidad de tener un papel y usando otras herramientas como el móvil (CG)*

Estos picos de productividad, aunque irregulares, suelen ser promovidos por la voluntad de participación en el grupo en lugar de por la necesidad de una mejora en la evaluación de la asignatura.

De hecho, la LOE en su primer punto dentro del capítulo dedicado a los principios pedagógicos de la Educación Secundaria, establece que el aprendizaje se debe basar en métodos que "favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo" (LOE, 2006 p.29) y además, el marco de la Llei d'Educació de Catalunya fija como finalidades de la educación secundaria el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida o incorporar elementos que permitan la implicación de los alumnos en su proceso educativo (Catalunya, 2009).

Este aspecto ha sido destacado también por los alumnos. Por ejemplo, AP afirma que

Me gustaba opinar porque al hacerlo era más yo misma, y podía confrontar ideas con los demás

Para BR

A veces solo con leer lo que ponían los demás ya era interesante

Finalmente, para AP

No pensabas en la nota porque las tareas te gustaban y era bonito ver como el resto de los alumnos te conocían a partir de la música que proponías

Otro aspecto que creemos relevante parte del hecho que nuestra investigación busca detectar las interacciones y aprendizajes surgidos entre los alumnos con la mínima interferencia de la práctica docente, que se limita al diseño de las actividades realizadas durante el curso que se basan, tal y como se describe en el Anexo 1, en contenidos, procesos o intereses surgidos del análisis inicial de los PLE de los alumnos. Creemos que, en este contexto de aprendizaje compartido, el profesor debe incorporar su PLE junto con todas las connotaciones pedagógicas y didácticas que ello implica en el engranaje de aprendizaje de su aula, creando un ecosistema de conocimiento horizontal que atenúe al máximo la asimetría entre docente y alumnos. De hecho, uno de los aspectos detectados durante la investigación es la función motivadora del docente, sobre todo en contextos virtuales. Así, mientras que el rol del docente en el aula era el habitual, en el virtual se detectan vínculos e interacciones diferentes que creemos, son muy significativas. Con todo, y a pesar de que el tipo de interacciones que se producen en el contexto virtual beben directamente de las que se dan en el presencial y que vienen marcadas por el clima propio del aula, en el ámbito virtual los roles establecidos per se en el aula se desdibujan y democratizan de forma evidente. Este nuevo rol implica "interaccionar y participar de manera constante en el entorno colaborativo virtual dando feedback y reflexiones continuas además de gestionar el equipo" (Romeu, 2011 p.115). De hecho, esta sensación de conexión 24 horas suele ser una de las características más novedosas del rol del docente en contextos educativos combinados y ya existen varios estudios que analizan este nuevo escenario (Macleod & Sinclair, 2015; Kosnik, White, Marshall, Goodwin, & Murray, 2016; Klimova, 2016; Huda, Maselena, Shahrill, & Jasmi, 2017). Esta conexión entre contextos y, sobre todo, el hecho de que la herramienta para ello fuera Facebook, una plataforma asociada a usos lúdicos y sociales, no fue percibida de forma negativa por los alumnos. En este sentido, muchos de los testimonios recogidos apuntan aspectos positivos del mismo. Para AT

El hecho que las actividades apareciesen cuando estaba en momentos de ocio, me permitía decidir si hacerlo en ese momento porque la actividad me estimulaba o dejarlo para más tarde

En la misma línea, PC afirma que

Estar en tu ámbito lúdico y que apareciera una posible tarea te permite escoger realizarla o no si te apetece, ya que ya estás en el entorno

Finalmente, para AC

En FB podía llegarte una tarea a las 12 de la noche y parecía menos engorroso que ponerse a hacer una tarea en un papel por la tarde

En relación con este aspecto y centrándonos en la figura del docente, creemos necesario apuntar algunas ideas que, sin formar parte del eje central de este estudio, hemos detectado que tienen una función esencial. De hecho, colisionan directamente con la esencia de este estudio que pretendía invisibilizar al máximo la figura del docente para centrarnos exclusivamente en los PLE de los alumnos y su interacción.

En este sentido, se ha detectado como ciertas intervenciones del profesor tenían una influencia directa en la dinámica de las sesiones. Sobre este tema y tal como ya se ha expuesto, la función del rol del docente en el diseño de los tres cursos se basa en proponer las distintas actividades del curso a modo de mini proyectos, pero partiendo siempre de conocimientos, usos, estrategias y motivaciones expresadas por los PLE de los alumnos. Mientras que en las sesiones presenciales las actividades se estandarizaban, en el entorno virtual se pretendía promover una ecología de interacción no dirigida para analizar los flujos de información espontáneas entre alumnos. Y aunque tal y como hemos descrito dichas interacciones existen, también es cierto que la participación del docente suele implicar un estímulo añadido que fomenta la participación de los alumnos. Con todo, existen diversos niveles de participación en lo referido a las características del discurso adquirido por el docente. Estos distintos enfoques discursivos que Dorfsman define como "la expresión por excelencia de la práctica pedagógica del docente en línea". (Dorfsman, 2018 p.21) se dividen en tres categorías basadas en los estudios de Fenstermacher y Soltis (2004) que definimos en la siguiente tabla (Dorfsman, 2018 p.21)

Tabla 30 Enfoques discursivos del docente en línea

El académico	La refracción discursiva: el docente "recibe" el discurso del estudiante, lo "traduce" a su propio discurso – el disciplinar – y lo "devuelve" en ese mismo formato.
El personalempático	Negociación discursiva: el docente recibe el discurso del estudiante, también lo traduce, pero se mantiene en el tipo de discurso del estudiante - lo negocia - y lo devuelve en el lenguaje que el estudiante puede leerlo.
El profesional	Modelaje discursivo: el docente utiliza el discurso para "modelar" el aprendizaje en un formato metacognitivo, y utiliza

	su propia práctica (la investigación) para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.
--	---

Estos tipos de interacciones se han producido a lo largo de los cursos investigados y siempre han generado mayor participación, especialmente en los dos últimos. En este sentido, se valora tanto la aportación elaborada y con significado como la meramente espontánea. Así, los alumnos valoran especialmente que el docente interactúe con ellos a partir de sus inquietudes o con un simple "like".

Este hecho, que implica que todos los actores que participan en el aula generan y comparten conocimientos, creemos que no entra en contradicción con las atribuciones propias de los docentes según la estructura educativa fijada por la legislación vigente. Desde nuestra perspectiva, creemos que el docente en el contexto educativo actual y a partir de la perspectiva educativa que hemos planteado de los PLE, puede adquirir una función en el aula que, desmarcándose del modelo tradicional conductista, no conlleve diluir su figura como referente cognitivo y experto. Así,

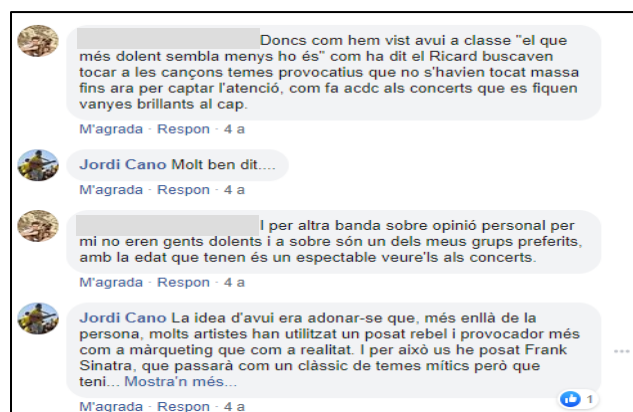


Ilustración 14 Interacciones alumno-docente en contexto virtual

la decisión de adoptar aplicaciones, el desarrollo de actividades de aprendizaje emparejadas, la moderación y la facilitación necesarias, y el nivel de confianza del maestro en la integración de estas tecnologías de aprendizaje basadas en la web 2.0 son funciones y actividades que

contribuyen directamente a la implementación exitosa de los PLE (Shaikh & Khoja, 2012 p.30)

Además, el docente debe integrar sus conocimientos convirtiéndose en generador de nuevos contenidos digitales, aportando experiencias propias y ofreciendo sus conocimientos y valorando y utilizando los de los alumnos (*Moreira, 2018*) ya que

el docente competente entiende que ni él ni el estudiante son los "dueños" omnipotentes de esa tecnología, sino usuarios situados en un marco sistémico de condicionamientos, pero usuarios conscientes de su vulnerabilidad y de la necesidad de empoderamiento crítico y de la posibilidad de desarrollar su agencia, entendida como capacidad técnica guiada por el buen juicio, en un mundo crecientemente mediado por la tecnología. (Linda Castañeda et al., 2018 p.14).

Llegados a este punto, apostamos por un enfoque de los PLE que permita, a partir de los parámetros que hemos añadido y que entienden que la educación es un proceso holístico y multifactorial en el que actúan distintos actores de distintos contextos siendo el formal uno más de ellos, introducir un nuevo rol del docente definido, precisamente, por la aportación, no solo de sus conocimientos, sino de su propio PLE, entendiendo este sobre todo como un andamiaje de herramientas, capacidades y competencias y que van mucho más allá de los simples conocimientos de especialista en la materia. Y precisamente en esta ecología de aprendizaje en la que cada alumno y el profesor aportan sus PLE al enriquecimiento mutuo, el PLE del profesor puede ser reconocido y valorado por los alumnos no por un supuesto estatus como docente, sino como una fuente fiable, referencial y colaborativa de acceso al conocimiento (Damsa, Nerland, & Andreadakis, 2019). De esta manera, el docente forma parte de este entorno de aprendizaje en lo referido a la aportación de su propio PLE, generando a su vez mecanismos de aprendizaje y fomentando a partir de su ejemplo "una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible" (Viñals & Cuenca, 2016 p.112). A su vez, su inmersión en esta ecología que aúna tanto la educación formal como la no formal y la informal y a su vez, contextos presenciales y virtuales, permite tener "un registro de toda la actividad que sucede dentro del entorno", en el que el profesor "conoce todo el proceso que ha realizado el alumno y no sólo el producto final para su evaluación" (Cela, Esteve, Esteve, González, & Gisbert, 2017 p.417).

7.3.3 Interacción entre entornos Formal e Informal

La interacción entre el espacio formal e informal genera procesos de retroalimentación constantes y a menudo, resulta difícil delimitar su frontera. Con todo, también se evidencian ciertos cambios de rol en ambos espacios, habiendo alumnos que se encuentran más cómodos en uno u otro y a su vez, generándose sinergias distintas entre sus participantes. Si bien existen alumnos que no cambian su actitud en los diferentes contextos, si se denotan ciertas características que, aunque en nuestro estudio se manifiesten de forma puntual, se corresponden con los resultados expuestos en estudios precedentes.



Ilustración 15 Interacción entre alumnos 15.

En esta línea, DB afirma que

Comunicándote online, por el hecho de trabajar con texto y no tener delante a la persona física, eres más sincero y te desenvuelves mejor que haciéndolo físicamente

Este tipo de “nuevas” interacciones no podemos identificarlo como una mejora de ellas en contexto formal, pero sí como una diversificación de estas y, por consiguiente, un incremento de la variedad comunicativa. Este hecho se refleja en estudios como el de García (2009), Llorens y Capdeferro (2011), Álvarez y López (2013), Vandoorn y Eklund (2013), Iglesias y González (2014) o Manca y Ranieri (2016a).

El hecho de realizar aportaciones en un medio escrito implica que aquellos alumnos de carácter más disruptivo y que a menudo realizan aportaciones espontáneas y exentas de reflexión previa, se contengan más en el contexto virtual y consecuentemente, sus reflexiones son más moderadas y normalmente menos agresivas. Este cambio de actitud, más deliberativa en el contexto virtual y más espontánea en el presencial, se manifiesta

en las tres fases analizadas y se alinea a estudios similares previos que contrastan las comunicaciones sincrónicas y asincrónicas propias de cada uno de los entornos (Gros & Silva, 2006; J Salinas, 2009; Osorio & Duart, 2011; Gibson, Huang, & Yu, 2018). Además, la posibilidad de contestar mediante un “me gusta” o un gif o icono (emoji, etc...), suele sustituir de forma amable la comunicación verbal, con la ineludible “no verbal” que en muchos casos refuerza la agresividad comunicativa (Ramírez, 2016; Bonilla, 2016; Samermit, 2016; Lyons, 2018).

En este sentido, la plataforma promueve que los alumnos realicen aportaciones de forma espontánea que alimentan el contenido de las clases y que no se restringen a la interacción del alumno-profesor, sino que invitan a la participación del resto del alumnado, como se observa en las capturas de la ilustración 16 y 17. Esta conexión entre



Ilustración 17 Aportaciones espontáneas de los alumnos

ambos espacios resulta especialmente visible en los Grupos de discusión, durante los cuales, cuando a los alumnos se les cuestiona sobre las tareas realizadas durante el curso, estos constatan la continuidad entre ambos contextos. En este sentido, son varias las ocasiones en las que, al preguntar a los alumnos sobre una tarea en concreto,

piden si nos referimos al contexto presencial o virtual. Dicho de otro modo: ante el análisis de los proyectos realizados durante el curso en los grupos de discusión y que conforman la propuesta educativa que sostiene la investigación, los alumnos siempre preguntan sobre si nos referimos al contexto virtual, presencial o a ambos. En esta línea, cuestionados sobre en qué contexto creen haber trabajado más, existe gran variedad de respuestas y se ajusta a los resultados extraídos del análisis de los PLE: cada alumno se ha encontrado más cómodo en uno u otro espacio, pero el hecho que exista la



Ilustración 16 Aportaciones espontáneas de los alumnos

duplicidad de contextos con similar peso específico ha permitido que cada alumno encontrara la posibilidad de utilizar uno u otro en función de su interés en cada momento del curso. Sobre este aspecto, algunos alumnos aportan ideas que permiten entender cómo se han involucrado en uno u otro contexto.

Para AT

La gracia era buscar la información en casa y en clase quizás era más lucirte, explicando lo que habías encontrado

Para CG en cambio, la clave está en la libertad de elección

El hecho de poder escoger cuando hacerlo te permite encontrar el momento en que realmente te apetezca realizar la actividad

En este sentido, se produce un episodio muy ilustrativo de este diálogo entre el espacio presencial y virtual.

Tal y como se observa en la ilustración 18, un alumno pide participar en la actividad que se está realizando durante una sesión presencial en la plataforma virtual. El docente, ante la pregunta "¿Me puedo unir a vosotros?" por parte de un alumno pregunta a sus compañeros por él y le responden que está enfermo en su casa. Como se observa en la conversación de la ilustración, el alumno acaba incorporándose al grupo realizando las tareas desde su casa.

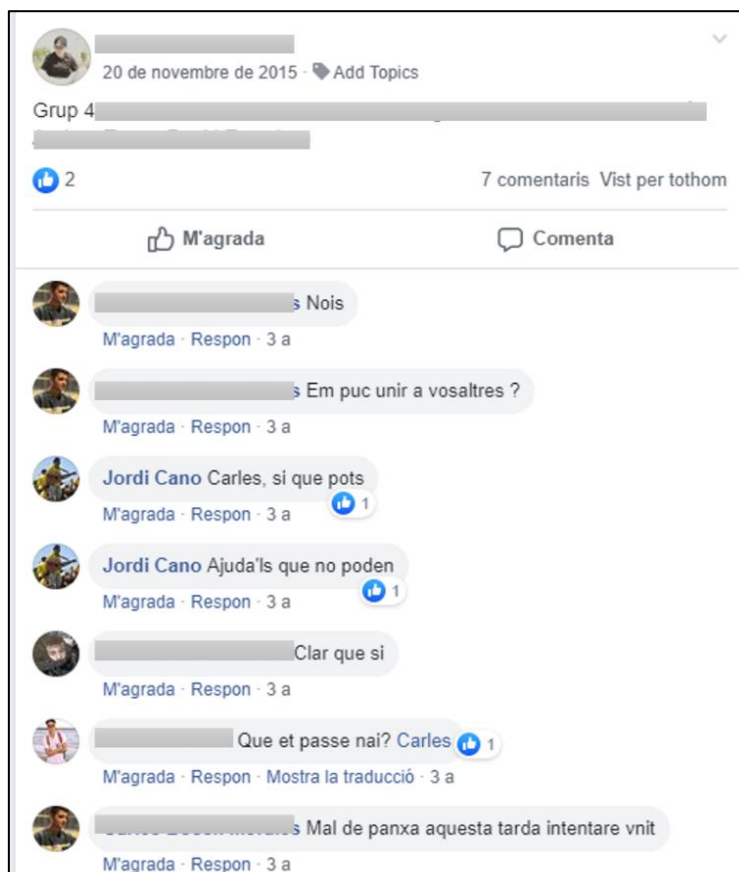


Ilustración 18 Interacción ente los espacios presencial y virtual

7.3.4 Categorías del análisis de los PLE

7.3.4.1 *Conocimientos musicales*

En general, los alumnos inician el curso con unos conocimientos musicales amplios, pero mayoritariamente circunscritos a sus intereses más cercanos. Predominan los estilos de música más populares, pero algunos alumnos expresan su interés por movimientos musicales o propuestas estilísticas que se desmarcan del canon establecido por la moda vigente. Estos alumnos, que acostumbran a ser los más participativos en las actividades que permiten expresar su visión crítica hacia los estándares musicales marcados por los medios de masas, a menudo se muestran más reaccionarios e intransigentes al finalizar el curso con los otros estilos debido a que se han dotado de argumentos nuevos. Además, la inexistente contraargumentación del resto de alumnos (que se limitan a apelar a una supuesta independencia y libertad al escoger aquello que les gusta), incrementa aún más su posicionamiento. Esta consecuencia aparentemente negativa, tiene sin embargo una parte positiva: la mayoría de los alumnos que al principio del curso mostraban poco interés por ciertas manifestaciones ajenas a los cánones establecidos, demuestran curiosidad por géneros que antes desconocían o simplemente, constatan su falta de conocimiento. Así pues, ante la pregunta "Relaciona los diferentes estilos musicales con la opción que mejor te represente", en 34 ocasiones en que los alumnos habían optado por la opción "Me genera rechazo", cambian su valoración a "No lo conozco, pero me genera interés" o "No lo conozco". Este cambio se interpreta como una toma de conciencia del desconocimiento del estilo de música en cuestión antes de iniciar el curso. A su vez, también hay alumnos que apostaban por otras opciones y que optan por "me genera rechazo" a final de curso. Este aspecto, que podríamos circunscribir a cierta aleatoriedad en algunas respuestas, solo se da en aquellos géneros que han aparecido durante las actividades realizadas durante el curso y, por tanto, también los asociamos a un proceso de toma de conciencia. En cambio, géneros como "Flamenco" o "Música clásica", que generan rechazos en general, se mantienen con similares registros a principio y final de curso. De la misma manera, tampoco se observan variaciones muy significativas en los gustos que les definen.

Con este balance y desde una perspectiva general sin entrar en los matices antes mencionados, los resultados a nivel global son bastante similares a principio y final de curso, pero se detectan estas tendencias citadas, tal y como se observa en los siguientes gráficos generales de los cursos 14-15 y 15-16 en relación con la pregunta sobre gustos

musicales. Los gráficos siguientes muestran la suma del número total de alumnos en los dos cursos y sobre todos los estilos, para poder mostrar las variaciones a nivel macro.

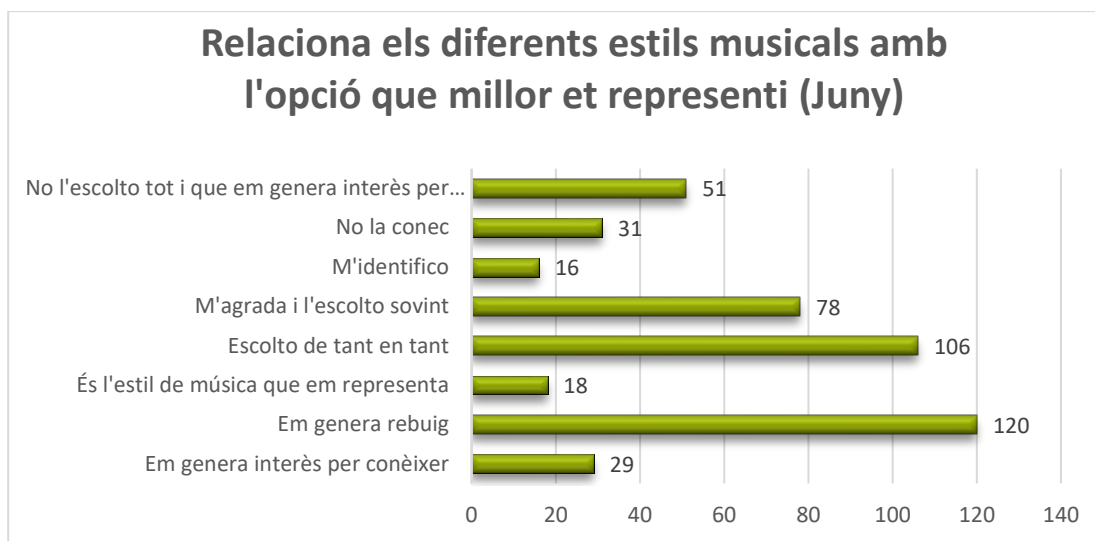


Gráfico 1 Grado de conocimiento gustos musicales septiembre 14 y 15

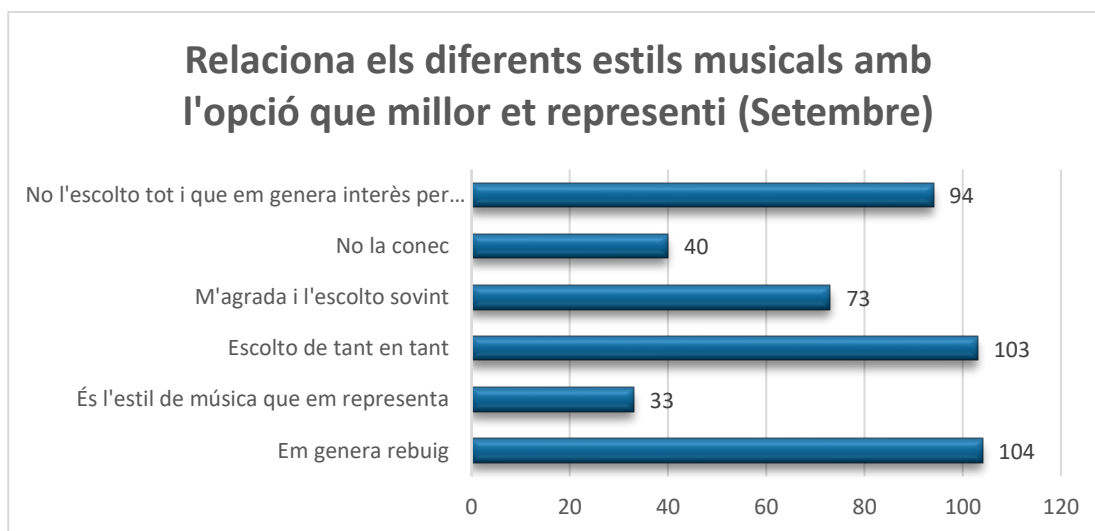


Gráfico 2 Grado de conocimiento gustos musicales junio 15 y 16⁶

⁶ La opción "No l'escolto tot i que em genera interès per conèixer-ho" representa la suma de las opciones "No l'escolto tot i que em genera interès per conèixer-ho" y "Em genera interès per conèixer", que desaparece del cuestionario tres la validación. La opción "És l'estil de música que em representa" representa la suma de las opciones "És l'estil de música que em representa" y "M'identifico" que desaparece del cuestionario tras la validación

Como se observa, crece de forma significativa la opción "No lo escucho, pero me genera interés" y en cambio retrocede la opción "Me genera rechazo", aunque como ya hemos comentado, la minuciosidad del análisis alumno por alumno permite matices más interesantes, tal y como se constata en los 30 individuos estudiados (ver Anexo 2).

En esta misma línea, ante la pregunta "Conozco todos los estilos musicales actuales" se da una situación que consideramos interesante: Solo 7 de los alumnos analizados escoge la misma opción a principio y final de curso y los que lo hacen, es para reiterar su alto nivel de conocimientos. El resto de los alumnos se divide entre los que admiten que ha mejorado en sus conocimientos estilísticos (25) y, entre los que empeora su percepción, se sitúan muchos de los alumnos que ya hemos descrito anteriormente como alumnos que han pasado de la opción "rechazo" a la opción "desconocimiento" es decir, alumnos que toman conciencia de sus limitaciones en lo referente a conocimientos de géneros y estilos. Esta constatación de una evolución en sus conocimientos musicales en lo referente a estilos que antes desconocían se refuerza en las opiniones expresadas en los grupos de discusión. Así pues, la alumna BR afirma que

hemos aprendido unos de otros porqué en la clase hay diferentes gustos desde música electrónica a otros muchos estilos y quieras o no, has ido adaptando ideas de otros. Y no es que ahora yo escuche cada día música electrónica, pero recuerdo algún aspecto comentado en clase. Son cosas que se te quedan.

Por su parte AP afirma que

me gustaba opinar porqué al hacerlo era más yo misma, y podía confrontar ideas con los demás.

Finalmente, IB comenta que

Tengo la sensación de haber aprendido porqué antes, cuando pensaba en música pensaba en mi música y ahora he podido descubrir nuevos estilos, nuevos cantantes y nuevos puntos de vista.

Como ya hemos indicado, a nivel macro, aunque se visibilizan las variaciones remarcadas, no existen cambios de gran significación ni tendencias que podamos generalizar. Este hecho lo vinculamos con la situación del consumo musical actual que, lejos de ser estable, presenta un nuevo escenario en el que "los géneros musicales que

en otros tiempos fueron música de uso no les sucede un nuevo género musical, sino una nueva forma de producir y usar la música” (Seman & Gallo, 2009 p21). Esta nueva forma, que ya denominamos como “omnívora” en el marco teórico por su alta variedad (Ariño, 2007; Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011; Brittin, 2014; De Quadros, 2017) y efímera por la volatilidad del consumo musical debido a cierta saturación del mercado y la facilidad de acceso a cualquier contenido (Megías & Rodríguez, 2003; Seman & Gallo, 2009; Friedman, 2014; Lavielle, 2016), nos hace pensar que cada vez resulta más anacrónico hablar de estilos musicales. De hecho, uno de los aspectos musicales más característico de los últimos años ha sido la emergencia de lo que se ha denominado “música híbrida” y que se fundamenta en una constante búsqueda de la fusión entre estilos (Ruesga, 2004; Fraile, 2012; Besora & Bagunyà, 2018). Todo ello tiene un efecto directo sobre la construcción de su Identidad Musical, tal y como hemos visto.

En todo caso, los debates sobre las bondades o maldades de distintos fenómenos musicales son casi tan intensos como los relacionados con la identidad musical y generan un gran interés por parte de los alumnos, tal y como muestran las siguientes imágenes.

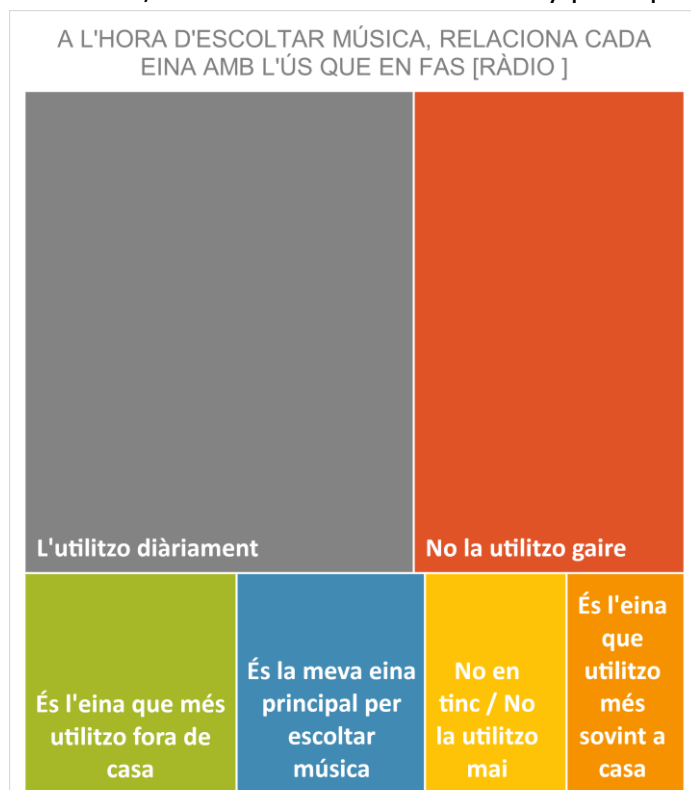


Ilustración 19 Interacciones en el contexto virtual sobre estilos musicales

Este tipo de debates estilísticos ha tenido, además, un impacto evidente en la evolución de la concepción que tenían de los fenómenos musicales hasta ahora. Esta perspectiva más fenomenológica de la música permite que el alumno entienda mejor aspectos más profundos y estructurales de la cultura musical (Mello, 2008). Esta acostumbra a llegar al público como un producto terminado y de consumo rápido y donde "lo importante es tener una conectividad omnipresente y un acceso ilimitado para hacer "clic" y obtener al instante cualquier producto procedente de la inmensa 'fonoteca de Babel' almacenada en el ciberespacio y que esta "llegue a nuestros oídos a la velocidad de la luz" (Márquez, 2010 p.3). El hecho de poder dedicar un tiempo de reflexión y debate sobre su música, mediante intercambio de posicionamientos, referentes y gustos entre alumnos, permite una mayor autoconciencia del aprendizaje y de la capacidad analítica de los mismos (Campbell, 2013).

7.3.4.2 HERRAMIENTAS DE CONSUMO

Se constata una transferencia entre las plataformas de consumo cultural clásicas (TV, Radio, prensa especializada, ...) hacia las nuevas plataformas que, por su naturaleza, invitan a ser más interactivas y participativas. A pesar de ello, la mayoría de



los usuarios continúan viéndolas como meros repositorios para acceder a sus intereses y, además, no se muestran críticos con los mecanismos que esas plataformas han diseñado para dirigir sus gustos musicales. En este sentido, destaca la fuerza que aún tiene la Radio (gráfico 3) como medio definitorio del gusto musical. Este hecho, que es a nivel mundial tal y como se puede observar en la Ilustración 20, constata la pasividad y el poco interés en buscar opciones distintas a las que ya consumen

Gráfico 3 Resultado uso de la Radio

habitualmente y a su vez, la adaptación a los nuevos contextos tecnológicos del propio medio (Barrios, 2013). Esta capacidad de resistencia de la radio musical en un contexto digital y su influencia puede empezar a notar cierto desgaste debido a la capacidad de plataformas como YouTube o Spotify de suplir la función de generadores de tendencias

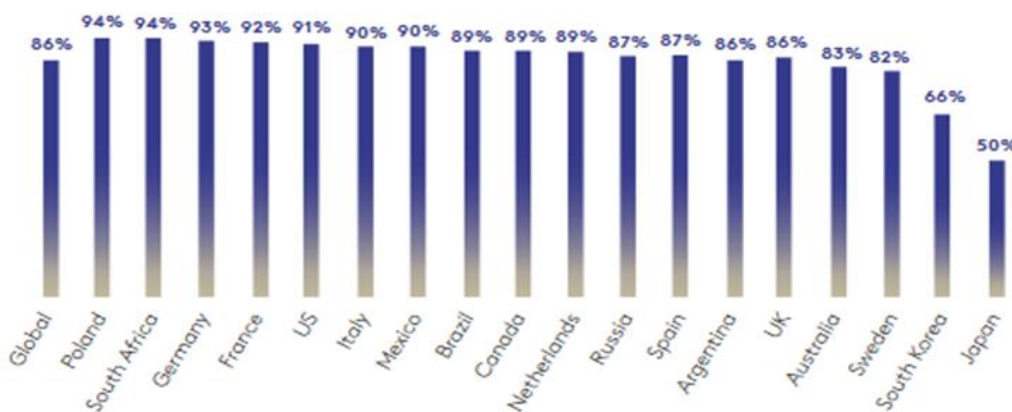


Ilustración 20 Consumo de música en la radio (Ipsos Connect, 2017)

musicales mediante los algoritmos que direccionan hacia contenidos relacionados a las búsquedas realizadas. Es decir, no solo son capaces de generar tendencia, sino que esta se ajusta con cierta exclusividad al perfil del consumidor (Ipsos Connect, 2017; Dehghani et al., 2017; V. Pérez et al., 2018), quedando como última esperanza para la radio el factor humano (Cridland, 2018). En este sentido, la supervivencia de la Radio como herramienta de comunicación de masas y con una capacidad menor pero relevante a la de antaño para definir el gusto musical, se puede explicar por la función de complemento sonoro que tiene la música en muchas de las actividades diarias de los jóvenes, destacando los momentos de ocio con amigos, la realización de actividades escolares o lúdicas en casa y muy especialmente, los trayectos en coche. No deja de resultar curioso que grandes plataformas de emisión de videoclips como 40Tv o Mtv se hayan visto superadas por la irrupción de Youtube y en cambio la Radio, y más concretamente la denominada Radio-fórmula, mantenga parte de su capacidad como generadora de tendencias musicales, obligando a plataformas como Youtube o Spotify a imitar algunas de sus estrategias de difusión. En este sentido, YouTube es la plataforma por excelencia y va adoptando cada vez un rol más complejo: la mayoría de los alumnos utilizan Youtube para escuchar música y en muchos casos, adquirirla directamente mediante páginas web de descarga directa. Este tipo de descargas no es legal y, además, suele llevar implícito un factor que parece no afectar demasiado a los alumnos analizados: la calidad de los audios procedentes de Youtube. Existe una diferencia abrumadora entre la calidad de una pieza musical en formato CD (CDA) y la del formato más utilizado en la actualidad por su tamaño y la posibilidad de ser compartido como un archivo autónomo, el Mp3. Mientras que la calidad CD es estándar, la del Mp3 es muy variable y por cuestiones de compresión, la de algunas versiones colgadas en Youtube (sobre todo las que se escapan del control de los algoritmos que detectan los copyright de los temas y que suelen ser los más buscados para su descarga) es bajísima (Posada, 2008). Este hecho, que no tiene un especial interés en nuestra investigación, marca una tendencia hacia cierta pérdida de la calidad del audio que consumen los jóvenes y que tiene cierta relación con su menor grado de exigencia hacia los productos de consumo musical. Con todo, la irrupción de opciones como Spotify o iTunes, que ofrecen una calidad superior a cambio de un coste económico moderado (Arditi, 2014; Brown & Holt, 2018), parece que está generando un cambio de tendencia. Dicho cambio, muy evidente en sociedades más avanzadas y con una cultura mayor de protección de las

manifestaciones artísticas, parece que esté llegando a menor velocidad a nuestro contexto cultural (Dehghani et al., 2016; Smith & Anderson, 2018).

Con todo, existe un grupo importante de alumnos que sí muestran curiosidad por experiencias nuevas (Ilustración 21). En él, se detecta una relación directa entre este perfil de alumnos y el grado de participación en las actividades con mayor carga significativa y que implican un mayor esfuerzo en la creación de un discurso definido.

Estos alumnos han sido un importante motor para el resto en lo referido a generar debate e interacciones con mayor nivel significativo. Además, tal y como detallaremos en el apartado dedicado a interacciones entre el espacio formal e informal, muchos de estos alumnos optan por tener un rol de liderazgo al generar ellos mismos debate o realizar aportaciones de forma espontánea e interesantes para sus compañeros, tal y como se observa en las ilustraciones siguientes:

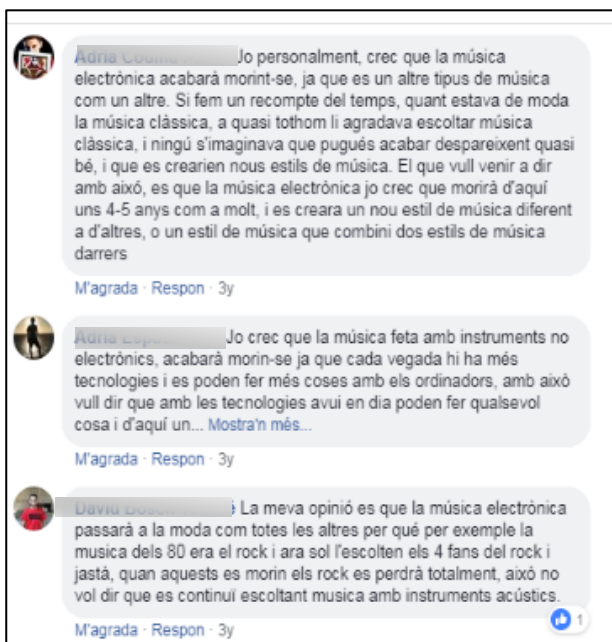


Ilustración 21 Interacciones en el contexto virtual sobre estilos musicales



Ilustración 22 Interacciones en el contexto virtual sobre estilos musicales

7.3.4.3 **USOS Y ESTRATEGIAS**

Existe un factor determinante en este curso debido a que la mayoría de los alumnos cumplen 16 años durante 4º de ESO. Este hecho tiene una especial incidencia en muchos de ellos que esperaban con ganas iniciarse en cultura de "salir de fiesta". Este rito iniciático (al que muchos, sobre todo chicas, acceden antes de lo legal gracias a cierto "tráfico" de DNIs), tiene cierta incidencia cuando comparamos la asistencia a eventos musicales a principio y final de curso. Este es sin duda un momento esperado por ellos y claramente identificable en las encuestas a principio y final de curso.

Entre los alumnos con formación musical informal, destaca su afiliación categórica a unos pocos géneros que ellos consideran superiores en relación con los que vienen establecidos por modas y tendencias promovidas por medios de comunicación de masas. De hecho, este tipo de alumnos sienten una especial devoción por la música de sus padres, con la música en directo y denotan un sentido crítico diferenciado del resto (incluyendo los que han recibido una educación musical no formal), basado en aspectos musicales. Son muy críticos con los mecanismos de difusión musical estándar y son especialmente activos en asistencia a eventos musicales. En cambio, son los menos abiertos a introducirse en propuestas musicales alejadas de las tendencias en los que se desenvuelven y suelen utilizar un discurso elitista y de desprecio hacia manifestaciones que consideran inferiores.



Ilustración 23 Interacciones en el contexto virtual sobre usos musicales

En relación con los usos más habituales de la música en el día a día, la música tiene una presencia muy importante en muchos ámbitos cotidianos y no se observan cambios significativos de principio a final de curso. Estos hábitos y contextos en los que se utiliza la música, tal y como se observa en el Gráfico 4, no sitúan mayoritariamente la audición musical como objeto principal de su uso. Dicho de otra manera, ante la cuestión "A la hora de escuchar música, con cuáles de estas afirmaciones te sientes más identificado", la mayoría de los escenarios muestran la audición musical

como un complemento a actividades cotidianas. Así, en el Gráfico 4 que muestra la suma de respuestas a principio y final de los cursos 14-15 y 15-16, se observa como la opción "Escucho música por el mero hecho de hacerlo", solo suma 26 votos mientras que la música como herramienta de relax suma 72, como motivación 57 o para hacer deberes 45. Así, aunque se constata que la música juega un papel relevante por su periodicidad (el 100 % de los alumnos estudiados afirma escuchar música cada día), raramente la audición musical se desvincula de una funcionalidad añadida. En este sentido, la función "terapéutica" de la música es muy habitual y los jóvenes especialmente "buscan música que tenga una sensación, una atmósfera o un sonido que los consuele" (ter Bogt, Vieno, Doornwaard, Pastore, & van den Eijnden, 2017 p.166).

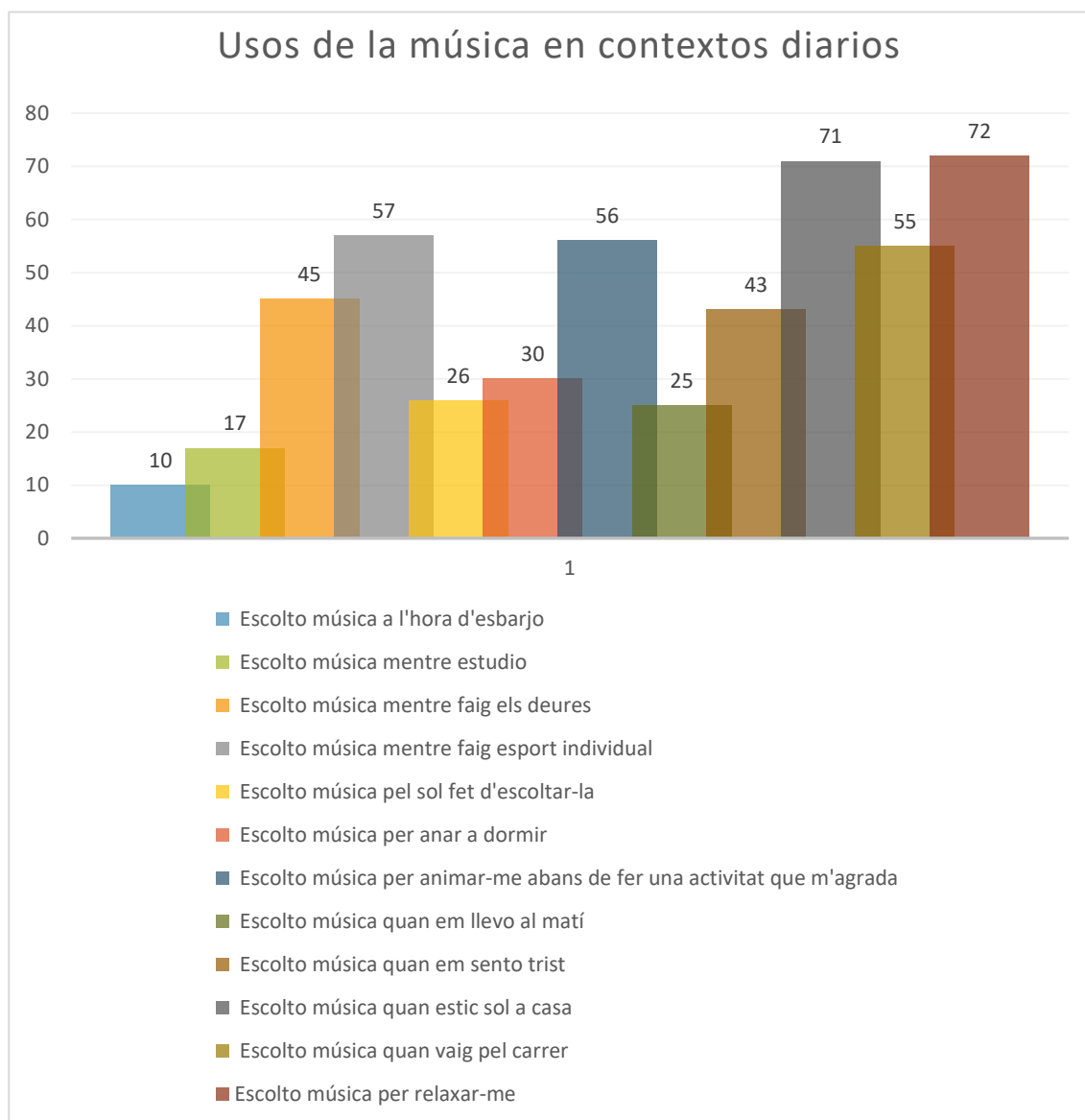


Gráfico 4 Usos de la música en contextos diarios

La música pues, suele ser casi siempre un complemento a otras actividades, como una herramienta para gestionar sus emociones, pero casi nunca como protagonista. En esta línea Lonsdale y North (2011) señalan en sus estudios que los jóvenes utilizan la música como un medio para controlar su estado de ánimo, para proporcionar "ruido de fondo", para acompañar otra actividad, para participar en acontecimientos musicales, para reflexionar sobre el pasado, para disfrutar de la música, para fomentar la interacción social y como una distracción, y que en la línea de nuestros datos, la periodicidad de audición es diaria y muy variada en contextos y situaciones (Hogan et al., 2009). Este hecho, que vinculamos a la forma cada vez más volátil de consumo de cultura musical, se ha desarrollado con mayor profundidad en el apartado dedicado a la Identidad Musical.

Si nos centramos en cómo consumen música, en general, los alumnos prefieren utilizar los auriculares para aislarse del resto de la gente y, de hecho, todos los que escuchan música mientras se trasladan por la calle, dejan de hacerlo si van con amigos. Existe un contexto especialmente singular en el que existe cierta conflictividad de intereses: los desplazamientos en coche con la familia. En este sentido, sorprende la cantidad de alumnos que imponen su preferencia musical a la de los padres. De hecho, tal y como ya se ha expuesto, la influencia de la radiofórmula sigue teniendo un alto impacto determinante en la configuración del gusto musical de los alumnos.

Finalmente, el móvil en contextos dinámicos (andar, entrenar, correr...) y el ordenador en contextos más estáticos (realizar deberes, estudiar o realizar tareas domésticas), son las herramientas más utilizadas con diferencia, quedando a mucha distancia los reproductores Mp3 y con una presencia casi testimonial, los formatos físicos como el CD, tal y como se observa en el gráfico 5.

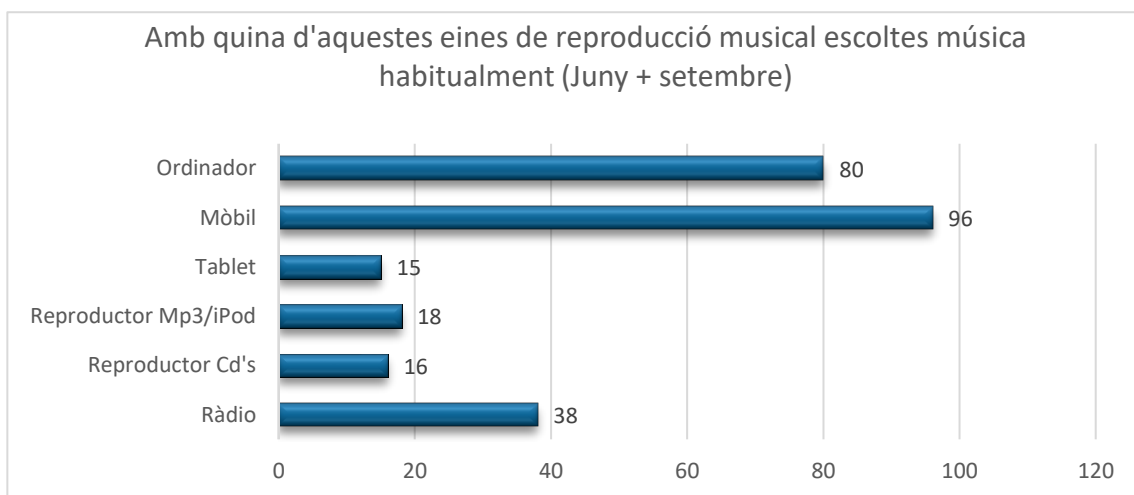


Gráfico 5 Herramienta más utilizada para escuchar música (resultados de junio y septiembre)

7.3.4.4 **MOTIVACIONES**

Para todos los alumnos la música forma parte de su rutina diaria, aunque existen matices bien definidos entre aquellos alumnos que utilizan la música como un complemento significativo en sus tareas diarias y aquellos que demuestran un interés específico por la música como fenómeno particular, sin necesidad de asociarlo a actividades concretas. Entre los primeros destacan los que utilizan la música como vehículo para canalizar sus sentimientos, ya sea para acompañarlos en momentos difíciles como para estimularles en situaciones previas o durante actividades (jugar a videojuegos, entrenar, hacer tareas educativas o domésticas, prepararse para ir de fiesta, etc...), siendo este grupo claramente mayoritario. Entre los segundos, existen los que les interesa la música y en gran medida, su significación sociológica (vinculada a la identidad individual y/o grupal o en menor medida a aspectos ideológicos) debido a que "las identidades se pueden considerar una red de asociaciones vinculadas entre sí mediante emociones relacionadas, activadas por la música"(Stefanija, 2017 p.88). Así pues, podemos afirmar que

existe cierta correspondencia entre un determinado colectivo y la música que escucha (consume o se le asigna), si partimos de la base de que actualmente el acto de la escucha (o consumo) y el gusto están más que nunca condicionados por factores como el bagaje cultural, el contexto mediático en el que se desarrolla éste y las expectativas que 'la sociedad' marca sobre el colectivo en cuestión (Revilla, 2011 p.20)

En este sentido, sorprende la clara diferencia entre los alumnos que han recibido educación musical en entornos no formales e informales, ya que la curiosidad e interés por el fenómeno musical es mayor en aquellos alumnos/as cuya formación se acerca más a la informalidad e incluso al autodidactismo. Podemos intuir que la educación musical no formal inducida desde el entorno familiar no suele ser un mecanismo de motivación hacia el fenómeno musical (Ruiz, 2015), y aunque les permite tener un vocabulario y unos conocimientos técnicos superiores al resto de alumnos, "el grado de conocimiento de los diferentes estilos musicales existentes actualmente depende, en gran medida de la interacción con el entorno musical-informal en el que se desenvuelve el alumno" (Cremades & Herrera, 2010 p.85). De hecho, aquellos alumnos que han tenido un contacto con la música mediante contextos informales muestran un mayor interés por el fenómeno musical y a su vez, se muestran más críticos y en ocasiones,

intransigentes. (Hargreaves et al., 2003; Regelski, 2009; Longueira, 2011b; van der Schyff et al., 2016).

7.3.4.5 **COMPETENCIA DIGITAL**

Se observa un bajo nivel en competencia digital. Este hecho se refleja no solo en la exploración previa sino, sobre todo, en el bajo impacto durante el curso y al finalizarlo. No existe una evolución significativa de dicha competencia, aunque sí evidenciamos una mejora del uso de las pocas herramientas utilizadas y una apertura a nuevas posibilidades de uso de estas. Pero si se supera el ámbito puramente vinculado a las herramientas y nos fijamos en aspectos más complejos como la Identidad Digital o la capacidad de establecer parámetros y capacidad de análisis crítico de los contenidos digitales que consumen, la necesidad de establecer unos criterios claros y definidos de formación en Competencia Digital resulta totalmente necesaria, tal y como señalan un amplio número de estudios realizados durante los últimos años (Sabés, 2010; Bonil, Fonolleda, Banqué, Calafell, & Querol, 2011; Camacho & Guilana, 2011; Tyner, 2012; Castañeda, González, & Serrano, 2011; Solano et al., 2013; Martínez, R. y Espinar, 2012; Solano, González, & López 2013; Cabero & Marín, 2014; Ple del Consell Escolar de Catalunya, 2015; Gisbert & Esteve, 2016; Gewer, Fraga, & Rodes, 2017; Gutiérrez, Cabero, & Estrada, 2017; Prendes et al., 2017; Henriquez, Gisbert, & Fernández, 2018).

De hecho, se observa de forma clara como muchos alumnos afirman mejorar en el uso de RRSS y plataformas virtuales, aunque no lo vinculan a lo aprendido durante el curso. Este hecho visibiliza una carencia cada vez más evidente: "El aprendizaje, la experiencia, las prácticas y los usos de los medios entran en la escuela con los alumnos, pero no se analizan ni se discuten dentro del aula" (Pereira, Fillol, & Moura, 2019 p.48). La mejora de su competencia digital nace directamente de su interacción con las plataformas que ya conocían, descubriendo nuevas posibilidades y ámbitos de desarrollo que a principio de curso no citan. Este enriquecimiento no es transversal y no se da en todos los alumnos, pero existe una relación directa entre aquellos más activos en la plataforma y las actividades realizadas online y la mejora en la percepción de dicha competencia. Con todo, resulta difícil establecer que estas mejoras sean reales o se deban simplemente a cierta concienciación de su uso. En este sentido, si analizamos la cuestión "Utilizo muchas herramientas para escuchar música", la mayoría de los alumnos afirman estar totalmente de acuerdo con dicha afirmación a principio y final de curso (41 %), pero de los que varían sus valoraciones, la mayoría (24 %) disminuye su valoración y en un 16% aumenta, pero generalmente desde un nivel bajo (Poco o nada de acuerdo) a niveles intermedios (bastante de acuerdo). Este aspecto que también hemos descrito

en el apartado de conocimientos musicales (donde es más evidente), nos permite constatar que uno de los aspectos más relevantes de poner en contacto los PLEs de los alumnos es precisamente, este proceso de concienciación y de autovaloración de sus conocimientos y habilidades.

A pesar de esta mejora, no se detecta una planificación ni diseño del entorno digital. Si lo expresamos en el contexto de los PLE, podríamos decir que no existe una estrategia de diseño de estos. Y aunque para muchos autores los PLE no son una tecnología de aprendizaje "monolítica ni estable que se pueda estandarizar o utilizar en un entorno controlado; más bien, los PLE cruzan los límites institucionales y organizativos y evolucionan a lo largo del tiempo y el lugar "(Dabbagh & Fake, 2017b p.34) y que vean los PLE como una "realidad mixta (...) abriéndose además a la posibilidad de afrontar el análisis de esa realidad desde perspectivas fenomenológicas o incluso post-fenomenológicas" (Castañeda et al., 2019 p.10), consideramos que el enfoque de los PLE nos permite un planteamiento de marcado carácter didáctico encarado a

diseñar actividades de enseñanza y aprendizaje y procesos de evaluación que fomenten el establecimiento de relaciones e interacción entre todos los participantes, no solo dentro de grupos de trabajo pequeños, así como entre participantes y otras fuentes externas de aprendizaje (Saz et al., 2016 p.11).

O, dicho de otro modo, resulta importante diseñar propuestas didácticas que fomenten mostrar las posibilidades y potencialidades de un buen diseño del propio entorno virtual, que supere el mero utilitarismo lúdico-social y que, en lo relacionado con contextos académicos, explore ámbitos más complejos y exigentes que el simple uso de herramientas para solucionar dificultades de forma rápida y eficaz, pero de carácter utilitarista. En este sentido, todos los indicadores de nuestra investigación vinculados a la calidad y variedad de las fuentes (especificados en los códigos Cpd4b y Cpd4f), dan resultados muy bajos que manifiestan una formación y capacidad escasa en el uso de fuentes ricas y contrastadas. La Wikipedia sigue siendo su principal fuente y existe una nula percepción de la necesidad de contrastar la fiabilidad de otras. Expresado de una forma coloquial, hemos pasado del "esto es verdad porque lo dicen en la Tele" al "esto es verdad porque lo dice internet", teniendo en cuenta que la Tv, pese a su más que conocido sesgo ideológico, tiene unos estándares de control de contenido y de calidad de los que Internet carece.

Para ello es preciso que los entornos formales evolucionen hacia propuestas de interacción del mundo digital que superen el uso como repositorio e impliquen las potencialidades de los entornos virtuales definidas en las características de los PLE. Este hecho, que tal y como hemos citado en el marco teórico se da de forma natural en educación superior, sufre de graves carencias en educación secundaria debido sobre todo, a una falta de capacidad para adaptarse a los cambios sociales y culturales que “exigen una revisión permanente de los sistemas educativos a fin de dar respuestas y adaptarse a los requerimientos de la modernización” (Arias & Gentile, 2011 p.58). Estas carencias, que no pretendemos analizar a fondo aquí, se evidencian con la altísima tasa de abandono escolar en España (Ilustración

Abandono temprano de la educación-formación en la UE. 2018

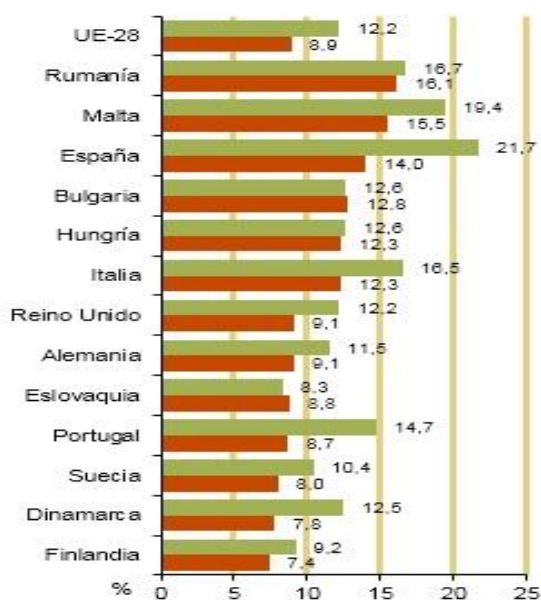


Ilustración 24 Índice de abandono escolar en la UE
Fuente: Eurostat

24) y tienen una incidencia directa sobre la labor docente en esta etapa. Y obviamente, tal y como se explicita en el apartado de limitaciones, ha tenido un impacto significativo en el desarrollo de esta investigación que, por su naturaleza eminentemente didáctica, no escapa de una realidad educativa que merece una profunda reflexión.

Finalmente, se constata una baja conciencia en referencia a la identidad digital. La construcción de esta está siempre pautada por los parámetros establecidos por las grandes plataformas (Youtube, Facebook, Spotify, etc...) con una evidente falta de reflexión crítica sobre su funcionamiento ni sobre aspectos éticos vinculados a su consumo. En este sentido, el experto en adicciones digitales Marc Masip afirma en una entrevista que “estamos creando una falsa necesidad en ellos que a la larga, se está demostrando, les causa frustración, estrés, ansiedad, impulsividad y cobardía”(Sanchís, 2019 p.2). Se detecta por otra parte, una alta concienciación sobre la privacidad y la protección de datos. A pesar de ello, se utilizan los recursos ofrecidos por las grandes plataformas para la protección de dicha privacidad sin buscar formas de protección alternativas.

En lo referido a la evolución durante el curso, el hecho de que requiera del seguimiento de ciertas pautas que impliquen una conciencia de su identidad digital y de la construcción de un entorno, se ha considerado como un indicador de mejora en estos aspectos (sobre todo en aquellos alumnos que han mostrado cierta regularidad en su participación en el entorno virtual). Con todo, no se ha podido constatar que ese hábito adquirido se haya instalado de forma permanente en sus PLE. De hecho, no existen datos determinantes en el análisis de los PLE a final de curso que indiquen un cambio profundo en este sentido a nivel general. Aun así, hemos determinado identificar como mejora en esta competencia la participación regular en las actividades virtuales y la comprensión de los parámetros establecidos para su uso.

De todo ello, se evidencia una necesidad urgente de potenciar la presencia de la Competencia digital en el contexto educativo. La inclusión de una evaluación de la misma en educación secundaria durante el curso 2018-2019 mediante la orden ENS/108/2018 (Catalunya. Departament Ensenyament, 2018), resulta cuanto menos discutible debido en gran parte, a las carencias formativas en dicha competencia de los propios docentes (Campbell, 2017; Castañeda et al., 2018; Tejada & Pérez, 2018; Gleason & Gillern, 2018; Calvo & San Fabián, 2018). Este hecho se traduce en una irregular presencia de la Competencia Digital en los centros educativos y, en consecuencia, en la formación que acontece en contextos formales. Así, los alumnos se encuentran en entornos limitados y acotados a usos concretos y definidos, supeditados a grandes corporaciones que dominan la red y con una alarmante falta de sentido crítico sobre los contenidos y de la vulnerabilidad hacia los que son inapropiados a su edad (Malcic, 2016; Brescó, 2016; Montes, García, & Menor, 2018; T. González & Lopez, 2018; LeBlanc, LeBlanc, Furlong, Leger, & Freiman, 2018).

7.3.4.6 **COMPETENCIA MUSICAL**

En lo referente a la Competencia Musical, pese a que muchos de los alumnos se muestran pasivos en referencia a la búsqueda e interés por la música diferente con la que se identifican, la interacción entre distintos alumnos con bagajes musicales variados ha generado un aumento significativo del interés por otras manifestaciones culturales y, sobre todo, cierto nivel de autoconsciencia de sus limitaciones. Este aumento del conocimiento compartido ha sido uno de los aspectos más relevantes ya que, tal y como se desarrolla en el apartado dedicado a la identidad musical, para un adolescente “mostrar una relación personal con la música en el aula implica asumir riesgos, y los alumnos necesitan el apoyo explícito de compañeros y profesores para lograrlo” (Saunders, 2010 p.76). De hecho, junto con el aumento significativo de la autopercepción de sus limitaciones y del aumento de la curiosidad hacia fenómenos que antes desconocían o directamente despreciaban, también es evidente la mejora en la elaboración de argumentos y conocimientos para defender sus gustos musicales.

Del análisis de las pruebas de dominio competencial, se constata una mejora en la elaboración de una narrativa sobre cultura musical que denota dicha interacción entre iguales y muestra a su vez, el intercambio simbiótico de conocimientos e intereses, más en lo relacionado a la cultura musical que a la competencia digital, donde ya hemos constatado que ha sido relativamente baja. Este hecho se observa especialmente en las tres primeras preguntas que exigían la elaboración de un discurso vinculado a ideas previas y que en general, los alumnos elaboran más en la prueba de dominio competencial de final de curso que en la inicial. En el anexo 5, se muestra la evolución del nivel de discurso de dos sujetos de la investigación a principio y fin de curso.

Tal y como se observa, no solo se trata de un discurso de mayor extensión, sino que, además, se constata una mejora del léxico utilizado, cambios de percepción significativos y una mejora considerable de la capacidad crítica y analítica.

Otro de los aspectos que podemos extraer del análisis de las pruebas es la evolución positiva en la pregunta 4, que pedía la atribución de características a los distintos estilos de música existentes. Como se observa en la ilustración siguiente, el incremento de valoraciones y la veracidad de estas a final de los cursos analizados es altamente significativa y demuestra la riqueza y mejora de la Competencia Musical.

En este sentido Zaragozà (2009) considera que uno de los aspectos cruciales de esta competencia es la capacidad de conceptualizar la terminología musical, identificando,

comprendiendo, relacionando y transfiriendo todos aquellos conocimientos declarativos que constituyen los materiales que utiliza el discurso musical.

A modo de síntesis, se observa como muchas de las aportaciones y matices utilizados provienen de aspectos debatidos tanto en el contexto formal como en el virtual, y que tienen su origen en argumentos esgrimidos por sus compañeros/as. Estos aspectos se enmarcan en

una serie de ejes o conceptos clave para los PLE, tales como: Internet como ecología del aprendizaje o ecosistema; uso de software social; autoeducación y aprendizaje autorregulado; el aprendizaje permanente; la construcción social del conocimiento, el aprendizaje informal y, en ocasiones, el aprendizaje orientado a proyectos o el aprendizaje basado en la investigación. (Area & Sanabria, 2014 p.805)

Entendemos que, de todos estos conceptos que se adaptan a la perfección a nuestro enfoque, la idea de construir una ecología de aprendizaje mediada por la tecnología que supere las barreras propias de la institución formal debe ser una de las claves del futuro de la educación. De hecho, tenemos evidencias que demuestran cómo hemos superado ciertas limitaciones de estudios recientes en que “los estudiantes diferencian claramente los entornos académicos de los de ocio y que en general los iPLE institucionales son asociados a fines estrictamente académicos” (Saz, 2014 p.263). Nuestro modelo apuesta por una estructura que potencie “las interacciones e interdependencias entre las prácticas sociales y culturales de los estudiantes, el entorno informativo y tecnológico de la sociedad actual y los procesos de aprendizaje derivados” (Noguera et al., 2014 p.664), pero sobre todo, “distribuir la responsabilidad del diseño del camino de aprendizaje a los propios estudiantes, como individuos y como colectivo” (Peña-López, 2013 p.10)

Además, estos resultados se alinean directamente con la legislación vigente, ya que en el documento de Identificación y despliegue de la Competencia del Ámbito Artístico en Secundaria del Departament d'Ensenyament de Catalunya, se establece en su segundo párrafo introductorio que la competencia artística “es la capacidad de comprender, apreciar y valorar críticamente las diferentes producciones artísticas, y utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute en el contexto social en que se manifiestan” (Catalunya. Departament Ensenyament, 2016 p.5).

7.3.5 Evolución de los PLEs de los alumnos

Además del análisis de las 6 categorías anteriormente descritas, creemos que es necesario un análisis global de los PLEs de los alumnos que nos permita descubrir rasgos y tendencias generales en los mismos. Con ello pretendemos poner el foco en aspectos de carácter general y que no se circunscriben únicamente a dichas categorías, analizando aspectos estructurales, descriptivos y de contenido de estos.

El análisis de los PLE a principio de cada uno de los cursos nos permite obtener una descripción global del grupo clase que determinará muchos de los aspectos que se desarrollan durante el curso. Además, nos permite obtener datos individuales y globales de todos aquellos ámbitos que se pretende estudiar. Estos datos son especialmente relevantes ya que son el punto de partida de la investigación.

Partiendo de este primer análisis, creemos que resulta esencial identificar el desarrollo de los procesos de aprendizaje desde este estado inicial al final. En la literatura consultada, los modelos de análisis de PLE hallados en contextos educativos, mayoritariamente universitarios, se ha puesto el foco en la descripción de las herramientas utilizadas y cómo estas tienen una función definida en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Y aunque la motivación aparece a menudo como un elemento esencial y muy vinculado con la idea de los PLE y la Competencia de Aprender a aprender (Attwell, 2011; García, 2010; Torres, Edirisingha, Canaleta, Alsina & Monguet, 2018; Vanslambrouck, Zhu, Lombaerts, Philipsen, & Tondeur, 2018; Pereira et al., 2019), a menudo se vincula a la capacidad de decisión y autonomía que se le ofrece al alumno. Esta capacidad de decisión por parte del alumno suele chocar con cierto encorsetamiento en los modelos educativos implantados en educación secundaria y consecuentemente, resulta difícil implantar propuestas basadas en los PLE sin modificar previamente los fundamentos estructurales del contexto formal (Kop & Fournier, 2013; Clayton, Blumberg, & Anthony, 2018). En relación con lo expuesto, hemos podido constatar como los alumnos han realizado un proceso de adaptación a la propuesta educativa, con evidencias de aprendizaje ya expuestas y la aparición de dinámicas escolares diferenciadas a las que ellos, por tradición del entorno formal, no estaban demasiado familiarizados.

Otro aspecto relevante ha sido constatar como la interacción entre iguales genera, no tan solo conocimientos añadidos sino, sobre todo, toma de consciencia de los conocimientos propios, gracias al contraste constante con los conocimientos de los demás. Dicho de otro modo: la interacción de los PLEs de los alumnos implica una mayor autoconciencia de los propios PLEs y de sus propias limitaciones. Este aspecto, que ha ido apareciendo en las diferentes categorías analizadas, es uno de los logros más significativos de este estudio, más aun cuando históricamente, el aprendizaje entre iguales es uno de los aspectos que genera mayor reticencia entre profesores y alumnos (Rodríguez, Fernández, & Escudero, 2002; Vera, 2009; Mayoral, 2014; Castañeda & Adell, 2014). Y aunque creemos como afirman Shaikh y Khoja, que el enfoque de los PLE precisa que el rol del docente se concentre en “la configuración de los PLE de los alumnos, el diseño de actividades de aprendizaje, la creación de espacios de aprendizaje, la toma de decisiones sobre la instrucción y la resolución de problemas de programación” (Shaikh & Khoja, 2012 p.29), si además participa en la ecología del aprendizaje como motivador y moderador, aportando su PLE al mismo nivel del de los alumnos pero sin perder el rol de docente, tal y como ejemplificamos en la ilustración 25, se pueden generar sinergias de aprendizaje dinámicas y efectivas. Este hecho, que inicialmente considerábamos una intoxicación de nuestro estudio que pretende que las interacciones entre iguales sean lo más autónomas posibles, nos ha aportado una perspectiva interesante.

En este sentido, algunos alumnos han expresado esta idea. Así AT afirma que



Ilustración 25 Interacción alumnos - docente

El hecho que las actividades partiesen de nuestros gustos a partir de las entrevistas a inicios de curso, motivaba que a quien le interesaba más un tema se explayara más en las explicaciones y nos permitía conocer un poco mejor la personalidad de los compañeros

En esta línea, IB añade que

A veces nos motivaba el tema o la intervención de otro alumno. Además, muchos temas eran de actualidad y nos sentíamos identificados

Así pues y a modo de síntesis, hemos querido aportar un análisis más complejo y detallado del concepto de los PLE en contextos educativos poco explorados como son la Educación Secundaria pero sobre todo, vincular los elementos clásicos que los autores recogidos en el marco teórico vinculan a los PLE, con aquellos propios del contexto formal e informal, conectando ambos contextos mediante los PLE de los alumnos pero adecuándolos a los contenidos curriculares que, en definitiva, en un marco cada vez más competencial de la educación deberían tener un mayor nexo de unión entre lo acontecido dentro y fuera de la escuela. Y aunque podemos afirmar que este flujo de retroalimentación ha existido y en muchos casos, ha enriquecido el PLE de los alumnos, tal y como hemos desgranado en apartados anteriores, creemos firmemente que la función del docente, como gestor de todo este proceso, pero a su vez, como participante activo del mismo con su propio PLE, pueden ser una propuesta interesante para llevar el enfoque de los PLE del plano teórico a la práctica educativa en contextos reales.

8 CONCLUSIONES

La estructura de este apartado final se articula a partir de los objetivos específicos que son la génesis de esta investigación para a partir de cada uno de ellos, desgranar los distintos ámbitos de esta para concluir finalmente, con una síntesis que dé respuesta al objetivo principal.

- Así, en lo referido a la **descripción de cómo se construye la Identidad musical de los jóvenes**, hemos constatado que la música es un elemento esencial tanto para su socialización como para la construcción de su identidad. Todos los alumnos investigados señalan la audición musical como una actividad cotidiana y que cumple distintas funciones como hacerles compañía mientras realizan distintas actividades (desde hacer deporte o andar por la calle a realizar sus tareas escolares o divertirse), ser un vehículo de autodefinición tanto a nivel individual como colectivo o, en menor número de ellos, formar parte de su formación ya sea en contextos no formales o informales. En relación con este último grupo, se detecta una mayor identificación con la práctica musical en aquellos alumnos más alejados del formalismo, siendo el entorno informal el que genera mayor riqueza y variedad de propuestas. De hecho, hemos aportado distintos estudios que apuestan por acercar la música informal a contextos formales por la riqueza y veracidad que proporcionan a la educación musical, añadiendo a ello, obviamente, aspectos como la cercanía a los alumnos y la motivación (Hargreaves, Purves, Welch, & Marshall, 2007; Flores, 2007; Rodriguez, 2009; Green, 2009; Springer & Gooding, 2013; Virkkula, 2016). En este sentido, aunque hayan aparecido nuevos medios para facilitar el acceso a la cultura musical en todas sus dimensiones, sigue existiendo un control de los contenidos musicales por parte de grandes corporaciones que actualmente han trasladado sus canales de difusión de la TV y la radio (aunque este medio sigue teniendo cierto impacto) a los canales de reproducción de vídeo (especialmente YouTube) y audio (donde destaca Spotify). Este dominio sobre el gusto musical de los jóvenes sigue existiendo, pero también es cierto que la variedad de ofertas es cada vez más accesible y que existe cierta tendencia a buscar propuestas que se

alején de los convencionalismos establecidos por los Mass Media. De hecho, los debates surgidos en referencia a cómo se articula su gusto musical y las posibilidades ofrecidas por los nuevos canales de difusión han sido los más ricos en contenido y los que han generado mayor interés entre los alumnos. En definitiva, consideramos que, a pesar de una percepción generalizada de hallarnos en un contexto marcado por el bajo nivel de las propuestas musicales que dominan el gusto entre los jóvenes, sigue existiendo un interés por entender la cultura musical tanto desde la perspectiva fenomenológica como la estética. Así, el bagaje musical incorporado por cada uno de los alumnos a las actividades de los distintos cursos ha enriquecido de forma evidente el contenido de las actividades formativas propuestas. De hecho, dichos contenidos proceden directamente de sus conocimientos, experiencias e inquietudes convirtiéndose así, en generadores y receptores de contenidos.

- En lo referido a **identificar las herramientas tecnológicas y las estrategias empleadas por los jóvenes en su consumo cultural musical**, hemos constatado que, aunque existe una evolución de los medios de difusión musical que podríamos definir como “de lo analógico a lo digital o virtual”, medios de comunicación clásicos como la radio, siguen teniendo un impacto considerable sobre el gusto musical de los jóvenes. En este sentido, nuestro análisis se alinea con otros realizados a mayor escala (InCom-UAB, 2013; CIS, 2014; Ipsos Connect, 2017), que corroboran la resiliencia de la radio ante la vorágine de nuevos medios tecnológicos. Este hecho se explica por dos motivos principales: la presencia de la radio en los desplazamientos en coche, espacio en el que este medio sigue siendo una herramienta habitual y el factor humano que aportan los locutores radiofónicos, que en muchos casos se prefiere a la reproducción aleatoria de los medios virtuales. A pesar de ello, la mejora en la adaptación al gusto de los usuarios y a las tendencias vigentes que están desarrollando plataformas como Youtube o Spotify, unidos a las mejoras tecnológicas de los medios de transporte y a la individualización del consumo musical debido al incremento cada vez mayor y a más temprana edad de dispositivos móviles, nos lleva a pensar que, en breve, la radio deje de tener un impacto identificable entre los jóvenes. De hecho, todos los alumnos analizados utilizan el móvil como herramienta principal para escuchar música y salvo algunas excepciones, se prefiere los auriculares a escuchar música mediante altavoces. Esta opción se vincula a momentos de ocio grupal y tiene su expresión más evidente en la ausencia casi total de equipos de música en las habitaciones de los jóvenes analizados. En este sentido, la posibilidad de escuchar la música que se desee en el momento y

lugar que se prefiera, podría llevarnos a pensar que la audición musical se está convirtiendo en una actividad individual y que la función social que hemos atribuido a la música (Delsing et al., 2008; Feixa, 2011; Mcferran, 2011; Martí, 2015) podría estar en decadencia. En este sentido, creemos que ambas prácticas son compatibles y que existe un creciente interés por la música, tanto desde el nivel formativo, tal y como se observa en la Ilustración 26, en la que podemos ver el incremento de casi 10.000 alumnos entre los cursos precedente y posterior a los analizados en nuestra investigación, como en la

Enseñanzas de régimen especial. Curso 2012/13 Centros, profesores y alumnos. Total							
	Centros	Profesores	Alumnos. Por niveles				total
			elemental	medio	superior		
Música (1)	256	5.430	52.942	3.307	1.338	57.587	
escuelas de música	231	4.104	52.942	0	0	52.942	
centros grado medio	22	889	0	3.307	0	3.307	
centros grado superior	3	437	0	0	1.338	1.338	

Enseñanzas de régimen especial. Curso 2016/17 Centros, profesores y alumnos. Total			
	Centros	Profesores	Alumnos
Música (1)	274	6.067	66.698
nivel elemental	243	4.538	61.524
nivel medio	27	1.056	3.742
nivel superior	4	473	1.432

Ilustración 26 Incremento del número de alumnos de música en contexto no formal

asistencia a diferentes acontecimientos musicales. Ante este escenario, parece inevitable encontrar mecanismos que permitan trasladar todas estas experiencias acontecidas fuera del contexto formal al ámbito escolar, para enriquecerlo y acercarlo a la realidad cotidiana de nuestros alumnos. Y todo ello sin renunciar a los contenidos propios de nuestra área y en especial, a aquellos que establece el marco de competencias básicas del ámbito artístico y que precisamente apuestan, tal y como hemos expuesta sobradamente, hacia una incorporación de usos, herramientas y estrategias utilizadas en el entorno cultural, social y formativo de los alumnos.

- Una vez identificados estos usos y estrategias, nos disponemos a **diseñar actividades surgidas de sus PLE y que se adapten a los parámetros propios del currículo vigente**. Para ello, nos hemos servido básicamente de dos herramientas como son las encuestas y las entrevistas a cada alumno/a. Estas dos herramientas nos han permitido recopilar una gran cantidad de información que hemos canalizado por cuatro vías y que son las cuatro categorías iniciales del estudio de los PLE a saber: Conocimientos musicales, Herramientas tecnológicas, Usos y estrategias y Motivaciones. Estos cuatro ámbitos nos han permitido construir un corpus de actividades que, tal y

como se explicita en el Anexo 1, no solo se vinculan con los PLE de los alumnos sino que son curriculares (y por tanto, contextualizadas en los objetivos y contenidos propios del currículo) y de carácter competencial (Brescó, 2016). Estas actividades, que metodológicamente podemos relacionar con los PBL por su origen en los PLE de los alumnos y por un nivel de autonomía elevado para su realización, han permitido generar un flujo de sinergias entre los alumnos que difícilmente se dan en otro tipo de propuestas. De hecho, contrasta la elevada autopercepción que tienen sobre sus conocimientos musicales y tecnológicos, con el bajo valor académico que les atribuyen. En este sentido, uno de los aspectos relevantes de esta actuación educativa ha sido poner en valor su "sabiduría", no por qué no crean poseerla, sino por qué no creen que esta "cultura popular" tenga valor en contextos formales. Así, la sensación de no estar realizando un aprendizaje de contenidos es muy habitual en los tres cursos, aunque los alumnos del curso piloto (13-14) y los del curso final (15-16) son los que, al finalizar el curso, explicitan de una forma más evidente la percepción de un aprendizaje entre iguales y, por consiguiente, de su propio proceso de aprendizaje. Este es, desde nuestro punto de vista, uno de los aspectos clave que puede incorporar el enfoque de los PLE en contextos educativos: la autopercepción del propio conocimiento sin necesidad de que sea validado por herramientas estandarizadas de evaluación (exámenes, trabajos, etc..) y la voluntad de compartir los mismos con sus compañeros en una ecología de aprendizaje mediada por la tecnología como herramienta, pero donde el factor humano siga siendo el elemento esencial debido a la especificidad diferenciada de cada uno de los miembros de dicho entorno de aprendizaje.

- Así, al **analizar las interacciones que se dan entre adolescentes en el uso de sus PLEs**, nos hemos fijado primero en las que ocurren en el contexto informal y que, en la línea de la mayoría de autores consultados (Martínez & Espinar, 2012; Solano, González, & López, 2013; Bonil, Fonolleda, Banqué, Calafell, & Querol, 2011; Jones & Mitchell, 2016; Prendes et al., 2017; Gewer et al., 2017; Xu, Yang, MacLeod, & Zhu, 2018; Falloon, 2018; Spante, Hashemi, Lundin, & Algiers, 2018), ponen de manifiesto las pocas habilidades digitales de los alumnos tanto de educación primaria como secundaria y universitaria y que consecuentemente, señalan como indispensable una formación en competencia digital. En esta misma línea, los alumnos estudiados viven en un mundo completamente digital y es precisamente el consumo de cultura audiovisual, uno de sus espacios habituales de interacción. Con todo, y aunque la mayoría de ellos utilizan una gran cantidad de herramientas digitales, no hemos detectado ningún tipo de pauta

prestablecida para diseñar su entorno digital ni ninguna autoconciencia de su Identidad Digital. No escogen las herramientas por su utilidad sino por su popularidad y siguen, sin reflexión crítica ni análisis de su impacto alguno, las pautas de uso que las distintas plataformas les ofrecen. En este contexto, las interacciones que se dan entre los estudiantes se circunscriben a los intereses comerciales y logísticos de las empresas que los gestionan. De hecho, algunas de estas plataformas se han convertido en la fuente de acceso a la cultura y al conocimiento por encima del resto de fuentes, siendo YouTube la principal herramienta de acceso al conocimiento mediante la aparición de un nuevo actor en la construcción del imaginario colectivo juvenil como son los YouTubers. Este fenómeno, que tiene representantes en cada una de las disciplinas imaginables de la cultura, el conocimiento o el ocio, ha desbancado del estatus de referencia a actores, cantantes y modelos. Así, se podría hacer un paralelismo entre el impacto de la Wikipedia en la fundamentación cultural y cognitiva del espacio formal y los Youtubers en la informal. Con todo, y si nos fijamos en la inmensa mayoría de contenidos más allá de las estrellas mediáticas con finalidad económica, en ambos casos hablamos de una fuente de información de origen cooperativo y concretando en Youtube, caracterizado por un altruismo intrínseco para compartir conocimientos (Lau, 2017), una apuesta por la creatividad en general y la musical en particular (DeWitt et al., 2013), la interacción entre iguales (Antonio García et al., 2016) y la potenciación del prosumer (Martínez, Segarra, & Monserrat, 2018). Así pues, no resulta extraño que la mayoría de las aportaciones de los alumnos fueran mediante esta plataforma tanto en forma de videoclip, cómo mediante video tutoriales. Todo ello sin ningún tipo de filtro relacionado con la veracidad, idoneidad o fuente primigenia de los contenidos compartidos. De hecho, ya hemos citado el cambio de paradigma del "esto es verdad porque lo dice la tele" de nuestras madres al "esto es verdad porque lo dice YouTube" de nuestros hijos. Entendemos, en definitiva, que la regulación de estos entornos que como se apunta, tienen aspectos educativos indiscutibles, vendrá de la mano de la mejora en Competencia Digital de nuestros alumnos.

- En lo relativo a **identificar la contribución de la actividad formativa escolar en Educación musical en el desarrollo del propio PLE del alumno**, en la mayoría de los alumnos se pueden identificar aspectos concretos que nos permiten valorar de forma positiva lo acontecido en los cursos analizados. En este sentido, tanto con los resultados de las encuestas como en sus valoraciones en el grupo de discusión, podemos definir ciertos aspectos que han tenido un impacto directo sobre sus PLE. Así,

se observa un incremento notable de la autoconciencia sobre el conocimiento de fenómenos musicales alejados de su realidad próxima. Además, la interacción entre alumnos, el intercambio de ideas y experiencias y la invitación a investigar y debatir sobre ciertos aspectos relacionados con sus gustos musicales desde perspectivas más analítica, estructural y fenomenológica, ha incrementado el interés por estilos y corrientes musicales alejadas de las propias de cada alumno. Con todo, no podemos generalizar dicho impacto ya que un número significativo de alumnos, caracterizado por su escasa participación y falta de interés, no muestra el incremento de los PLE que sí detectamos en la mayoría. Sobre este aspecto, no podemos desvincular nuestra investigación del contexto educativo en la que se ha realizado, caracterizado por un curso finalista (4º de la ESO), en una asignatura optativa y que forma parte de un itinerario menos exigente desde una perspectiva académica, con un alto índice de alumnos que en ocasiones ni acabarán el curso, con dificultades académicas en otras asignaturas y cierto cansancio de todo aquello relacionado con el contexto formal. Así pues, el hecho de que participaran en mayor o menor medida en las actividades y que en muchas de ellas, se sintieran interpelados y mostraran su conformidad, nos aporta cierto optimismo sobre la validez de nuestra propuesta en alumnos con estas características. Este hecho lo relacionamos con la propia sinergia interna del entorno, en el que son los alumnos y no el docente, uno de los motores principales del engranaje colectivo. Finalmente, queremos incidir en la falta de cultura previa para trabajar en un modelo que parte de la idea del autoaprendizaje, la participación colectiva y las aportaciones espontáneas para el enriquecimiento común. En un contexto en el que el modelo unidireccional está estandarizado y del que casi nadie pone en duda su efectividad, una apuesta por la colectivización del conocimiento y el aprendizaje entre iguales parte, a priori, de cierto escepticismo por parte de los participantes. De hecho, los propios alumnos, una vez concluido el curso y aun valorando de forma positiva el desarrollo de este, vinculan el éxito a la idiosincrasia propia de la materia

No creo que este sistema funcionase con otras asignaturas más teóricas y que no parten de nuestros intereses. Quizás en filosofía o cosas similares, pero no en matemáticas (CG).

Yo veo difícil pasar este método a otras asignaturas (PC).

Que la gente participe de forma espontánea va relacionado con la materia, ya que esta trata de cosas de actualidad y te sientes más identificado (MD).

• Si en la variación de los PLE se observa una evolución moderada, en lo referido a **evaluar la adquisición de competencias en el ámbito musical y digital por parte de los alumnos**, hemos podido constatar una mejora generalizada de aquellos indicadores relacionados con la Competencia Musical y mucho menos, en lo referido a la Competencia Digital. En relación con estos resultados, cabe incidir en aspectos que creemos, son determinantes. En primer lugar, los alumnos ya tienen una experiencia acumulada con relación a los diferentes ámbitos que configuran la competencia musical y su expresión didáctica en el aula. En este sentido, no solo están familiarizados con la materia sino también con el docente, cuyas características, tal y como hemos desarrollado en la discusión, creemos que son sumamente importantes para la implementación de un modelo como el nuestro. Con todo, los alumnos/as valoran especialmente la interacción entre iguales y que sean sus compañeros y no el docente, quien acabe interpeándolos. Esta retroactividad entre ellos ha generado un flujo de interacciones que una vez naturalizado e incorporado en su dinámica habitual, ha propiciado la participación espontánea de muchos de ellos para enriquecer el grupo y por qué no, para cierto lucimiento personal. Este interés por participar y aportar conocimiento propio o adquirido es, sin duda, un indicador decisivo para constatar que la interacción de los PLE de los alumnos ha existido y se ha concretado en incrementos claros y verificables en lo referente a la educación musical y menores, y claramente deficientes, en lo referido a la digital. Ello se debe, sin duda, a una planificación curricular regulada y con una ya larga tradición en educación musical y un escenario totalmente contrario en lo referido a la formación digital, que ya es claramente deficiente en su entorno informal y se encuentra muy lejos de ser la necesaria para afrontar los retos del contexto social en el que se hallan, en el formal. Ante este escenario, parece evidente que el enfoque de los PLE, por tener en su esencia esta conexión entre contextos formal e informal y por su naturaleza tecnológica, resulte el más adecuado para la implementación definitiva de la Competencia Digital en los planes de estudio, superando de una vez por todas la simple usabilidad de un software y un hardware específico y adentrándose en aspectos más complejos como el análisis crítico de contenidos, la dependencia tecnológica o incluso las implicaciones ideológicas que se esconden detrás de la implantación masiva de plataformas educativas en los centros escolares.

• Finalmente, creemos poder **ofrecer un modelo de análisis de los PLE de los alumnos en dimensiones y perspectivas aun no exploradas, con la posibilidad de ser replicado adaptándolo a distintos contextos educativos**. Este modelo, que

parte de los ya existentes basados en herramientas y estrategias de lectura, reflexión y relación definidos por Adell y Castañeda (2013), incorpora los contenidos propios de la materia aportados por cada alumno y que serán más o menos ricos en función de los intereses de cada uno de ellos (ya sea del ámbito musical, histórico, lingüístico o matemático), incorporando la motivación personal sobre dicho ámbito del conocimiento como motor indispensable hacia el gusto por aprender (entendiendo la motivación como aquella que mueve al alumno a aprender en lugar de la que establece el docente como necesaria). Este último aspecto suele ser clave en los niveles educativos de Secundaria y Bachillerato debido en parte, a la vinculación de la adquisición del conocimiento con una nota calificativa. Así pues, este es un modelo de análisis de PLE que pretende aportar "perspectivas más holísticas, que aborden no solo el PLE dentro de la tecnología educativa al uso, sino también dentro de todo el andamiaje pedagógico y educativo" (Castañeda, Tur & Torres-Kompen, 2019 p.11). En este sentido, creemos que nuestra propuesta aúna perspectivas que hasta ahora se encontraban parceladas en distintas investigaciones y que nosotros hemos incorporado en un modelo unificado, vinculando los usos tecnológicos con fundamentos pedagógicos y educativos y su implementación didáctica en contextos reales, en un momento en el que "no parece que algunos tipos de tecnología educativa traten de incluir pedagogía o fundamentos educativos" (Bartolomé, Castañeda, & Adell, 2018 p.15) y en el que muchos de los materiales creados para trabajar con tecnología en el Aula como los Libros de Texto Digitales, "no los podemos considerar materiales preparados para hacer frente a las demandas competenciales" (Brescó, 2016 p.272). Por ello, nuestro modelo de análisis de PLE se basa en un análisis complejo que conecte la usabilidad de la tecnología, ya sea concebida o no para usos educativos, con su funcionalidad pedagógica, dentro y fuera del contexto formal, poniendo especial énfasis en la motivación del alumno como motor del proceso de aprendizaje, analizando el proceso de aprendizaje en sí mismo, midiendo qué se aprende y cómo y todo ello, vinculándolo con los dos ámbitos competenciales vehiculares del diseño de la investigación como son la Competencia Digital y la Artístico-musical. Así, los PLE son una oportunidad para poner en valor los conocimientos de los alumnos no en su fase final, sino en su fase inicial. De esta manera, el alumno se postula como creador y receptor de conocimiento, convirtiéndolo en un actor activo y consecuentemente, posibilitando la evaluación no solo del conocimiento adquirido sino también, del aportado y a su vez, del proceso realizado para llegar a él. En términos tecnológicos, pretendemos convertir al alumno en un prosumer educativo. Por ello, por

esta perspectiva práctica y contextualizada en la realidad cercana del alumno, resulta imprescindible incorporar al enfoque de los PLE en contexto educativo las Competencias implicadas en mayor medida en el ámbito de conocimiento de la materia en cuestión. En consecuencia y por la propia naturaleza de los PLE, la Competencia Digital siempre tendrá una posición importante debido a la inexorable transformación digital de la sociedad. De hecho, esta transversalidad de la competencia digital ya forma parte del sistema de evaluación actual en educación secundaria, tal y como se especifica recientemente en los documentos para la organización y la gestión de los centros basados en la Orden ENS/108/2018 dedicada a la evaluación en los centros de Secundaria en Cataluña (Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2019). Además, queremos poner especial énfasis en la incorporación de la motivación vinculada a los contenidos de la materia y no al desarrollo del curso, que suele ser el aspecto más analizado cuando hablamos de motivación y PLEs (Castañeda et al., 2019). En este sentido, además, en un contexto educativo diseñado como una ecología de aprendizaje formada por los distintos participantes, la figura del docente adquiere una nueva dimensión, aportando su propio PLE que, de la misma forma que los PLE definidos para el alumno, incorporará no tan solo sus conocimientos, sino todas las estrategias, herramientas usos y por qué no, motivaciones personales para la adquisición de conocimientos de esa materia. En este contexto de co-aprendizaje, la figura del docente toma relevancia por su calidad de experto y referente, siendo reconocido por el resto de los participantes no por su rol institucional sino por su capacidad de transmitir, liderar y motivar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta posición horizontal del maestro que suele estar presente en la mayoría de las propuestas metodológicas de base constructivista adquiere un mayor sentido desde la perspectiva de los PLE y se alinea de forma natural con la idiosincrasia propia del aprendizaje competencial. Un entorno de aprendizaje donde cada actor, desde su perspectiva personal, este en constante interacción con el resto de los participantes y sin que los muros físicos del aula ni la temporalidad fijada para cada materia sea un impedimento para un aprendizaje continuo y conectado.

A modo de síntesis, ante el objetivo de **estudiar la retroalimentación entre el aprendizaje formal e informal en educación musical en secundaria mediante los PLEs y a su vez, constatar su efectividad para la adquisición de competencias en el ámbito musical** y que es el punto de partida de toda esta investigación, podemos afirmar que el enfoque de los PLE, entendido como un marco

pedagógico de referencia basado en la creación de un entorno de aprendizaje compartido, en el que los actores participantes no tan solo adquieren y elaboran conocimiento a partir de diferentes fuentes de información sino que además, crean estructuras definidas y consolidadas para compartirlo, no tan solo es efectivo y funcional sino que además, adquiere un alto grado de idoneidad en el contexto educativo, social y cultural actual. Además, aporta soluciones a las problemáticas habituales en educación secundaria vinculadas con la falta de motivación de los estudiantes hacia el contexto formal y a su vez, conecta este con el entorno informal del alumno, generando un flujo de retroalimentación en el que la figura del docente, lejos de ser un elemento externo que solo aparece cuando lo estipula su horario, entra a formar parte del proceso en una doble función de experto (aportando su PLE) y de guía (orientando y analizando los progresos de cada uno de sus alumnos).

Esta retroalimentación lleva implícita algunos aspectos que queremos destacar por encima de los demás y que son:

1. Mejora la autoconsciencia del propio aprendizaje valorando en primer lugar el bagaje cultural de los alumnos participantes, sus estrategias y usos vinculados al campo de conocimiento propio de la materia y aquellos aspectos motivacionales que le vinculan con ella y posteriormente, incorporándolos al entorno educativo en el que se desarrolla la actividad formativa.

2. Fomenta las interacciones entre alumnos en distintos entornos entendiendo que cada uno de ellos, el presencial y el virtual, se articulan mediante dinámicas y parámetros propios, a menudo claramente diferenciados, pero no exentos de posibilidades educativas.

3. Promueve la producción de conocimiento a partir de la información adquirida de distintas fuentes para consumo propio y compartido, fomentando la figura del prosumer educativo en una red de intercambio estructurada, definida en objetivos y contextos y totalmente vinculada al marco competencial del ámbito de conocimiento en cuestión.

4. Potencia la figura del docente como una fuente indispensable de conocimiento mediante la incorporación de su propio PLE definido por los ingredientes presentados por esta investigación y que el resto de los participantes reconoce como experto, mediador y gestor de conocimiento y referente en conocimientos, estrategias, usos y motivaciones sin perder por ello, el rol de evaluador y de gestor del grupo y que su posición como docente lleva implícito.

5. Finalmente, creemos que esta propuesta promueve de forma clara y constatada la curiosidad y el interés por la investigación. Tal y como se ha reiterado durante la misma, tanto a partir de evidencias como del propio testimonio de algunos alumnos, en este entorno gestado a modo de ecología de aprendizaje y en el que el docente ha intervenido de forma puntual debido al interés en detectar las interacciones entre alumnos, hemos podido constatar como el efecto contagio entre iguales ha sido a menudo, motor de activación e interés hacia la materia. En este sentido, el hecho de que cada alumno estuviera en contacto constante con todos sus compañeros y que no dependiera solo de la interacción con el docente, ha generado sinergias constantes e interacciones espontáneas entre ellos. Estas interacciones, que algunos de los alumnos han acabado identificando como "conocimiento adquirido", si son gestionadas, fomentadas y amplificadas por un docente capacitado para entender los mecanismos de aprendizaje que se dan en contextos híbridos de aprendizaje pueden ser una evolución no disruptiva ni traumática de los contextos educativos actuales que, cada vez más, integran algunos de estos ingredientes y que a menudo son inefectivos por la dificultad en la evolución (que no cambio) del rol del docente, la dificultad de establecer modelos diferenciados en un contexto educativo rígido y poco proclive a los cambios y la ausencia de una formación sólida en Competencia Digital por parte de los docentes.

9 LIMITACIONES

Aunque la vigencia del concepto de los PLE parece poco discutible (Castañeda et al., 2019), también resulta evidente que su impacto en el ámbito de las investigaciones en Tecnología Educativa ha disminuido notablemente (Hernández, 2016). De hecho, aunque no se han detectado estudios similares a este en lo referido a la aplicación en contextos educativos reales del enfoque de los PLE, hemos podido mostrar durante este trabajo distintos estudios recientes en los que, desde diferentes perspectivas, se constata el interés por analizar y desarrollar contextos educativos partiendo de la idea de los PLE. A los estudios citados, añadimos los realizados recientemente por Dabbagh y Fake (2017), Kuhn (2017), Torres Kompen, Edirisingha, Canaleta, Alsina y Monguet (2018), Chaves y Sola (2018) o Korhonen, Ruhalahti y Veermans (2019). En ningún caso se pretende crear un método educativo de los PLE. Este enfoque educativo debe servir, tal y como ya hemos expuesto en las conclusiones, como un nuevo paradigma educativo que lleva implícito un cambio (o evolución) del rol del docente y que toma sentido en el contexto tecnológico actual. De hecho, su carácter flexible y adaptable a contextos y entornos educativos distintos, nos lleva a pensar que puede ser un enfoque perdurable y con multitud de posibles concreciones en contextos educativos.

Por el contrario, teorías vinculadas a nuestro estudio como el Conectivismo, han sufrido cierto desgaste debido a la falta de unanimidad de la comunidad científica de verificar su validez. Ya en el Marco teórico y en las discusiones hemos mostrado de forma extensa las controversias suscitadas por dicha teoría y se constata la dificultad de establecer una única teoría que pueda explicar de forma global y más o menos homogénea, como se realizan los aprendizajes en contextos virtuales. Por ese motivo, nuestra propuesta siempre ha buscado, en lo que se refiere a marco didáctico, un modelo híbrido que, aunque en el marco teórico se concrete en el ámbito del Aprendizaje Basado en Proyectos por la propia naturaleza abierta de los PLE, difícilmente podemos definir en un modelo concreto que podamos relacionar directamente con los mismos. De hecho, la

praxis derivada de nuestro estudio en cursos posteriores nos ha conducido de forma casi natural, hacia el aprendizaje basado en retos o problemas y hacia un modelo que nos acerca cada vez más al diseño de una ecología del aprendizaje en contexto tecnológico. Esta idea ya aparece en muchas de las propuestas iniciales sobre los PLE reseñadas en el marco teórico.

Otro de los aspectos que ha supuesto un reto a lo largo de esta investigación ha sido la dualidad investigador-profesor y la delimitación clara y definida de cada uno de los roles. De hecho, no existe un gran número de investigaciones similares en educación secundaria que impliquen un curso entero (teniendo en cuenta que en este caso eran tres), quedando evidente que este tipo de investigaciones siguen siendo un desafío para la comunidad científica y un aspecto a mejorar debido a la mejoría que lleva implícita la reflexión sobre la propia tarea educativa (Kemmis & McTaggart, 2007; Augustin, 2018). En este sentido, uno de los aspectos que genera mayor complejidad en la dualidad Investigador-Profesor es su habitual estructura informal y no formada que involucra "ciclos imprecisos de investigación y acción, las tensiones aparentemente irreconciliables entre la acción por un lado y la investigación por el otro, la naturaleza temporal y evolutiva de los resultados y las dificultades de replicabilidad"(A. Burns, 2005 p67)

Finalmente, existe un aspecto que, aunque pueda parecer una obviedad debido al momento social e histórico que vivimos, creemos que es necesario remarcar: la caducidad de cualquier apuesta relacionada con las TIC. Cuando se diseñó esta investigación para el curso piloto 13-14, se apostó por la plataforma Facebook porque por sus características ya descritas, permite una interacción entre los contextos formales e informales casi de forma natural y además, por las características de la interficie, permitía el debate, la interacción y la construcción de conocimiento compartido de forma muy simple y funcional. Pero durante estos años, esta plataforma que sigue creciendo a nivel global (Statista, 2019), "ya no es la plataforma en línea más popular entre los adolescentes"(M. Anderson & Jingjing, 2018 p3). Así pues, si se pretende reproducir el modelo diseñado para esta investigación, nuestra apuesta sería utilizar una combinación de herramientas y espacios que permitieran esta dialéctica entre entornos formal e informal. De hecho, la dependencia de nuestro proyecto a la plataforma Facebook quizás haya provocado que no se hayan explorado otras herramientas y la combinación de estas. En este sentido, creemos que las plataformas de grandes corporaciones que muchos centros escolares están implantando, distan de ser un espacio propio para el desarrollo de los PLE precisamente por su génesis en el entorno formal y dirigido.

10 CONTINUIDAD

Tal y como ya ha quedado expuesto tanto en el marco teórico como en la metodología, esta investigación no pretende crear un método estandarizable de aplicación de los PLE en contextos formales debido a que el propio enfoque de los PLE dista de claramente de esta pretensión. De hecho, nuestra propuesta se centra sobre todo en poner de manifiesto el contraste entre los mecanismos de aprendizaje que ocurren en los contextos informal y formal en crear un marco pedagógico que encuentre vínculos entre las estrategias de aprendizaje que se dan en ambos contextos. En este sentido, creemos que nuestra propuesta es solo un punto de partida y un marco de referencia para otras iniciativas que exploren otros ámbitos del conocimiento. De hecho, nuestra propuesta surge de la observación de un cambio de acceso al conocimiento musical por parte de los jóvenes en un contexto cada vez más tecnológico. Este cambio, que no está ni estructurado ni se sustenta en una formación estandarizada, también se da en otros campos del conocimiento siendo seguramente los "youtubers" su máxima expresión, convirtiendo en fenómenos mediáticos a docentes "virtuales" de ámbitos tan diversos como las matemáticas o la lingüística. De hecho, para muchos docentes estas propuestas virtuales son vistas como una amenaza o un mero intrusismo laboral. Desde nuestra perspectiva en cambio, proponemos convertir estas nuevas fuentes de conocimiento totalmente consolidadas entre nuestros alumnos en herramientas válidas para fomentar el conocimiento, el interés y la importancia del aprendizaje en red, compartiendo fuentes fiables y apostando por el aprendizaje entre iguales y con el docente. Y, además, potenciando el sentido crítico y analítico hacia la fiabilidad de estos recursos que, a menudo, triunfan más por su funcionalidad para resolver tareas escolares que por su valor educativo. A su vez, conocer de primera mano estas fuentes utilizadas por los alumnos puede ayudar a crear una reflexión generalizada sobre la utilidad de

ciertas tareas mecanizadas que se establecen en forma de deberes y que los alumnos, mediante soporte tecnológico, resuelven de forma sistemática. Así, el enfoque de los PLE puede encontrar ámbitos diversos de conexión entre contextos en función de las características propias de cada ámbito de conocimiento potenciando a su vez, la conexión con otras materias y la colaboración entre áreas distintas de conocimiento.

Además, la naturaleza de los PLE permite crear interacciones y sinergias con diferentes enfoques y propuestas metodológicas que se encuentran actualmente en un momento de emergencia. En este sentido, ya se ha demostrado en esta investigación la vinculación natural entre los PLE y los fundamentos del constructivismo y a su vez, con el aprendizaje basado en proyectos. En esta línea, creemos que los PLE pueden explorar su encaje con modelos educativos fundamentados en el aprendizaje cooperativo como el programa AC/CA (Pujolàs & Lago, 2010), con propuestas basadas en las interacciones dialógicas como las Comunidades de Aprendizaje (Ferrada & Flecha, 2008), con aquellas que fomentan la creación de ecologías de aprendizaje como los Ambientes de aprendizaje (Duarte, 2003) o con aquellas que promueven la resolución de problemas a partir de centros de interés surgidos de los alumnos como el aprendizaje por retos o problemas (Boud & Feletti, 1991).

Finalmente, creemos esencial que se fomente la investigación sobre PLEs en la etapa de educación secundaria debido a las características singulares y ya definidas de la forma de aprender en contextos informales de los adolescentes. Existe una creciente disincronía entre las formas de acceso a la cultura, al conocimiento y al mundo lúdico de los jóvenes en su contexto informal y el formal. Este hecho genera que, al ya habitual recelo hacia los contextos formales de los jóvenes, se una la falta de confianza hacia la escuela como un espacio de aprendizaje apropiado a sus intereses y necesidades. En este sentido, el modelo de aprendizaje vigente basado en competencias, además de estar alineado totalmente con el enfoque de los PLE, tal y como se ha demostrado en este y otros trabajos similares, es una apuesta clara y definida hacia un modelo educativo que apuesta por la personalización de la educación, una relación bidireccional con los contextos reales en los que se desenvuelve el alumno y una integración definitiva de la experimentación vivencial como motor de aprendizaje.

11 BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, F. J., & Osuna, F. (2012). Conectar la educación formal y la informal . Creación de un ple para el aprendizaje de la arquitectura y del urbanismo. In *Innovagogia: I Congreso Virtual Internacional sobre innovación Pedagógica y Praxis Educativa*.
- Adell, J. (2019). El coneixement no és "a l'abast de tothom". És la informació (i la que ens aplega sempre és interessada. I no deuríem confondre informació amb coneixement. El paper de l'escola és ajudar a construir coneixement. Retrieved February 21, 2019, from Twitter website:
https://twitter.com/jordi_a/status/1098310312963514370
- Adell, J., & Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In M. Roig Vila, R. & Fiorucci (Ed.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità in ámbito educativo. La Tecnolo* (p. 16). Retrieved from
<http://digitum.um.es/jspui/handle/10201/17247>
- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? In J. Hernandez, M. Pennesi, D. Sobrino, & A. Vázquez (Eds.), *Tendencias emergentes en educación con tic*. Retrieved from <http://www.ciberespinal.org/ca/gaudeix-espinal/34-publicacions/330-tendencias-emergentes-en-educacion-con-tic>
- Adell, J., & Castañeda, L. (2013). *Entornos Personales De Aprendizaje: Claves Para El Ecosistema Educativo En Red* (J. Adell & L. Castañeda, Eds.). Retrieved from <http://www.um.es/ple/libro>
- Aguiar, L. (2017). Let the music play? Free streaming and its effects on digital music consumption. *Information Economics and Policy*, 41, 1–14. <https://doi.org/10.1016/J.INFOECOPOL.2017.06.002>
- Al- Harbi, H. (2014). *An examination of Saudi high school teachers' ICT knowledge and implementation*. Queensland University of Technology.
- Alexander, B., & Levine, A. (2008). Web 2.0 Storytelling Emergence of a New Genre. *Educause*, (December 2008), 40–56. <https://doi.org/10.3145/epi.2007.jul.15>
- Alsina, J., & Giráldez, A. (Eds.). (2012). *7 ideas clave: la competencia cultural y artística*. Retrieved from http://cataleg.udl.cat/record=b1296433~S11*cat
- Álvarez, D. (2011). Los docentes como proveedores de PLEs. Retrieved May 4, 2011, from (e-aprendizaje)

website: <http://e-aprendizaje.es/2011/05/04/los-docentes-como-proveedores-de-ples/>

- Álvarez, D. (2014). Entornos personales de aprendizaje (PLE). *Aula de Secundaria* |, 9, 1–5. Retrieved from www.humanodigital.com.ar/entornos-personales-de-aprendizaje-ple/
- Álvarez, D. (2014). Nuevas identidades. PLE: tu identidad (personal y profesional) es la clave. In F. (coord) Trujillo Sáez (Ed.), *Artefactos digitales, Una escuela digital para la educación de hoy* (Graó, p. 136). Barcelona: Graó.
- Álvarez, D. (2015). *Los PLE son para el verano*. Retrieved from <http://e-aprendizaje.es>
- Álvarez, G., & López, M. (2013). Análisis del uso de facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo a través de la computadora. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)*, (43), 1–15. Retrieved from http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/Edutec-e_n43-Alvarez_Lopez.pdf
- Amarin, N. Z., & Ghishan, R. I. (2013). Learning with technology from a constructivist point of view. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(1), 52–57. Retrieved from http://www.ijbhtnet.com/journals/Vol_3_No_1_January_2013/7.pdf
- Amores, F. J., & Ritacco, M. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1). Retrieved from <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2016341137160/15159>
- Anderson, G. L., & Herr, K. (2007). El docente-investigador : Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos . *La Investigación Educativa: Una Herramienta de Conocimiento y de Acción*, (1), 47–70. Retrieved from http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/12/otros-tallerinvestigacion-anderson_kerr_docente_investigador.pdf
- Anderson, M., & Jingjing, J. (2018). Teens, Social Media & Technology 2018. In *Internet & Technology*. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Anderson, P. (2007). What is Web 2 . 0? Ideas , technologies and implications for education by. *JISC Technology & Standards Watch What*, (1), 64. <https://doi.org/www.jisc.ac.uk/publications/reports/2007/twweb2.aspx>
- Anderson, T. (2006a). PLE's versus LMS: Are PLEs ready for Prime Time? Virtual Canuck. Retrieved January 1, 2006, from Teaching and Learning in a Net-Centric World Menu website: <http://terrya.edublogs.org/2006/01/09/ples-versus-lms-are-ples-ready-for-prime-time/>
- Anderson, T. (2006b). PLE ' s versus LMS : Are PLEs ready for Prime time ? Retrieved January 9, 2006, from Teaching and Learning in a Net-Centric World website: <http://virtualcanuck.ca/2006/01/09/ples-versus-lms-are-ples-ready-for-prime-time/>
- Aranda, D., Gabelas, J. A., & Lazo, C. M. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. *Revista de Los Estudios de Ciencias de La Información y de La Comunicación*, 9. Retrieved from <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>
- Arditi, D. (2014). iTunes: Breaking Barriers and Building Walls. *Popular Music and Society*, 37(4), 408–424.

<https://doi.org/10.1080/03007766.2013.810849>

- Area, M. (2011). ¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas. In *Las políticas de un «ordenador por niño» en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el programa escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas*. Retrieved from PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN FUNDAMENTAL NO ORIENTADA. CONVOCATORIA 2010. MINISTERIO DE CIECIA E INNOVACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN DEL PLAN NACIONAL I+D+I website:
https://ampaipse.files.wordpress.com/2012/01/informe_escuela20-prof2011.pdf
- Area, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, *α*(Monográfico), 46–74. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.977>
- Area, M., & Sanabria, A. L. (2014). Changing the rules: from textbooks to PLEs. *Cultura y Educacion*, *26*(4), 802–829. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.979068>
- Arias, F., & Gentile, A. (2011). *Calidad y reforma de la Educación Secundaria Obligatoria en España*. Retrieved from
http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/estudios_documentos_archivos/b99819763f5f0b844a121f9572c4b4fe.pdf
- Arina, T. (2007). Informal Learning and the Role of Emerging Social Technologies. *Learning*, (January), 1–6. Retrieved from http://www.ipbz-corsi.it/scuola3d/documenti/1/3664_teemu_arina-bolzano_conversation-07.pdf
- Ariño, A. (2007). Música , democratización y omnivoridad. *Política y Sociedad*, *44*(3), 131–150.
- Aróstegui, J. L., & Cisneros, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *14*(2). Retrieved from
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev142ART14.pdf>
- Aróstegui, J. L., & Ivanova, A. (2012). *Didáctica de la Expresión Musical. Una revisión del desarrollo del currículo*. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/32787>
- Arroyo, R., Jiménez, A., & Martínez, E. (2016). Eficacia de un curso en ple, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, *20*(2).
- Arroyo Sagasta, A. (2016). CONSTRUIR Y DESARROLLAR EL PLE: MÁS ALLÁ DE LAS HERRAMIENTAS (@amaiaarroyo) | Nuevas tecnologías aplicadas a la educación | Educa con TIC. Retrieved August 24, 2016, from Educ@conTic. El uso de las TIC en las aulas website:
<http://www.educacontic.es/blog/construir-y-desarrollar-el-ple-mas-alla-de-las-herramientas-amaiaarroyo>
- Arteaga, R., Cortijo, V., & Javed, U. (2014). Students' perceptions of Facebook for academic purposes. *Computers and Education*, (70), 138–149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.012>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative*

- Research*, 1(3), 385–405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? *Lifelong Learning*, 2(January), 1–8. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.643130>
- Attwell, G. (2011). Supporting Personal Learning in the Workplace. *Proceedings of 2010 PLE Conference*, 8–9.
- Attwell, G. (2014). Personal Learning Environments , Self Directed Learning and Context. Retrieved from Pontydysgu – Bridge to Learning - Educational Research Home website: <http://www.pontydysgu.org/2014/06/personal-learning-environments-self-directed-learning-and-context/>
- Attwell, G., & Hughes, J. (2010). Pedagogic Approaches to Using Technology for Learning: Literature Review. *Skills for Learning Professionals*, 1(September), 1–86.
- Augustin, D. S. (2018). Improving teachers' pedagogical and instructional practice through action research: potential and problems. *Educational Action Research*, 26(2), 333–348. <https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1332655>
- Bakshy, E., Rosenn, I., Marlow, C., & Adamic, L. (2012). The Role of Social Networks in Information Diffusion. *Proceedings of the 21st International Conference on World Wide Web SE - WWW '12*, 519–528. <https://doi.org/doi:10.1145/2187836.2187907>
- Barkley, J. E., & Li, J. (2017). Motivations and Experiential Outcomes Associated with Leisure Time Cell Phone Use: Results from Two Independent Studies AU. *Leisure Sciences*, 39(2), 144–162. <https://doi.org/10.1080/01490400.2016.1160807>
- Barrios, A. (2013). La radio en el escenario digital. In U. N. de Córdoba (Ed.), *Industrias Culturales, Medios y Públicos: De la Recepción a la Apropiación*. Córdoba.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Barroso, J., Cabero, J., & Vázquez, A. I. (2012). La formación desde la perspectiva de los entornos personales de aprendizaje (PLE). *Revista Apertura*, 4(1), 1–11. Retrieved from <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/209/224>
- Bartolomé, A., Castañeda, L., & Adell, J. (2018). Personalisation in educational technology: the absence of underlying pedagogies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0095-0>
- Basilotta, V., Martín, M., & García-Valcárcel, A. (2017). Project-based learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: An evaluation based on the experience of serving teachers. *Computers in Human Behavior*, 68, S01-512. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.056>
- Bates, T. (2015). Thinking about theory and practice in online learning. Retrieved August 9, 2017, from Online learning and distance education resources website: <https://www.tonybates.ca/2015/07/29/thinking-about-theory-and-practice-in-online-learning/>
- Bauer, I. (2014). Project Based Learning. Retrieved from Democratic Applications for Society and

- Education website: http://democratic.c2city.org/media/capsules_file/PBL_flyer.pdf
- Bautista, V. E. (2013). La actitud del alumnado de Educación Secundaria hacia la Música Clásica en Andalucía . Un estudio analítico-descriptivo Andalusian Middle School Students ´ Attitude toward Classical Music: a Descriptive- Analytic Research En la última década , con la int. *Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música En La Educación)*, 31(31), 1–32.
- Baxi, V. (2010). Connectivist and Constructivist PLEs | Viplav Baxi’s Meanderings. Retrieved September 21, 2010, from Viplav Baxi’s Meanderings website:
<https://learnos.wordpress.com/2010/09/21/connectivist-and-constructivist-ple/>
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life , Work and Learning*. London: Routledge.
- Beetham, H., McGill, L., & Littlejohn, A. (2009). Thriving in the 21st century : Learning Literacies for the Digital Age. *Digital Age*, (June), 84. Retrieved from
<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/projects/lldiareportjune2009.pdf>
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 98.
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.902>
- Benavent, J. M., & Rubio, I. J. (2010). LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA. *EDETANIA*, (37), 163–176.
- Benhamdi, S., Babouri, A., & Chiky, R. (2017). Personalized recommender system for e-Learning environment. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1455–1477.
<https://doi.org/10.1007/s10639-016-9504-y>
- Berbel, N., & Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula Abierta*, 42(1), 47–52. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70008-3](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70008-3)
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don’t: researcher’s position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Besora, M., & Bagunyà, B. (2018). *Trapologia*. Retrieved from
<http://www.arallibres.cat/ca/cataleg/1/1277/trapologia#.XAqToluN7o4.mendeley>
- Best, J., & Kahn, J. (1998). Research in Education. In *Research in education*.
- Blacking, J. (1973). *How musical is man?* Retrieved from
https://books.google.es/books/about/How_Musical_is_Man.html?id=yqR6uASK2C0C&redir_esc=y
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 369–398. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_8
- Bocconi, S., Kampylis, P. G., & Punie, Y. (2013). Innovating Teaching and Learning Practices: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. *ELearning Papers, special ed*, 8–21.
<https://doi.org/10.2791/90566>
- Bonil, J., Fonolleda, M., Banqué, N., Calafell, G., & Querol, M. (2011). Els joves i les nTIC d’accés a

- l'entorn virtual: estudis sobre els hàbits de consum dels joves de Catalunya. In *Col·lecció Estudis* (Vol. 6). Retrieved from <http://www.consum.cat/documentacio/14016.pdf>
- Bonilla, S. (2016). *Las tecnologías de la información y la comunicación y la comunicación asertiva la clave para la resolución de conflictos con los 43 docentes que laboran en la institución educativa la primavera de inírida guainía*. Retrieved from <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/17501>
- Borro, F. (2017). *Un modelo educativo musical para la inclusión educativa* (Universidad Autónoma de Madrid). Retrieved from <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678335#?>
- Boud, D., & Feletti, G. (1991). *The Challenge of Problem-based Learning*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=0R0uAgAAQBAJ>
- Bowen, G. A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept: a research note. *Qualitative Research*, 8(1), 137–152. <https://doi.org/10.1177/1468794107085301>
- Brescó, E. (2016a). Anàlisi de llibres de text digitals: tractament de competències i ús de recursos multimèdia (Tesis Doctoral, Universitat de Lleida). Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/385621>
- Brescó, E. (2016b). Anàlisi de llibres de text digitals: tractament de competències i ús de recursos multimèdia (Universitat de Lleida (UdL)). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Brittin, R. (2014). Young Listeners ' Music Style Preferences : Patterns Related to Cultural Identification and Language Use. *Journal of Research in Music Education*, 4(61), 415 –430. <https://doi.org/10.1177/0022429413509108>
- Brown, S. C., & Holt, T. J. (2018). Digital piracy : a global, multidisciplinary account. In S. C. Brown & T. J. Holt (Eds.), *Digital Piracy. A Global, Multidisciplinary Account* (1st ed.). London: Taylor & Francis.
- Brundiers, K., & Wiek, A. (2013). Do we teach what we preach? An international comparison of problem- and project-based learning courses in sustainability. *Sustainability*, 5(4), 1725–1746. <https://doi.org/10.3390/su5041725>
- Buchem, I., Atwell, G., & Torres, R. (2011). Understanding Personal Learning Environments: Literature review and synthesis through the Activity Theory lens. *Learning*, Vol. 54, pp. 1–33. Retrieved from <http://journal.webscience.org/658/>
- Buchem, I., Tur, G., & Hoelterhof, T. (2013). Learner Control in Personal Learning Environments: A Cross-Cultural Study. In *THE PLE CONFERENCE 2013 Learning and Diversity in the Cities of the Future*. Retrieved from http://pleconf.org/2013/files/2014/10/v5.0_PLE_Conference2013_ResearchReport_BeuthUniversity_MonashUniversity.pdf
- Buchem, I., Tur, G., & Hölterhof, T. (2014). Learner Control in Personal Learning Environments: A Cross-Cultural Study. *Journal of Literacy and Technology*, 15(2), 14–53.
- Buckingham, D. (2007). *Learning in the Age of Digital Culture* (P. Press, Ed.). Cambridge.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8–14. Retrieved from

- http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcfichero_articulo?codigo=131116
- Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? *Language Teaching*, 38(2), 57–74.
<https://doi.org/10.1017/S0261444805002661>
- Burns, M. (2016). Harnessing the Power of YouTube in the Classroom. *Edutopia*, 1–9. Retrieved from
<https://www.edutopia.org/blog/harnessing-power-youtube-in-classroom-monica-burns>
- Busquet, J., Medina, A., & Ballano, S. (2014). El uso de las TRIC y el choque cultural en la escuela. Encuentros y desencuentros entre maestros y alumnos // The use of IRCT and the cultural shock in school. Meeting points and conflicts among teachers and students. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 115–135. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.06>
- Cabero, J. (2014). Creación De Entornos Personales De Aprendizaje Como Recurso Para La Formación. El Proyecto Dipro 2.0. *Edutec*, 47, 1–18.
- Cabero, J., Barroso, J., & Llorente, M. C. (2010a). El diseseño de entornos personales de aprendizaje y la formación de profesores en tic. *Digital Education Review*, 18(1), 26–37.
- Cabero, J., Barroso, J., & Llorente, M. del C. (2010b). El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital Education Review*, (18), 3. Retrieved from
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3633744&info=resumen&idioma=SPA>
- Cabero, J., & Marín, V. (2012). ICT training of university teachers in a personal learning environment. Project DIPRO 2.0. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 2–6.
<https://doi.org/10.7821/naer.1.1.2-6>
- Cabero, J., & Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo . Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 21(42), 165–172.
- Cabero, J., Roig, R., & Mengual, S. (2018). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education Review*, 0(32), 73–84. Retrieved from
<http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16981/pdf>
- Calvo, S., & San Fabián, J. L. (2018). Redes Sociales y Socialización Afectiva de las Personas Jóvenes: Necesidades Docentes en Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16(2), 5–20.
- Camacho, M., & Guilana, S. (2011). From personal to social: Learning environments that work. *Digital Education Review*, 20(1), 24–36. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84876248289&partnerID=40&md5=d39362bd5cbc1655774313c57dc55763>
- Campbell, P. (2017). Occupy, Black Lives Matter and Suspended Mediation: Young People’s Battles for Recognition in/between Digital and Non-digital Spaces. *Young*, 26(2), 145–160.
<https://doi.org/10.1177/1103308817713584>
- Campbell, P. S. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación, y cultura. *Revista Internacional De Educación Musical*, 1, 42–52.
<https://doi.org/10.12967/RIEM-2013-1-p042-052>
- Cano, E. (2012). Introducción: Evaluación auténtica con tecnología. In E. Cano (Ed.), *Aprobar o aprender*.

- Estrategias de evaluación en la sociedad red* (Universita). Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Col·lecció Transmedia XXI.
- Carrera, F. X., Vaquero, E., & Balsells, M. À. (2011). Instrumento de evaluación de competencias digitales para adolescentes en riesgo social. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1–25.
- Carrera, X. (2003). *Uso de diagramas de flujo y sus efectos En la enseñanza-aprendizaje de Contenidos procedimentales. Área de tecnología (eso)* (Tesis). Universitat de Lleida.
- Carrera, X., & Coiduras, J. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 274–298. Retrieved from <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/47980>
<http://repositori.udl.cat/handle/10459.1/47980>
- Carrillo, C., & Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33(33), 1–26. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4742788&info=resumen&idioma=SPA>
- Carrillo, C., & Vilar, M. (2016). Percepciones del profesorado de música sobre competencias profesionales necesarias para la práctica. *Opción*, 32(7), 358–382.
- Carroll, J. M., Wu, Y., Shih, P. C., & Zheng, S. (2016). Re-appropriating a question/answer system to support dialectical constructivist learning activity. *Educational Technology Research and Development*, 64(1), 137–156. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9405-6>
- Cascante, C. (2013). La investigación-acción crítica y nosotros (que te quisimos tanto). *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 77(27,2), 45–64.
- Casey, G., & Evans, T. (2018). Action research to support the integration of social media in the classroom. *Action Research*, 16(2), 127–151. <https://doi.org/10.1177/1476750316674539>
- Casquero, O. (2013). UNA PERSPECTIVA TECNOLÓGICA. In Linda Castañeda & J. Adell (Eds.), *ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE: CLAVES PARA EL ECOSISTEMA EDUCATIVO EN RED* (pp. 71–84). Alcoy: Marfil.
- Casquero, O., Ovelar, R., Romo, J., & Benito, M. (2013). Entornos de aprendizaje personales, educación superior y analítica del aprendizaje: un estudio sobre los efectos de la multiplicidad de servicios en las redes personales de estudiantes universitarios. *Cultura y Educación*, 26(4), 696–738. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.985945>
- Castañeda, L., González, V., & Serrano, J. L. (2011). Donde habitan los jóvenes: precisiones sobre un mundo de redes sociales. *Comunicación y Relaciones Sociales de Los Jóvenes En La Red*, 47–63. Retrieved from http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/25353/1/castaneda_gonzalez_serrano.pdf
- Castañeda, Linda. (2012). Las Redes Sociales como entornos naturales para el desarrollo de competencias. Aprender enredados. In E. Cano (Ed.), *Aprobar o aprender, Estrategias de evaluación en la sociedad red* (Col.lecció, p. 214). Retrieved from www.aprobaroaprender.net

- Castañeda, Linda, & Adell, J. (2014). Más allá de la tecnología: análisis de los entornos de aprendizaje personales y grupales de estudiantes en una asignatura universitaria. *Cultura y Educacion*, 26(4), 739–774. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.985946>
- Castañeda, Linda, Dabbagh, N., & Torres-Kompen, R. (2017). Personal Learning Environments: Research-Based Practices, Frameworks and Challenges. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 1–2. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.229>
- Castañeda, Linda, Esteve, F., & Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? Why rethinking teaching competence for the digital world? *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm, 56(6), 31–1. <https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Castañeda, Linda, Tur, G., & Torres-Kompen, R. (2019). Impacto del concepto PLE en la literatura sobre educación: la última década (The PLE and its impact on the educational literature: the last decade). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22079>
- Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2015). Competències bàsiques de l'àmbit digital. *Identificació i Desplegament a l'educació Secundària Obligatòria*, 88. Retrieved from <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-digital.pdf>
- Catalunya. Departament d'Ensenyament. (2019). Documents per a l'organització i la gestió dels centres. *Concreció i Desenvolupament Del Currículum Competencial i l'orientació Educativa a l'ESO*, ENS/108/20. Retrieved from http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/CUR_ESO.pdf
- Catalunya. Departament Ensenyament. (2016). Competències bàsiques de l'àmbit artístic. *Identificació i Desplegament a l'educació Secundària Obligatòria*, 96. Retrieved from <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-ambit-artistic.pdf>
- Catalunya. Departament Ensenyament. (2018). Ordre ens/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*, (7659). Retrieved from <http://www.gencat.cat/dogc>
- Catalunya. (2018). Ordre Ens/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*, (7659, 4 de julio), 1–60. Retrieved from <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7659/1685428.pdf>
- Catalunya, G. de. (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Departament d'Educació*, 1. Retrieved from <http://www.gencat.cat/publicacions>
- Cela, J. M., Esteve, V., Esteve, F., González, J., & Gisbert, M. (2017). El docente en la sociedad digital: una propuesta basada en la pedagogía transformativa y en la tecnología avanzada. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 21(1), 403–422. Retrieved from

<https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681020.pdf>

- Chan, T. W., & Goldthorpe, J. (2007). Social Stratification and Cultural Consumption: Music in England. *European Sociological Review*, 23(1), 1–19. <https://doi.org/10.1093/esr/jcl016>
- Chatti, Mohamed A., Schroeder, U., & Jarke, M. (2012). LaaN: Convergence of Knowledge Management and Technology Enhanced Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 5(2), 177–189. Retrieved from https://scholar.google.ca/citations?view_op=view_citation&hl=fr&user=gyLI8FYAAAAJ&citation_for_view=gyLI8FYAAAAJ:aqlVkm33-oC
- Chatti, Mohamed Amine. (2010). *Personalization in technology enhanced learning a social software perspective* (1a ed.). Aachen: Shaker.
- Chaves, E. (2014). Self-organized learning in Educational research about Personal Learning Environment (PLE): A review of literature. *Edmetic*, 3(2), 114–134. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5192022&info=resumen&idioma=ENG>
- Chaves, E., & Sola, T. (2018). Entornos personales de aprendizaje (PLE) en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.12>
- Chaves, E., Trujillo, J. M., López, J. A., & Sola, T. (2017). Actions and achievements of self-regulated learning in personal environments. Research on students participating in the Graduate Program in Preschool Education at the University of Granada. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 135–143. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.236>
- Cheong-Clinch, C. (2009). Music for engaging young people in education. *Youth Studies Australia*, 28(2), 50–57.
- CIS. (2014). *Barómetro de diciembre 2014* (No. 3047). Retrieved from http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3040_3059/3047/es3047mar.pdf
- Clarà, M., & Barberà, E. (2013). Three problems with the connectivist conception of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 197–206. <https://doi.org/10.1111/jcal.12040>
- Clarà, Marc, & Barberà, E. (2013). Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology. *Distance Education*, 34(1), 129–136. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.770428>
- Clarke, D. (2011). Music, phenomenology, time consciousness:: meditations after Husserl. In *Music and Consciousness*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199553792.003.0010>
- Clarke, E., Denora, T., & Vuoskoski, J. (2015). Cultural Value. Music , Empathy , and Cultural Understanding Understanding. *Physics of Life Reviews*, (15), 61–88. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.09.001>
- Clayton, K. E., Blumberg, F. C., & Anthony, J. A. (2018). Linkages between course status, perceived course value, and students' preference for traditional versus non-traditional learning environments. *Computers and Education*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.002>

- Clemente, M. (2016). La evolución de los musicogramas de J. Wuytack mediante desarrollo en recursos TIC. *SIMPOM: Educação Musical*, (4).
- Cobo, C., & Pardo, H. (2007). *Planeta web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009). Research Methods in Education. In *Research Methods in Education* (7th ed.). New York: Taylor & Francis e-Library.
- Coll, C., Majós, M. T. M., & Goñi, J. O. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural Analyzing Actual Uses of ICT in Formal Educational Contexts: A Socio-Cultural Approach. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 1–18. <https://doi.org/ISSN 1607-4041>
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2002). Non-formal learning: mapping the conceptual terrain, a consultation report. Retrieved from Pedagogies for chance website: http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice*. <https://doi.org/10.2797/13938>
- Coningh, F. V. A. De, Díaz, G., Pastor, M., & Ramón, L. (2013). Aprendizaje cooperativo y flipped classroom . Ensayos y resultados de la metodología docente . *Universidad de Alicante*.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Segunda Encuesta nacional de participación y consumo cultural* (M. A. Viejo, Ed.). Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Cornier, D. (2008). Rhizomatic Education : Community as Curriculum – Dave’s Educational Blog. Retrieved August 10, 2017, from Dave’s Educational Blog - Building a better rhizome website: <http://davecornier.com/edblog/2008/06/03/rhizomatic-education-community-as-curriculum/>
- Correa, J. M. ., & Paredes, J. (2009). Cambio Tecnológico, Usos De Platafor- Mas De E-Learning Y Transformación De La Enseñanza En Las Universidades Espa- Ñolas: La Perspectiva De Los Profesoresj. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 261–278. Retrieved from <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/728/604>
- Costa, S., Cuzzocrea, F., & Nuzzaci, A. (2014). Usos de Internet en contextos educativos informales: implicaciones para la educación formal. *Comunicar*, 43(22), 163. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsgea&AN=edsgecl.404754780&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>
- Cózar, R., & de Moya, M. del V. (Eds.). (2013). *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar*. Retrieved from www.octaedro.com/downloadf.asp?m=16063.pdf
- Cózar, R., Zagalaz, J., & Sáez, J. M. (2015). Creando contenidos curriculares digitales de Ciencias Sociales para Educación Primaria. Una experiencia TPACK para futuros docentes. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 147. <https://doi.org/10.6018/j/240921>
- Cremades Andreu, R., Quiles, O., & Musicalis, . (2007). Familia, música y educación informal.

[Http://www.Redined.Mec.Es/Oai/Indexg.Php?Registro=00920083002287](http://www.Redined.Mec.Es/Oai/Indexg.Php?Registro=00920083002287).

- Cremades, R., & Herrera, L. (2010). Estudio Comparativo De La Educación Formal E Informal En El Conocimiento Musical De a Comparative. *Publicaciones*, (40), 73–88.
- Cridland, J. (2018). iHeartRadio — the future of radio? Retrieved January 29, 2019, from Medium website: <https://medium.com/@JamesCridland/iheartradio-the-future-of-radio-cad518528c3c>
- Cross, I. (2014). Music and communication in music psychology. *Psychology of Music*, 42(6), 809–819. <https://doi.org/10.1177/0305735614543968>
- Czerkawski, B. C. (2016). Blending Formal and Informal Learning Networks for Online Learning. *International Review of Research in Open & Distributed Learning*, 17(3), 138. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2344>
- Dabbagh, N., & Fake, H. (2017a). College Students' Perceptions of Personal Learning Environments Through the Lens of Digital Tools, Processes and Spaces. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 28–36. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.215>
- Dabbagh, N., & Fake, H. (2017b). College Students' Perceptions of Personal Learning Environments Through the Lens of Digital Tools, Processes and Spaces. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 28–36. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.215>
- Dabbagh, N., & Fake, H. (2017c). College Students' Perceptions of Personal Learning Environments Through the Lens of Digital Tools, Processes and Spaces. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 28–36. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.215>
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15(1), 3–8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>
- Damşa, C., Nerland, M., & Andreadakis, Z. E. (2019). An ecological perspective on learner-constructed learning spaces. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2075–2089. <https://doi.org/10.1111/bjet.12855>
- de Benito, B., Escandell, C., Ordinas, C., Salinas, J., & Sastre, L. (2012). *El e-portfolio como herramienta para la construcción de los Entornos Personales de Aprendizaje en la Materia de Tecnología Educativa*. Retrieved from http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape.gte/files/eportfolio_ple.pdf
- de la Torre, A. (2009). Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 1(1), 7–15.
- de Moya, J. M. (2016). Entorno Personal De Aprendizaje (Ple). In *ENIAC ESPACIO DE PENSAMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA*. Retrieved from https://issuu.com/gruposiena/docs/12112_eniac_noviembre?e=8701546/40266939
- de Moya, M. del V., Hernández, J. A., & Hernández, J. R. (2009). DE LA MÚSICA A LA EMOCIÓN: LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA COMO IMPULSO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL. *ARTE Y MOVIMIENTO*, (1), 63–71. Retrieved from

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/145/133>

- De Quadros, J. F. (2017). Mass Media y consumo musical en estudiantes de enseñanza secundaria en Brasil. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 187–209.
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6194>
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers and Education*, 46(1), 6–28. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.005>
- Dehghani, M., Niaki, M. K., Ramezani, I., & Sali, R. (2016). Evaluating the influence of YouTube advertising for attraction of young customers. *Computers in Human Behavior*, 59, 165–172.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.037>
- Delamont, S., & Jones, A. (2012). *Handbook of qualitative research in education*. Retrieved from https://books.google.es/books?id=vcm24cIV-UIC&pg=PA19&hl=ca&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Delors, J., Isao, A. M., Chung, F., Gorham, W., Suhr, W., & Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (J. Delors, Ed.). Ediciones Unesco.
- Delsing, M., Ter Bogt, T., Rutger, E., & Meeus, W. (2008). Adolescents' Music Preferences and Personality Characteristics. *European Journal of Personality*, (22), 109–130. <https://doi.org/10.1002/per665>
- Departament d'Ensenyament. (2018). *Competència digital docent del professorat de Catalunya*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions 1a.
- DeWitt, D., Alias, N., Siraj, S., Yaakub, M. Y., Ayob, J., & Ishak, R. (2013). The Potential of Youtube for Teaching and Learning in the Performing Arts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 1118–1126. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.439>
- Díaz, M., & Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97–110.
- Dini, P., Iqani, M., & Mansell, R. (2011). The (Im)possibility of Interdisciplinarity: Lessons from Constructing a Theoretical Framework for Digital Ecosystems. *Culture, Theory and Critique*, 52(1), 3–27. <https://doi.org/10.1080/14735784.2011.621668>
- Directorate for education, employment, labour and social affair. (2002). *Definition and selection of competences (deseco): theoretical and conceptual foundations: Strategy paper*.
- Dondarza, P. (2015). Introducción de un ple pre-configurado en el aula de primaria y secundaria introduction of a ple pre-configured in the classroom of primary and secondary. *MULTIárea. Revista de Didáctica*, 7, 79–109.
- Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative Project – Based Learning and Problem – Based Learning in Higher Education : Consideration of Tutor and Student Roles in Learner - Focused Strategies. In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching* (pp. 87–98). Retrieved from <http://www.aishe.org/readings/2005->

1/donnelly-fitzmaurice-Collaborative-Project-based-Learning.html

- Donnelly, R., & Gardner, J. (2011). Content analysis of computer conferencing transcripts. *Journal of Interactive Learning Environments*, 19(4), 303–315. <https://doi.org/10.1080/10494820903075722>
- Dorfsman, M. (2018). The online educator: beyond digitaly. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm, 56(9), 31–32. <https://doi.org/10.6018/red/56/9>
- Downes, S. (2005). E-learning 2.0. Retrieved August 9, 2017, from elearn Magazine: website: <http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=1104968#comments>
- Downes, S. (2007). Learning networks in practice. *Emerging Technologies for Learning*, 2, 19–27. <https://doi.org/10.1039/B910216G>
- Downes, S. (2010a). 'Connectivism' and Connective Knowledge. In *Essays on meaning and learning networks*. Retrieved from <http://cck11.mooc.ca/>
- Downes, S. (2010b). New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(1), 27–33. <https://doi.org/10.4304/jetwi.2.1.27-33>
- Downes, S. (2013). On the Three or Four Problems of Connectivism. Retrieved November 3, 2013, from Half an Hour website: <http://halfanhour.blogspot.com.es/2013/10/on-three-or-four-problems-of.html>
- Drexler, W. (2010). A networked Learning Model for Construction of PLEs. *Roundtable Discussion to the American Educational Research Association*, 1(11), 1829–1841. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cbdv.200490137/abstract>
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (29). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>
- Eaton, S. (2012). 10 Characteristics of Informal Learning | Learning, Teaching and Leadership. Retrieved September 25, 2017, from Learning, Teaching and Leadership website: <https://drsaraheaton.wordpress.com/2012/02/28/characteristics-informal-learning/>
- educaLab. (2014). Gestión del conocimiento, conectivismo y aprendizaje rizomático | Blog de INTEF. Retrieved August 10, 2017, from Ministerio de Educación, Cultura y Deporte website: <http://blog.educalab.es/intef/2014/08/14/gestion-del-conocimiento-conectivismo-y-aprendizaje-rizomatico/>
- Egermann, H., Sutherland, M. E., Grewe, O., Nagel, F., Kopiez, R., & Altenmüller, E. (2011). Does music listening in a social context alter experience? A physiological and psychological perspective on emotion. *Musicae Scientiae*, 15(3), 307–323. <https://doi.org/10.1177/1029864911399497>
- Ehiyazaryan-White, & Ester. (2012). The Dialogic Potential of ePortfolios: Formative Feedback and Communities of Learning within a Personal Learning Environment. *International Journal of EPortfolio*, 2(2). Retrieved from <http://mendeley.csuc.cat/fitxers/540b1db53cb63dd4ed8c3c060c2eb293>
- Elliott, D. J., & Silverman, M. (2015). A Response to Commentaries on Music Matters: A Philosophy of Music Education, Second Edition (2015). *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 14(3), 105–138. <https://doi.org/ISSN:1545-4517> (Print)

- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Retrieved from https://books.google.es/books/about/La_investigación_acción_en_educación.html?hl=es&id=eG5xSYGsdvAC&redir_esc=y
- Erjavec, K. (2013). Aprendizaje informal a través de Facebook entre alumnos eslovenos. *Comunicar*, XX(41), 1–9. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-11>
- Evans, P. (2015). Open online spaces of professional learning: Context, personalisation and facilitation. *TechTrends*, 59(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0817-7>
- Evelein, F. (2006). Pop and World Music in Dutch Music Education: Two Cases of Authentic Learning in Music Teacher Education and Secondary Music Education. *International Journal of Music Education*, 24(2), 178–187. <https://doi.org/10.1177/0255761406065479>
- Falloon, G. (2018). From digital literacy to digital competence: towards an inclusive framework for initial teacher education. *Journal of Teacher Education*, 10(2). Retrieved from <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/from-digital-literacy-to-digital-competence-towards-an-inclusive->
- Feixa, C. (2011). Past and present of adolescence in society: The “teen brain” debate in perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 35(8), 1634–1643. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2011.02.013>
- Feixa, C., & Nilan, P. (2009). ¿Una juventud global? Identidades híbridas, mundos plurales. *Educación Social*, 75–89. Retrieved from <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/28834>
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to Teaching*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=01ifnFx09REC>
- Fernández, Ó. M., & Fernández, F. S. (2009). Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: Referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica. *Revista de Educacion*, 348, 253–281.
- Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El modelo dialogico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41–61. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Fiedler, S., & Väljataga, T. (2010). Personal learning environments: concept or technology? *The PLE Conference 2010*, 2(4), 1–11. <https://doi.org/10.4018/jvple.2011100101>
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electr. de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música En La Educación)*, 19, 16.
- Fosnot, C. (Ed.). (2013). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (2n ed.). Retrieved from <https://books.google.es/books?id=-pIbAgAAQBAJ>
- Fowler, C. J., & Mayes, T. (1999). Learning relationships from theory to design. *Research in Learning Technology*, 7(3), 6–16. <https://doi.org/10.1080/0968776990070302>
- Fraile, T. (2012). Músicas para persuadir. Apropiaciones musicales e hibridaciones genéricas en la

- publicidad audiovisual. In *Revista Comunicación*, Nº10 (Vol. 1). Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=jPYsDGMHQWQ>,
- Fralinger, B. (2009). You Tube As A Learning Tool. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(8). Retrieved from <http://www.trincoll.edu/Academics/centers/teaching/Documents/Week 2 -- You Tube as a Learning Tool.pdf>
- Friedman, A. M. (2014). Momentum: A Phenomenology of Musical Flow and Meaning. *Doctoral Dissertation*. <https://doi.org/10.1111/0022-1082.00115>
- Frith, S. (2001). Hacia una estética de la música popular. In F. Cruces (Ed.), *Las culturas musicales. Lecturas en Etnomusicología* (pp. 413–435). Madrid: Editorial Trota.
- Fuentes, A., López, J., & Pozo, S. (2019). Análisis de la Competencia Digital Docente: Factor Clave en el Desempeño de Pedagogías Activas con Realidad Aumentada. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 17(2), 27. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.002>
- Fulford, C. P., & Sakaguchi, G. (2002). Validating a Taxonomy of Interaction Strategies for Two-Way Interactive Distance Education Television. *International Journal of Instructional Media*, 29(1), 79–92.
- Gainza, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. *El Rescate de La Pedagogía Musical: Conferencias, Escritos, Entrevistas.*, (10), 53–71. <https://doi.org/ISBN 987-98824-0-7>
- Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33–48. Retrieved from <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7430>
- Galanis, N., Mayol, E., Alier, M., & García, F. J. (2016). Supporting, evaluating and validating informal learning. A social approach. *Computers in Human Behavior*, 55, 596–603. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.005>
- Galindo, L. J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=5a0Jdv7Ip9oC>
- García, Anna. (2009). Las Redes Sociales como Herramientas para el Aprendizaje Colaborativo: Una Experiencia con Facebook. *Revista RE-Presentaciones*, 2(5), 49–59. Retrieved from http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=3129947
- García, Antonio, Catalina, B., & López, M. C. (2016). Adolescents and Youtube: Creation, participation and consumption. *Prisma Social*, 2016, 61–89.
- García, E., Elbeltagi, I., Brown, M., & Dungay, K. (2015). The implications of a connectivist learning blog model and the changing role of teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 877–894. <https://doi.org/10.1111/bjet.12184>
- García, I., Gros, B., & Noguera, I. (2010). The relationship between current technological affordances and the design of learning activities for collaborative knowledge construction. *Cultura y Educación*, 22(4), 395–417. <https://doi.org/10.1174/113564010793351867>
- García, J. A., & González, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje de estudiantes universitarios costarricenses de educación: Análisis de las herramientas de búsqueda de información. *Revista de*

- Investigación Educativa*, 35(2), 389–407. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.253101>
- García, R. M. (2010). Ventajas pedagógicas en la aplicación del PLE en asignaturas de lengua y literatura de educación secundaria. Análisis de cinco experiencias. *Digital Education Review*, 18(1), 38–47.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2003). El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica. In Routledge/Falmer (Ed.), *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Generalitat de Catalunya. (2007). Currículum educació secundària obligatòria. *Decret 143/2007 DOGC Núm. 4915*, 1–57. Retrieved from http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d5234a10-5b77-4215-9938-d481d0ad28d2/llengues_eso.pdf
- Gewer, A., Fraga, F., & Rodes, V. (2017). Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (89), 171–186. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129228>
- Gibson, W., Huang, P., & Yu, Q. (2018). Emoji and communicative action: The semiotics, sequence and gestural actions of 'face covering hand.' *Discourse, Context & Media*, 26, 91–99. <https://doi.org/10.1016/J.DCM.2018.05.005>
- Gil-Mediavilla, M. (2013). El perfil del docente como facilitador en los nuevos modelos de aprendizaje en red. *Comunicación Del Conocimiento. Anuario Científico de La Universidad Isabel I*, 1, 511–529. Retrieved from <http://comunicacionconocimiento.ui1.es/index.php/ccy/article/view/47>
- Gil, J., García, E., & Rodríguez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 12, 183–199.
- Giráldez, A. (2007). *La competencia cultural y artística*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=3wcvPQAACAAJ>
- Giráldez, A., & Díaz, M. (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical :una selección de autores relevantes. In *Biblioteca de eufonía*. (Vol. 240). Barcelona: EDITORIAL GRAO.
- Gisbert, M., & Álvarez, J. F. (2015). Grado de alfabetización informacional del profesorado de Secundaria en España: Creencias y autopercepciones. *Comunicar*, 23(45), 187–194. <https://doi.org/10.3916/C45-2015-20>
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7(7), 48–59. Retrieved from <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359#.XFdYsCGlh2g.mendeley>
- Gleason, B., & Gillern, S. von. (2018). Digital Citizenship with Social Media: Participatory Practices of Teaching and Learning in Secondary Education. *Journal of Educational Technology & Society*, Vol. 21, pp. 200–212. <https://doi.org/10.2307/26273880>

- Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1064–1069. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661>
- Gómez Barajas, E. R., & Negrete Salazar, L. A. (2015). Implementación de los PLE, ¿necesidad perentoria en la semipresencialidad, para promover la construcción colectiva del conocimiento? *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(2), 91–97. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i2.1038>
- Gómez, E. R., & Negrete, L. A. (2015). Implementación de los PLE, ¿necesidad perentoria en la semipresencialidad, para promover la construcción colectiva del conocimiento? *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(2), 91–97. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i2.1038>
- Gómez, J. (2015). *DIDÁCTICA DE LA MÚSICA: Manual para maestros de Infantil y Primaria*. Retrieved from <https://es.scribd.com/doc/35412119/DIDACTICA-DE-LA-MUSICA-Pilar-Pascual-Mejia>
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- González, M. M. (2012). A propósito del espacio afectivo y la motivación que representa la música en los adolescentes de enseñanza secundaria. *Avamus*, (2), 23–31.
- González, T., & Lopez, A. (2018). La identidad digital de los adolescentes: usos y riesgos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 17(2), 73–85. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.73>
- Gramlich, J. (2018). 5 facts about Facebook users in the U.S. | Pew Research Center. Retrieved June 4, 2018, from FactTank website: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/04/10/5-facts-about-americans-and-facebook/#>
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118. <https://doi.org/10.1177/0255761406065471>
- Green, L. (2009). Response to special issue of Action, Criticism and Theory for Music Education concerning Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(12), 120–132. <https://doi.org/ISSN:1545-4517> (Print)
- Gros, B. (2015). The fall of the walls of knowledge in the digital society and the emerging pedagogies. *Education in the Knowledge Society*, 16(1). <https://doi.org/10.14201/eks20151615868>
- Gros, B., & Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. The problem of analysing asynchronous discussions in computer supported collaborative learning. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 16, 1–16. Retrieved from <http://www.um.es/ead/red/16>
- Gurung, B. (2013). Emerging Pedagogies in Changing Contexts: Pedagogies in Networked Knowledge Society. *Journal of Global Literacies, Technologies, and Emerging Pedagogies*, 1(2), 105–124.
- Gustafsson, P. (2013). Youtube as an Educational Tool in Physics Teaching. *Educational Research for*

- Social Change*, 2(1), 117–129.
- Gutierrez, E. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In *ASELE, XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Varsovia.
- Gutiérrez, J. J., Cabero, J., & Estrada, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 10(38). Retrieved from <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/54725>
- Hall, R. (2009). Towards a fusion of formal and informal learning environments: the impact of the Read/Write Web. *Electronic Journal of E-Learning*, 7(1), 29–40. <https://doi.org/Article>
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=GOJ4XcQBj4C>
- Hamburg, I., & Hall, T. (2008). Informal learning and the use of Web 2.0 within SME training strategies. *E-Learning Papers*, (November), 4. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937569&info=resumen>
- Hammad, S., Alunni, A., & Alkhas, T. (2018). Reflections on the potential (and limits) of action research as ethos, methodology and practice: A case study of a women's empowerment programme in the Middle East. *Action Research*, 147675031875977. <https://doi.org/10.1177/1476750318759778>
- Hammersley, M. (2007). Ethnography. In *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeose070.pub2>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1997). *Ethnography: principles in practice* (4th ed.). New York: Routledge.
- Hargreaves, D. J., MacDonald, R., & Miell, D. (2011). Musical Identities Mediate Musical Development. In G. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (Vol. 1, pp. 1–22). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0008>
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A., & North, A. C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20(2), 147–163. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005357>
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., & Marshall, N. A. (2007). Developing identities and attitudes in musicians and classroom music teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 665–682. <https://doi.org/10.1348/000709906X154676>
- Harmelen, M. Van. (2008). Design Trajectories: Four Experiments in PLE Implementation. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 35–46. <https://doi.org/10.1080/10494820701772686>
- Harris, J., & Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In C. Maddux (Ed.), *Research highlights in technology and teacher education*. Chesapeake: Society for Information Technology in Teacher Education (SITE).
- Harris, L., Earl, G., Beale, N., Phethean, C., & Brughmans, T. (2012). Building Personal Learning Networks

- through Event- Based Social Media: a Case Study of the SMILE Project. *PLE Conference Proceedings*, 1(1). Retrieved from <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/article/view/1444%5Cnhttp://revistas.ua.pt/index.php/ple/article/download/1444/1329>
- Haworth, R. (2016). Personal Learning Environments: A Solution for Self-Directed Learners. *TechTrends*, 60(4), 359–364. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0074-z>
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., ... Barrera, M. J. (2015). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16–44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001>
- Henri, F. (1992). Computer Conferencing and Content Analysis. In A. R. Kaye (Ed.), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing: The Najaden Papers* (pp. 117–136). https://doi.org/10.1007/978-3-642-77684-7_8
- Henriquez, P., Gisbert, M., & Fernández, I. (2018). Chasqui: revista Latinoamericana de comunicación. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (137), 93–112. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6578583>
- Hernández, J. A., Hernández, J. R., De Moya, M. del B., & Cózar, R. (2014). La educación musical competencial en España : ¿ Necesidad o deseo ? Music Education based on Competencies in Spain : Necessity or desire ? *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 237–249. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.14>
- Hernández, J. A., Hernández, J. R., de Moya, M. del V., & Cózar, R. (2014). La educación musical competencial en España : ¿ Necesidad o deseo ? *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 237–249. Retrieved from <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6102/6065>
- Hernández, M. A. (2016). Gestión Del Conocimiento , Actividad Científica Y Unabibliometría De La Ple Conference Knowledge Management , Scientific Activity and Personal Learning Environments (Ples) : a Bibliometric of the Ple Conference. *EduTec*, (55), 1–16.
- Heye, A., & Lamont, A. (2010). Mobile listening situations in everyday life: The use of MP3 pleyers while travelling. *Musica Scientia*, 14(1), 95–120.
- Higueras, E. (2013). *invisibilizar las tecnologías a cómo construir propuestas educativas para el siglo XXI Un estudio de caso colaborativo para reflexionar sobre la* (Universitat de Barcelona). Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/52214>
- Hill, B. (2003). *The digital songstream : mastering the world of digital music*. Retrieved from <https://www.routledge.com/The-Digital-Songstream-Mastering-the-World-of-Digital-Music/Hill/p/book/9780415942034>
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School-based Research*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=jlKSzDscJWQC>
- Hogan, M., Bar-on, M., Beard, L., Corrigan, S., Holroyd, H. J., Sherry, S. N., ... Strasburger, V. (2009). Impact of music lyrics and music videos on children and youth. In *Pediatrics* (Vol. 98).

- Hogg, N., & Lomicky, C. S. (2012). Connectivism in postsecondary online courses: an exploratory factor analysis. *Quarterly Review of Distance Education*, 13(2), 95–115. Retrieved from <https://go.galegroup.com/ps/i.do?p=AONE&sw=w&u=googlescholar&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA321681671&sid=googleScholar&asid=5f53a3cb>
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. In B. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments* (pp. 17–24). New Jersey: Educational Technology Publications.
- Huda, M., Maselena, A., Shahrill, M., & Jasmi, K. A. (2017). Exploring Adaptive Teaching Competencies in Big Data Era. *Article in International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 12(3). <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i03.6434>
- Hueso, A., & Cascant, J. M. (2012). Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. In *Cuadernos docentes en procesos de desarrollo*. Retrieved from http://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodología_y_técnicas_cuantitativas_de_investigación_6060.pdf?sequence=3
- Ibáñez, L. (2013). Educación musical crítica en secundaria. Otra aula para otro mundo. *Eufonia*, (58), 57–66.
- Iglesias, M., & González, C. (2014). Facebook como herramienta educativa en el contexto universitario. *Historia y Comunicación Social*, 19, 379–391. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45606
- Ilari, B., Chen-Hafteck, L., & Crawford, L. (2013). Singing and cultural understanding: A music education perspective. *International Journal of Music Education*, 31(2), 202–216. <https://doi.org/10.1177/0255761413487281>
- InCom-UAB. (2013). *Informe de la comunicació a Catalunya 2013–2014* (C. C. Carme, F. P. Joan, & J. M. Sabaté Salazar, Eds.). Retrieved from <https://cercles.diba.cat/documentsdigitals/pdf/E150171.pdf>
- Ipsos Connect. (2017). *Conectando con la música informe sobre los hábitos de consumo de música*. Retrieved from https://www.ifpi.org/downloads/MCIR_Spanish.pdf
- Jackson, S. F., & Kolla, G. (2012). A New Realistic Evaluation Analysis Method: Linked Coding of Context, Mechanism, and Outcome Relationships. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 339–349. <https://doi.org/10.1177/1098214012440030>
- Janković, B., Nikolić, M., Vukonjanski, J., & Terek, E. (2016). The impact of Facebook and smart phone usage on the leisure activities and college adjustment of students in Serbia. *Computers in Human Behavior*, (55), 354–363. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.022>
- Jeremić, Z., Jovanović, J., & Gašević, D. (2013). Personal Learning Environments on the Social Semantic Web. *Semantic Web Journal*, 4(1), 23–51. <https://doi.org/10.1145/1362782.1362785>
- Jiménez, J. R. (2014). Modelo de diseño instruccional semipresencial basado en proyectos a partir de un LMS y PLEs - Integrando ambientes organizacionales y personales. (Spanish). *RED - Revista de Educación a Distancia*, (42), 1–24. Retrieved from <https://libproxy.library.unt.edu:9443/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&>

db=fua&AN=98490508&scope=site

- Johnson, Mark W., Prescott, D., & Lyon, S. (2017). Learning in Online Continuing Professional Development: An Institutional View on the Personal Learning Environment. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 20–27. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.189>
- Johnson, Mark William, Prescott, D., & Lyon, S. (2017). Learning in online continuing professional development: An institutionalist view on the personal learning environment. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 20–27. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.189>
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model. *Educational Technology*, 34(4), 34–37. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/171050>
- Jones, B., Mhoraf, G. (2011). Aprendiendo a vivir con el aluvión informativo y sus implicaciones para la educación. *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información – TESI*, 12(1), 9–27. Retrieved from http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7820/7848
- Jones, J. M. (2010). The Me in Media: A functionalist approach to examining motives to produce within the public space of YouTube. *A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Minnesota*, 223.
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Defining and measuring youth digital citizenship. *New Media and Society*. <https://doi.org/10.1177/1461444815577797>
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, (214), 52–74.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. *Strategies of Qualitative Inquiry*, 271–330.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research* (Vol. 12). Retrieved from <https://books.google.com/books?id=GB3IBAAAQBAJ&pgis=1>
- Kenyon, C., & Hase, S. (2000). From Andragogy to Heutagogy. *UltiBASE In-Site*. Retrieved from <http://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=2869>
- Khan, M. L. (2017). Social media engagement: What motivates user participation and consumption on YouTube? *Computers in Human Behavior*, 66, 236–247. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.024>
- Klimova, B. (2016). Teacher's Role in a Smart Learning Environment---A Review Study. In V. L. Uskov, R. J. Howlett, & L. C. Jain (Eds.), *Smart Education and e-Learning 2016* (pp. 51–59). Cham: Springer International Publishing.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009>
- Koohang, A., Riley, L., Smith, T., & Schreurs, J. (2009). E-Learning and Constructivism : From Theory to Application. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 5, 91–109.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Kop, R., & Fournier, H. (2013). Developing a framework for research on personal learning environments. *E-Learning Papers*, (35), 1–16. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/42551378/Developing_a_framework_for_research_on_p20160210-17758-1m9p4uv.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502194891&Signature=AkP09MoBswvwvOzVOK8D2sYHKXAM%3D&response-content-disposition=inline
- Korhonen, A. M., Ruhaalahti, S., & Veermans, M. (2019). The online learning process and scaffolding in student teachers' personal learning environments. *Education and Information Technologies*, 24(1), 755–779. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9793-4>
- Kosnik, C., White, S., Marshall, B., Goodwin, A. L., & Murray, J. (2016). *Building Bridges: Rethinking Literacy Teacher Education in a Digital Era*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=m2KvDAAAQBAJ>
- Krajcik, J. S., McNeill, K. L., & Reiser, B. J. (2007). Learning-Goals-Driven Design Model: Developing Curriculum Materials That Align With National Standards and Incorporate Project-Based Pedagogy. *Wiley InterScience*, 91(1), 36–74. <https://doi.org/10.1002/sce>
- Kraus, L. (2007). Lee Kraus | PLE: not personal and not learning Links to this post. Retrieved from Learning Online website: <http://leekraus.blogspot.com.es/2007/06/ple-not-personal-and-not-learning.html>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2n ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Kuhn, C. (2017). Are Students Ready to (re)-Design their Personal Learning Environment? The Case of the E-Dynamic.Space. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 11–19. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.185>
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, (20–21), 213–226. Retrieved from <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/138/122>
- Laiho, S. (2004). The Psychological Functions of Music in Adolescence. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/08098130409478097>
- Lambropoulos, N., & Romero, M. (2010). *Educational Social Software for Context-Aware Learning: Collaborative Methods and Human Interaction*. Hershey New York: Information science reference.
- Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrison, J. W. (1998). *Constructivism and education*. Retrieved from http://discovery.udl.cat/iii/encore/record/C__Rb1098429__Sconstructivism__Orightresult__X6?lang=cat
- Larson, K., Barker, B. S., & Krehbiel, M. (2014). Ideas at Work Bridging Formal and Informal Learning Environments Programs That Bridge Formal and Informal Learning Environments Nebraska Building Lasting Afterschool STEM Teams (BLAST!). *Journal of Extension*, 52(5), 2–3.
- Lau, E. K. W. (2017). Knowledge Sharing on YouTube. In L. Uden, W. Lu, & I.-H. Ting (Eds.), *Knowledge*

- Management in Organizations* (pp. 64–71). Cham: Springer International Publishing.
- Lavielle, L. (2016). Entre compases: Polifonías juveniles. Estudio de consumos musicales en jóvenes santiagueros. *Methadodos.Revista De Ciencias Sociales*, 4(1), 73–86.
<https://doi.org/10.17502/m.rcs.v4i1.106>
- Law, E. L.-C., Nguyen-Ngoc, A. V., & Kuru, S. (2007). Mixed-method validation of pedagogical concepts for an intercultural online learning environment. *Proceedings of the 2007 International ACM Conference on Conference on Supporting Group Work - GROUP '07*, 321.
<https://doi.org/10.1145/1316624.1316673>
- Lazar, J., Feng, J. H., & Hochheiser, H. (2017). *Research Methods in Human-Computer Interaction*. Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1158797&lang=es&site=ehost-live>
- Le Boterf, G. (2002). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LeBlanc, M., LeBlanc, M., Furlong, C., Leger, M. T., & Freiman, V. (2018). Digital Citizenship in a Global Context: The Relationships between Young... *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1(1), 363–371. Retrieved from
<https://www.learntechlib.org/primary/p/182550/>
- LeCompte, M. D. (2000). Analyzing qualitative data. *Theory into Practice*, 39(3). Retrieved from
[http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/readings/LeCompte_analyzing_qualitative_data_\(suitable_open_ended\).pdf](http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/readings/LeCompte_analyzing_qualitative_data_(suitable_open_ended).pdf)
- Leiva, J. P., Cabero, J., & Ugalde, L. (2018). Entornos personales de aprendizaje (PLE) en estudiantes universitarios de Pedagogía Personal Learning Environments (PLE) in College Students of Pedagogy. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 25–40.
<https://doi.org/http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.25>
- Lepp, A. (2014). The Intersection of Cell Phone Use and Leisure an empirical analysis and implications for management. *Managing Lisure*, 19(19), 218–225.
<https://doi.org/10.1080/00222216.2014.11950321>
- Liljeström, S., Juslin, P. N., & Västfjäll, D. (2013). Experimental evidence of the roles of music choice, social context, and listener personality in emotional reactions to music. *Psychology of Music*, 41(5), 579–599. <https://doi.org/10.1177/0305735612440615>
- Llorens, F., & Capdeferro, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 8, 31–44. Retrieved from
<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-79960727357&partnerID=40&md5=c09e920febcbacadc04cc08d9a620aed>
- Llorente, M. D. C. (2013). Assessing Personal Learning Environments (PLEs). An expert evaluation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2(1), 39–44. <https://doi.org/10.7821/naer.2.1.39-44>
- LOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial Del Estado*, 1–110.

- LOGSE. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octu.bre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial Del Estado*.
- Lomax, P. (1995). Action Research for Professional Practice. *British Journal of In-Service Education*, 21(1), 49–57. <https://doi.org/10.1080/0305763950210105>
- Longueira, S. (2011a). *Educación musical: competencias en educación musical*. Facultad de Ciencias de la Educación UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA.
- Longueira, S. (2011b). *EDUCACIÓN MUSICAL: Un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en educación musical*. (Facultad de Ciencias de la Educación UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA Tesis). Retrieved from <https://dspace.usc.es/bitstream/10347/3697/1/TESIS SILVANA LONGUEIRA.pdf>
- Lonsdale, A. J., & North, A. C. (2011). Why do we listen to music? A uses and gratifications analysis. *British Journal of Psychology*, 102(1), 108–134. <https://doi.org/10.1348/000712610X506831>
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (38), 147–156. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3619906>
- López, J. N., & de Moya, M. del V. (2017). Documentos clave de la Unión Europea sobre educación musical en las enseñanzas obligatorias [en] Key documents from European Union about Music Education in compulsory education. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, (14), 171–186.
- Lopez, N. (2012). Competencias musicales básicas. Retrieved September 16, 2012, from Red Educativa Musical website: <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/musica-educacion-y-tic/item/392-competencias-musicales-básicas>
- López, R. E., & Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen61*, (61), 19. <https://doi.org/http://trabajosocialmazatlan.com/multimedia/files/InvestigacionPosgrado/Entrevista.pdf>
- López Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. «Formales», «no formales» e «informales». *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, (8), 55–79. Retrieved from http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120
- Lorenzo, E., Marin, V., & Ramirez, A. (2010). ¿ Área o competencia básica ? La Educación Artística en el currículo de Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 11.
- Lubensky, R. (2006). The present and future of Personal Learning Environments (PLE). Retrieved December 18, 2006, from Deliberations Reflecting website: <http://www.deliberations.com.au/2006/12/>
- Lyons, A. (2018). Multimodal expression in written digital discourse: The case of kineticons. *Journal of Pragmatics*, 131, 18–29. <https://doi.org/10.1016/J.PRAGMA.2018.05.001>

- Macleod, H., & Sinclair, C. (2015). Digital Learning and the Changing Role of the Teacher. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_126-1
- Madariaga, J. M., & Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y Educación*, 23(3), 463–476. <https://doi.org/10.1174/113564011797330234>
- Malcic, S. (2016). Proteus online: Digital identity and the Internet governance industry. *Convergence*, 24(2), 205–225. <https://doi.org/10.1177/1354856516664035>
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). *Informality and Formality in Learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Retrieved from <https://www.lseducation.org.uk/user/order.aspx?code=031492&src=XOWEB>
- Malinka, I., & Mohammed Amine, C. (2011). Competences Mapping for Personal Learning Environment Management. *Personal Learning Environment Conference 2011*, Vol. 9. Retrieved from <http://journal.webscience.org/569/>
- Malkova, I., & Kiselyova, P. V. (2014). Development of Personal Competences in Project-based Learning in the EFL Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154(October), 254–258. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.146>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016a). Facebook and the others. Potentials and obstacles of Social Media for teaching in higher education. *Computers & Education*, 95, 216–230. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2016.01.012>
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016b). Is Facebook still a suitable technology-enhanced learning environment? An updated critical review of the literature from 2012 to 2015. *Journal of Computer Assisted Learning*, (June), 503–528. <https://doi.org/10.1111/jcal.12154>
- Manevau, G. (1993). *Música y educación: ensayo de análisis fenomenológicos de la música y de los fundamentos de su pedagogía*. Retrieved from <https://scholar.google.es/scholar?hl=ca&q=Música+y+educación+%3A+ensayo+de+análisis+fenomenológico+de+la+música+y+de+los+fundamentos+de+su+pedagogía&btnG=>
- Manzano, P. D. (2016). Introducción De Un Ple En Un Aula De Primaria Y Secundaria. *MULTIárea. Revista de Didáctica*, 7(7), 79–109. Retrieved from <https://www.revista.uclm.es/index.php/multiareae/article/view/840>
- Marín, V. I., Negre, F., & Pérez, A. (2014). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. Construction of the Foundations of the PLE and PLN for Collaborative Learning. *Revista Comunicar*, 21, 35–43. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-03>
- Marín, V., & Llorente, C. (2015). Del e-Learning al e-PLE: renovando viejos modelos de enseñanza. *Campus Virtuales*, 2(2), 120–128.
- Marín, V., López, M., & Sampedro, B. E. (2017). Personal Learning Environment within the Lecture Room: A Contribution from the Halls of Childhood Education Degree. *Procedia - Social and Behavioral*

- Sciences*, 237(June 2016), 360–364. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.021>
- Maristes Montserrat. (2019). No Title. Retrieved from <http://www.lleida.maristes.cat/>
- Márquez, I. (2010). ¿Música en la nube?. Experiencias musicales interactivas en la Red. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*, (83), 1–9.
- Martí, J. (2015). No sense la meva música: la música com a fet social. *Perifèria: Revista de Recerca i Formació En Antropologia*, 20(2), 4–25.
- Martín, A., & Hormigos, J. (2004). El Sonido De La Cultura Postmoderna. Una Aproximación Desde La Sociología. *Saberes*, 2, 12.
- Martindale, T., & Dowdy, M. (2016). Issues in Research, Design, and Development of Personal Learning Environments. In G. Veletsianos (Ed.), *Emergence and Innovation in Digital Learning: Foundations and Applications*. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781771991490.01>
- Martínez, R. y Espinar, E. (2012). Adolescentes y tecnologías de la información y la comunicación en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 7, 109–122. Retrieved from <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/23477>
- Martínez, A.-M., Segarra, J., & Monserrat, J. (2018). Los millennials como prosumers y adprosumers en las redes sociales corporativas. *Cuadernos.Info*, (43). <https://doi.org/10.7764/cdi.43.1335>
- Martínez, A., & Torres, L. (2013). Los entornos personales de aprendizaje (PLE). Del cómo enseñar al cómo aprender. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 2, 41–62.
- Martínez, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 1(12), 1–10. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART3.pdf>
- Martínez, R. (2007). *Taste in music as a cultural production* (Tesi Docotoral). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martínez, S. (2013). Arte, música y perfección en la sociedad global. *Teoria de La Educación*, 25(2), 89–109.
- Martos, E. (2013). La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 12(6), 8. Retrieved from <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- Mas, X. (2015). El ' Personal Learning Environment ' (PLE), més enllà de les teories i enfocaments pedagògics. *Temps d'Educació*, 49, 69–88.
- Mascheroni, G., & Cuman, A. (2014). *Net Children Go Mobile: Final report. Deliverables D6.4 & D5.2*. <https://doi.org/10.1115/1.802915.ch1>
- Mayes, T., & Freitas, S. de. (2004). JISC e-Learning Models Desk Study Stage 2 : Review of e-learning theories , frameworks and models. In *CURVE*. <https://doi.org/citeulike-article-id:581298>
- Mayoral, P. (2014). Peer learning: an analysis of secondary school teachers' reflection groups on teaching practice / El aprendizaje entre iguales: análisis de los grupos de reflexión sobre la práctica docente para profesores de educación secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(4), 816–850.

<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.977108>

- McFerran, K. (2011). Music and Adolescents. In N. S. Rickard & K. McFerran (Eds.), *Lifelong Engagement with Music* (pp. 97–108). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Katrina_McFerran/publication/285830117_Music_and_adolescents/links/569cce1f08ae5c9fe6bf8c96.pdf
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practice*. Retrieved from https://books.google.es/books?id=xfSD57Cc1pgC&hl=ca&source=gbs_book_similarbooks
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2005). *Action research for teachers: a practical guide*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=iOoMNB3dsxIC&printsec=frontcover&hl=ca#v=onepage&q&f=false>
- Megías, I., & Rodríguez, E. (2003). *Jóvenes entre sonidos: Hábitos, gustos y referentes musicales (FAD)*. Retrieved from <http://www.injuve.es/observatorio/ocio-y-tiempo-libre/jovenes-entre-sonidos-habitos-gustos-y-referentes-musicales-fad>
- Meishar-Tal, H., Kurtz, G., & Pieterse, E. (2012). Facebook groups as LMS: A case study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 33–48. Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1294/2295?>
- Mello, H. D. (2008). Representações e usos da Internet: um estudo de recepção com adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(45), 1–14.
- Merriam, A. P. (1964). The Anthropology of Music. In *Anthropological Theory*. <https://doi.org/10.1057/9781137290557>
- Meso, K., Pérez, J. Á., & Mendiguren, T. (2010). Las Redes Sociales Como Herramientas Para El Aprendizaje Colaborativo. Presentación De Un Caso Desde La Upv/Ehu. In J. M. Perez (Ed.), *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Meza, J. M., Morales, M. E., & Flores, R. del C. (2016). Diseño E Implementación De Un Taller En Línea Sobre Entornos Personales De Aprendizaje. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 49, 75–90. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.05>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. In *Evaluation and Program Planning* (2n ed.). [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(96\)88232-2](https://doi.org/10.1016/0149-7189(96)88232-2)
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=3CNrUbTu6CsC>
- Miron, E., & Ravid, G. (2015). Facebook groups as an academic teaching aid: Case study and recommendations for educators. *Educational Technology and Society*, 18(4), 371–384. Retrieved from http://www.ifets.info/journals/18_4/28.pdf
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Montes, M., García, A., & Menor, J. (2018). Los vídeos de los adolescentes en YouTube: Características y

- vulnerabilidades digitales. *Comunicar*, XXVI(54), 61–69. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-06>
- Moreira, M. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas Del PIDECE*, (4), 22–55. Retrieved from <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Moreira, M. A. (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente From face to face instruction to digital education. Autobiography of a teaching life. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm. 56, Artíc. 1, 31–32. <https://doi.org/10.6018/red/56/1>
- Moreno, M. P., Santos, J. A., Ramos, L. A., Sanz, D., Fuentes, J. P., & Del Villar, F. (2010). Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *European Journal of Human Movement*, 9, 119–140. Retrieved from [http://www.revistamotricidad.es/openjs/index.php?journal=motricidad&page=article&op=viewArticle&path\[\]=83&path\[\]=175](http://www.revistamotricidad.es/openjs/index.php?journal=motricidad&page=article&op=viewArticle&path[]=83&path[]=175)
- Mueller, R., & Knapp, T. (2010). Reliability and validity of instruments. In G. Hancock & R. Mueller (Eds.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=O3GMAgAAQBAJ>
- Mulder, M., Weigel, T., & Collings, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical análisis. *Journal of Vocational Education & Training*, 1(59). Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>
- Mulligan, M. (2019). How YouTube's Domination of Streaming Clips the Market's Wings. Retrieved February 10, 2019, from MIDiA Research website: <http://www.midiaresearch.com/blog/how-youtubes-domination-of-streaming-clips-the-markets-wings/>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. *Metodología Educativa I. Jornadas de Metodología de Investigación Educativa*, 1, 101–116.
- Murphy, E. (1997a). Constructivism: From Philosophy to Practice. In *Online*. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED444966>
- Murphy, E. (1997b). Constructivist Checklist Application. Retrieved August 13, 2017, from CONSTRUCTIVISM From Philosophy to Practice website: <http://www.ucsf.edu/~emurphy/stemnet/cle5c.html#foot1>
- Nielsen, D. (2012). The social media report. State of the media. *NMIncite*, pp. 1–28. Retrieved from <http://www.nielsen.com/content/dam/corporate/us/en/reports-downloads/2012-Reports/The-Social-Media-Report-2012.pdf>
- Noffke, S. E., & Zeichner, K. M. (1987a). *Action Research and Teacher Thinking: The First Phase of the Action Research on Action Research Project at the University of Wisconsin--Madison*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED295939.pdf>
- Noffke, S. E., & Zeichner, K. M. (1987b). *Action Research and Teacher Thinking: The First Phase of the Action Research on Action Research Project at the University of Wisconsin*. Washington.
- Noguera, I., Garcia, I., & Gros, B. (2014). Just4Me: diseño pedagógico y funcional de un PLE para la autogestión del aprendizaje en distintos contextos. *Cultura y Educacion*, 26(4), 660–695.

<https://doi.org/10.1080/11356405.2014.985948>

- Noguera, I., Garcia, I., Gros, B., Mas, X., & Sancho, T. (2012). Just4me: functional requirements to support informal self-directed learning in a personal ubiquitous environment. In *21st Century Learning for 21st Century Skills . 7th European Conference of Technology Enhanced Learning, EC-TEL*.
- North, A., & Hargreaves, D. (2008). *The Social and Applied Psychology of Music*.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198567424.001.0001>
- North, A., Hargreaves, D., & O'Neill, S. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology, 70*(2), 255–272. <https://doi.org/10.1348/000709900158083>
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *LEEME: Lista Electrónica Europea de Música En La Educación, 16*, 1–33.
- Osorio, L. A., & Duarte, J. M. (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar, 19*(37), 65–72. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-06>
- Pamuk, S. (2012). Understanding preservice teachers' technology use through TPACK framework. *Journal of Computer Assisted Learning, 5*(28), 425–439. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00447.x>
- Panadero, E., & Alonso, J. (2015). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa, 20*(2), 117–123. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.005>
- Papert, S., & Harel, I. (1991). *Constructionism*. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00269>
- Parkinson, T., & Smith, G. (2015). Towards an Epistemology of Authenticity in Higher Popular Music Education. *Action , Criticism & Theory for Music Education, 14*(1), 92–127. <https://doi.org/ISSN:1545-4517> (Print)
- Partti, H. (2014). Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education, 32*(1), 3–18.
<https://doi.org/10.1177/0255761411433727>
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la música para primaria* (2a. ed.). Madrid: Pearson Educación.
- Pastor, P. (2004). Las marías.www.marchitopencil.boe.es*. *Revista Electrónica de LEEME, 14*, 1–10.
Retrieved from <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9752/9186>
- Pata, K. (2010). Revising the Framework of Knowledge Ecologies: How Activity Patterns Define Learning Spaces. In N. Lambropoulos & M. Romero (Eds.), *Educational Social Software for Context-Aware Learning: Collaborative Methods and Human Interaction* (pp. 241–268). Hershey Ney York.
- Peirats, J., Marín, D., Granados, J., & Morote, D. (2018). Competencia digital en los planes de estudios de universidades públicas españolas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 16*(1), 175.
<https://doi.org/10.4995/redu.2018.8935>
- Peña-López, I. (2013). Heavy switchers in translearning: From formal teaching to ubiquitous learning. *On the Horizon, 21*(2), 127–137. <https://doi.org/10.1108/10748121311323021>
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la

- escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, 58, 41–50.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pérez, M. (2005). La enseñanza de la Música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 52(1), 77–94. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1343167>
- Pérez, R., & Viquez, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades En Psicología*, 23–24(10–111), 87–101. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442010000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Pérez, S. (2012). La Educación Musical : para todos. *QUEHACER EDUCATIVO*, 72–80.
- Pérez, V., Pastor, Y., & Abarrou, S. (2018). Los youtubers y la construcción de la identidad adolescente. *Comunicar*, 26(55), 61–70. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-06>
- Petrini, K., Crabbe, F., Sheridan, C., & Pollick, F. E. (2011). The Music of Your Emotions: Neural Substrates Involved in Detection of Emotional Correspondence between Auditory and Visual Music Actions. *PLoS ONE*, 6(4), e19165. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0019165>
- Pfaffman, J. (2008). Computer-mediated communications technologies. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 225–231). London.
- Phillippi, J., & Lauderdale, J. (2018). A Guide to Field Notes for Qualitative Research: Context and Conversation. *Qualitative Health Research*, 28(3), 381–388.
<https://doi.org/10.1177/1049732317697102>
- Picazo, L. (2016). Patrones del comportamiento viral en vídeo . Modelos de contagio viral en YouTube. *Documentación de Las Ciencias de La Información*, (39), 313–331.
- Ple del Consell Escolar de Catalunya. (2015). Les tecnologies mòbils als centres educatius. *Generalitat de Catalunya*, 1–16. Retrieved from http://consellescolarc.gencat.cat/ca/detall/noticia/Doc1-15_tecnologies_mobils
- Posada, F. (2008). *Diseño de materiales multimedia. Web 2.0*. Retrieved from <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/107/cd/audio/pdf/audio01.pdf>
- Posada, F. (2012). PLE en la escuela. Retrieved June 13, 2012, from canalTIC.com. Uso educativo de las TIC website: <http://canaltic.com/blog/?p=1135>
- Prendes, M. P. (2009). Plataformas de campus virtual con herramientas de software libre. Análisis comparativo de la situación actual en las universidades españolas. *Programa de Estudios y Análisis, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación*. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:PLATAFORMAS+DE+CAMPUS+VIRTUAL+CON+HERRAMIENTAS+DE+SOFTWARE+LIBRE+:++An?lisis+comparativo+de+la+situaci?n+actual+en+las+universidades+espa?olas#0>
- Prendes, P., Castañeda, L., Gutiérrez, I., & Sánchez, M. M. (2017). Personal Learning Environments in Future Professionals: Nor Natives or Residents, Just Survivors. *International Journal of Information*

and Education Technology. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.3.861>

- Prendes, P., & Román, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje Una visión actual de cómo aprender con tecnologías. In *Entornos personales de aprendizaje Una visión actual de cómo aprender con tecnologías*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Pujolàs, P., & Lago, J. R. (2010). *Ensenyar a treballar en equip*. Retrieved from http://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/05/Programa_PDF.pdf
- Rahimi, E., Berg, J. van den, & Veen, W. (2013). A pedagogy-driven framework for integrating Web 2.0 tools into educational practices and building personal learning environments. In I. Buchem, G. Attwell, & G. Tur (Eds.), *The PLE Conference 2013 Learning and Diversity in the Cities of the Future*. Retrieved from <https://ibuchem.files.wordpress.com/2014/07/pproceedings-ple13.pdf>
- Ramírez, M. I. (2016). Posibilidades del uso educativo de youtube. *Ra Ximhai*, 12(6), 537–546. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/461/46148194036.pdf>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research : participative inquiry and practice*. Retrieved from https://books.google.es/books/about/Handbook_of_Action_Research.html?id=YhG5AAAAIAAJ&redir_esc=y
- Regelski, T. A. (2009). Curriculum Reform: Reclaiming “Music” as Social Praxis. *Action , Criticism & Theory for Music Education*, 8(1), 105–138. <https://doi.org/ISSN: 1545-4517> (Print)
- Requena, S. H. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías : aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 5, 26–35. <https://doi.org/Vo.5 No.2>
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103–112. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3075322>
- Reverte, J. M. (2014). *Diseño, implementación y validación de un ambiente enriquecido con TIC para el aprendizaje del álgebra en 3º de ESO*. Universitat Illes Balears.
- Revilla, S. (2011). Música e Identidad . Adaptación de un modelo teórico. *Etno, Cuadernos de Etnomusicología*, (1), 5–28.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=bsdSAAAACAAJ>
- RIIA. (2019). *Mid-year 2018 riaa music revenues report*. Retrieved from <https://www.riia.com/u-s-sales-database>
- Rodera, A. (2012). *Profesores 2.0 en la universidad del siglo XXI* (Tesis Doctoral). Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Rodríguez, A. J., & Molero, D. M. (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(6), 73–85. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937200&info=resumen&idioma=SPA>

- Rodríguez, C. X. (2009). Informal Learning in Music: Emerging Roles of Teachers and Students. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 8(2), 35–45. Retrieved from http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J., & García-Jiménez, E. (1996). Tradición y enfoques en la investigación cualitativa. In *Metología de la investigación cualitativa*. <https://doi.org/10.1017/S0022149X07726561>
- Rodríguez, L. M., Fernández, R., & Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y Aprendizaje*, 25(3), 277–297. <https://doi.org/10.1174/021037002760204187>
- Roese, A., Gerhardt, T. E., Souza, A. C., & Lopes, M. J. (2006). Field diary: construction and utilization in scientific researches. Bibliographic analysis. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 5(3). <https://doi.org/10.5935/1676-4285.20060598>
- Romeu, T. (2011). *La docencia en colaboración en contextos virtuales. Estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la UOC*. Retrieved from <http://www.tesisenred.net/handle/10803/96768>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 11(4.2), 1–18. <https://doi.org/Article>
- Ruesga, J. (2004). Intersecciones, híbridos y deriva(dos) La música en la cultura electro-digital. In J. Ruesga (Ed.), *Intersecciones: la música en la cultura electro-digital*. Retrieved from <http://www.ccapitalia.net/reso/articulos/intersecciones/intersecciones.pdf>
- Ruiz, Á. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. *Sineris-Revista de Musicología*, (22), 1–42.
- Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109. <https://doi.org/10.1177/0305735607068889>
- Sabés, F. (2010). *INTERNET COMO REFERENCIA MEDIÁTICA*. Retrieved from http://fama2.us.es/fco/digicomu/37_6.pdf
- Salazar, R., & Randles, C. (2015). Connecting ideas to practice: The development of an undergraduate student's philosophy of music education. *International Journal of Music Education*, 33(3), 278–289. <https://doi.org/10.1177/0255761415581150>
- Salinas, J. (2009). Nuevas modalidades de formación: Entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje. In J. Tejada (Ed.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. (pp. 209–224). Madrid: Tornapunta Edicione.
- Salinas, Jesus. (2008). Algunas perspectivas de los entornos personales de aprendizaje. *TICEMUR 2008. III Jornadas Nacionales TIC y Educación, Lorca (MU)*.
- Salinas, Jesús. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED, Revista de Educación a Distancia. ...*, 32, 23. <https://doi.org/10.6018/red/50/13>
- Salmon, G. (2007). 80:20 for E-Moderators. *Cms-Journal*, (29), 39–43. Retrieved from <papers2://publication/uuid/F8376E02-C005-47CF-82C0-98EF5C538963>

- Samermit, P. (2016). GIFs as Embodied Enactments in Text-Mediated Conversation AU - Tolins, Jackson. *Research on Language and Social Interaction*, 49(2), 75–91.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1164391>
- Sánchez, B. I. (2011). Música y Competencias Básicas. *Padres y Maestros*, (341), 1–4. Retrieved from <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/487>
- Sánchez, J. C., Olmos, S., & García, F. J. (2016). Informal tools in formal contexts: Development of a model to assess the acceptance of mobile technologies among teachers. *Computers in Human Behavior*, 55, 519–528. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.002>
- Sanchís, I. (2019, January 23). La Contra: Marc Masip. *La Vanguardia*. Retrieved from <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20190123/454268874154/el-consumo-de-pornografia-en-la-red-comienza-a-los-10-anos.html>
- Santamaría, F. (2010). La era conectiva: por el desorden natural de los artefactos y nodos. In *Conociendo el conocimiento* (pp. 3–14). Retrieved from <http://www.nodosele.com/conociendoelconocimiento>
- Saunders, J. (2010). Identity in Music: Adolescents and the Music Classroom. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 9(2), 105–138. [https://doi.org/ISSN:1545-4517\(Print\)](https://doi.org/ISSN:1545-4517(Print))
- Saz, A. (2014). La construcción del conocimiento en entornos personales de aprendizaje (Tesis Doctoral, Universitat d'Andorra). Retrieved from <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283146/SAZTesiDoctoralFinal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saz, A., Engel, A., & Coll, C. (2016). Introducing a personal learning environment in higher education. An analysis of connectivity. *Digital Education Review*, (29), 1–14.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). An Architecture for Collaborative Knowledge Building. In E. De Corte, M. C. Linn, H. Mandl, & L. Verschaffel (Eds.), *Computer-Based Learning Environments and Problem Solving* (pp. 41–66). https://doi.org/10.1007/978-3-642-77228-3_3
- Schaffert, S., & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *ELearning Papers*, 9(July), 1–11. Retrieved from www.elearningpapers.eu
- Scholnik, M., Kol, S., & Abarbanel, J. (2006). Constructivism in Theory and in Practice. *English Teaching Forum*, 44(4). Retrieved from <http://mendeley.csuc.cat/fitxers/2b99f70891b77752a3901b80a3e586a5>
- Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers and Education*, 46(1), 49–70. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.006>
- Scott, K. S., Sorokti, K. H., & Merrell, J. D. (2016). Learning “beyond the classroom” within an enterprise social network system. *The Internet and Higher Education*, 29, 75–90.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.005>
- Seman, P., & Gallo, G. (2009). Superficies de placer: Sexo, religión y música electrónica en los pliegues de la transición 1990-2010. *Cuestiones de Sociología*, (5–6), 132–142.
- Severance, C., Hardin, J., & Whyte, A. (2008). The coming functionality mash-up in Personal Learning

- Environments. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 47–62.
<https://doi.org/10.1080/10494820701772694>
- Shaikh, Z. A., & Khoja, S. A. (2012). Role of teacher in personal learning environments. *Digital Education Review*, 21(1), 23–32.
- Shearer, E., & Gottfried, B. Y. J. (2017). News use across social media platforms 2017. *Pew Research Center*, 17. Retrieved from <http://www.journalism.org/2017/09/07/news-use-across-social-media-platforms-2017/>
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Siemens, G. (2010). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *Conectados En El Ciberespacio*, (5), 77–90. Retrieved from http://books.google.es/books?id=JCB0jleuU_oC
- Siemens, George. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, 1–8. Retrieved from <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, George. (2006). elearnspace > Personal Learning Environments. Retrieved January 16, 2006, from Elearnspace website: <http://www.elearnspace.org/blog/2006/01/16/personal-learning-environments/>
- Sivera, S. (2014). La adolescencia del marketing viral. Retrieved from PortalComunicación InCom-UAB website: http://www.portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=74
- Small, C. (1989). *Música, Sociedad, Educación: un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación* / Christopher Small. Madrid: Alianza, cop.
- Smith, Aa., & Anderson, M. (2018). Social Media Use in 2018. *Pew Research Center*, (March), 4. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2018/03/01/social-media-use-in-2018/>
- Snyder-duch, J., Lombard, M., & Bracken. (2002). Content Analysis in Mass Communication. *Human Communication Research*. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2002.tb00826.x>
- Solano, I. M., González, V., & López, P. (2013). Teenages and communication: ict as a resource for social interaction in secondary school. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (42), 23–35. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4223374&info=resumen&idioma=ENG>
- Spante, M., Hashemi, S. S., Lundin, M., & Algiers, A. (2018). Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. *Cogent Education*, 5(1), 1519143. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>
- Springer, D. G., & Gooding, L. F. (2013). Preservice Music Teachers' Attitudes Toward Popular Music in the Music Classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 25–33. <https://doi.org/10.1177/8755123313502349>
- Springer, G., & Gooding, L. (2013). Preservice Music Teachers' Attitudes Toward Popular Music in the Music Classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 25–33.

<https://doi.org/10.1177/8755123313502349>

- Statista. (2019). Facebook users worldwide 2018. Retrieved February 21, 2019, from Statista. The Statistics Portal website: <https://www.statista.com/statistics/264810/number-of-monthly-active-facebook-users-worldwide/>
- Stefanija, L. (2017). Musicology: The Key Concepts. In *Musicological Annual* (Vol. 53). <https://doi.org/10.4312/mz.53.1.249-253>
- Subirats, À., Jimeno, M., Alsina, P., López-Ibor, S., Loizaga, M., Muñoz, J., ... Others. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Suzuki, S., Carbonell, L. F., & López, E. G. (2004). *Educados con Amor: El M{é}todo Cl{á}sico de la Educaci{ó}n del Talento (Spanish Translation of "Nurtured by Love"): el m{é}todo cl{á}sico de la educaci{ó}n del talento*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=BVZoQMESv2wC>
- Tamim, S. R., & Grant, M. M. (2013). Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-based Learning Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 5–16. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1323>
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. (2000). English and American Adolescents' Reasons for Listening to Music. *Psychology of Music*, 28(2), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0305735600282005>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. In *Paidós Básica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tejada, J., & Pérez, K. V. P. (2018). Profesorado revista de curriculum y formación del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 25–51. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63620>
- ter Bogt, T. F., Delsing, M. J., van Zalk, M., Christenson, P. G., & Meeus, W. H. (2011). Intergenerational Continuity of Taste: Parental and Adolescent Music Preferences. *Social Forces*, 90(1), 297–319. <https://doi.org/10.1093/sf/90.1.297>
- ter Bogt, T. F. M., Vieno, A., Doornwaard, S. M., Pastore, M., & van den Eijnden, R. J. J. M. (2017). "You're not alone": Music as a source of consolation among adolescents and young adults. *Psychology of Music*, 45(2), 155–171. <https://doi.org/10.1177/0305735616650029>
- Terrazas, F., González, P., & Lorenzo, O. (2015). Consumo y educación musical informal de estudiantes mexicanos a través de TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2). Retrieved from <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/435>
- Thamarasseri, I. (2014). Article Convergence of Information and Communication. *I-Manager's Journal on School Educational Technology*, 10(1), 1–7.
- Thomas, J. W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning* (Vol. 94903). <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0302-x>

- Titchen, A. (2015). *Action research: genesis, evolution and orientations*. 5(1), 1–16.
- Tomberg, V., Ley, T., & Normak, P. (2013). Sustaining Teacher Control in a Blog-Based Personal Learning Environment Teacher Control and the Blog-Based Learning Environment Teacher Control. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 109–133. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1397>
- Torres-Kompen, R., Edirisingha, P., Canaleta, X., Alsina, M., & Monguet, J. M. (2018). Personal learning environments based on web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics*, 0–32. <https://doi.org/10.1016/j.jhazmat.2016.06.060>
- Torres Kompen, R., Edirisingha, P., Canaleta, X., Alsina, M., & Monguet, J. M. (2018). Personal learning Environments based on Web 2.0 services in higher education. *Telematics and Informatics*. <https://doi.org/10.1016/J.TELE.2018.10.003>
- Torres, R., & Costa, C. (2013). Formación continua, aprendizaje a lo largo de la vida y PLE. In J. Adell & L. Castañeda (Eds.), *ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE: CLAVES PARA EL ECOSISTEMA EDUCATIVO EN RED* (pp. 85–92). Alcoy: Marfil.
- Touriñán, M. J., & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación . educación « por » la música y educación « para » la música. *Teoría de La Educación*, 22(2), 151–181. Retrieved from http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/8300/8328
- Trigueros, I. (2017). La adquisición del conocimiento base del docente en ciencias sociales a través del modelo de enseñanza y aprendizaje tpack en la formación inicial del profesorado con tecnología. *Revista Internacional de Investigación e Innovación En Didáctica de Las Humanidades y Las Ciencias*, (3), 123–138. Retrieved from <http://didacticahumanidadesyciencias.com/ojs/index.php/RIDHyC/article/view/38>
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria: (C. y D. Técnica, Secretaria General (Ministerio de Educación, Ed.)*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=ETgUDAAAQBAJ>
- Trujillo, F. (2017a). ¿Por qué han fracasado las “competencias” en educación? Lecciones para futuros intentos de innovación educativa | Fernando Trujillo | De estranjis | Un blog con más ideología que tecnología. Retrieved January 30, 2018, from Fernando Trujillo Web&Blog website: <http://fernandotrujillo.es/por-que-han-fracasado-las-competencias-en-educacion-lecciones-para-futuros-intentos-de-innovacion-educativa/>
- Trujillo, F. (2017b). En contra y a favor del Aprendizaje basado en Proyectos | Fernando Trujillo | De estranjis | Un blog con más ideología que tecnología. Retrieved October 15, 2017, from Fernando Trujillo Web&Blog website: <http://fernandotrujillo.es/en-contra-y-a-favor-del-aprendizaje-basado-en-proyectos/>
- Trujillo, J. M., Chaves, E., & López, J. A. (2016). Entornos Personales Actions for Self-Regulation of Learning in Personal Environments. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, (48), 67–82. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.05>
- Tyner, K., & Gutiérrez, A. (2012). Mediática Y Competencia Digital. *Comunicar: Revista Científica*

Iberoamericana de Comunicación y Educación, 38, 31–39.

- Upadhyay, D. K., Shukla, R., Tripathi, V. N., & Agrawal, M. (2017). Exploring the nature of music engagement and its relation to personality among young adults. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 484–496. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1245150>
- Urbina, S., Cormenzana, M. A., Conde, M., & Ordinas, C. (2013). Las páginas de inicio como herramientas de ayuda para organizar el PLE. Un análisis comparativo. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43, 1–14. Retrieved from http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/paginas_inicio_herramientas_organizar_PLE_analisis.html
- Valcke, M., & Martens, R. (2006). The problem arena of researching computer supported collaborative learning: Introduction to the special section. *Computers & Education*, 46(1), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.004>
- Vallès, J., & Calbó, M. (2011). Competència cultural i artística. *Revista Catalana de Pedagogia*, 7, 81–98. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.47>
- van der Schyff, D., Schiavio, A., & Elliott, D. J. (2016). Critical ontology for an enactive music pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(5), 81–121. <https://doi.org/10.22176/act15.5.81>
- Vandoorn, G., & Eklund, A. A. (2013). Face to Facebook: Social media and the learning and teaching potential of symmetrical, synchronous communication. In *Journal of University Teaching & Learning Practice* (Vol. 10). Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/jutlp><http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol10/iss1/6>
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philipsen, B., & Tondeur, J. (2018). Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *Internet and Higher Education*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.002>
- Vera, M. M. (2009). Aprendizaje cooperativo. *Innovación y Experiencias Educativas*, (14). Retrieved from https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA_DEL_MAR_VERA_1.pdf
- Villena, M. I., Vicente, A., & De Vicente, M. P. (1998). Pedagogía musical activa. Corrientes contemporáneas. *Anales de Pedagogía*, 16, 101–122. Retrieved from [https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/50144/1/Pedagogía musical activa..pdf](https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/50144/1/Pedagogía%20musical%20activa.pdf)
- Viñals, A., & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 30(2), 163–166. <https://doi.org/http://www.redalyc.org/pdf/274/27447325008.pdf>
- Virkkula, E. (2016). Informal in formal: The relationship of informal and formal learning in popular and jazz music master workshops in conservatoires. *International Journal of Music Education*, 34(2), 171–185. <https://doi.org/10.1177/0255761415617924>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van Den Brande, L. (2016). *Update Phase 1: The Conceptual Reference Model DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*. <https://doi.org/10.2791/11517>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, Ed.). Retrieved from https://books.google.es/books?id=RxjjUefze_oC
- Wawro, G. J., & Katznelson, I. (2014). Designing Historical Social Scientific Inquiry: How Parameter Heterogeneity Can Bridge the Methodological Divide between Quantitative and Qualitative Approaches. *American Journal of Political Science*, 58(2), 526–546. <https://doi.org/10.1111/ajps.12041>
- Weber, R. (1990). *Basic content analysis*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=iv1oAAAAIAAJ>
- Wenger, E., & Trayner-Wenger, B. (2015). Communities of practice: a brief introduction. <https://doi.org/10.2277/0521663636>
- Wilson, B., & Cole, P. (1991). A Review of Cognitive Teaching Models. *Educational Technology Research and Development*, 39(4), 47–64. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30218352>
- Wilson, N., & McClean, S. (1994). *Questionnaire design: a practical introduction*. Newtown Abbey: University of Ulster.
- Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beauvoir, P., Sharples, P., & Milligan, C. (2007). Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 3. Retrieved from http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/727/1/sw_ectel.pdf
- Wuytack, J., & Boal, G. (2009). Audición Musical Activa con el Musicograma. *Eufonía. Didáctica de La Música*, 47, 43–55.
- Xu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., & Zhu, S. (2018). Social media competence and digital citizenship among college students. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. <https://doi.org/10.1177/1354856517751390>
- Yang, Y.-H., & Teng, Y.-C. (2015). Quantitative Study of Music Listening Behavior in a Smartphone Context. *ACM Transactions on Multimedia*, 15(6), 1304–1315. <https://doi.org/10.1145/2738220>
- Yarosh, S., Bonsignore, E., McRoberts, S., & Peyton, T. (2016). YouTube: Youth Video Authorship on YouTube and Vine. *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work & Social Computing - CSCW '16*, 1421–1435. <https://doi.org/10.1145/2818048.2819961>
- Yeh, Y. F., Hsu, Y. S., Wu, H. K., & Chien, S. P. (2017). Exploring the structure of TPACK with video-embedded and discipline-focused assessments. *Computers and Education*, (104), 49–64. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.10.006>
- Youtube. (2012). YouTube Edu - YouTube. Retrieved June 18, 2018, from <https://www.youtube.com/channel/UCSSlekSYRoyQo8uQGHvq4qQ/about>
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 32. Retrieved from <file:///C:/Users/Usuari/Downloads/Dialnet-LasCompetenciasEnLaFormacionDelProfesorado-4105027.pdf>

Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=VjJAh0GYu8wC>

12 ANEXO 1

En la siguiente Tabla se describen las diferentes actividades realizadas durante los cursos 14-15 y 15-16 en formato de mini proyectos. Estos proyectos no tienen una duración igual y algunos de ellos pueden solaparse en el tiempo. Para el diseño de estas, se ha partido de tres premisas básicas que son:

Tener algún tipo de vínculo directo con el análisis de los PLE de los alumnos, ya sea en el contenido, en el uso de herramientas tecno-musicales utilizadas por los alumnos, intereses mostrados sobre aspectos concretos relacionados con el consumo de cultura musical, actividades de creación, investigación, lectura o difusión y/o estrategias y usos de la música en su contexto informal. Por ello, se describe que vínculos tiene el diseño de la actividad con los PLE de los alumnos.

1. Poder contextualizar las actividades dentro del currículo establecido por la legalidad vigente (LOE, 2006), determinando los contenidos curriculares vinculados a los proyectos aquí descritos
2. Tener un alto nivel competencial que permita una mejor identificación de las Competencias musical y digital, tanto en lo referido al desarrollo propio de la acción educativa como en la detección de las mejoras en dichas competencias

En la tabla siguiente, además, se detallan los objetivos marcados para cada actividad y una breve descripción de lo acontecido durante el curso, tanto en el ámbito virtual como en el contexto presencial. También se explicita la existencia de alguna actividad de evaluación y como se realiza. En este sentido, para potenciar la libertad de participación y elección de los alumnos, no se establece la obligatoriedad de participación virtual en todas ellas.

Las actividades 2 (La Polémica de la semana) y 3 (El artista de a semana) se describen a modo genérico pero su contenido cambia regularmente, tal y como explicita su título. El resto de las actividades se realizan

12.1

ACTIVIDAD 1

**Título
Actividad**

ACTIVIDAD 1: Mi Top 5

Objetivos	Reflexionar sobre la música de consumo actual
	Compartir los gustos musicales propios con el resto de los alumnos
	Valorar y respetar el gusto musical ajeno
	Descubrir nuevos estilos y formas de expresión musical
CONTENIDO CURRICULAR	VINCULACIÓN PLEs ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Profundización en la escucha atenta, la escucha memorística, la escucha comprensiva, la escucha reflexiva y la escucha creativa. • Identificación y análisis auditivo de elementos significativos de estilos, géneros y formas en obras y prácticas musicales diversas. • Comprensión y valoración de obras y prácticas musicales en su dimensión expresiva, estética, comunicativa y social. • Expresión razonada de opiniones y juicios musicales, oralmente y por escrito, utilizando un vocabulario adecuado y adoptando una actitud de diálogo y respeto. • Interés por escuchar y conocer obras y estilos musicales diversos. • Utilización de fuentes de información diversas y plurales para el conocimiento de la música y de su contexto histórico, cultural y social. 	<p>Una de las actividades más vinculadas al quehacer diario de los alumnos en relación a la música es la escucha de su música preferida en diferentes entornos y momentos. Las nuevas herramientas para la escucha musical, en especial el móvil, les permite escuchar música allí donde quieran (y puedan) y el hecho de escucharla se ha convertido en una actividad cotidiana y muy vinculada a la mayoría de las actividades que realizan durante el día (pasear, hacer deporte, estudiar, realizar sus tareas, ir de fiesta, relajarse, etc...)</p>
DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	
<p>Cada alumno aporta 5 temas que en ese momento concreto (inicio de curso) considera sus preferidas. Dicha elección tiene cierta complejidad debido a la gran cantidad de música que pasa a diario por los medios que utilizan para su consumo musical, por lo que implica un primer esfuerzo sobretodo, en el descarte. Además, se realiza una reflexión</p>	

por parte del docente sobre los estudios que vinculan el gusto musical con la personalidad propia y la idiosincrasia del grupo en el que nos relacionamos. Para demostrar y trabajar este aspecto, se propone una actividad a modo de juego en la que los alumnos deben adivinar quien ha propuesto cada uno de los temas y si existe un estilo propio y/o grupal.

MODALIDAD PRESENCIAL

Esta actividad se convirtió en uno de los éxitos del curso y la utilizamos a lo largo de este, sobretodo en la parte final de las clases a modo de juego. Los alumnos se dedicaban a intentar adivinar las diferentes opciones escogidas por sus compañeros. Ello nos permitió poder teorizar sobre como la música nos permite autodefinirnos como personas a partir de nuestro gusto musical. El docente aporta diferentes estudios que permiten analizar como la música nos ayuda definir nuestra identidad a expresar nuestros sentimientos y a configurar un entorno social y cultural concreto.

Debido al éxito de la actividad, se generó mucha curiosidad por investigar la música de otros alumnos a partir del hecho que después se realizaba la actividad/juego en clase.

MODALIDAD VIRTUAL

ACTIVIDAD 1: MI TOP 5

La actividad consiste en elegir tus 5 canciones favoritas actuales y poner el enlace de YouTube.

FECHA MÁXIMA ENTREGA: Domingo 11 de octubre

EVALUACIÓN: 10 puntos si se realiza. 0 si no se realiza. 1 punto menos por cada día de retraso sobre la fecha establecida.

Validación competencial actividad

	La actividad hace posible que el alumno... La actividad permite/requiere...	CONTEXTO	IMPLICACIÓN PERSONAL	REALIZACIÓN	COGNICIÓN	GESTIÓN	APRENDIZAJE	OBSERVACION ES
1	Trabaje con/en su entorno cercano.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
2	Una repercusión favorable en el entorno.	NCM	NCM	NCB	NCB	NCA	NCM	
3	Tratar problemas, hechos o situaciones de la vida real.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
4	Conectar con los intereses personales del alumno/a.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
5	Desvelar la curiosidad y la motivación para llevarla a cabo.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	NCM	
6	Entienda el sentido y la utilidad de su trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
7	Mantenga un papel esencialmente activo durante la actividad.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
8	Haga uso de recursos materiales propios o del entorno.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	

9	Utilice materiales provenientes de actividades anteriores.	NCB	NCB	NCA	NCB	NCA	NCB
10	Haga uso de diferentes materiales/recursos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
11	Confrontar informaciones provenientes de diferentes fuentes.	NCB	NCB	NCB	NCM	NCB	NCA
12	Trabajar con diferentes tipos de contenidos.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB
13	Que el resultado final pueda ser abierto y/o diferente.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA
14	Explique/razone su propuesta delante de sus compañeros/as.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
15	Explique/justifique el trabajo realizado.	NCB	NCM	NCB	NCB	NCM	NCB
16	Establezca diálogo o comunicación interpersonal con otros.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA
17	Llegar a acuerdos o consensos con otros.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
18	Hacerse y dar respuesta a preguntas.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCA	NCB
19	Recorra a sus experiencias personales.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA
20	Resuelva situaciones problemáticas.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB
21	Resuelva estratégicamente el problema o situación que se plantea.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB
22	Manifieste su creatividad.	NCB	NCM	NCB	NCB	NCM	NCB
23	Prever el resultado final.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA
24	Razonar o hacer valoraciones durante el proceso de trabajo.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
25	Valorar o evaluar el resultado final.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
26	Recorra a sus conocimientos previos para resolverla.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
27	Procesos cognitivos complejos.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCM	NCB
28	Tratar los errores que han salido durante su realización.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB

29	Usar diferentes tipos de lenguaje.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
30	Elaborar información relacionada con el trabajo realizado.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCM	NCM	
31	Compartir información para desarrollarla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
32	Tome consciencia de las posibilidades y limitaciones que tiene en su realización.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
33	Gestione su propio proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
34	Planifique su realización/ejecución.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
35	Construya su propio itinerario de aprendizaje.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
36	Establezca sus objetivos de trabajo.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
37	Establezca su propio ritmo de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
38	Pueda decidir el nivel de participación.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
39	Identifique y reconozca sus errores.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
40	Relacione conocimientos durante su realización.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
41	Construya conocimiento conjuntamente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
42	Lleve a cabo procesos de auto o co-evaluación.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
43	Reflexionar, individualmente o colectivamente, sobre los conocimientos logrados.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
44	Diferentes niveles de aprendizaje.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCM	NCM	

12.2 ACTIVIDAD 2.N

**Título
Actividad**

ACTIVIDAD 2.n La polèmica de la setmana

Objetivos	Plantear problemáticas alrededor de temas de interés de los alumnos
	Fomentar la lectura de artículos y documentos vinculados a los temas de interés
	Proporcionar y moderar un espacio de discusión sobre el tema planteado
	Plantear conclusiones y consensuar ideas globales aportadas por los alumnos
CONTENIDO CURRICULAR	VINCULACIÓN PLEs ALUMNOS
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y valoración de obras y prácticas musicales en su dimensión expresiva, estética, comunicativa y social. • Expresión razonada de opiniones y juicios musicales, oralmente y por escrito, utilizando un vocabulario adecuado y adoptando una actitud de diálogo y respeto • Reflexión sobre la presencia social de la música y consideración de la importancia de un entorno sonoro saludable • Conocimiento y valoración de obras y estilos musicales significativos de la música culta catalana y occidental. • Aproximación a la pluralidad de tradiciones musicales del mundo ya sus valores culturales y estéticos. • Utilización de fuentes de información diversas y plurales para el conocimiento de la música y de su contexto histórico, cultural y social. • Análisis de las relaciones de la música con el cine, el teatro, los medios de comunicación, la publicidad, los videojuegos y la industria musical. • Utilización correcta del vocabulario musical específico para describir y explicar los componentes esenciales de estilos, géneros y culturas musicales diversas. 	<p>Esta actividad pretende poner a debate temáticas por las que los alumnos han mostrado interés en el proceso previo de análisis de sus PLEs (mediante el cuestionario y las entrevistas).</p> <p>Alguno de los temas, además, puede ser planteado por los alumnos o surgir a partir de un debate previo.</p>
DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	
<p>Las polémicas se plantean a partir de un artículo, página web o aportación documental, audiovisual y/o gráfica del profesor o de los alumnos. La discusión se inicia siempre en el contexto On line en el que se presenta el documento y se plantean unos temas de debate. A partir de aquí, los alumnos realizan sus aportaciones que son sintetizada y comentadas posteriormente en la clase presencial, a partir de aportaciones audiovisuales y comentarios realizados por los alumnos</p>	
MODALIDAD PRESENCIAL	

La actividad siempre se inicia en el entorno virtual mediante la propuesta de lectura de un artículo o texto, la visualización de un vídeo, ya sea un documental o un videoclip. El debate suele originarse en el espacio virtual y a partir de las aportaciones de los alumnos, se cierra en el formal. Si en el virtual no se genera debate, se inicia en el formal y algunas veces (pocas) se concluye en el virtual.

MODALIDAD VIRTUAL (Ejemplo)

ACTIVIDAD 2.1: LA POLÉMICA DE LA SEMANA

Cada semana colgaremos algún artículo, hecho o vídeo que pueda generar discusión. Empezamos con una entrevista con uno de los Dj 's más reputados de España que carga contra los Dj' s Comerciales. ¿Qué opinas?

FECHA MÁXIMA DE ENTREGA: Viernes 3 de Octubre

EVALUACIÓN: 10 puntos si la realizas. 0 si no se realiza. No se puede recuperar. Habrá 30 durante el curso y hay que intervenir en al menos 20.

Aquí tenéis la web del artista para más información:<http://www.oscarmulero.com/>

http://www.elconfidencial.com/cultura/2013-10-04/he-visto-a-steve-aoki-poner-una-sesion-pregrabada-en-el-festival-de-benicassim_36433/

VALIDACIÓN COMPETENCIAL ACTIVIDAD

	La actividad hace posible que el alumno... La actividad permite/requiere...	CONTEXTO	IMPLICACIÓN PERSONAL	REALIZACIÓN	COGNICIÓN	GESTIÓN	APRENDIZAJE	OBSERVACIONES
1	trabaje con/en su entorno cercano.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
2	una repercusión favorable en el entorno.	NCM	NCM	NCB	NCB	NCA	NCM	
3	tratar problemas, hechos o situaciones de la vida real.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
4	conectar con los intereses personales del alumno/a.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
5	desvelar la curiosidad y la motivación para llevarla a cabo.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
6	entienda el sentido y la utilidad de su trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
7	mantenga un papel esencialmente activo durante la actividad.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
8	haga uso de recursos materiales propios o del entorno.	NCB	NCM	NCA	NCA	NCA	NCM	

9	utilice materiales provenientes de actividades anteriores.	NCM	NCM	NCA	NCM	NCA	NCA	
10	haga uso de diferentes materiales/recursos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
11	confrontar informaciones provenientes de diferentes fuentes.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	NCA	
12	trabajar con diferentes tipos de contenidos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
13	que el resultado final pueda ser abierto y/o diferente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
14	explique/razone su propuesta delante de sus compañeros/as.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
15	explique/justifique el trabajo realizado.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
16	establezca diálogo o comunicación interpersonal con otros.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
17	llegar a acuerdos o consensos con otros.	NCA	NCA	NCM	NCM	NCA	NCM	
18	hacerse y dar respuesta a preguntas.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
19	recorra a sus experiencias personales.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
20	resuelva situaciones problemáticas.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
21	resuelva estratégicamente el problema o situación que se plantea.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
22	manifieste su creatividad.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
23	prever el resultado final.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
24	razonar o hacer valoraciones durante el proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
25	valorar o evaluar el resultado final.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
26	recorra a sus conocimientos previos para resolverla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
27	procesos cognitivos complejos.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	

28	tratar los errores que han salido durante su realización.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
29	usar diferentes tipos de lenguaje.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
30	elaborar información relacionada con el trabajo realizado.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
31	compartir información para desarrollarla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
32	tome consciencia de las posibilidades y limitaciones que tiene en su realización.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
33	gestione su propio proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
34	planifique su realización/ejecución.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
35	construya su propio itinerario de aprendizaje.	NCM	NCM	NCB	NCB	NCB	NCB	
36	establezca sus objetivos de trabajo.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
37	establezca su propio ritmo de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
38	pueda decidir el nivel de participación.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
39	identifique y reconozca sus errores.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
40	relacione conocimientos durante su realización.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
41	construya conocimiento conjuntamente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
42	lleve a cabo procesos de auto o co-evaluación.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
43	reflexionar, individualmente o colectivamente, sobre los conocimientos logrados.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
44	diferentes niveles de aprendizaje.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCM	NCM	

12.3 ACTIVIDAD 3.N

**Título
Actividad**

ACTIVITAT 3.n: L'ARTISTA DE LA SETMANA

Objetivos	Fomentar la lectura de documentos relacionados con la cultura musical
	Generar un espacio de debate y moderar las aportaciones de los alumnos
	Sintetizar las ideas principales aportadas por los alumnos para su asimilación
	Utilizar diferentes formatos audiovisuales para complementar los temas tratados
CONTENIDO CURRICULAR	VINCULACIÓN PLEs ALUMNOS
<ol style="list-style-type: none"> Comprensión y valoración de obras y prácticas musicales en su dimensión expresiva, estética, comunicativa y social Expresión razonada de opiniones y juicios musicales, oralmente y por escrito, utilizando un vocabulario adecuado y adoptando una actitud de diálogo y respeto. Reflexión sobre la presencia social de la música y consideración de la importancia de un entorno sonoro saludable. Utilización de fuentes de información diversas y plurales para el conocimiento de la música y de su contexto histórico, cultural y social. Análisis de las relaciones de la música con el cine, el teatro, los medios de comunicación, la publicidad, los videojuegos y la industria musical. Utilización correcta del vocabulario musical específico para describir y explicar los componentes esenciales de estilos, géneros y culturas musicales diversas. 	<p>Una de las actividades más comunes realizadas en las Redes Sociales es la de seguir a los artistas que más les interesa y recibir información de los aspectos más significativos de su carrera musical y de su vida personal. Muchos de ellos dedican tiempo a informarse sobre aspectos de su vida personal que a menudo, tiene impacto sobre su obra artística.</p>
DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	
<p>Periódicamente, el profesor propone, a partir de un documento de lectura o en formato Audiovisual (Noticia en prensa, Blog, artículo divulgativo, vídeo de Youtube, etc...) un artista o fenómeno musical que tenga algún tipo de significación ya sea por su actualidad como por su trascendencia histórico-social</p> <p>La actividad siempre comienza en contexto On line (en el grupo de Facebook utilizado como plataforma de trabajo) y se completa en las sesiones siguientes. En el ámbito OnLine se plantean cuestiones que después de ser debatidas en el ámbito virtual, se plantean en clase para después, ampliarse en el grupo de Facebook.</p>	
MODALIDAD PRESENCIAL	
<p>En la primera sesión se visualiza de nuevo el vídeo de referencia y se complementa con una pequeña biografía musical de la artista estudiada y se interpela al alumnado sobre la cuestión planteada Online y sobre las respuestas efectuadas en la plataforma Online.</p> <p>En sesiones posteriores se continua dedicando las sesiones a ampliar diferentes facetas de la artista pero sin ocupar la totalidad de la sesión.</p>	
MODALIDAD VIRTUAL (Ejemplo)	

ACTIVITAT 3.1: L'ARTISTA DE LA SETMANA MADONNA

Cada setmana penjarem algun article, fet o vídeo sobre un artista o grup important. Heu de completar la informació com us sembli. Comencem amb la Reina del Pop. Voleu dir que n'hi ha per a tant ? No està ja una mica superada ? No és ja massa gran per segons què ? Què en penseu?

DATA MÀXIMA D'ENTREGA: Diumenge 12 d'octubre

AVALUACIÓ: 10 punts si la realitzes. 0 si no es realitza. No es pot recuperar. N'hi haurà 30 durant el curs i cal intervenir en almenys 20.

VALIDACIÓN COMPETENCIAL ACTIVIDAD

	La actividad hace posible que el alumno... La actividad permite/requiere...	CONTEXTO	IMPLICACIÓN PERSONAL	REALIZACIÓN	COGNICIÓN	GESTIÓN	APRENDIZAJE	OBSERVACIONES
1	trabaje con/en su entorno cercano.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
2	una repercusión favorable en el entorno.	NCM	NCM	NCB	NCB	NCA	NCM	
3	tratar problemas, hechos o situaciones de la vida real.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
4	conectar con los intereses personales del alumno/a.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
5	desvelar la curiosidad y la motivación para llevarla a cabo.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
6	entienda el sentido y la utilidad de su trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
7	mantenga un papel esencialmente activo durante la actividad.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
8	haga uso de recursos materiales propios o del entorno.	NCB	NCM	NCA	NCA	NCA	NCM	
9	utilice materiales provenientes de actividades anteriores.	NCM	NCM	NCA	NCM	NCA	NCA	
10	haga uso de diferentes materiales/recursos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	

11	confrontar informaciones provenientes de diferentes fuentes.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	NCA	
12	trabajar con diferentes tipos de contenidos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
13	que el resultado final pueda ser abierto y/o diferente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
14	explique/razone su propuesta delante de sus compañeros/as.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
15	explique/justifique el trabajo realizado.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
16	establezca diálogo o comunicación interpersonal con otros.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
17	llegar a acuerdos o consensos con otros.	NCA	NCA	NCM	NCM	NCA	NCM	
18	hacerse y dar respuesta a preguntas.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
19	recorra a sus experiencias personales.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
20	resuelva situaciones problemáticas.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
21	resuelva estratégicamente el problema o situación que se plantea.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
22	manifieste su creatividad.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
23	prever el resultado final.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
24	razonar o hacer valoraciones durante el proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
25	valorar o evaluar el resultado final.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
26	recorra a sus conocimientos previos para resolverla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
27	procesos cognitivos complejos.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
28	tratar los errores que han salido durante su realización.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	

29	usar diferentes tipos de lenguaje.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
30	elaborar información relacionada con el trabajo realizado.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
31	compartir información para desarrollarla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
32	tome consciencia de las posibilidades y limitaciones que tiene en su realización.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
33	gestione su propio proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
34	planifique su realización/ejecución.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
35	construya su propio itinerario de aprendizaje.	NCM	NCM	NCB	NCB	NCB	NCB	
36	establezca sus objetivos de trabajo.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
37	establezca su propio ritmo de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
38	pueda decidir el nivel de participación.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
39	identifique y reconozca sus errores.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
40	relacione conocimientos durante su realización.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
41	construya conocimiento conjuntamente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
42	lleve a cabo procesos de auto o co-evaluación.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
43	reflexionar, individualmente o colectivamente, sobre los conocimientos logrados.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
44	diferentes niveles de aprendizaje.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCM	NCM	

12.4 ACTIVIDAD 4

Título
Actividad ***ACTIVITAT 4: EL MEU PROJECTE AUDIOVISUAL***

Objetivos	Diseñar un proyecto audiovisual a partir de parámetros establecidos
	Utilizar correctamente herramientas de grabación y edición audiovisual
	Reflexionar sobre los contenidos propios y ajenos de que encontramos en Redes Sociales
	Utilizar herramientas de difusión de las redes sociales más comunes.
CONTENIDO CURRICULAR	VINCULACIÓN PLEs ALUMNOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Improvisación y creación de arreglos y composiciones musicales sencillas, reflexionando sobre los procesos creativos y los componentes idiomáticos de los estilos musicales. 2. Profundización en el desarrollo de habilidades y técnicas básicas de improvisación y composición musical orientadas a la creatividad y la expresión personal y colectiva. 3. Profundización en el desarrollo de habilidades y técnicas elementales de la voz y de los instrumentos musicales empleados. 4. Utilización de recursos informáticos y electrónicos como herramientas para la escucha, la interpretación, la creación, la edición, la grabación y la difusión de fragmentos y obras musicales. 5. Conocimiento de los recursos para la creación, interpretación, grabación y difusión de producciones sonoras y audiovisuales que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación y disposición a emplear de forma cívica y responsable. 	<p>Una de las actividades más comunes realizadas por los alumnos en las Redes Sociales es la de crear documentos y colgarlos. Este procedimiento, que se ha incrementado recientemente a niveles máximos, debido a herramientas que simplifican mucho más este proceso (Facebook Live, InstaStories, etc...) y a la implantación en la sociedad de una moda (o tendencia) a compartir todos aquellos aspectos relevantes que uno hace.</p>
DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	
<p>Se propone a los alumnos que diseñen una pequeña producción audiovisual de temática libre para compartir en las redes sociales más comunes (en este caso, Youtube). Para ello, se diseña una pauta de trabajo a partir de patrones preestablecidos, se muestran ejemplos de complejidad y nivel de acabado similares a los propuestos y se crea un canal de YouTube para su difusión.</p>	

MODALIDAD PRESENCIAL

Se prepara una plantilla de diseño, se analizan las herramientas necesarias y se crea un canal propio de la asignatura en YouTube para que sea la plataforma de difusión de las producciones. Se utilizan 3 sesiones presenciales para desarrollar el proyecto y se muestran ejemplos similares para tenerlos de referencia.

MODALIDAD VIRTUAL

ACTIVITAT 4: EL MEU PROJECTE AUDIOVISUAL

Aquest dimarts començareu a treballar sense mi en un projecte per ser enregistrat i penjat a YouTube. Heu de crear un document per penjar-lo aquí en format Word/Pdf on hi posi:

1. Títol del Projecte
2. Membres del grup
3. Breu descripció del que voleu fer
4. Recursos tècnics necessaris
5. Localització i temps per realitzar la creació

L'escola disposa d'alguns recursos, però si no, en podem buscar d'altres. A veure que surt. Dimarts ho discutiu i elaboreu el document que ha d'ocupar màxim una pàgina.

VALIDACIÓN COMPETENCIAL ACTIVIDAD

	La actividad hace posible que el alumno... La actividad permite/requiere...	CONTEXTO	IMPLICACIÓN PERSONAL	REALIZACIÓN	COGNICIÓN	GESTIÓN	APRENDIZAJE	OBSERVACIONES
1	trabaje con/en su entorno cercano.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
2	una repercusión favorable en el entorno.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	NCM	
3	tratar problemas, hechos o situaciones de la vida real.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
4	conectar con los intereses personales del alumno/a.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
5	desvelar la curiosidad y la motivación para llevarla a cabo.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	

6	entienda el sentido y la utilidad de su trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
7	mantenga un papel esencialmente activo durante la actividad.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
8	haga uso de recursos materiales propios o del entorno.	NCB	NCM	NCA	NCA	NCA	NCM	
9	utilice materiales provenientes de actividades anteriores.	NCM	NCM	NCA	NCM	NCA	NCA	
10	haga uso de diferentes materiales/recursos.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
11	confrontar informaciones provenientes de diferentes fuentes.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	NCA	
12	trabajar con diferentes tipos de contenidos.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
13	que el resultado final pueda ser abierto y/o diferente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
14	explique/razone su propuesta delante de sus compañeros/as.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
15	explique/justifique el trabajo realizado.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	
16	establezca diálogo o comunicación interpersonal con otros.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
17	llegar a acuerdos o consensos con otros.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
18	hacerse y dar respuesta a preguntas.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
19	recorra a sus experiencias personales.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
20	resuelva situaciones problemáticas.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
21	resuelva estratégicamente el problema o situación que se plantea.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
22	manifieste su creatividad.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	

23	prever el resultado final.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
24	razonar o hacer valoraciones durante el proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
25	valorar o evaluar el resultado final.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
26	recorra a sus conocimientos previos para resolverla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
27	procesos cognitivos complejos.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
28	tratar los errores que han salido durante su realización.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
29	usar diferentes tipos de lenguaje.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
30	elaborar información relacionada con el trabajo realizado.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCM	NCM	
31	compartir información para desarrollarla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
32	tome conciencia de las posibilidades y limitaciones que tiene en su realización.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
33	gestione su propio proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
34	planifique su realización/ejecución.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCM	NCM	
35	construya su propio itinerario de aprendizaje.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
36	establezca sus objetivos de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCM	NCM	
37	establezca su propio ritmo de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
38	pueda decidir el nivel de participación.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
39	identifique y reconozca sus errores.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
40	relacione conocimientos durante su realización.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
41	construya conocimiento conjuntamente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	

42	lleve a cabo procesos de auto o co-evaluación.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
43	reflexionar, individualmente o colectivamente, sobre los conocimientos logrados.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCM	NCM	
44	diferentes niveles de aprendizaje.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	

12.5 ACTIVIDAD 5

Título
Actividad **ACTIVITAT 5: LA MEVA APP SI QUE MOLA !!!!**

Objetivos	Descubrir que aplicaciones para móvil conocen los alumnos
	Investigar diferentes aplicaciones y aportar información sobre ellas
	Compartir las aplicaciones, exponiendo virtudes y defectos
	Incorporar aquellas App que generen interés y utilidad
CONTENIDO CURRICULAR	VINCULACIÓN PLEs ALUMNOS
<p>1. Utilización de recursos informáticos y electrónicos como herramientas para la escucha, la interpretación, la creación, la edición, la grabación y la difusión de fragmentos y obras musicales.</p> <p>2. Conocimiento de los recursos para la creación, interpretación, grabación y difusión de producciones sonoras y audiovisuales que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación y disposición a emplear de forma cívica y responsable.</p>	<p>El uso de Aplicaciones vinculadas con el consumo musical, pero también con la creación o difusión de la misma, es uno de los aspectos que aparece con mayor frecuencia cuando se analizan las herramientas utilizadas por los alumnos en sus momentos de ocio. La cantidad de aplicaciones diseñadas para este objetivo no hace más que crecer y diversificarse y es uno de los ámbitos de mayor impacto en lo referido a usos de herramientas tecnológicas.</p>
DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	
<p>Se propone a los alumnos que investiguen sobre diferentes Aplicaciones para móvil y/o tablet, aporten al grupo dicha información y incorporen a sus dispositivos aquellas que les generen más interés. Para ello, cada alumno debe exponer una App y exponer sus virtudes al grupo</p>	
MODALIDAD PRESENCIAL	
<p>Mediante una Tablet o de su versión web, se prueban en clase alguna de las aplicaciones que han generado más interés y se analizan sus posibilidades. Se realiza un test de velocidad entre dos de las más utilizadas: Shazam y Soundhound</p>	
MODALIDAD VIRTUAL	
<p>ACTIVITAT 5: LA MEVA APP SI QUE MOLA !!!! Cal que descobriu l'App més útil que trobeu per a mòbil o Tablet de l'àmbit musical. Cada un en defensarà una. la que vulgui. Us poso dues que ja no podeu triar.... http://www.shazam.com/</p>	

<http://www.winamp.com/>

VALIDACIÓN COMPETENCIAL ACTIVIDAD

	La actividad hace posible que el alumno... La actividad permite/requiere...	CONTEXTO	IMPLICACIÓN PERSONAL	REALIZACIÓN	COGNICIÓN	GESTIÓN	APRENDIZAJE	OBSERVACION ES
1	trabaje con/en su entorno cercano.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
2	una repercusión favorable en el entorno.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	NCM	
3	tratar problemas, hechos o situaciones de la vida real.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
4	conectar con los intereses personales del alumno/a.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
5	desvelar la curiosidad y la motivación para llevarla a cabo.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
6	entienda el sentido y la utilidad de su trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
7	mantenga un papel esencialmente activo durante la actividad.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
8	haga uso de recursos materiales propios o del entorno.	NCB	NCM	NCA	NCA	NCA	NCM	
9	utilice materiales provenientes de actividades anteriores.	NCM	NCM	NCA	NCM	NCA	NCA	
10	haga uso de diferentes materiales/recursos.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
11	confrontar informaciones provenientes de diferentes fuentes.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	NCA	

12	trabajar con diferentes tipos de contenidos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	
13	que el resultado final pueda ser abierto y/o diferente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
14	explique/razone su propuesta delante de sus compañeros/as.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
15	explique/justifique el trabajo realizado.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	
16	establezca diálogo o comunicación interpersonal con otros.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
17	llegar a acuerdos o consensos con otros.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
18	hacerse y dar respuesta a preguntas.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
19	recorra a sus experiencias personales.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
20	resuelva situaciones problemáticas.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
21	resuelva estratégicamente el problema o situación que se plantea.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	
22	manifieste su creatividad.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	
23	prever el resultado final.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
24	razonar o hacer valoraciones durante el proceso de trabajo.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	
25	valorar o evaluar el resultado final.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
26	recorra a sus conocimientos previos para resolverla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
27	procesos cognitivos complejos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	
28	tratar los errores que han salido durante su realización.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCM	
29	usar diferentes tipos de lenguaje.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	

30	elaborar información relacionada con el trabajo realizado.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCM	NCM	
31	compartir información para desarrollarla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
32	tome consciencia de las posibilidades y limitaciones que tiene en su realización.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCm	
33	gestione su propio proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
34	planifique su realización/ejecución.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCM	NCM	
35	construya su propio itinerario de aprendizaje.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
36	establezca sus objetivos de trabajo.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
37	establezca su propio ritmo de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
38	pueda decidir el nivel de participación.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
39	identifique y reconozca sus errores.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
40	relacione conocimientos durante su realización.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
41	construya conocimiento conjuntamente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
42	lleve a cabo procesos de auto o co-evaluación.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
43	reflexionar, individualmente o colectivamente, sobre los conocimientos logrados.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCM	NCM	
44	diferentes niveles de aprendizaje.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	

12.6 ACTIVIDAD 6

Título
Actividad ***ACTIVITAT 6: LA BANDA SONORA DE LA MEVA VIDA***

Objetivos	Investigar piezas musicales que formen parte de su memoria musical personal
	Establecer vínculos entre las piezas escogidas y hechos y contextos personales con los que tengan una relación directa
	Exponer las relaciones existentes y la importancia personal de las piezas musicales para cada alumno
CONTENIDO CURRICULAR	VINCULACIÓN PLEs ALUMNOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Profundización en la escucha atenta, la escucha memorística, la escucha comprensiva, la escucha reflexiva y la escucha creativa 2. Comprensión y valoración de obras y prácticas musicales en su dimensión expresiva, estética, comunicativa y social. 3. Expresión razonada de opiniones y juicios musicales, oralmente y por escrito, utilizando un vocabulario adecuado y adoptando una actitud de diálogo y respeto. 4. Interés a escuchar y conocer obras y estilos musicales diversos. 5. Reflexión sobre la presencia social de la música y consideración de la importancia de un entorno sonoro saludable. 	El uso de la música como herramienta de construcción de la propia identidad no solo está especialmente fundamentado en el Marco Teórico por distintos autores sino que además, aparece de forma constante en las aportaciones de los alumnos. Así pues, existen muchas referencias a la relación de fenómenos musicales puntuales y momentos concretos de la biografía de los alumnos.
DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	
Se propone a los alumnos que creen una lista de canciones que se vinculen directamente con un momento, espacio, contexto o acontecimiento de su vida y que justifiquen la importancia de la canción escogida en dicho momento.	
MODALIDAD PRESENCIAL	
En las sesiones presenciales se realiza la audición de algunas de las piezas escogidas y se permite a los alumnos ampliar o aclarar aspectos expuestos en la actividad. Se genera cierto debate debido sobre todo a la existencia de coincidencias que permiten generar análisis comparativos y contraste de percepciones ante fenómenos musicales similares.	
MODALIDAD VIRTUAL	

ACTIVITAT 6: LA BANDA SONORA DE LA MEVA VIDA

Tots tenim moments especials que sovint, tenen algun tipus de música associat: Una festa, començar a sortir amb algú, el record d'una persona estimada que ja no hi és, un viatge, un aniversari,... Us proposo que en trieu 5 i hi afegiu la música i expliqueu el perquè (sempre que es pugui explicar, eh...). Jo començo amb les meves 5. No cal que continueu en aquest missatge. En podeu començar un per alumne. Teniu fins al darrer dia de Gener...

VALIDACIÓN COMPETENCIAL ACTIVIDAD

	La actividad hace posible que el alumno... La actividad permite/requiere...	CONTEXTO	IMPLICACIÓN PERSONAL	REALIZACIÓN	COGNICIÓN	GESTIÓN	APRENDIZAJE	OBSERVACIONES
1	trabaje con/en su entorno cercano.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
2	una repercusión favorable en el entorno.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	NCM	
3	tratar problemas, hechos o situaciones de la vida real.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
4	conectar con los intereses personales del alumno/a.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
5	desvelar la curiosidad y la motivación para llevarla a cabo.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
6	entienda el sentido y la utilidad de su trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
7	mantenga un papel esencialmente activo durante la actividad.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
8	haga uso de recursos materiales propios o del entorno.	NCB	NCM	NCA	NCA	NCA	NCM	
9	utilice materiales provenientes de actividades anteriores.	NCM	NCM	NCA	NCM	NCA	NCA	
10	haga uso de diferentes materiales/recursos.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	

11	confrontar informaciones provenientes de diferentes fuentes.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	NCA	
12	trabajar con diferentes tipos de contenidos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	
13	que el resultado final pueda ser abierto y/o diferente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
14	explique/razone su propuesta delante de sus compañeros/as.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
15	explique/justifique el trabajo realizado.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	
16	establezca diálogo o comunicación interpersonal con otros.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
17	llegar a acuerdos o consensos con otros.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
18	hacerse y dar respuesta a preguntas.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
19	recorra a sus experiencias personales.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
20	resuelva situaciones problemáticas.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
21	resuelva estratégicamente el problema o situación que se plantea.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	
22	manifieste su creatividad.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	
23	prever el resultado final.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
24	razonar o hacer valoraciones durante el proceso de trabajo.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	
25	valorar o evaluar el resultado final.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
26	recorra a sus conocimientos previos para resolverla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
27	procesos cognitivos complejos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	
28	tratar los errores que han salido durante su realización.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCM	

29	usar diferentes tipos de lenguaje.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCA	
30	elaborar información relacionada con el trabajo realizado.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCM	NCM	
31	compartir información para desarrollarla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
32	tome consciencia de las posibilidades y limitaciones que tiene en su realización.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCm	
33	gestione su propio proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
34	planifique su realización/ejecución.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCM	NCM	
35	construya su propio itinerario de aprendizaje.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
36	establezca sus objetivos de trabajo.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
37	establezca su propio ritmo de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
38	pueda decidir el nivel de participación.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
39	identifique y reconozca sus errores.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
40	relacione conocimientos durante su realización.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
41	construya conocimiento conjuntamente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
42	lleve a cabo procesos de auto o co-evaluación.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
43	reflexionar, individualmente o colectivamente, sobre los conocimientos logrados.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCM	NCM	
44	diferentes niveles de aprendizaje.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	

12.7 ACTIVIDAD 7

**Título
Actividad**

ACTIVITAT 7: EL MILLOR ONE HIT WONDER DE LA HISTÒRIA

Objetivos	Conocer el concepto de One Hit Wonder y su evolución histórica	
	Investigar el impacto de este fenómeno en el panorama musical actual y con anterioridad	
	Realizar una búsqueda de piezas musicales representativas del fenómeno	
CONTENIDO CURRICULAR		VINCULACIÓN PLEs ALUMNOS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación y análisis auditivo de elementos significativos de estilos, géneros y formas en obras y prácticas musicales diversas. 2. Interés a escuchar y conocer obras y estilos musicales diversos 3. Utilización de fuentes de información diversas y plurales para el conocimiento de la música y de su contexto histórico, cultural y social. 4. Análisis de las relaciones de la música con el cine, el teatro, los medios de comunicación, la publicidad, los videojuegos y la industria musical. 5. Utilización correcta del vocabulario musical específico para describir y explicar los componentes esenciales de estilos, géneros y culturas musicales diversos. 		<p>Uno de los fenómenos en auge dentro de la industria musical es la constante aparición y desaparición de artistas, hits y fenómenos musicales de escasa duración en el tiempo. Con esta actividad se pretende analizar este fenómeno partiendo de la realidad más próxima al alumno a otras más alejadas en el tiempo</p>
DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD		
<p>La actividad se centra en investigar el concepto de One Hit Wonder y una vez establecido, conocer el impacto sobre la Industria musical a lo largo de la historia de la misma hasta la actualidad.</p>		
MODALIDAD PRESENCIAL		
<p>La parte presencial se plantea como un pequeño proyecto e investigación alrededor del fenómeno y la presentación por parte del profesor de ejemplos emblemáticos de la historia de la música, partiendo ya de los clásicos y del concepto de canon musical. También se realizan audiciones de los temas propuestos.</p>		

MODALIDAD VIRTUAL								
ACTIVITAT 7: EL MILLOR ONE HIT WONDER DE LA HISTÒRIA								
VALIDACIÓN COMPETENCIAL ACTIVIDAD								
	La actividad hace posible que el alumno... La actividad permite/requiere...	CONTEXTO	IMPLICACIÓN PERSONAL	REALIZACIÓN	COGNICIÓN	GESTIÓN	APRENDIZAJE	OBSERVACIONES
1	trabaje con/en su entorno cercano.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
2	una repercusión favorable en el entorno.	NCM	NCM	NCB	NCB	NCA	NCM	
3	tratar problemas, hechos o situaciones de la vida real.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
4	conectar con los intereses personales del alumno/a.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
5	desvelar la curiosidad y la motivación para llevarla a cabo.	NCM	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
6	entienda el sentido y la utilidad de su trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
7	mantenga un papel esencialmente activo durante la actividad.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
8	haga uso de recursos materiales propios o del entorno.	NCB	NCM	NCA	NCA	NCA	NCM	
9	utilice materiales provenientes de actividades anteriores.	NCM	NCM	NCA	NCM	NCA	NCA	
10	haga uso de diferentes materiales/recursos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
11	confrontar informaciones provenientes de diferentes fuentes.	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	NCA	

12	trabajar con diferentes tipos de contenidos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
13	que el resultado final pueda ser abierto y/o diferente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
14	explique/razone su propuesta delante de sus compañeros/as.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
15	explique/justifique el trabajo realizado.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
16	establezca diálogo o comunicación interpersonal con otros.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
17	llegar a acuerdos o consensos con otros.	NCA	NCA	NCM	NCM	NCA	NCM	
18	hacerse y dar respuesta a preguntas.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
19	recorra a sus experiencias personales.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
20	resuelva situaciones problemáticas.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
21	resuelva estratégicamente el problema o situación que se plantea.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
22	manifieste su creatividad.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
23	prever el resultado final.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
24	razonar o hacer valoraciones durante el proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
25	valorar o evaluar el resultado final.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
26	recorra a sus conocimientos previos para resolverla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
27	procesos cognitivos complejos.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA	
28	tratar los errores que han salido durante su realización.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
29	usar diferentes tipos de lenguaje.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	

30	elaborar información relacionada con el trabajo realizado.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
31	compartir información para desarrollarla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
32	tome consciencia de las posibilidades y limitaciones que tiene en su realización.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
33	gestione su propio proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
34	planifique su realización/ejecución.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
35	construya su propio itinerario de aprendizaje.	NCM	NCM	NCB	NCB	NCB	NCB	
36	establezca sus objetivos de trabajo.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
37	establezca su propio ritmo de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
38	pueda decidir el nivel de participación.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
39	identifique y reconozca sus errores.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
40	relacione conocimientos durante su realización.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
41	construya conocimiento conjuntamente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
42	lleve a cabo procesos de auto o co-evaluación.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
43	reflexionar, individualmente o colectivamente, sobre los conocimientos logrados.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
44	diferentes niveles de aprendizaje.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCM	NCM	

12.8 ACTIVIDAD 8

**Título
Actividad**

ACTIVITAT 8: Fem una WbQuest?

Objetivos	Realizar una investigación sobre temas propuestos
	Trabajar en equipo y organizar tareas de forma compartida mediante plataformas virtuales
	Contrastar y compartir información en un contexto virtual.
CONTENIDO CURRICULAR	VINCULACIÓN PLEs ALUMNOS
<ol style="list-style-type: none"> Utilización de fuentes de información diversas y plurales para el conocimiento de la música y de su contexto histórico, cultural y social. Utilización correcta del vocabulario musical específico para describir y explicar los componentes esenciales de estilos, géneros y culturas musicales diversos. 	Esta actividad se vincula con la búsqueda de información que algunos alumnos realizan en Redes Sociales, sobre todo en Twitter y Facebook.
DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	
La actividad consta de 4 bloques de preguntas encadenadas que deben contestarse ya sea mediante un texto, un vídeo musical o una imagen. Los bloques son temáticos.	
MODALIDAD PRESENCIAL	
Toda la actividad se realiza en una sesión presencial, aunque la actividad requiere el uso de buscadores de internet y los resultados se publican en el Timeline de la plataforma de Facebook	
MODALIDAD VIRTUAL	
ACTIVITAT 8: Fem una WbQuest?	
VALIDACIÓN COMPETENCIAL ACTIVIDAD	

	La actividad hace posible que el alumno... La actividad permite/requiere...	CONTEXTO	IMPLICACIÓN PERSONAL	REALIZACIÓN	COGNICIÓN	GESTIÓN	APRENDIZAJE	OBSERVACION ES
1	trabaje con/en su entorno cercano.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
2	una repercusión favorable en el entorno.	NCM	NCM	NCB	NCB	NCA	NCM	
3	tratar problemas, hechos o situaciones de la vida real.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
4	conectar con los intereses personales del alumno/a.	NCM	NCB	NCM	NCM	NCM	NCM	
5	desvelar la curiosidad y la motivación para llevarla a cabo.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
6	entienda el sentido y la utilidad de su trabajo.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
7	mantenga un papel esencialmente activo durante la actividad.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
8	haga uso de recursos materiales propios o del entorno.	NCA	NCM	NCA	NCA	NCA	NCM	
9	utilice materiales provenientes de actividades anteriores.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
10	haga uso de diferentes materiales/recursos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
11	confrontar informaciones provenientes de diferentes fuentes.	NCM	NCM	NCA	NCM	NCA	NCA	
12	trabajar con diferentes tipos de contenidos.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
13	que el resultado final pueda ser abierto y/o diferente.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	

14	explique/razone su propuesta delante de sus compañeros/as.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
15	explique/justifique el trabajo realizado.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB
16	establezca diálogo o comunicación interpersonal con otros.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA
17	llegar a acuerdos o consensos con otros.	NCA	NCA	NCM	NCM	NCA	NCM
18	hacerse y dar respuesta a preguntas.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
19	recorra a sus experiencias personales.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
20	resuelva situaciones problemáticas.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA
21	resuelva estratégicamente el problema o situación que se plantea.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA
22	manifieste su creatividad.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
23	prever el resultado final.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA
24	razonar o hacer valoraciones durante el proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA
25	valorar o evaluar el resultado final.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
26	recorra a sus conocimientos previos para resolverla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCM	NCA
27	procesos cognitivos complejos.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB
28	tratar los errores que han salido durante su realización.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB
29	usar diferentes tipos de lenguaje.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
30	elaborar información relacionada con el trabajo realizado.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM
31	compartir información para desarrollarla.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA

32	tome consciencia de las posibilidades y limitaciones que tiene en su realización.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
33	gestione su propio proceso de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
34	planifique su realización/ejecución.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
35	construya su propio itinerario de aprendizaje.	NCM	NCM	NCB	NCB	NCB	NCB	
36	establezca sus objetivos de trabajo.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
37	establezca su propio ritmo de trabajo.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
38	pueda decidir el nivel de participación.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
39	identifique y reconozca sus errores.	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	NCM	
40	relacione conocimientos durante su realización.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
41	construya conocimiento conjuntamente.	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	NCA	
42	lleve a cabo procesos de auto o co-evaluación.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
43	reflexionar, individualmente o colectivamente, sobre los conocimientos logrados.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	NCB	
44	diferentes niveles de aprendizaje.	NCB	NCB	NCB	NCB	NCM	NCM	

13 ANEXO 2

Se presenta a continuación el análisis mediante la Herramienta diseñada para nuestro estudio aplicada a los alumnos estudiados durante los cursos 14-15 y 15-16. Los datos aquí recogidos de forma individual son de aquellos alumnos de los que tenemos un registro total y verificado de las siguientes herramientas de recogida de datos:

- Cuestionario a principio y final de curso
- Entrevista personal a principio de curso
- Prueba de dominio competencial musical a principio y final de curso
- Interacciones asincrónicas en la plataforma virtual establecida para los dos cursos (Facebook)
- Aportaciones al grupo de discusión
- Datos significativos acontecidos durante el curso recogidos en el Diario de Campo

Los resultados analizados de los cuestionarios se encuentran disponibles en este enlace.

Los audios de las entrevistas realizadas se encuentran disponibles en este enlace.

Los resultados analizados de las interacciones asincrónicas acontecidas en el entorno virtual se encuentran disponibles en este enlace.

CG	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1 + Ent	cme3	cmb2	cmf3	htu3	hts2	htrs2	uee3	uep3	uea1	uec3	mof3	mom2	moe2
	<p>Tiene un gusto musical definido y elaborado que supera la convención social. Está al día de la música que le interesa, pero no le presta demasiada atención. Toca el Piano. Conoce y se interesa un poco por los acontecimientos culturales que la envuelven.</p>			<p>Utiliza el móvil, ordenador y reproductor Cd en función de la situación. También tiene vinilos. Prefiere altavoces a auriculares. Utiliza software estándar asociado a la búsqueda y reproducción. Tiene y utiliza para fines musicales Facebook, Twitter y Youtube y es muy activa e inquieta musicalmente</p>			<p>Usuaría habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos y con distintos dispositivos. Usuaría de RRSS para buscar y descubrir nueva música, pero solo comparte por privado. La música la acompaña en muchos momentos y la utiliza para evadirse.</p>				<p>Tiene gran interés por la cultura musical, sobre todo por aquella que se vincula a su identidad. La música la acompaña en bastantes actividades y a menudo como estímulo emocional. Busca información y es activa en la búsqueda de aspectos relacionados con la cultura musical que le interesan.</p>		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd7c2	cpd5o2	cpd7p0	cpd6a1	cpd7g0	cpd6a2
	<p>Sabe construir ideas con fundamentos y es capaz de elaborar un discurso coherente a partir de su bagaje personal y de sus conocimientos. Identifica de forma correcta las características de los estilos musicales trabajados, aunque le falta precisión en algunos aspectos del discurso.</p>						<p>Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.</p>						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	r2	P1	e2	e2	r2	b2				cpm9p3	cpd3r1	cpd7i1
	r2	r2	e2	e2	e2	e2	b2				cpm9e3	cpd4c3	cpd7d1

	c3	e2	r2	e2	b2	c2	r2	b2			cpm9p3	cpd4f2	cpm7b2
	r2	E2	c3	e2	p5	e2	c3	e2			cpm9e3	cpd7d2	cpm7e2
	<p>Se muestra activa en actividades dirigidas, pero no participa en todas y su interés disminuye a medida que avanza el curso. Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque en las actividades de debate, sus aportaciones suelen ser extensas y argumentadas. Aporta información extra que ayuda a mejorar los contenidos del curso. Le gusta interactuar, pero se desenvuelve mejor en el entorno aula.</p>												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias			Motivaciones			
Diario Campo	<p>Sus gustos musicales son distintos y aportan novedades y matices interesantes. Se interesa por otros ámbitos musicales distintos al suyo y muestra curiosidad.</p>			<p>No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.</p>			<p>Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo. Le gusta polemizar y a menudo incorpora aspectos de carácter ideológico (Género, político, etc...) a su discurso</p>			<p>Es una de las líderes de opinión del grupo. Le gusta participar y en los proyectos cooperativos siempre se sitúa un paso por delante. Su participación se centra sobre todo en el aula y en menor medida en el espacio virtual, aunque demuestra, por sus aportaciones, seguirlo de forma regular</p>			
	<p>"Trabajar con FB te permite poder realizar las actividades donde quieras sin necesidad de tener un papel y usando otras herramientas como el móvil"</p>												

Grupo de discusión	"El hecho de poder escoger cuando hacerlo te permite encontrar el momento en que realmente te apetezca realizar la actividad"												
	"En referencia a la nota, al principio sí que ibas mirando la nota, pero a medida que pasaba el curso ya hacías las actividades porqué si, para opinar y participar"												
	" Que la gente participe de forma espontaneas va relacionado con la materia, ya que esta trata de cosas de actualidad y te sientes más identificado"												
	"No creo que este sistema funcionase con otras asignaturas más teóricas y que no parten de nuestros intereses. Quizás en filosofía o cosas similares, pero no en matemáticas"												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme3	cmb2	cmf3	htu3	hts2	htrs3	uee3	uep3	uea2	uec3	mof3	mom2	moe2
	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban, como por ejemplo la música clásica. También mejora notablemente su autopercepción en lo que se refiere a sus conocimientos sobre cultura musical en general. Explicita mayor actividad en las RRSS.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día.			No hay mucha variación en sus usos, que son los mismos a excepción de la creación de listas para consumo propio. Ha realizado aportaciones significativas durante el curso, hecho corrobora sus capacidades en la búsqueda de información sobre aspectos musicales que le interesan				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un significativo aumento de su presencia en las mismas.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd5o2		cpd6a1		
Examen	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p0		cpd7g0		
Competencial 1	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a2						
	La mejora en su capacidad analítica es muy evidente. Incrementa su vocabulario, su criterio y su capacidad de identificar aspectos clave relacionados con la cultura musical. No cambia su criterio, pero sí los matices de su discurso y su capacidad de relacionar aspectos clave que a principio de curso no detectaba.						Aunque ha participado activamente en las actividades del curso, no se percibe una mejora significativa en el uso de TIC para el consumo de cultura musical: Sigue utilizando las herramientas básicas, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos y sigue sin tener un entorno virtual de aprendizaje definido y organizado.						

AE	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb1	cmf1	htu1	hts1	htrs2	uee3	uep3	uea2	uec2	mof3	mom2	moo2
Q1 + Ent	No tiene un amplio gusto musical y este se circunscribe a los éxitos musicales del momento. Su principal fuente es la radio. Tampoco muestra especial interés por los acontecimientos culturales de su entorno, aunque ha asistido a varios conciertos por influencia familiar.			Utiliza el móvil con aplicaciones básicas y no dedica mucho tiempo a escuchar música. Se nutre sobre todo de la radio. A pesar de ello, demuestra estar al día de las tecnologías y aplicaciones musicales			No utiliza la música en demasiados contextos, aunque la escucha a diario, sobre todo en las emisoras de radio que le gustan.				Aunque escucha la música a diario y en ocasiones le sirve para desconectar y evadirse, el impacto de la audición musical no es muy elevado y en general, prefiere realizar actividades sin la presencia de la música		
	CM						CD						
	cpm2m2		cpm9a2		cpm9v2		cpd4b1	cpd5o1	cpd6a2	cpd6m2	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0
	Es capaz de expresar ideas elaboradas, pero sin demasiado desarrollo argumental. Se limita a crear un relato básico, con matices correctos, pero sin excesivo uso de un lenguaje adecuado ni una aportación de ideas que se separen de los parámetros habituales en jóvenes de su edad.						Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.						
Examen Competencial 1	cpm1u1	cpm2e2	cpm1s1	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	r2	r2	r2	r2	r2	r2	r2	p3	r2	r2	cpd4f2	cpd7d2
	R2	e2	e2	r2	c3	r2	r2	r2	r2	r2	r2	cpd3r1	cpd7i2
	e2	e2	r2	r2	c3	r2	c3	b2	p1	r2	e2	cpd4c3	cpd7d2
	r1	b2	b2	b2	e2	e2	e2	e2	e2	e2		cpm7b2	cpm9p3
	r2	r2	r2	r2	r2	r2	e2	r2	e2	r2		cpm7e2	cpm9e3
	Se muestra activo en actividades dirigidas, participa en todas las propuestas y su interés se mantiene regular medida que avanza el curso. Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque en las actividades de debate, sus aportaciones suelen ser interesantes y argumentadas. Aporta información extra que ayuda a mejorar los contenidos del curso y le gusta interactuar con los compañeros.												

	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Su interés por descubrir nuevos fenómenos aumenta durante el curso y su interacción con los demás así lo demuestra. Se interesa por las propuestas diferentes y muestra su curiosidad y ganas de aprender.			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as en este ámbito.			Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				Le gusta participar y en los proyectos cooperativos y es activo y positivo. Su participación es alta tanto en el aula como en el espacio virtual.		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs3	uee2	uep3	uea2	uec2	mof3	moe2	mpob2
Q1	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban, pero no muestra una especial evolución estilística. También mejora notablemente su autopercepción en lo que se refiere a sus conocimientos sobre cultura musical en general. Cree haber mejorado sus conocimientos musicales, sobre todo en lo referido a géneros y autores que antes desconocía			No muestra especial interés en ampliar las herramientas a utilizar, que siguen siendo las mismas que a principio de curso.			No hay mucha variación en sus usos, que son los mismos a excepción de la creación de listas para consumo propio. Ha realizado aportaciones significativas durante el curso, hecho corrobora sus capacidades en la búsqueda de información sobre aspectos musicales que le interesan. A raíz de esto, muestra cierto incremento de actividad musical en redes sociales.				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con cierto aumento de su presencia en las mismas.		
	CM						CD						
	cpm2m2		cpm9a3			cpm9v3		cpd4b2		cpd5o2		cpd6a1	
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p1		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a2						

Aunque la mejora es evidente, esta se centra sobre todo en su capacidad de concreción de las características de los distintos estilos musicales. En la elaboración de un discurso con mayor número de matices o en el que podamos denotar aspectos incorporados de otros alumnos, se observan pocas variaciones, aunque su discurso es más coherente y mejor estructurado.

Aunque ha participado activamente en las actividades del curso, no se percibe una mejora significativa en el uso de TIC para el consumo de cultura musical: Sigue utilizando las herramientas básicas, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos y sigue sin tener un entorno virtual de aprendizaje definido y organizado, aunque ha tomado consciencia de la existencia de este y de sus posibilidades.

PC	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb1	cmf1	htu1	hts1	htrs1	uee2	uep3	uea2	uec2	mof2	mom2	moe2
Q1 + Ent	<p>Tiene un gusto musical definido y limitado. Está al día de otros estilos musicales, pero siempre a partir de lo que le llega por medios convencionales. No le interesa demasiado descubrir estilos nuevos.</p>			<p>Su herramienta principal es el móvil que utiliza para escuchar música. También es usuario de la radio. No tiene excesiva presencia en RRSS y las utiliza solo como repositorio.</p>			<p>No utiliza la música en demasiados contextos, aunque la escucha a diario, sobre todo en las emisoras de radio que le gustan.</p>				<p>Utiliza a música como compañía, pero también para motivarse cuando juega o hace alguna labor concreta. Normalmente utiliza la radio o el móvil y no le interesa buscar demasiada información.</p>		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b1	cpd5o2	cpd6a2	cpd6m1	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0
	<p>Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.</p>						<p>Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.</p>						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	r2	r2	r2	r2	r2					cpd3r0	cpd7i1	
	e2	e2	r2	r2	r2	r2	e2				cpd4c3	cpd7d1	
	r2	p6	r2	c3	b2	e2	r2				cpm9p2	cpd4f2	cpm7b2
	r2	c2	r2	e2	r2	r2	r2				cpm9e3	cpd7d2	cpm7e2
	<p>Aunque se muestra más activo en sus aportaciones en el contexto clase que en el virtual, su participación es notable en contenidos y en número de ellas. Le gusta realizar aportaciones que generen valor añadido y ayuda a encontrar opciones de consenso. Su participación es regular durante el curso y muy vinculada a los temas que más les interesen.</p>												
Diario Campo	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		

	Sus gustos musicales son muy delimitados, pero se interesa y participa aportando su punto de vista y siempre con una actitud constructiva.			No demuestra especial interés en utilizar nuevas herramientas y se encuentra cómodo con las que utiliza.			Es un alumno que participa aportando sus conocimientos, aunque admite sus limitaciones y su poco interés por explorar nuevos usos.				Sus aportaciones son pocas, pero consistentes. Les gusta realizar aportaciones, pero prefiere ser interpelado a realizarlas de forma espontánea. Es reflexivo e invita a la reflexión.		
Grupo de discusión	"Estar en tu ámbito lúdico y que apareciera una posible tarea te permite escoger realizarla o no si te apetece, ya que ya estás en el entorno"												
	"La flexibilidad de tareas y fechas de entrega te permite la autogestión del tiempo si estás por ejemplo en una semana con muchos exámenes"												
	"El hecho que las actividades partiesen de nuestros gustos a partir de las entrevistas a inicios de curso, motivaba que a quien le interesaba más un tema se expresara más en las explicaciones y nos permitía conocer un poco mejor la personalidad de los compañeros"												
	" Tienes la sensación de aprender porqué en cada actividad había aspectos que no conocías y que te aportaban cosas nuevas"												
	"yo veo difícil pasar este método a otras asignaturas"												
Q1	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb1	cmf1	htu1	hts1	htrs1	uee2	uep3	uea2	uec2	mof2	mom2	moe2
	Aunque no ha ampliado demasiado su horizonte estilístico, Es un alumno que participa aportando sus conocimientos, aunque admite sus limitaciones y su poco interés por explorar nuevos usos. En cambio, adquiere una alta consciencia de sus limitaciones en referencia a otros estilos y demuestra ser consciente de sus limitaciones.			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.			No denota ningún cambio significativo en sus usos musicales, aunque es un alumno activo durante el curso.				No han cambiado sus hábitos y sigue considerando la música como un elemento importante pero complementario en su quehacer diario		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd5o2		cpd6a2		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c1		cpd7p1		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6m2						

<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical</p>	<p>Aunque ha participado activamente en las actividades del curso, no se percibe una mejora significativa en el uso de TIC para el consumo de cultura musical: Sigue utilizando las herramientas básicas, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos y sigue sin tener un entorno virtual de aprendizaje definido y organizado.</p>
---	--

MD	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs2	uee3	uea1	uec3	uea2	mof3	moe2	moo2
Q1 + Ent	<p>Tiene un gusto musical definido y limitado. Está al día de otros estilos musicales, pero siempre a partir de lo que le llega por medios convencionales. No le interesa demasiado descubrir estilos nuevos.</p>			<p>Utiliza el móvil, ordenador y Ipod en función de la situación. Siempre con auriculares. Utiliza software estándar asociado a la búsqueda y reproducción.</p>			<p>Usaria habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos y con distintos dispositivos. La música le llega sobre todo por la radio y busca música mediante las herramientas más estandarizadas.</p>				<p>Aunque consume música a diario casi siempre es para acompañarla o motivarla en actividades concretas.</p>		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b1	cpd5o 2	cpd6a2	cpd6m2	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0
	<p>Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.</p>						<p>Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.</p>						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	r2	r2	r2	e2	b2						cpd3r1	cpd7i1
	e2	e2	e2	r2	c3	b2						cpd4c2	cpd7d1

	r2	e2	b2	r2	r2	b2					cpm9p2	cpd4f1	cpm7b2	
	r2	r2	r2	r2	R2						cpm9e3	cpd7d2	cpm7e2	
	Se muestra activa en actividades dirigidas, pero no participa en todas y su interés disminuye a medida que avanza el curso. Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque siempre que participa lo hace con criterio y ganas de aportar aspectos significativos. Su índice de participación no es muy elevado pero sus aportaciones siempre intentan aportar valor añadido.													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones			
Diario Campo	Sus aportaciones son escasas debido a su carácter tímido, aunque sus aportaciones siempre son interesantes y valoradas. Participa muy activamente cuando la actividad lo requiere,			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.			Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo, aunque precise que la animen a ello.				Es una alumna ejemplar, colabora en todas las actividades, es atenta con sus compañeros y siempre muestra interés por aportar su grano de arena.			
Grupo de discusión														
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones			
Q1	cme2	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs3	uee3	uea1	uec3	uea2	moe2	moo2	mob3	
	Demuestra sobre todo una mayor conciencia de sus conocimientos y los límites de estos. De hecho, denota un considerable interés por descubrir nuevas propuestas a partir de lo acontecido durante el curso			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día. Mejora en el uso de RRSS en relación con el fenómeno musical			No hay mucha variación en sus usos, pero mejora la autoconsciencia de como los utiliza. Mejora de forma ostensible el uso en algunas RRSS para usos musicales.				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un significativo aumento de su presencia en las mismas, sobre todo en lo referido a RRSS.			
	CM						CD							
	cpm2m3			cpm9a3	cpm9v3		cpd4b2		cpd5o2			cpd6a1		

Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2	cpd7p0	cpd7g0
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a2		
	<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical</p>						<p>Aunque ha participado activamente en las actividades del curso, no se percibe una mejora significativa en el uso de TIC para el consumo de cultura musical: Sigue utilizando las herramientas básicas, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos y sigue sin tener un entorno virtual de aprendizaje definido y organizado. Mejora en el uso de RRSS tanto en lo referido a cultura musical como en otros ámbitos</p>		

JO	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs2	uee2	uep3	uea1	uec2	mof2	mom2	moe2
Q1 + Ent	<p>Tiene un gusto musical establecido y no le interesa demasiado otros estilos, aunque los conoce por los medios estándar</p>			<p>Aunque afirma conocer bastantes herramientas tecnológicas, usa las más habituales que le permiten seguir a los artistas que le interesan.</p>			<p>Usaria habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos y con distintos dispositivos. Usaria de RRSS para buscar y descubrir nueva música, pero solo comparte por privado. La música la acompaña en muchos momentos, pero casi nunca como protagonista.</p>				<p>La música cumple una función de acompañamiento y vinculada a momentos de actividades concretas sobre todo de carácter lúdico.</p>		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b1	cpd5o1	cpd6a1	cpd6m1	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0
	<p>Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.</p>						<p>Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.</p>						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	r2	e2	e2							cpd3r1	cpd7i1	
	B1	e2	e2	b2							cpd4c1	cpd7g0	
	r2	r2	r2	r2						cpd4f1	cpm7b1	cpm9p1	
	r2	r2	r2	r2	e2					cpd7d1	cpm7e1	cpm9e1	
	<p>Realiza las actividades dirigidas, pero no participa en todas y su interés disminuye a medida que avanza el curso. Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido y en las realizadas al final del curso ya ni participa. Sus aportaciones además de escasas tienen poca significación.</p>												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	<p>Tiene un gusto musical establecido y no le interesa</p>			<p>No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y</p>			<p>No le interesa demasiado conocer o descubrir nuevas herramientas. Su</p>				<p>Participa poco y con aportaciones poco significativas. Realiza las</p>		

	demasiado otros estilos, aunque los conoce por los medios estándar.			utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.			participación en el aula es escasa y se ciñe a las actividades establecidas.				tareas asignadas, pero sin demasiado interés y tendiendo a realizar las mínimas posibles.		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme2	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs2	uee2	uep3	uea1	uec2	mof2	mom2	moe2
	No ha mejorado su interés por estilos diferentes al suyo y se muestra poco abierto a explorar nuevas opciones			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día.			No hay mucha variación en sus usos. Continúa utilizando las herramientas más básicas y no demuestra especial interés en explorar nuevas posibilidades.				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un ligero aumento de su presencia en las mismas.		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b1		cpd5o1		cpd6a1		
	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c1		cpd7p0		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a1						
	Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical						Su escasa participación durante el curso también se refleja en una casi nula variación de los parámetros en los que se movía a principios de curso, aunque él afirma conocer y estar al día de aspectos sobre música y tecnología que realmente desconoce						

DE	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones			
Q1 + Ent	cme2	cmb2	cmf2	htu1	hts1	htrs3	uee2	uep3	uea1	uec2	mof2	mom2	moe2	
	Tiene un gusto musical establecido y no le interesa demasiado otros estilos, aunque los conoce por los medios estándar.			Aunque afirma conocer bastantes herramientas tecnológicas, usa las más habituales que le permiten seguir a los artistas que le interesan.			Utiliza la música en muchos de los espacios habituales de su día a día, tanto en el ámbito particular como cuando está con amigos. La música casi siempre tiene una función secundaria y solo cumple como banda sonora en distintos contextos.				No le interesa la música como fenómeno, aunque tiene una presencia habitual en su cotidianidad.			
	CM						CD							
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b1	cpd5o1	cpd6a1	cpd6m2	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0	
Examen Competencial 1	Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.							
	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2										
Grupo Virtual	r2	r2	r2	r2	r2	r2	e2	e2				cpd3r1	cpd7i1	
	b2	e2	e2	p3	p1	e2	r2	r1				cpd4c2	cpd7d1	
	r3	p5	p5	p5	p5	p5	p5	e2	r2			cpd4f2	cpm7b2	cpm9p2
	c3	c3	e2	r2	p1	r2	i1	i1	c2			cpd7d2	cpm7e2	cpm9e3
	Se muestra activo y muy colaborativo en actividades dirigidas, pero no participa en todas y su interés es muy irregular durante el curso. Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque en las actividades de debate, sus aportaciones suelen ser extensas, apasionadas y argumentadas.													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones			
Diario Campo	Aunque su gusto musical es muy definido, nunca se cierra a descubrir nuevas opciones y poco a poco, va mostrando interés por nuevas propuestas. Siempre			Muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas, aunque solo utiliza las requeridas durante el curso. Su percepción sobre sus conocimientos en			Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				Le gusta participar y en los proyectos cooperativos, pero nunca los lidera. Su participación se centra sobre todo en el aula y en menor medida en el espacio			

	colabora activamente y es una alumna que, por carácter y ganas de aprender, aporta entusiasmo y colaboración a las dinámicas presenciales.			herramientas tecnológicas mejora durante el curso.				virtual, donde se muestra muy irregular en función del interés por la actividad.					
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme3	cmb3	cmf2	htu2	hts1	htrs3	uee2	uep3	uea1	uec2	mof2	mom2	moe2
	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban. También mejora notablemente su autopercepción en lo que se refiere a sus conocimientos sobre cultura musical en general. Cree haber mejorado sus conocimientos musicales, sobre todo en lo referido a géneros y autores que antes desconocía			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical y incorpora algunas de ellas.			No hay mucha variación en sus usos, que son los mismos a excepción de la creación de listas para consumo propio y para compartir. Ha realizado aportaciones significativas durante el curso, hecho corrobora sus capacidades en la búsqueda de información sobre aspectos musicales que le interesan				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un significativo aumento de su presencia en las mismas.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd5o2		cpd6a1		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p1		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6m2						

	<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical</p>	<p>Su participación activa en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical: Sigue utilizando las herramientas básicas, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos y sigue sin tener un entorno virtual de aprendizaje definido y organizado, pero mejora su autopercepción en relación a herramientas y usos y se muestra abierto a experimentar con otras</p>
--	---	--

JB	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1 + Ent	cme2	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs3	uee3	uep3	uea2	uec2	mof3	mom2	moe2
	Tiene un gusto musical definido y que se separa del gusto estándar. Muy influenciado por su entorno cercano, de carácter rural y popular. Está al día de otros géneros, aunque no le interesan demasiado.			Utiliza sobre todo el móvil y ordenador en casa. Utiliza básicamente auriculares. Utiliza software estándar asociado a la búsqueda y reproducción. Tiene y utiliza para fines musicales Facebook, Twitter y Youtube.			Usuario habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos y con distintos dispositivos, aunque destaca el móvil y el ordenador. También la Radio. Usuario de RRSS para escuchar música, no se muestra muy activo en lo referido a la búsqueda. La música la acompaña en muchos momentos, pero casi nunca como protagonista. Ha tocado la batería, pero la dejó hace tiempo.				No tiene un gran interés por la cultura musical, aunque convive con ella en muchos momentos y forma parte de sus actividades diarias, aunque nunca con un gran protagonismo.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd5o2	cpd6a2	cpd6m1	cpd7c2	cpd7p0	cpd7g0
	Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	r2	r2	r2	r2	B1	p6	r2				cpd7i1	cpd4c2
	e2	e2	e2	p6	r2	i4	i1	r2				cpd7d1	cpd3r1
	e2	e2	e2	e2	e2	p6	p6	e2				cpd4f1	cpm9p3
	p5	r2	r2	e2	b2	i1	r2	r2	r2			cpm9e3	cpd7d2
	e2	r2	r2	r2	r2	r2	r2	r2	r2			cpm7e2	cpm7b1
	Es muy regular en sus participaciones y a menudo realiza más aportaciones que las designadas para cada actividad. Su participación en el contexto virtual se asemeja mucho a la que realiza en el entorno formal. No se limita a realizar las aportaciones mínimas exigidas y le gusta interactuar con los alumnos en las distintas actividades propuestas.												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Participa en las actividades y se muestra receptivo con todas las propuestas realizadas. Su			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial			Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				Le gusta participar en las clases. Le gusta aportar sus vivencias personales en mayor medida que realizar		

	colaboración es constante y se muestra positivo.			atención a las aportaciones de sus compañeros/as.							aportaciones extraídas de la reflexión y la elaboración. Es espontáneo e impulsivo.		
Grupo de discusión	"Trabajar en FB como plataforma única permite realizar en ella todas las actividades"												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme2	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs3	uee3	uep3	uea2	uec2	mof3	mom2	moe2
	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban, aunque no varía sus gustos. También mejora notablemente su autopercepción en lo que se refiere a sus conocimientos sobre cultura musical en general. Cree haber mejorado sus conocimientos musicales, sobre todo en lo referido a géneros y autores que antes desconocía.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día.			Manifiesta cierto incremento en las actividades vinculadas a la búsqueda y consume mediante RRSS, nuevas propuestas surgidas de la interacción con otros alumnos.				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un significativo aumento de su presencia en las mismas.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd5o3		cpd6a3		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p01		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6m2						
	Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical						Aunque ha participado activamente en las actividades del curso, no se percibe una mejora significativa en el uso de TIC para el consumo de cultura musical: Sigue utilizando las herramientas básicas, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos y sigue sin tener un entorno virtual de aprendizaje definido y organizado. A pesar de ello, muestra una mayor concienciación y conocimientos de los elementos y las características propias de los entornos virtuales.						

JT	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb2	cmf2	htu2	hts1	htrs2	uee2	uep2	uea1	uec2	mof2	moe1	mob1
Q1 + Ent	<p>Tiene un gusto musical establecido y no le interesa demasiado otros estilos, aunque los conoce por los medios estándar, sobre todo la radio.</p>			<p>Aunque afirma conocer bastantes herramientas tecnológicas, usa las más habituales que le permiten seguir a los artistas que le interesan.</p>			<p>Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares</p>				<p>La música cumple una función de acompañamiento y vinculada a momentos de actividades concretas sobre todo en su casa y básicamente para desconectar.</p>		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b1	cpd5o1	cpd6a1	cpd6m1	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0
	<p>Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.</p>						<p>Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.</p>						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	r2	r2	r2	r2	e2					cpd3r1	cpd7i2	
	e2	B1	e2	r2	r3	e2					cpd4c2	cpd7g0	
	e2	r2	c3	r2	p6	e2				cpm9p2	cpd4f1	cpm7b2	
	r2	r2	r2	e2	e2	r2				cpm9e2	cpd7d2	cpm7e1	
	<p>Realiza las actividades dirigidas y participa en todas las demás. Sus aportaciones en el contexto virtual son mucho más elaboradas y en este contexto se atreve a hacer más y mejores aportaciones que en el contexto formal.</p>												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Alumna muy discreta y muy poco participativa. Realiza las tareas			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas			No le interesa demasiado conocer o descubrir nuevas herramientas. Su				Participa poco y con aportaciones poco significativas.		

	encomendadas, pero no muestra especial interés en ámbitos distintos a sus intereses.	y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.	participación en el aula es escasa y se ciñe a las actividades establecidas.	Realiza las tareas asignadas, pero sin demasiado interés y tendiendo a realizar las mínimas posibles.									
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb2	cmf2	htu2	hts1	htrs2	uee2	uep2	uea1	uec2	mof2	moe1	mob1
Q1	No ha mejorado su interés por estilos diferentes al suyo y se muestra poco abierta a explorar nuevas opciones, aunque considera que tiene cierto interés en manifestaciones culturales diferentes a las de su interés.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día.			No hay mucha variación en sus usos. Continúa utilizando las herramientas más básicas y no demuestra especial interés en explorar nuevas posibilidades.				No han cambiado sus hábitos musicales ni ha encontrado nuevas motivaciones para el uso de la música.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b1		cpd5o1		cpd6a1		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c1		cpd7p0		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a1						
	Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical						Su escasa participación durante el curso también se refleja en una casi nula variación de los parámetros en los que se movía a principios de curso, aunque él afirma conocer y estar al día de aspectos sobre música y tecnología que realmente desconoce.						

NR	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1 + Ent	cme2	cmb1	cmf3	htu2	hts1	htrs1	uee3	uea1	uep3	uec3	mof3	mom2	moe2
	Aunque tiene un gusto definido entre la música Pop y la Tecno, le interesa descubrir otros estilos y está al día de otras manifestaciones musicales. Tiene un bagaje cultural amplio y es activa en relación a experiencias culturales distintas. De pequeña, tocaba la guitarra, pero lo ha dejado.			Utiliza el móvil, ordenador y Radio para acceder a la música que les gusta. Utiliza las aplicaciones más convencionales especialmente YouTube y no es especialmente activa en RRSS.			Usuaría habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos y con distintos dispositivos. Es una actividad diaria, aunque siempre como complemento a alguna otra actividad.				Tiene gran interés por la cultura musical, sobre todo por aquella que se vincula a su identidad. La música la acompaña en bastantes actividades y a menudo como estímulo emocional. Busca información y es activa en la búsqueda de aspectos relacionados con la cultura musical que le interesan.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd5o2	cpd6a2	cpd6m2	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0
	Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	r2	r2	r2	r2	e2	r2	r2	b2		cpd4f2	cpd3r1	cpd7i1
	R2	e2	e2	e2	r2	b2	r2	r2	b2		cpd7d2	cpd4c3	cpd7d1
	r2	e2	e2	r2	c3	e2	r2	b2	b2		cpm7b2	cpm9p3	cpm9p3
	r2	p6	r2	c3	e2	r2	r2	b2	e2		cpm7e2	cpm9e3	cpm9e3
	Se muestra activa en actividades dirigidas y participa en todas. Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque en las actividades de debate, sus aportaciones suelen ser extensas y argumentadas. Aporta información extra que ayuda a mejorar los contenidos del curso. Le gusta interactuar, pero se desenvuelve mejor en el entorno aula.												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		

Diario Campo	Conoce los estilos más visibles y promocionados por los medios convencionales, sobre todo la Radio.			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.			Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas y su predisposición es siempre positiva. Le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				Es una de las líderes de opinión del grupo. Le gusta participar y en los proyectos cooperativos siempre se sitúa un paso por delante. Su participación se centra sobre todo en el aula y en menor medida en el espacio virtual, aunque demuestra, por sus aportaciones, seguirlo de forma regular.		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme3	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs2	uee3	uea2	uep3	uec3	mof3	mom2	moe2
	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban, como por ejemplo la música clásica. También mejora notablemente su autopercepción en lo que se refiere a sus conocimientos sobre cultura musical en general. Explicita mayor actividad en las RRSS.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día. Mejora también en RRSS, aunque no le interesan demasiado.			No existe demasiada variación en lo referente al uso y a las acciones relacionadas con el consumo musical.				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un significativo aumento de su presencia en las mismas.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd5o2		cpd6a1		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p1		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a2						
	Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical						Aunque ha participado activamente en las actividades del curso, no se percibe una mejora significativa en el uso de TIC para el consumo de cultura musical: Sigue utilizando las herramientas básicas, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos y sigue sin tener un entorno virtual de aprendizaje definido y organizado, aunque mejora su interés por el uso de RRSS por la propia dinámica del curso.						

DP	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones			
Q1 + Ent	cme2	cmb1	cmf3	htu1	hts1	htrs1	uee2	uep3	uea1	uec2	mof2	mom2	moe2	
	Tiene un gusto musical establecido y no le interesa demasiado otros estilos, aunque los conoce por los medios estándar, sobre todo la radio.			Aunque afirma conocer bastantes herramientas tecnológicas, usa las más habituales que le permiten seguir a los artistas que le interesan.			Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares				La música cumple una función de acompañamiento y vinculada a momentos de actividades concretas sobre todo en su casa y básicamente para desconectar.			
	CM						CD							
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b1	cpd5o1	cpd6a1	cpd6m1	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0	
Examen Competencial 1	Tiene un discurso poco elaborado y le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.							
	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2										
Grupo Virtual	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2								cpd3r0	cpd7i2	
	e2	e2										cpd4c0	cpd7g0	
	b2											cpm9p0	cpd4f0	cpm7b0
	e2											cpm9e0	cpd7d0	cpm7e0
	Apenas ha participado en el espacio virtual y sus aportaciones son pobres y poco significativas.													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones			
Diario Campo	Alumno muy discreta y muy poco participativa. Realiza algunas las			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y			No le interesa demasiado conocer o descubrir nuevas herramientas. Su				Participa poco y con aportaciones poco significativas.			

	tareas encomendadas, pero no muestra especial interés en ámbitos distintos a sus intereses.			utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.			participación en el aula es escasa y se ciñe a las actividades establecidas.				Realiza las tareas asignadas, pero sin demasiado interés y tendiendo a realizar las mínimas posibles.		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme2	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs1	uee2	uep3	uea2	uec2	mof2	moe2	mob2
	No ha mejorado su interés por estilos diferentes al suyo y se muestra poco abierto a explorar nuevas opciones. No existe una pauta definida para definir un criterio nuevo.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día.			No hay mucha variación en sus usos. Continúa utilizando las herramientas más básicas y no demuestra especial interés en explorar nuevas posibilidades.				No han cambiado sus hábitos musicales ni ha encontrado nuevas motivaciones para el uso de la música.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b1		cpd5o1		cpd6a1		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c1		cpd7p0		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a1						
	Mejora levemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical						Su escasa participación durante el curso también se refleja en una casi nula variación de los parámetros en los que se movía a principios de curso, aunque el afirma conocer y estar al día de aspectos sobre música y tecnología que realmente desconoce.						

AC	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1 + Ent	cme2	cmb2	cmf3	htu3	hts3	htrs3	uee3	uep3	uea2	uec2	mof3	mom3	moo2
	Tiene un gusto musical establecido, pero muestra interés por cualquier manifestación cultural			Afirma conocer bastantes herramientas tecnológicas y aunque usa las más habituales, le interesa descubrir nuevas formas de difusión y acceso a la cultura musical			La música tiene una función importante en su día a día. Le interesa investigar debido a su afición, la magia, que precisa tener un gran número de estilos musicales diferentes				La música forma parte importante de su vida, ya sea en el ámbito de complemento de sus actividades diarias como en otros aspectos como su interés cultural y su funcionalidad		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3	cpd7g2	cpd5o2	cpd6a2	cpd6m2	cpd7c2	cpd7p2
Tiene un discurso elaborado, con un bagaje importante y definido, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.							Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita y demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, utiliza las herramientas más comunes y populares, pero muestra mucho interés en descubrir nuevos espacios y herramientas. Se desenvuelve muy bien con herramientas y entornos virtuales						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	r2	r2	r2	r2	r2	c3	r2	e2	c3	r2		
	r2	r2	r2	r2	r2	r2	p6	r2	e2	c3	r2	cpd7i2	cpd3r2
	R1	e2	r2	r2	e2	p6	r2	r2	e2	c2	r2	cpd7d2	cpd4c3
	r2	r2	r2	r2	r2	r2	r2	c3	e2	e2	r2	CPM7B3	CPM9P3
	b2	b2	b2	i6	e2	e2	e2	e2	e2	e2	e2	cpd7d2	cpd4f3
	R2	e2	e2	e2	e2	e2	r2	e2	b2	r2	r2	cpm7e2	cpm9e3
	Es el alumno con mayor número de aportaciones con diferencia. Se muestra muy activo en el ámbito virtual como en el presencial y sus aportaciones siempre van más allá de lo mínimo exigido. Le gusta debatir, aportar información de forma espontánea y exponer sus ideas en los dos entornos. Tiene un alto nivel cultural y en alguna ocasión ha tenido conflictos debido a la opulencia de sus aportaciones.												

	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Aunque su gusto musical es muy definido, nunca se cierra a descubrir nuevas opciones y poco a poco, va mostrando interés por nuevas propuestas. Siempre colabora activamente y es un alumno que, por carácter y ganas de aprender, aporta entusiasmo y colaboración a las dinámicas presenciales.			Muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas, aunque solo utiliza las requeridas durante el curso. Su percepción sobre sus conocimientos en herramientas tecnológicas mejora durante el curso.			Es un alumno activo, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				Le gusta participar y en los proyectos cooperativos, pero nunca los lidera. Su participación es igual de intensa en el aula y en el entorno virtual. Tiene mucho interés, pero a veces más en la discusión y la polémica que en el intercambio de conocimientos.		
Grupo de discusión	"En FB podía llegarte una tarea a las 12 de la noche y parecía menos engorroso que ponerse a hacer una tarea en un papel por la tarde"												
	"Al tener la opción de no realizar todas las actividades, tu podías escoger hacerlo al momento, dejarlo para después o no hacerlo, en función de si te generaba interés"												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme3	cmb3	cmf3	htu3	hts3	htrs3	uee3	uep3	uea2	uec2	mof3	mom3	moo3
	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban. También mejora notablemente su autopercepción en lo que se refiere a sus conocimientos sobre cultura musical en general. Cree haber mejorado sus conocimientos musicales, sobre todo en lo referido a géneros y autores que antes desconocía.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical e incorpora algunas de ellas.			No hay mucha variación en sus usos. Ha realizado aportaciones significativas durante el curso, hecho corrobora sus capacidades en la búsqueda de información sobre aspectos musicales que le interesan.				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un significativo aumento de su presencia en las mismas.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3		cpd5o2		cpd6a2		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c3		cpd7p2		cpd7g2		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6m2						

	<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical</p>	<p>Su participación en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales. Tiene conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.</p>
--	---	---

MG	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme1	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs2	uee2	uep3	uea1	uec2	mof2	moe2	moo2
Q1 + Ent	Aunque su gusto musical es muy definido, no se cierra a descubrir nuevas opciones y muestra cierto interés por nuevas propuestas. Conoce estilos que no le son propios. Su formación musical no parece tener ningún impacto en sus gustos y conocimientos musicales.			Afirma conocer bastantes herramientas tecnológicas y aunque usa las más habituales, y no le interesa descubrir nuevas formas de difusión y acceso a la cultura musical. En Redes Sociales es poco activo.			La música tiene una función importante en su día a día. Le interesa investigar nuevas propuestas, aunque limitándose bastante a su gusto establecido. La música la acompaña en algunas actividades y no asiste a actividades vinculadas a la cultura musical más allá de las que forman parte de su entorno cercano.				La música tiene una función complementaria, vinculada al ocio y a situaciones cotidianas en las que le acompaña.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b1	cpd6a1	cpd6m1	cpd7c1	cpd7p1	cpd7g1	cpd5o1
	Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no se muestra especialmente activa ni en la elaboración de contenidos ni en su difusión. Se desenvuelve bien en los entornos digitales más comunes.						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	e2	r2	e2								cpd7i0	cpd3r1	
	e2	r2	b2	r2							cpd7d2	cpd4c2	
	B1	r2	b2	r2							cpm7b1	cpm9p1	
	e2	r2	b2	e2							cpd7d2	cpd4f1	
	e2	r2	r2	r2							cpm7e1	cpm9e1	
	Es una alumna poco participativa tanto en el contexto virtual como en la clase. Realiza las tareas que se le plantean, pero su implicación en las tareas que implican autonomía y que precisan de cierta iniciativa personal, es bajo.												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		

Diario Campo	Sus aportaciones a las sesiones presenciales son escasas y se limita a realizar las tareas encomendadas sin mostrar un especial interés en aportar nuevas ideas y descubrir nuevas opciones, aunque seguramente se debe más a su carácter cerrado y a su timidez, que al interés real hacia la música.			No se detecta un incremento significativo en conocimientos musicales ni en interés, aunque si existe un aumento de su actividad en Redes Sociales, vinculado al desarrollo del propio curso.			Su participación en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir su entorno digital.				Su participación y su interés es correcto, pero siempre dentro de los mínimos establecidos por el profesor.		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme2	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs3	uee2	uep3	uea1	uec2	mof2	moe2	mo02
	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban. También mejora un poco su autopercepción en lo que se refiere a sus conocimientos sobre cultura musical en general. Cree haber mejorado sus conocimientos musicales, sobre todo en lo referido a géneros y autores que antes desconocía.			No se detecta un incremento significativo en conocimientos musicales ni en interés, aunque si existe un aumento de su actividad en Redes Sociales.			No hay mucha variación en sus usos y disminuye su percepción sobre sus actividades musicales en relación con lo vivido durante el curso.				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la percepción sobre el uso de la música como elemento motivador.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd6a2		cpd6m1		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c1		cpd7p2		cpdtg2		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd5o1						

	<p>Mejora de forma perceptible su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical.</p>	<p>Su participación en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero utiliza las herramientas establecidas en el curso con fluidez. Tiene cierta conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.</p>
--	--	--

AT	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb2	cmf3	htu2	hts1	htrs2	uee2	uea1	uep3	uec2	mof2	mom3	moo2
Q1 + Ent	Su gusto musical es muy definido i no muestra interés por otras manifestaciones culturales.			Afirma conocer bastantes herramientas tecnológicas y aunque usa las más habituales, le interesa descubrir nuevas formas de difusión y acceso a la cultura musical.			La música tiene una función importante en su día a día. Le sirve como herramienta de motivación y para desconectar y relajarse.				La música forma parte importante de su vida, está vinculada a su identidad y a su manera de proyectar su personalidad. Su presencia en sus actividades diarias es muy significativa.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd5o2	cpd6a1	cpd6m0	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0
	Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	e2	e2	c3	e2							cpd7i1	cpd3r2	
	i4	b2	r2	e2							cpd7d2	cpd4c1	
	c1	e2	b2	r2							cpm7b2	cpm9p1	
	e2	b2	b2								cpd7d2	cpd4f1	
	b2	r2	r2								cpm7e2	cpm9e2	
	Sus aportaciones al entorno virtual son escasas pero significativas. Pertenecer al grupo de alumnos menos activos dentro y fuera del contexto virtual, pero cuando se le requiere su participación, se muestra colaborativo y abierto. Pero le cuesta tener iniciativa propia												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		

Diario Campo	Su participación en el contexto formal es es caso, pero sus aportaciones suelen ser intensas y apasionadas, debido en parte, a su carácter temperamental.			Muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas, aunque solo utiliza las requeridas durante el curso. Su percepción sobre sus conocimientos en herramientas tecnológicas mejora durante el curso.			Es un alumno activo, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo, aunque solo si la temática es de su interés.				Le gusta participar y en los proyectos cooperativos, pero nunca los lidera. Su participación es igual de intensa en el aula y en el entorno virtual. Tiene mucho interés, pero a veces más en la discusión y la polémica que en el intercambio de conocimientos.		
Grupo de discusión	"Trabajar con Facebook es menos pesado"												
	"El hecho que las actividades apareciesen cuando estaba en momentos de ocio, me permite decidir si hacerlo en ese momento porqué la actividad me estimulaba o dejarlo para más tarde"												
	"Poder escoger los proyectos genera motivación, ya que realizar tareas que no te motivan implica hacerlas peor"												
	"El hecho que las actividades partiesen de nuestros gustos a partir de las entrevistas a inicios de curso, motivaba que a quien le interesaba más un tema se explicara más en las explicaciones y nos permitía conocer un poco mejor la personalidad de los compañeros"												
	"La gracia era buscar la información en casa y en clase quizás era más lucirte, explicando lo que habías encontrado"												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme3	cmb3	cmf3	htu3	hts3	htrs3	uee3	uep3	uea2	uec2	mof2	mom3	moo3
	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban. También mejora notablemente su autopercepción en lo que se refiere a sus conocimientos sobre cultura musical en general. Demuestra haber mejorado sus conocimientos musicales, aunque de forma poco significativa.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical y incorpora algunas de ellas.			No hay mucha variación en sus usos, aunque destaca la irrupción de los espacios lúdicos por la posibilidad de acceso a ellos por edad.				Muestra las mismas motivaciones ya expresadas a principios de curso, pero existen ciertos indicadores que nos permiten determinar que ha mejorado su percepción de la importancia de la música en su vida.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3		cpd5o2		cpd6a2		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c1		cpd7p1		cpd7g2		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6m1						

	<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical</p>	<p>Su participación poco relevante en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales. Tiene conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.</p>
--	---	--

XR	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb1	cmf3	htu1	hts1	htrs1	uee2	uep3	uea1	uec2	mof2	mom2	moe2
Q1 + Ent	Tiene un gusto musical establecido y de poca riqueza y variedad. Muestra poco interés hacia otros estilos. Tiene formación musical en entorno no formal pero no parece tener demasiado impacto en sus gustos y conocimientos			Manifiesta utilizar pocas herramientas tecnológicas y muestra poco interés en descubrir nuevas			La música tiene una función secundaria y la utiliza en sus momentos de ocio o para realizar tareas, pero no siente especial interés por descubrir utilidades más allá de las habituales.				La música forma parte de su entorno personal i afectivo, pero no tiene una función relevante ni es una herramienta de expresión o identificación sustancial		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd7g2	cpd5o2	cpd6a1	cpd6m1	cpd7c1	cpd7p1
	Tiene un discurso poco elaborado sin fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	e2										cpd7i0	cpd3r0	
	e2										cpd7d2	cpd4c1	
	e2										cpm7b1	cpm9p1	
	e2										cpd7d1	cpd4f1	
	e2										cpm7e1	cpm9e1	
	Es el alumno muy poco participativo, que no realiza las tareas básicas que se le encomiendan y con una actitud disruptiva y sin aportaciones significativas.												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Su participación es escasa y a menudo, se muestra desconectado o disruptivo. Se esfuerza en evidenciar			Su actitud no genera aportaciones significativas en esta área.			Su actitud no genera aportaciones significativas en esta área.				Su participación es escasa y su bajo interés por la asignatura se visibiliza con comportamientos negativos y		

	su falta de interés y sus ganas por desarrollar las tareas propias de la asignatura.										disruptivos que dificultan llevar a cabo las actividades. A pesar de ello, realiza las que se le proponen, sobre todo en el contexto formal.		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme2	cmb1	cmf3	htu1	hts1	htrs1	uee2	uep3	uea2	uec2	mof2	mom2	moe2
	No se percibe ninguna mejora y en muchos casos, su autopercepción ha decrecido y su interés por otros estilos y fenómenos musicales también.			Manifiesta utilizar pocas herramientas tecnológicas y muestra poco interés en descubrir nuevas			No hay mucha variación en sus usos. Su poca participación en las actividades propuestas ya muestra un bajo interés en descubrir nuevas propuestas.				No se observan cambios relevantes en este aspecto		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd5o2		cpd6a2		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p2		cpd7g1		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6m1						
	Mejora en algunos aspectos su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical						Su participación poco relevante en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales. Tiene conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.						

IB	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme1	cmb1	cmf2	htu3	hts2	htrs3	uee3	uep3	uea2	uec2	mof3	mom3	moo2
Q1 + Ent	Le interesan estilos de música muy definidos y no muestra demasiado interés por descubrir nuevas manifestaciones culturales. Su canal para descubrir la música que le interesa es la radio y, aunque conoce otros estilos, no muestra especial interés por ellos.			Afirma conocer bastantes herramientas tecnológicas y utiliza las habituales para la escucha personal y otras para la creación y compartición musical. Es muy activo en Redes Sociales.			La música tiene una función importante en su día a día. Escucha música en muchos contextos y le interesa como fenómeno musical, forma parte de su identidad y es un medio de expresión de su personalidad.				La música forma parte importante de su vida, ya sea en el ámbito de complemento de sus actividades diarias. Tiene gustos significativamente distintos al resto de alumnos y le gusta evidenciarlo.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3	cpd7g2	cpd5o2	cpd6a2	cpd6m2	cpd7c2	cpd7p2
	Tiene un discurso elaborado, pero muy marcado por las características de su entorno que es distinto al de la mayoría de sus compañeros. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita y demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, utiliza las herramientas más comunes y populares, pero muestra mucho interés en descubrir nuevos espacios y herramientas. Se desenvuelve muy bien con herramientas y entornos virtuales						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	e2	p6	R2	e2	r2						cpd7i2	cpd3r2	
	e2	p6	e2	r2	r2						cpd7d1	cpd4c2	
	e2	e2	e2	r2	r2						cpm7b2	cpm9p3	
	e2	e2	e2	b2	r2						cpd7d2	cpd4f1	
	r2	E2	b2	e2	r2	r2					cpm7e0	cpm9e3	
	Es un alumno con mucha participación en el entorno virtual, aunque fundamentalmente en lo relativo a expresar su opinión e interactuar con los otros alumnos. De hecho, su implicación virtual dista de su implicación en el espacio formal en la elaboración de tareas en el aula.												
Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones			

Diario Campo	Tiene un gusto muy definido y que se vincula poco con el del resto del grupo. Este hecho genera ciertas discusiones que, aunque en ocasiones pueden subir de tono y generar tensión, a menudo implican aportaciones y matices ricos e interesantes.			Aunque es un alumno que puede caer fácilmente en la confrontación con el grupo, suele mostrarse interesado en los temas que le interesan y le gusta aportar aspectos personales sobre este campo.			La música tiene una función importante en su día a día. Escucha música en muchos contextos y le interesa como fenómeno musical, forma parte de su identidad y es un medio de expresión de su personalidad. Le gusta compartir este hecho y muestra con orgullo los aspectos que le diferencian del resto.				Tiene un carácter apasionado y a veces excesivo en lo bueno y en lo malo. Durante el curso se desconecta progresivamente del ámbito escolar y este hecho incide directamente en su participación e interés.		
Grupo de discusión	"A veces nos motivaba el tema o la intervención de otro alumno. Además, muchos temas eran de actualidad y nos sentíamos identificados"												
	"Des de pequeños estamos acostumbrados a mirar solo la nota y aquí pensabas más en lo que estabas haciendo más que en mirar que hacer para sacar un 9 o un 10. Y es mejor concertarte en lo que haces y no tanto en la nota"												
	" Tengo la sensación de haber aprendido porqué antes, cuando pensaba en música pensaba en mi música y ahora he podido descubrir nuevos estilos, nuevos cantantes y nuevos puntos de vista"												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme2	cmb2	cmf2	htu3	hts2	htrs3	uee3	uep3	uea2	uec2	mof3	mom3	moo3
	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban. También mejora notablemente su autopercepción en lo que se refiere a sus conocimientos sobre cultura musical en general. Demuestra haber mejorado sus conocimientos musicales, sobre todo en lo referido a géneros y autores que antes desconocía			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas y demuestra haber descubierto otras que le generan interés. Es muy activo en Redes Sociales.			No hay mucha variación en sus usos. Ha realizado aportaciones significativas durante el curso, hecho corrobora su interés por la música.				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un significativo aumento de su presencia en las mismas.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3		cpd5o2		cpd6a2		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c3		cpd7p2		cpd7g2		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6m2						

	<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical</p>	<p>Su participación puntual pero intensa en las actividades del curso a nivel virtual conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales. Tiene mayor conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.</p>
--	---	--

OS	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias			Motivaciones		
	cme2	cmb1	cmf2	htu2	hts2	htrs1	uee3	uep3	uea1	uec2	mof3	mom2
Q1 + Ent	<p>Tiene un estilo musical muy concreto que le autodefine y no muestra especial interés hacia otros estilos, aunque no se muestra especialmente intransigente. Sobre el estilo que le define, muestra un interés mayor y una vocación de futuro profesional.</p>			<p>Le interesa la tecnología musical, aunque no conoce muchas herramientas. Su interés se centra más en lo tecnológico que en lo referido al uso como simple consumidor cultural</p>			<p>La música tiene una función importante en su día a día. Le interesa investigar debido a su afición por la música electrónica y la tecnología que existe alrededor</p>			<p>La música forma parte importante de su vida, ya sea en el ámbito de complemento de sus actividades diarias como en otros aspectos como su interés cultural y su funcionalidad</p>		
	CM						CD					
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3	cpd7g2	cpd5o2	cpd6a2	cpd6m2	cpd7c2
	<p>Tiene un discurso elaborado fruto de sus intereses y de su propia investigación, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.</p>						<p>Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita y demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, utiliza las herramientas más comunes y populares, pero muestra mucho interés en descubrir nuevos espacios y herramientas. Se desenvuelve muy bien con herramientas y entornos virtuales</p>					
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2								
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2								
Grupo Virtual	r2	r2	r2							cpd7i0	cpd3r1	
	b2	r2	r2							cpd7d2	cpd4c2	
	r2	r2								cpm7b2	cpm9p2	
	c3	r2								cpd7d2	cpd4f1	
	r2	b2								cpm7e2	cpm9e2	
	<p>Muestra más interés en participar en clase que en la parte virtual, en la que sus aportaciones son limitadas y su participación no es especialmente significativa.</p>											

	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias			Motivaciones		
Diario Campo	Aunque su gusto musical es muy definido, nunca se cierra a descubrir nuevas opciones y poco a poco, va mostrando interés por nuevas propuestas. Siempre colabora activamente y es un alumno que, por carácter y ganas de aprender, aporta entusiasmo y colaboración a las dinámicas presenciales.			Muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas, aunque solo utiliza las requeridas durante el curso. Su percepción sobre sus conocimientos en herramientas tecnológicas mejora durante el curso.			Es un alumno activo, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.			Le gusta participar y en los proyectos cooperativos, pero nunca los lidera. Su participación es más intensa en el aula que en el entorno virtual. Tiene mucho interés, pero a veces más en la discusión y la polémica que en el intercambio de conocimientos.		
Grupo de discusión												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias			Motivaciones		
Q1	cme2	cmb1	cmf2	htu3	hts3	htrs2	uee3	uep3	uea2	uec2	mof3	mom3
	La realización del curso le ha permitido incrementar su interés por la música, pero sobre todo en relación con el ámbito que le interesa. De hecho, se muestra más intransigente y demuestra mayor rechazo hacia otros estilos que al principio de curso.			Existe un notable incremento en el uso y conocimiento de las herramientas utilizadas durante el curso y también su interés en tener interacciones con otros en entornos virtuales.			No hay mucha variación en sus usos. Ha realizado aportaciones significativas durante el curso, hecho corrobora sus capacidades en la búsqueda de información sobre aspectos musicales que le interesan. Por cuestión de edad, ha incorporado el ocio como actividad musical.			No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un significativo aumento de su presencia en las mismas.		
	CM						CD					
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3		cpd5o2	cpd6a2		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c3		cpd7p2	cpd7g2		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6m2					

	<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical</p>	<p>Su participación activa en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales. Tiene conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.</p>
--	---	--

VA	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme3	cmb3	cmf1	htu2	hts1	htrs2	uee2	uep3	uea1	uec2	mof3	mom3	moo2
Q1 + Ent	Aunque su gusto musical es muy definido, nunca se cierra a descubrir nuevas opciones y muestra interés por nuevas propuestas. No se cierra a un género i le interesa ampliar su horizonte de gustos musicales			Conoce las herramientas más habituales y se limita a ellas en su día a día. No muestra especial interés por utilizar o descubrir otras.			La música es un elemento habitual en su día a día y ocupa muchos momentos y espacios, pero sin tener una función relevante y casi siempre como complemento de otras actividades.				Su interés por la música se circunscribe al ámbito funcional y aunque expresa tener muchos espacios en los que la música tiene una presencia importante, siempre es como complemento, sobre todo como herramienta motivadora y nunca como actividad principal.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3	cpd7g2	cpd5o2	cpd6a2	cpd6m2	cpd7c2	cpd7p2
	Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita y demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, utiliza las herramientas más comunes y populares, pero no demuestra especial interés en buscar nuevos usos y espacios que le permitan desarrollar formas nuevas de acceso a la música. Se desenvuelve muy bien con herramientas y entornos virtuales						
Examen Competencial 1	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	e2	e2	e2	e2							cpd7i2	cpd3r2	
	E2	r2	r2	r2							cpd7d2	cpd4c3	
	B1	e2	r2	r2	e2						cpm7b3	cpm9p3	
	e2	e2	b2	e2	e2						cpd7d2	cpd4f3	
	e2	r2	b2	e2	e2						cpm7e2	cpm9e3	
Es un alumno con pocas aportaciones en el espacio virtual con relación a su actitud en el aula y su alto nivel participativo. Le gusta expresar su opinión, pero más por su tendencia al liderazgo que por su especial interés por los contenidos trabajados. Por otra parte, sus aportaciones siempre tienen un alto nivel significativo.													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		

Diario Campo	Aunque su gusto musical es muy definido, nunca se cierra a descubrir nuevas opciones y poco a poco, va mostrando interés por nuevas propuestas. Siempre colabora activamente y es un alumno que, por carácter y ganas de aprender, aporta entusiasmo y colaboración a las dinámicas presenciales.			Muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas, aunque solo utiliza las requeridas durante el curso. Su percepción sobre sus conocimientos en herramientas tecnológicas mejora durante el curso.			Es un alumno activo, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				Le gusta participar y en los proyectos cooperativos, pero nunca los lidera. Su participación es igual de intensa en el aula y en el entorno virtual. Tiene mucho interés, pero a veces más en la discusión y la polémica que en el intercambio de conocimientos		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme3	cmb3	cmf1	htu2	hts1	htrs2	uee2	uep3	uea2	uec2	mof3	mom3	moo3
	Su interés por la música no decae y demuestra tener un mayor bagaje musical y haber aprovechado la interacción con otros alumnos para mejorar sus conocimientos			Sigue utilizando las mismas herramientas y no se identifica ninguna evolución en este ámbito			No se observa ninguna evolución en el uso de herramientas musicales ni en hábitos diferenciados de los iniciales. Demuestra tener mayor conciencia de las pocas herramientas que utiliza. Por cuestión de edad, empieza a tener espacios de ocio en fines de semana en los que la música está presente.				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un significativo aumento de su presencia en las mismas.		
	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3		cpd5o2		cpd6a2		
Examen Competencial 1	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c3		cpd7p2		cpd7g2		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6m2						
	Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical						Su participación activa en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales. Tiene conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.						

CrG	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones					
Q1 + Ent	cme1	cmb1	cmf1	htu2	hts2	htrs1	uee2	uep3	uea1	uea2	mof2	mom3	moe2			
	Tiene un gusto musical convencional, basado en los estilos determinados por las tendencias vigentes y no se muestra especialmente interesado en otros géneros			Utiliza preferentemente el móvil y ordenador y en general con auriculares. Utiliza software estándar asociado a la búsqueda y reproducción. Tiene y utiliza para fines musicales Facebook y Youtube. La música le llega sobre todo por medio de la radio.			Utiliza pocos medios y se nutre básicamente de la música que le llega por la radio y de las emisoras que le interesan. Escucha música en bastantes contextos distintos, pero nunca como actividad principal.				Su vínculo con la cultura musical es de usuario y aunque la música tiene una amplia presencia en su día a día, casi nunca tiene una función secundaria en sus actividades					
Examen Competencial 1	CM						CD									
	cpm2m3			cpm9a3			cpm9v3			cpd4b1	cpd6a1	cpd6m1	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g1	cpd7g0
	Tiene un discurso pobre y sin una capacidad clara y definida para elaborar con fundamentos y referencias. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Realiza las actividades básicas a nivel digital y utiliza las herramientas habituales. No tiene un entorno virtual definido y utiliza los entornos virtuales y las redes sociales dentro de los parámetros más estandarizados.									
	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2												
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2												
Grupo Virtual	i6	c1	i4	r2	p1	r2	r2					cpd3r1	cpd7i1			
	r1	r2	r3	r4	r1	r1	r2					cpd4c2	cpd7d1			
	p5	c1	p6	b2	e2	r2	r2					cpd4f2	cpm7b2			
	p5	r2	r2	r2	r2	r2	r2					cpm9p2	cpm9e2			
	r2	r2	r2	r2	r2	r2	r2					cpd7d2	cpm7e2			
	Su actividad en el grupo virtual es muy irregular y se sitúa en la tipología de alumnos que solo interactúan cuando la temática y las opiniones de los compañeros/as le estimulan. Su comportamiento de marcado carácter disruptivo se transforma en el contexto virtual donde la necesidad de cierta reflexión y la visibilidad delante de los demás se traduce en mayor moderación y reflexión en sus intervenciones.															
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones					
Diario Campo	Sus gustos musicales son convencionales y sus aportaciones			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y			Su participación es buena cuando las actividades son dirigidas y el tiene claros				La dualidad entre los momentos en los que se muestra motivado y					

	no son especialmente ricas. Es un alumno disruptivo y con cierta tendencia a crear interferencias en las sesiones presenciales, aunque en ocasiones, si la actividad le interesa, participa con ganas y voluntad de sumar.	utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.	los límites y las consecuencias. Pero es inconstante y a menudo molesta e interrumpe las clases, hecho que dificulta el trabajo	participativo y los que desconecta e interrumpe sin controlar los límites es muy grande y cuando está en modo negativo, dificulta mucho el desarrollo de las clases.									
Grupo de discusión													
Q1	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme1	cmb1	cmf1	htu2	hts2	htrs1	uee2	uep3	uea1	uea2	mof2	mom3	moe2
	No muestra ningún tipo de evolución en su gusto musical y se mantiene en los parámetros de principios de curso.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día.			Hay variaciones poco significativas en sus usos, que son los mismos, pero se detecta cierta conciencia de sus limitaciones en uso de herramientas digitales.				No han cambiado sus hábitos, pero si un poco la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd5o1		cpd6m1		
	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p1		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a1						
	No mejora su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora mínimamente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical						Su participación en el curso ha sido pobre y no se detecta una mejora en aspectos básicos relacionados con esta competencia. Sigue utilizando las herramientas básicas, aunque durante el curso ha descubierto otros usos vinculados al mismo. Con todo, no parecen haber tenido un especial impacto en su día a día. Sigue sin tener conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.						

MP	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	Q1 + Ent	cme1	cmb1	cmf2	htu2	hts1	htrs2	uee2	uep3	uea1	uea2	mof2	mom2
	<p>Tiene un gusto musical muy definido y se muestra crítico y poco abierto a descubrir nuevas opciones. Su nivel de conocimientos musicales es elevado y su implicación en aportar conocimientos y el criterio de sus reflexiones le convierte en un punto de referencia en el aula y en el contexto virtual.</p>			<p>Utiliza preferentemente el móvil y ordenador y en general con auriculares. Utiliza software estándar asociado a la búsqueda y reproducción. Tiene y utiliza para fines musicales Facebook y Youtube.</p>			<p>Usuario habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos. Le interesa descubrir cosas nuevas pero vinculadas a su estilo musical preferido. Conoce y usa herramientas de búsqueda, consumo y difusión musical y se muestra activo en estos ámbitos.</p>				<p>Su interés por la música es elevado y demuestra un nivel cultural superior al de sus compañeros. Aunque es muy fiel a sus gustos y muy crítico hacia aquellas manifestaciones que el cree de menor valor, se muestra respetuoso hacia manifestaciones musicales distintas.</p>		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd5o2	cpd6a2	cpd6m2	cpd7c1	cpd7p2	cpd7g2
	<p>Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.</p>						<p>Su nivel al inicio del curso ya es alto y su interés por descubrir y utilizar herramientas digitales y en comprender las posibilidades de los nuevos entornos es alto. Sus aportaciones y conocimientos enriquecen las actividades y su nivel de dominio digital es de los mejores del curso.</p>						
	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2										
Grupo Virtual	p1	b1	b2	r2	r2	r2						cpd3r3	cpd7i2
	c1	e2	b1	e2	e2	e2	r2					cpd4c3	cpd7d2
	p5	e2	r1	r1	r1	r2	r2					cpd4f2	cpm7b2
	b1	r2	r1	r1	r1	r2	r2					cpm9p3	cpm9e3
	r1	r2	r1	r1	r2	r2	r2					cpd7d2	cpm7e2
<p>Se trata del único alumno de todas las fases que realiza al menos una aportación a cada una de las tareas encomendadas y que se caracteriza por la calidad de estas y por el interés en aportar conocimientos y perspectivas ricas y complejas. En esta línea, es el alumno con mejor expediente académico de todos los</p>													

	que forman parte de la investigación y con una especial motivación en interactuar con sus compañeros. De hecho, se muestra más activo en el contexto virtual que en el presencial, en el que le cuesta más interactuar, aunque cuando lo hace, su opinión siempre es valorada con respeto e interés por sus compañeros.												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Sus gustos musicales son distintos y aportan novedades y matices interesantes. Se interesa por otros ámbitos musicales distintos al suyo y muestra curiosidad. Con todo, a pesar de tener un gusto definido y con argumentos, nunca pretende imponer criterios y les gusta el diálogo y el intercambio de ideas y visiones.			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.			Es un alumno activo, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				Es una de las líderes de opinión del grupo. Le gusta participar y en los proyectos cooperativos siempre se sitúa un paso por delante. Su participación se centra tanto en el aula como en el espacio virtual.		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb2	cmf2	htu3	hts1	htrs3	uee2	uep3	uea2	uea2	mof2	mom2	moe2
Q1	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban y redefine algunos de sus gustos, aunque no existe una evolución identificable en su gusto musical.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día.			Hay variaciones poco significativas en sus usos, que son los mismos, pero se detecta un incremento por el interés en descubrir nuevas posibilidades.				Su interés se mantiene y se amplía con alguna manifestación cultural que desconocía. Se muestra abierto e interesado en ámbitos musicales alejados de sus intereses.		
	CM						CD						
Examen Competencial 1	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3		cpd5o3		cpd6a2		
	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd6m2		cpd7c2		cpd7p3		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd7g2						

	<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical</p>	<p>Su participación es alta y su nivel de concienciación con el entorno digital es importante. Le interesa conocer los entresijos del mundo digital y su concienciación y capacidad crítica ha sido muy relevante. Demuestra haber incorporado aspectos importantes de los trabajados durante el curso, pero sobre todo, destaca su capacidad reflexiva.</p>
--	---	--

CC	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb2	cmf3	htu2	hts2	htrs3	uee3	uep3	uea1	uea2	mof3	mom2	moe3
Q1 + Ent	Tiene un gusto musical definido, pero amplio y no se cierra a opciones diferentes, aunque se muestra muy influenciada por las tendencias musicales vigentes.			Utiliza una gran diversidad de herramientas tanto en hardware como en software y es una usuaria habitual de dichas herramientas.			Escucha música en muchos contextos distintos y le interesan diferentes aspectos vinculados a la cultura musical, aunque se centra mucho en sus gustos particulares. Tiene formación musical en contextos no formales, aunque ya no se está formando.				Le gusta mucho la música y forma parte importante de su día a día, aunque no muestra un interés muy especial por incrementar sus conocimientos musicales a pesar de tener una sólida formación musical. Sus gustos se relacionan directamente con los gustos musicales más populares.		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd5o2	cpd6a2	cpd6m2	cpd7c1	cpd7p2	cpd7g2
	Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Alumna muy activa en el ámbito digital, aunque utiliza las herramientas más habituales. Aun así, le interesa explorar las posibilidades de estas herramientas y las utiliza para escuchar música, pero también para investigar y compartir. Tiene un entorno digital definido, pero no especialmente estructurado.						
	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2										
Grupo Virtual	r2	r2	r2	r2	r2	r2						cpd3r1	cpd7i1
	r1	e2	b1	r1	p6	r2						cpd4c1	cpd7d1
	r1	e2	c1	r1	r1	r2						cpd4f2	cpm7b2
	r1	r2	p2	r1	r1	p3						cpm9p2	cpm9e1
	r1	r2	c1	r2	r2							cpd7d1	cpm7e1
Su participación en el ámbito virtual es irregular y poco variada, con alguna excepción puntual. Su actitud no es especialmente diferente en ambos ámbitos. Realiza las tareas que son indispensables y solo participa cuando es interpelada.													

	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Tiene gustos musicales convencionales y se muestra abierta a cualquier estilo. Tiene formación musical en contexto no formal, pero no parece que tenga un especial impacto en su gusto musical ni en su capacidad crítica hacia los fenómenos musicales analizados.			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.			Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				Participa en todo lo requerido, sus aportaciones siempre son interesantes y muestra voluntad en aportar y sumar de forma positiva al grupo.		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme3	cmb3	cmf3	htu2	hts2	htrs3	uee2	uep3	uea1	uea2	mof3	mom3	moe3
	Muestra mayor interés por estilos que antes no conocía y demuestra tener mayor conciencia de su gusto personal, redefiniendo algunas opciones.			No ha mejorado de forma ostensible su nivel de uso de herramientas, aunque si su nivel de conocimiento.			Hay variaciones poco significativas en sus usos, que son los mismos, pero se detecta cierta conciencia de sus limitaciones en uso de herramientas digitales.				No han cambiado sus hábitos, pero si un poco la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias.		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3		cpd5o3			cpd6m2	
	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p3			cpd7g2	
cpm7v3			cpm8e3			cpd6a2							

	<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical.</p>	<p>Mejora básicamente en su percepción de su identidad digital e incorpora actividades realizadas durante el curso entre sus nuevos intereses digitales. Durante el curso ha utilizado correctamente las herramientas propuestas y se denota un incremento en el dominio de estas.</p>
--	--	--

AR	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1 + Ent	cme1	cmb1	cmf2	htu2	hts2	htrs3	uee3	uep3	uea1	uea2	mof3	mom2	moe3
	Tiene un gusto musical definido, pero amplio y no se cierra a opciones diferentes, aunque se muestra muy influenciada por las tendencias musicales vigentes.			Utiliza una gran diversidad de herramientas tanto en hardware como en software y es una usuaria habitual de dichas herramientas.			Usaria habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos, pero solo las herramientas más habituales. Usuario de RRSS para buscar y descubrir nueva música, la música la acompaña en muchos momentos, pero casi nunca como protagonista.				Su vínculo con la cultura musical es de usuario y aunque la música tiene una amplia presencia en su día a día, casi siempre tiene una función secundaria en sus actividades.		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b1	cpd5o1	cpd6a1	cpd6m1	cpd7c1	cpd7p1	cpd7g1
	Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Realiza las actividades básicas a nivel digital y utiliza las herramientas habituales. No tiene un entorno virtual definido y utiliza los entornos virtuales y las redes sociales dentro de los parámetros más estandarizados.						
	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2										
Grupo Virtual	r2	r2	r2	r2	r2	r2						cpd3r1	cpd7i1
	p5	r1	r1	r1	r5	r2						cpd4c2	cpd7d1
	e2	b1	p5	e2	r2	r2						cpd4f1	cpm7b2
	p6	e2	r2	e2	r2	r2						cpm9p2	cpm9e1
	p6	e2	r1	r2	r2	r2	r2					cpd7d2	cpm7e1
	Participa de forma activa y bastante regular en el espacio virtual, aunque se limita a realizar las tareas obligatorias y solo interactúa cuando otros alumnos la interpelan. Su participación es similar en el espacio formal e informal.												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Tiene gustos musicales estandarizados y sus aportaciones giran sobre ellos, aunque se muestra abierta e			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención			Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				Participa de forma activa y le gusta expresar su punto de vista tanto en el ámbito virtual como en el contexto de la clase. Le gusta		

	interesada en descubrir otras opciones.			a las aportaciones de sus compañeros/as.							imponer su criterio y entrar en debates con los compañeros/as, más por el placer de la discusión que por aportar ideas concretas.		
Grupo de discusión													
Q1	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb2	cmf2	htu2	hts2	htrs3	uee3	uep3	uea1	uea2	mof2	mom2	moe3
	Muestra mayor interés por estilos que antes no conocía y demuestra tener mayor conciencia de su gusto personal, redefiniendo algunas opciones.			No ha mejorado de forma ostensible su nivel de uso de herramientas, aunque si su nivel de conocimiento.			Hay variaciones poco significativas en sus usos, que son los mismos, pero se detecta cierta conciencia de sus limitaciones en uso de herramientas digitales.				No han cambiado sus hábitos, pero si un poco la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias.		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd5o1		cpd6m1		
	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c1		cpd7p2		cpd7g1		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a1						
	Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical.						El hecho de participar en las actividades propias del curso ha tenido un impacto pequeño pero identificable en sus habilidades digitales, incorporando aspectos como la búsqueda y compartición de documentos e información en el entorno digital. Su entorno digital sigue sin estar definido ni tener una estructura clara.						

AG	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1 + Ent	cme2	cmb2	cmf3	htu3	hts2	htrs3	uee3	uep3	uea2	uea2	mof3	mom3	moe3
	<p>Tiene un gusto musical muy definido debido a su interés y formación musical. Su gusto se ajusta a su contexto socio-musical y no le interesan otros estilos, aunque los conoce y muestra cierto interés.</p>			<p>Utiliza preferentemente el móvil y ordenador y en general con auriculares. Utiliza software específico por su afición a la música. Utiliza diversas herramientas para diversas funciones.</p>			<p>La música forma parte esencial de su vida, forma parte de grupos musicales y practica a menudo en casa. Investiga sobre los estilos que le interesan y le gusta exhibir sus conocimientos musicales y expresar opiniones.</p>				<p>Su interés por la música se vincula a diferentes niveles, desde los aspectos más habituales como la escucha en contextos lúdicos o como banda sonora y sus actividades, a ámbitos más complejos como la investigación y análisis de diferentes manifestaciones musicales.</p>		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd5o2	cpd6a1	cpd6m0	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0
	<p>Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.</p>						<p>Realiza las actividades básicas a nivel digital y utiliza las herramientas habituales. No tiene un entorno virtual definido y utiliza los entornos virtuales y las redes sociales dentro de los parámetros más estandarizados.</p>						
	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	p5	e2	r2	r2						cpd3r1	cpd7i1	
	r2	r1	r1	e2	r2						cpd4c1	cpd7d1	
	r2	e2	e2	e2	r2						cpd4f1	cpm7b1	
	r2	e2	e2	r2	r2						cpm9p1	cpm9e1	
	c1	r1	e2	r2							cpd7d1	cpm7e1	
	<p>Sus aportaciones son irregulares, aunque por su bagaje cultural, siempre son interesantes y aportan datos interesantes. Le gusta interpelar a sus compañeros y se muestra activo en el ámbito virtual pero mucho más en el formal. No se limita a las tareas básicas y cuando participa lo hace con diversidad de recursos narrativos.</p>												

	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Aunque sus aportaciones suelen ser contundentes e influenciadas por su formación musical, estas son escasas tanto en el aula como en el contexto virtual. Su nivel cultural es altísimo y sus comentarios aportan una visión diferente y fundamentada en su experiencia como intérprete musical.			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.			No es un alumno especialmente participativo y tampoco aporta nuevas perspectivas sobre este ámbito. En las actividades se muestra participativo y en las que se requiere su aportación como música aún más.				La música es uno de sus intereses principales tanto como oyente como en lo referido a la práctica. Le interesa todo lo relacionado con la música, aunque se muestre un poco cerrado a sus preferencias musicales.		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb2	cmf3	htu3	hts3	htrs3	uee3	uep3	uea2	uea2	mof3	mom3	moe3
Q1	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban y redefine algunos de sus gustos, aunque no existe una evolución identificable en su gusto musical.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical y incorpora aquellas que mejoran el acceso a los contenidos musicales que le interesan.			Hay variaciones poco significativas en sus usos, que son los mismos, pero se detecta cierta conciencia de sus limitaciones en uso de herramientas digitales.				No han cambiado sus hábitos, pero si un poco la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias.		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd5o2		cpd6m1		
	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p0		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a2						

	<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical</p>	<p>Su participación poco relevante en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales. Sigue sin tener conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.</p>
--	---	--

IG	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	Q1 + Ent	cme3	cmb3	cmf3	htu3	hts2	hts3	uee3	uep3	uea2	uea2	mof2	mom3
	<p>Tiene un gusto musical amplio y un bagaje cultural complejo y variado definido en parte, por su contexto familiar. Sus gustos son eclécticos, abarcan muchos géneros y sabe expresarse con adecuación al describir los fenómenos musicales.</p>			<p>Utiliza muchas herramientas tecnológicas i en situaciones variadas y diferentes. Le interesa descubrir nuevas herramientas y se muestra interesado y al día de todas ellas.</p>			<p>Usuario habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos, pero solo las herramientas más habituales Usuario de RRSS para buscar y descubrir nueva música, la música la acompaña en muchos momentos, pero casi nunca como protagonista.</p>				<p>Le interesa la cultura musical, se muestra interesado y forma parte de su vida en distintos contextos, incluyendo el estrictamente musical, debido a su notable bagaje cultural.</p>		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd5o2	cpd6a1	cpd6m0	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0
	<p>Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.</p>						<p>Realiza las actividades básicas a nivel digital y utiliza las herramientas habituales. No tiene un entorno virtual definido y utiliza los entornos virtuales y las redes sociales dentro de los parámetros más estandarizados.</p>						
	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	b1	e2	r2	r1	r1	r1	r2					cpd3r1	cpd7i1
	e2	p6	c1	r1	r1	r1	r2					cpd4c	cpd7d1
	e2	r1	e2	r1	r1	e2	r2					cpd4f2	cpm7b2
	r2	r2	r2	r2	r2	r2	r4	r2				cpm9p3	cpm9e2
	r2	r2	r2	r2	r2	r2	r2	r2				cpd7d1	cpm7e2
	<p>Su participación tanto en el contexto virtual como en el presencial es amplia. Le gusta aportar sus conocimientos, que son amplios y su participación siempre es significativa e interesante. Es regular en sus participaciones y le gusta aportar datos e interactuar con los otros alumnos/as. Le interesa el debate y el intercambio de ideas y lo promueve con acierto.</p>												

	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Sus gustos musicales son muy variados y sus aportaciones, aunque no son muy numerosas sobre todo en el contexto virtual, aportan ingredientes interesantes al debate.			Muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y aunque utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as debido en parte, a su dominio previo.			Es un alumno activa, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				La música le gusta, tiene bagaje personal y le gusta expresar y compartir opiniones, aunque no es muy activo debido a una actitud poco propensa a la participación. Estas son escasas pero ricas en contenidos y matices.		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme3	cmb3	cmf3	htu3	hts2	htrs3	uee2	uep3	uea2	uea2	mof2	mom2	moe3
	No se detecta un incremento sustancial de sus gustos, aunque redefine algunas apreciaciones en la línea de otros alumnos, mostrándose más abierto a nuevas experiencias y reduciendo ciertos prejuicios.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día.			Hay variaciones poco significativas en sus usos, que son los mismos, pero se detecta cierta conciencia de sus limitaciones en uso de herramientas digitales.				No han cambiado sus hábitos, pero si un poco la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd5o2			cpd6m1	
	CPM1U3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p0			cpd7g0	
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a2						
	Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical						Su participación poco relevante en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales. Sigue sin tener conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.						

FP	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones			
	Q1 + Ent	cme2	cmb1	cmf1	htu1	hts1	htrs2	uee2	uep3	uea1	uea2	mof2	mom2	moe2
		Tiene un gusto musical convencional, basado en los estilos determinados por las tendencias vigentes y no se muestra especialmente interesado en otros géneros.			Utiliza preferentemente el móvil y ordenador. No tiene una gran variedad de herramientas y no muestra interés por descubrir más.			Sus actividades se limitan a escuchar música por los medios más estandarizados y no le interesa ni buscar nuevas propuestas musicales ni descubrir opciones más allá de las que le llegan directamente por los medios habituales.				La música ocupa una función secundaria en su vida y forma parte de momentos puntuales y sin demasiada trascendencia.		
Examen Competencial 1	CM						CD							
		cpm2m3	cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd5o2	cpd6a1	cpd6m0	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0	
		Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.						Realiza las actividades básicas a nivel digital y utiliza las herramientas habituales. No tiene un entorno virtual definido y utiliza los entornos virtuales y las redes sociales dentro de los parámetros más estandarizados.						
		cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
		cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	c1	r2									cpd3r1	cpd7i1	
	r2	r1	r2									cpd4c1	cpd7d1	
	r2	r2	r2									cpd4f1	cpm7b1	
	r2	r1	r2									cpm9p1	cpm9e1	
	r2	r2	r2									cpd7d1	cpm7e1	
		Sus aportaciones al grupo virtual son escasas y de poca calidad y su participación en las actividades requeridas no llegan a los mínimos. Su participación en el contexto formal tampoco es nada significativa y su trabajo escolar siempre es mínimo.												

	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Sus gustos musicales son convencionales y sus aportaciones no son especialmente ricas. Es un alumno muy discreto, sin ganas de aportar aspectos relevantes ni iniciativa en participar si no se le requiere.			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.			Su participación es escasa y no muestra un especial interés por explorar nuevos usos ni realizar aportaciones en este sentido				Es tímido y poco participativo.		
Grupo de discusión													
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1	cme2	cmb2	cmf1	htu1	hts1	htrs2	uee2	uep3	uea2	uea2	mof2	mom2	moe3
	No muestra ningún tipo de evolución en su gusto musical y se mantiene en los parámetros de principios de curso.			Sigue sin mostrar mayor interés por las herramientas y su participación con las utilizadas en las diferentes sesiones tanto en contexto formal como virtual son mínimas.			Hay variaciones poco significativas en sus usos, que son los mismos, pero se detecta cierta conciencia de sus limitaciones en uso de herramientas digitales.				No han cambiado sus hábitos, pero si un poco la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias.		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3			cpm9v3		cpd4b2		cpd5o2		cpd6m1	
	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p0		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a2						
	No se aprecia mejora en su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Ello se visualiza especialmente en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora levemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical.						Su participación poco relevante en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales. Sigue sin tener conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.						

ET	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Q1 + Ent	cme1	cmb1	cmf2	htu2	hts2	htrs2	uee2	uep3	uea1	uea2	mof2	mom2	moe2
	<p>Tiene un gusto musical muy definido y se muestra crítico y poco abierto a descubrir nuevas opciones. Su nivel de conocimientos musicales es bueno y su implicación en aportar conocimientos y el criterio de sus reflexiones es muy correcto.</p>			<p>Utiliza las herramientas más habituales y su interés en ampliar su dominio es escaso.</p>			<p>Aunque su gusto es definido, le gusta buscar información sobre la música que le interesa y no se cierra a nuevas posibilidades musicales.</p>				<p>Su vínculo con la cultura musical es de usuario y aunque la música tiene una amplia presencia en su día a día, casi siempre tiene una función secundaria en sus actividades.</p>		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd5o2	cpd6a1	cpd6m0	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0
	<p>Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.</p>						<p>Realiza las actividades básicas a nivel digital y utiliza las herramientas habituales. No tiene un entorno virtual definido y utiliza los entornos virtuales y las redes sociales dentro de los parámetros más estandarizados.</p>						
	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2									
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2									
Grupo Virtual	r2	p5	r1	r1	r2	r2						cpd3r1	cpd7i1
	r2	p5	r2	r1	r3	r2						cpd4c2	cpd7d1
	r2	c1	r1	e2	r2							cpd4f2	cpm7b2
	r2	r1	r1	c1	r2							cpm9p1	cpm9e1
	r2	p5	r2	r2	r2							cpd7d2	cpm7e1
	<p>Se muestra activo en actividades dirigidas, pero no participa en todas y su interés disminuye a medida que avanza el curso. Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque en las actividades de debate, sus aportaciones suelen ser interesantes. Su participación es muy irregular pero cuando las realiza, siempre son buenas aportaciones.</p>												

AP	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones	
Q1 + Ent	cme2	cmb2	cmf1	htu2	hts1	htrs2	uee2	uep3	uea1	uec2	mof3	mom3
	Tiene un conocimiento de estilos amplio, aunque no muestra especial interés por ninguno de ellos. Se muestra receptiva a nuevas propuestas.			Utiliza las herramientas más habituales y no muestra especial interés en descubrir otras.			La música está presente en muchas de las actividades. Además, le gusta escuchar música como actividad principal y buscar información sobre música, pero básicamente de la de su gusto.				Le interesa la música desde la perspectiva de elemento que acompaña a ciertas actividades, pero también como forma de expresión de su personalidad.	
	CM						CD					
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3	cpd7g2	cpd5o2	cpd6a2	cpd6m2	cpd7c2
Examen Competencial 1	Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.			Utiliza las aplicaciones básicas que le permiten acceder a la información que necesita, pero no demuestra tener muchos conocimientos vinculados a su uso. Sabe cómo buscar y encontrar la información requerida, pero utiliza las herramientas más comunes y populares hecho que le limita el acceso a espacios más complejos para la búsqueda de información. No tiene una estructura fija para organizar su información y no participa en espacios de compartición de información ni en espacios de creación colaborativa.								
	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2								
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2								
Grupo Virtual	e2	r2	r2	r2						cpd3r0	cpd7i0	
	e2	c3	r2	r2						cpd4c1	cpd7d1	
	e2	r2	r2	b2						cpm9p1	cpm7b1	
	e2	r2	c3	r2						cpd4f1	cpd7d1	
	r2	b2								cpm9e1	cpm7e1	
	Es una alumna poco participativa tanto en el contexto virtual como en la clase. Realiza las tareas que se le plantean, pero no su implicación en las tareas que implican autonomía y que precisan de cierta autonomía, su rendimiento es bajo.											

	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones	
Diario Campo	Aunque su gusto musical es muy definido, nunca se cierra a descubrir nuevas opciones y poco a poco, va mostrando interés por nuevas propuestas. Siempre colabora activamente y es un alumno que, por carácter y ganas de aprender, aporta entusiasmo y colaboración a las dinámicas presenciales.			Muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas, aunque solo utiliza las requeridas durante el curso. Su percepción sobre sus conocimientos en herramientas tecnológicas mejora durante el curso.			Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				Le gusta participar y en los proyectos cooperativos, pero nunca los lidera. Su participación es igual de intensa en el aula y en el entorno virtual. Tiene mucho interés, pero a veces más en la discusión y la polémica que en el intercambio de conocimientos	
Grupo de discusión	"Me gustaba opinar porqué al hacerlo era más yo misma, y podía confrontar ideas con los demás "											
	"No pensabas en la nota porqué las tareas te gustaban y era bonito ver como el resto de los alumnos te conocían a partir de la música que proponías"											
	" Si hubiéramos trabajado como siempre no aprendes más porqué trabajando de esta manera había más motivación y así, se aprende más"											
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones	
Q1	cme3	cmb2	cmf2	htu2	hts1	htrs2	uee3	uep3	uea2	uec2	mof3	mom3
	Se observa un incremento en su interés por otros estilos y manifestaciones musicales.			No existe una mejora evidente en el uso de herramientas para el consumo musical, aunque se observa un cierto incremento en el conocimiento de algunas de ellas.			No hay mucha variación en sus usos, aunque incrementa los ámbitos en los que tiene presencia la música.				No han cambiado sus hábitos, pero si la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias que se observa con un significativo aumento de su presencia en las mismas.	
	CM						CD					
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b3		cpd5o2		cpd6a2	
cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c3		cpd7p2		cpd7g2		

Examen Competencial 1	cpm7v3	cpm8e3	cpd6m2
	<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical.</p>		<p>Su escasa participación durante el curso también se refleja en una casi nula variación de los parámetros en los que se movía a principios de curso, aunque él afirma conocer y estar al día de aspectos sobre música y tecnología que realmente desconoce.</p>

XE	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones			
	Q1 + Ent	cme2	cmb1	cmf1	htu2	hts2	htrs3	uee2	uep3	uea2	uea2	mof2	mom2	moe2
	<p>Tiene un gusto musical convencional, basado en los estilos determinados por las tendencias vigentes y no se muestra especialmente interesado en otros géneros</p>			<p>Utiliza preferentemente el móvil y ordenador y en general con auriculares. Utiliza software estándar asociado a la búsqueda y reproducción. Tiene y utiliza para fines musicales Facebook y Youtube.</p>			<p>Usuario habitual de escucha musical en muchos ámbitos distintos pero solo las herramientas más habituales Usuario de RRSS para buscar y descubrir nueva música, la música la acompaña en muchos momentos pero casi nunca como protagonista.</p>				<p>Su vínculo con la cultura musical es de usuario y aunque la música tiene una amplia presencia en su día a día, casi nunca tiene una función secundaria en sus actividades</p>			
Examen Competencial 1	CM						CD							
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2	cpd5o2	cpd6a1	cpd6m0	cpd7c1	cpd7p0	cpd7g0	
	<p>Tiene un discurso elaborado, aunque le falta fundamentos y referencias en algunas valoraciones. Basa su razonamiento en opiniones y percepciones personales. Tiene claros los ámbitos que domina y en los que no, acusa el exceso a la moderación.</p>						<p>Realiza las actividades básicas a nivel digital y utiliza las herramientas habituales. No tiene un entorno virtual definido y utiliza los entornos virtuales y las redes sociales dentro de los parámetros más estandarizados.</p>							
	cpm1u2	cpm2e2	cpm1s2	cpm8p2										
	cpm1e2	cpm2r1	cpm7v2	cpm8e2										
Grupo Virtual	r2	r2	r2	r2	r2							cpd3r1	cpd7i1	
	e2	b2	c2	e2	r2							cpd4c3	cpd7d1	
	p6	p6		r2	r2							cpd4f2	cpm7b2	
												cpm9p3	cpm9e3	
												cpd7d2	cpm7e2	

	Se muestra activo en actividades dirigidas, pero no participa en todas y su interés disminuye a medida que avanza el curso. Sus aportaciones suelen ceñirse a lo requerido, aunque en las actividades de debate, sus aportaciones suelen ser interesantes. Su participación es muy irregular pero cuando las realiza, siempre son buenas aportaciones.												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
Diario Campo	Sus gustos musicales son distintos y aportan novedades y matices interesantes. Se interesa por otros ámbitos musicales distintos al suyo y muestra curiosidad.			No muestra interés por explorar nuevas herramientas tecnológicas y utiliza las requeridas durante el curso sin mostrar especial atención a las aportaciones de sus compañeros/as.			Es una alumna activa, participa en las actividades requeridas, sobre todo las más dirigidas y le gusta expresar su opinión y aportar su bagaje personal al grupo.				Es una de las líderes de opinión del grupo. Le gusta participar y en los proyectos cooperativos siempre se sitúa un paso por delante. Su participación se centra sobre todo en el aula y en menor medida en el espacio virtual, aunque demuestra, por sus aportaciones, seguirlo de forma regular		
Grupo de discusión	"El poder escoger permite que, si algo no lo sabes, puedes dejarlo de banda"												
	Conocimientos Musicales			Herramientas Tecnológicas			Usos y estrategias				Motivaciones		
	cme2	cmb2	cmf1	htu2	hts2	htrs3	uee2	uep3	uea2	uea2	mof2	mom2	moe3
Q1	Muestra mayor interés por géneros que antes no le interesaban y redefine algunos de sus gustos, aunque no existe una evolución identificable en su gusto musical.			Mejora su autopercepción en lo que se refiere al conocimiento de diferentes herramientas tecnológicas vinculadas al consumo musical, aunque no las incorpora a su día a día.			Hay variaciones poco significativas en sus usos, que son los mismos, pero se detecta cierta conciencia de sus limitaciones en uso de herramientas digitales.				No han cambiado sus hábitos, pero si un poco la percepción de la presencia e importancia de la música en sus actividades diarias.		
Examen Competencial 1	CM						CD						
	cpm2m3		cpm9a3		cpm9v3		cpd4b2		cpd5o2		cpd6m1		
	cpm1u3	cpm1s3	cpm2r3	cpm8p3	cpm1e3	cpm2e3	cpd7c2		cpd7p0		cpd7g0		
	cpm7v3			cpm8e3			cpd6a2						

	<p>Mejora notablemente su lenguaje y su capacidad para argumentar a partir de definiciones, ejemplos y análisis de elementos y contextos. Se muestra especialmente explícita en todo lo relacionado con contextos sociales y culturales y con aspectos vinculados a la fenomenología. Ante el desconocimiento, prefiere no arriesgar a equivocarse. Mejora notablemente sus conocimientos en lo referido a elementos, características y contextos vinculados a la cultura musical.</p>	<p>Su participación poco relevante en las actividades del curso conlleva una mejora mínima pero identificable en el uso de TIC para el consumo de cultura musical. Sigue utilizando las herramientas que ya conoce, utilizando las mismas vías para investigar, descubrir y construir conocimientos, pero demuestra incorporar nuevas vías y espacios virtuales. Sigue sin tener conciencia de un entorno digital pautado y gestionado por el mismo.</p>
--	--	--

14 ANEXO 3

En este Anexo se presenta una síntesis del corpus de Códigos utilizados para el análisis. Este está formado por los siguientes grupos:

Codificación Análisis PLE: Mediante 16 códigos con 3 niveles de gradación cada uno, que definen los PLE's iniciales y finales de los alumnos y permiten identificar las variaciones que se han producido en ellos en Conocimientos musicales (CM), Herramientas Tecnológicas (HT), Usos y estrategias (UE) y Motivaciones (MO).

Codificación Competencia Digital: Mediante 13 códigos con cuatro niveles de gradación cada uno extraídos del documento "Competències bàsiques de l'àmbit digital" (Catalunya. Departament d'Ensenyament, 2015), que permiten valorar el nivel competencial de los alumnos al principio, durante y al finalizar el curso. En dicho documento cada competencia se ha graduado en tres niveles de consecución: satisfactorio (nivel 1), notable (nivel 2) y excelente (nivel 3), que van desde el logro hasta la excelencia en la competencia y que nosotros hemos mantenido añadiendo una cuarta gradación de valor 0 si no se adquiere un nivel mínimo. Los tres niveles de adquisición "se ejemplifican en los indicadores de evaluación y en los ejemplos de evaluación final que se encuentran en cada una de las competencias"(Catalunya. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, 2016 p.6).

Codificación Competencial Musical: Mediante 19 códigos con cuatro niveles de gradación cada uno extraídos del documento "Competències bàsiques de l'àmbit artístic"(Catalunya. Departament Ensenyament, 2016), y que tienen la misma valoración que los de Competencia Digital.

Codificación mediante un Esquema de Análisis del Diálogo (SEDA)⁷: Describe el tipo de interacciones asincrónicas acontecidas en el espacio virtual mediante el análisis del tipo de actos comunicativos a partir de 28 códigos subdivididos en 7 categorías (Hennessy et al., 2015). Este corpus de códigos ha sido diseñado y validado para el análisis de contextos dialógicos sincrónicos, aunque las autoras indican que "el esquema debe responder a formas ricas y multimodales de diálogo que integren la conversación con las interacciones con el texto (formas escritas multimodales y tradicionales), ya que comúnmente ocurren en las aulas de hoy, especialmente en

⁷ El Cam-UNAM Esquema para el Análisis de Diálogo para la Educación (SEDA: © 2016) fue desarrollado por un equipo de investigadores de la Universidad de Cambridge, Reino Unido, y la Universidad Nacional Autónoma de México, dirigido por Sara Hennessy y Sylvia Rojas-Drummond y financiado a través concesión no. RG66509 de la Academia británica. El esquema original y lista de co-creadores están disponibles en <http://tinyurl.com/BAdialogue>

entornos tecnológicos". Por ello, se considera válido para el análisis de las interacciones que se dan en los grupos cerrados de la red social Facebook descrita anteriormente.

Codificación Análisis PLE

Código	Objetivo
Conocimientos musicales (CM)	
CME	Conocer los estilos musicales preferidos de los alumnos y a su vez, el conocimiento de otros estilos alejados de su gusto personal
CMI	Analizar la capacidad de aportar información relevante sobre sus gustos musicales para compartirla con los compañeros/as
CMB	Conocer el nivel de conocimiento y el interés por descubrir fenómenos musicales alejados de sus intereses más cercanos
CMF	Conocer la formación musical de los participantes en los ámbitos no formal e informal
Herramientas Tecnológicas (HT)	
HTU	Conocer la tipología de herramientas de consumo cultural musical que los participantes usan y/o conocen.
HTS	Conocer el tipo de software que los alumnos conocen y/o utilizan tanto para la reproducción como para la difusión y creación musical
HTRS	Conocer el nivel de uso de Redes sociales para usos de consumo, búsqueda y difusión musical
Usos y estrategias (UE)	
UEE	Conocer la periodicidad en la que el alumno consume música en contextos concretos y definidos y que implican cierta repetición secuencial.
UEP	Conocer la periodicidad en la que el alumno consume música y la relevancia de dicha actividad en su cotidianidad.
UEC	Conocer en que ámbitos y situaciones los alumnos consumen cultura musical y la variedad de estos.
UEA	Conocer el nivel de importancia de la música en el contexto diario de los alumnos en relación con acontecimientos culturales en los que la música sea protagonista.
Motivaciones (MO)	
MOF	Conocer tanto la cantidad como el contexto de uso del consumo musical como elemento de motivación en actividades cotidianas.
MOM	Conocer el uso como motor de motivación en contextos y actividades diarias de la música.
MOE	Conocer la importancia de la música en contextos lúdicos.
MOO	Determinar el nivel de importancia de la música en los momentos de ocio entendiendo los mismos como contextos lúdicos de carácter social.
MOB	Conocer el interés por descubrir e investigar sobre fenómenos musicales.

Codificación Competencia Digital

Cod	Descripción
<p>Comp. 1: La evaluación de esta competencia debe permitir concretar la adquisición del conocimiento que se hace del funcionamiento y las relaciones de los elementos musicales a partir de las diferentes experiencias auditivas que se hayan experimentado</p>	
CpM1U	Detallar elementos de carácter estructural, características relacionadas sobre su contexto social e histórico y las motivaciones y mensajes que el autor pretende expresar con la obra analizada.
CpM1E	Expresar mediante un lenguaje apropiado, aspectos vinculados a la adquisición de conocimientos musicales relacionados con la audición musical y la capacidad de elaborar un análisis propio de los fenómenos musicales trabajados.
CpM1S	Expresar sensaciones, vivencias y emociones sugeridas por la música. Se valora especialmente, el uso de un lenguaje adecuado y la capacidad de expresar dichos sentimientos.
<p>Comp. 2: La evaluación de esta competencia se vincula directamente con la capacidad de expresar opiniones razonadas y justificadas sobre fenómenos musicales y los contextos sociales en los que se desarrollan, a partir de los aspectos trabajados durante el curso.</p>	
CpM2I	Interés por expresar de forma adecuada y utilizando un lenguaje correcto, su percepción de los fenómenos musicales
CpM2E	Desarrollar ideas elaboradas sobre fenómenos musicales, con un lenguaje adecuado y rico en contenido y matices.
CpM2R	Emitir reflexiones sobre fenómenos musicales de distinta índole ya sea a nivel estilística, geográfico, cultural y/o social.
<p>Comp. 3: La evaluación de esta competencia se relaciona con algunas actividades de expresión musical que se realizan de forma puntual durante el curso.</p>	
CpM3I	Interpretación musical a partir de unos parámetros establecidos en cursos precedentes. Durante el curso analizado, no se realiza ninguna actividad de formación en este sentido.
CpM3S	Participar en actividades de interpretación musical en grupo, en la elaboración, ensayo y interpretación.
<p>La evaluación de esta competencia permite valorar la capacidad de desarrollar proyectos colectivos de carácter creativo, pero también, de diseño y elaboración de tareas relacionadas con la búsqueda de información para el desarrollo de tareas individuales y colectivas relacionadas con la creación de proyectos artísticos y/o académicos.</p>	
Cod	Descripción

CpM7I	Se valora la capacidad de organización y gestión de proyectos académicos y/o artísticos, desde diferentes ámbitos del conocimiento con autonomía y implicación personal.
CpM7B	Se valora el nivel de implicación y madurez personal en la elaboración de proyectos grupales, ya sean artísticos como académicos en los distintos contextos de trabajo.
CpM7E	Se valora la capacidad de buscar y seleccionar información significativa referida a las tareas planteadas durante el curso, así como la autonomía para llevar a cabo dichas acciones.
CpM7V	Se valora la capacidad de elaborar una opinión fundamentada con elementos musicales, socioculturales y contextuales de manifestaciones artísticas trabajadas durante el curso.

La evaluación de esta competencia permite establecer el nivel de interés, respeto y la capacidad de expresión de razonamientos elaborados y fundamentados sobre los fenómenos musicales trabajados durante el curso.

Cod	Descripción
CpM8P	Se valora la capacidad de expresar de forma crítica y fundamentada, un análisis de fenómenos musicales de cualquier contexto y momento histórico, poniendo especial atención a aquellos que por su distancia geográfica y/o histórica estén lejos de los parámetros más cercanos a la realidad cotidiana de los alumnos.
CpM8E	Se valora la capacidad del alumno en elaborar un discurso propio a partir de los parámetros trabajados en el aula, para elaborar un análisis de aquellos fenómenos culturales musicales que ha podido experimentar en persona, ya sea en directo o mediante el uso de diferentes plataformas audiovisuales.

La evaluación de esta competencia se enmarca en el nivel de motivación personal en las tareas de clase, haciendo especial incidencia en las iniciativas personales, el interés personal y el grado de implicación emocional en ellas.

Cod	Descripción
CpM9P	Se valora el nivel de implicación del alumno/a en las tareas realizadas tanto en el entorno clase como en el entorno virtual.
CpM9A	Se valora la actitud mostrada hacia las actividades propuestas, pero sobre todo, la respuesta ante propuestas provenientes de intereses y experiencias propuestas por otros alumnos y en especial, aquellas alejadas de sus gustos personales.
CpM9R	Se valora la capacidad de reflexión a partir de la autopercepción de los conocimientos adquiridos y sobre todo, la constatación de las carencias a nivel de conocimientos en relación a los propios de otros compañeros.
CpM9V	Se valora el interés en explorar y descubrir nuevas propuestas musicales, a partir de las experiencias aportadas por los compañeros/as en los diferentes entornos de trabajo.
CpM9E	Se valora el interés en compartir experiencias y percepciones que parten de las propias emociones en referencia a fenómenos musicales trabajados en clase.

Codificación Competencial Musical

Competencia 3	La evaluación de esta competencia se fundamenta en la capacidad de creación multimedia por parte de los alumnos.	
	Cod	Descripción
	CpD3R	Se valora la capacidad de realizar producciones multimedia a partir de los parámetros trabajados en el aula y sobre todo, de las adquisiciones técnicas adquiridas a partir de la interacción con otros alumnos.
Competencia 4	La evaluación de esta competencia se centra en identificar la capacidad de buscar y seleccionar contenido significativo para la elaboración de las tareas realizadas en los contextos formales y virtuales	
	Cod	Descripción
	CpD4B	Se valora si el alumno realiza búsquedas en internet, pero sobre todo, su capacidad de elaborar producciones propias a partir de la información adquirida y su capacidad de gestión de dicha información.
Competencia 5	CpD4C	Se valora la capacidad para identificar aquellos aspectos más relevantes en la búsqueda de información por internet y además, la capacidad de elaborar conocimiento sin precisar la ayuda del profesor o los compañeros.
	CpD4F	Se valora la capacidad de gestión e la información adquirida poniendo especial énfasis en la calidad y variedad de las fuentes utilizadas.
	La evaluación de esta competencia se centra en la capacidad de generar aportaciones significativas a partir del uso de herramientas digitales adecuadas para dicho fin.	
Competencia 6	CpD5	Se valora el uso de herramientas digitales con el objetivo de generar nuevos contenidos, pero poniendo el foco en la capacidad de utilizar y gestionar instrumentos digitales diseñados para esta función.
	La evaluación de esta competencia se centra en como el alumno es capaz de construir de forma consciente, un entorno digital.	
	CpD6A	Se valora la conciencia sobre la creación de su identidad digital y su capacidad por conocer las características de esta.
	CpD6M	Se valora la capacidad de construcción y gestión de un entorno digital diseñado a consciencia.

Competencia 7	La evaluación de esta competencia se centra en la capacidad de los alumnos para establecer pautas de comunicación e interrelación entre ellos y su entorno formal e informal.	
	CpD7C	Se valora la capacidad de gestión de herramientas de comunicación y publicación de contenido digital y la calidad de los mismos.
	CpD7D	Se valora la capacidad de uso y gestión de documentos digitales.
	CpD7P	Se valora el nivel de participación autónoma en entornos digitales ya existentes o creados por ellos mismos.
	CpD7I	Se valora la adecuación en el uso de códigos, lenguajes y canales correctos para la comunicación en entornos virtuales.
	CpD7G	Se valora sobre todo tener conciencia de su identidad digital y de las implicaciones de su uso y gestión.
Competencia 8	La evaluación de esta competencia se centra en el uso de herramientas musicales y de gestión de conocimiento en contextos virtuales.	
	CpD8A	Se valora el nivel de participación y la capacidad de uso de herramientas virtuales musicales y de gestión del conocimiento, así como su capacidad de gestión y desarrollo de estas.

Codificación mediante un Esquema de Análisis del Diálogo (SEDA)

I: Invitar a la elaboración o razonamiento

I1	Pregunta a los otros participantes(s) para aclarar, explicar o explicitar (razonamientos de otra persona o de ideas colectivas)
I2	Utilizar contribuciones previas para obtener más respuestas, invitando además a la elaboración / aclaración / (des) acuerdo / posicionamiento / comparación / evaluación / crítica de la aportación o idea de otro.
I3	Invitar a la especulación /imaginación, hipótesis, conjeturas o la formulación de preguntas en base a la contribución de otro.
I4	Pregunta a otro(s) acerca de la justificación / prueba o explicación del razonamiento o el proceso para llegar a una solución.
I5	Invitar a la especulación /suposición sobre hipótesis, conjeturas o preguntas planteadas.
I6	Sondear / pedir una aclaración o extensión o ejemplo.

R: Asegurar un razonamiento explícito

R1	Proporcionar o elaborar una justificación / prueba o explicación del razonamiento de otro o el proceso para llegar a una solución.
R2	Proporcionar o elaborar una justificación / prueba o explicación del propio razonamiento o el proceso para llegar a una solución.
R3	Especular, hipotetizar, conjeturar, imaginar o expresar una o varias posibilidades diferentes en base de la contribución de otro
R4	Especular, hipotetizar, conjeturar, imaginar o expresar una o más posibilidades o teorías diferentes.

B: Construir sobre las ideas

B1	Basarse, explicar, aclarar, ajustar, elaborar, explicitar, resaltar o transformar las contribuciones proporcionadas por otro (s) o una idea colectiva, opinión o razonamiento.
B2	Aclarar, elaborar, ejemplificar o ampliar una opinión / idea / creencia (sin justificación) propia o pregunta.

P Posicionamiento y Coordinación

P1	Sintetizar o resumir aportaciones de otros o ideas colectivas
P2	Comparar / evaluar diferentes opiniones / perspectivas / creencias.
P3	
P4	Los participantes reconocen que han cambiado su posición en respuesta al diálogo anterior.
P5	Punto de vista de desafío / suposición

P6	Uno o más participantes están en (des)acuerdo con otros o reconocen diferencias
----	---

C Conectar

C1	Referirse a las contribuciones anteriores u observaciones u objetos de conocimiento o discusiones después de contribuciones.
C2	Dar relevancia una trayectoria de aprendizaje explícita, dando continuidad a través de las lecciones, incluyendo y poniendo de relieve la relevancia de la actividad previa o futura.
C3	Establecer vínculos entre lo que se aprende y un contexto más amplio.
C4	Pedir a los demás a seguir su propia investigación antes o después de las clases.

RD Reflexión sobre el diálogo o actividad

RD1	Los participantes hablan de la conversación y se refuerzan los protocolos de diálogo.
RD2	Comentar / dialogar sobre el proceso de realización de la actividad colectiva o evaluar el desempeño propio. O reflexionar sobre la importancia, utilidad, con fines o resultados del aprendizaje o de la tarea, como parte de una actividad colectiva.
RD3	Invitar a otros a reflexionar sobre la importancia, utilidad, procesos o resultados de aprendizaje a partir de la actividad colectiva.

E Invitar a aportar nuevas ideas

E1	Invitar a la expresión de opiniones / ideas / creencias / conocimiento de los demás.
E2	Ofrecer una aportación / sugerencia / idea / perspectiva / información pertinente, que progresa la actividad colectiva en la mano.

Codificación Análisis PLE	
Código	Objetivo
Conocimientos musicales (CM)	
CME	Conocer los estilos musicales preferidos de los alumnos y a su vez, el conocimiento de otros estilos alejados de su gusto personal
CMi	Analizar la capacidad de aportar información relevante sobre sus gustos musicales para compartirla con los compañeros/as
CMB	Conocer el nivel de conocimiento y el interés por descubrir fenómenos musicales alejados de sus intereses más cercanos
CMF	Conocer la formación musical de los participantes en los ámbitos no formal e informal
Herramientas Tecnológicas (HT)	
HTU	Conocer la tipología de herramientas de consumo cultural musical que los participantes usan y/o conocen.
HTS	Conocer el tipo de software que los alumnos conocen y/o utilizan tanto para la reproducción como para la difusión y creación musical
HTRS	Conocer el nivel de uso de Redes sociales para usos de consumo, búsqueda y difusión musical
Usos y estrategias (UE)	
UEE	Conocer la periodicidad en la que el alumno consume música en contextos concretos y definidos y que implican cierta repetición secuencial.
UEP	Conocer la periodicidad en la que el alumno consume música y la relevancia de dicha actividad en su cotidianidad.
UEC	Conocer en que ámbitos y situaciones los alumnos consumen cultura musical y la variedad de estos.
UEA	Conocer el nivel de importancia de la música en el contexto diario de los alumnos en relación con acontecimientos culturales en los que la música sea protagonista.
Motivaciones (MO)	
MOF	Conocer tanto la cantidad como el contexto de uso del consumo musical como elemento de motivación en actividades cotidianas.
MOM	Conocer el uso como motor de motivación en contextos y actividades diarias de la música.
MOE	Conocer la importancia de la música en contextos lúdicos.
MOO	Determinar el nivel de importancia de la música en los momentos de ocio entendiendo los mismos como contextos lúdicos de carácter social.
MOB	Conocer el interés por descubrir e investigar sobre fenómenos musicales.
Codificación Competencia Digital	
Cod	Descripción
Comp. 1	
CpM1U	Detallar elementos de carácter estructural, características relacionadas sobre su contexto social e histórico y las motivaciones y mensajes que el autor pretende expresar con la obra analizada.
CpM1E	Expresar mediante un lenguaje apropiado, aspectos vinculados a la adquisición de conocimientos musicales relacionados con la audición musical y la capacidad de elaborar un análisis propio de los fenómenos musicales trabajados.
CpM1S	Expresar sensaciones, vivencias y emociones sugeridas por la música. Se valora especialmente, el uso de un lenguaje adecuado y la capacidad de expresar dichos sentimientos.
Comp. 2	
CpM2I	Interés por expresar de forma adecuada y utilizando un lenguaje correcto, su percepción de los fenómenos musicales
CpM2E	Desarrollar ideas elaboradas sobre fenómenos musicales, con un lenguaje adecuado y rico en contenido y matices.
CpM2R	Emtir reflexiones sobre fenómenos musicales de distinta índole ya sea a nivel estilística, geográfico, cultural y/o social.
Comp. 3	
CpM3I	Interpretación musical a partir de unos parámetros establecidos en cursos precedentes. Durante el curso analizado, no se realiza ninguna actividad de formación en este sentido.
CpM3S	Participar en actividades de interpretación musical en grupo, en la elaboración, ensayo y interpretación.
Comp. 7	
CpM7I	Se valora la capacidad de organización y gestión de proyectos académicos y/o artísticos, desde diferentes ámbitos del conocimiento con autonomía y implicación personal.
CpM7B	Se valora el nivel de implicación y madurez personal en la elaboración de proyectos grupales, ya sean artísticos como académicos en los distintos contextos de trabajo.

CpM7E	Se valora la capacidad de buscar y seleccionar información significativa referida a las tareas planteadas durante el curso, así como la autonomía para llevar a cabo dichas acciones.
CpM7V	Se valora la capacidad de elaborar una opinión fundamentada con elementos musicales, socioculturales y contextuales de manifestaciones artísticas trabajadas durante el curso.
Comp. 8	
CpM8P	Se valora la capacidad de expresar de forma crítica y fundamentada, un análisis de fenómenos musicales de cualquier contexto y momento histórico, poniendo especial atención a aquellos que por su distancia geográfica y/o histórica estén lejos de los parámetros más cercanos a la realidad cotidiana de los alumnos.
CpM8E	Se valora la capacidad del alumno en elaborar un discurso propio a partir de los parámetros trabajados en el aula, para elaborar un análisis de aquellos fenómenos culturales musicales que ha podido experimentar en persona, ya sea en directo o mediante el uso de diferentes plataformas audiovisuales.
Comp. 9	
CpM9P	Se valora el nivel de implicación del alumno/a en las tareas realizadas tanto en el entorno clase como en el entorno virtual.
CpM9A	Se valora la actitud mostrada hacia las actividades propuestas, pero sobre todo, la respuesta ante propuestas provenientes de intereses y experiencias propuestas por otros alumnos y en especial, aquellas alejadas de sus gustos personales.
CpM9R	Se valora la capacidad de reflexión a partir de la autopercepción de los conocimientos adquiridos y sobre todo, la constatación de las carencias a nivel de conocimientos en relación a los propios de otros compañeros.
CpM9V	Se valora el interés en explorar y descubrir nuevas propuestas musicales, a partir de las experiencias aportadas por los compañeros/as en los diferentes entornos de trabajo.
CpM9E	Se valora el interés en compartir experiencias y percepciones que parten de las propias emociones en referencia a fenómenos musicales trabajados en clase.

Codificación Competencial Musical

Comp. 3	
CpD3R	Se valora la capacidad de realizar producciones multimedia a partir de los parámetros trabajados en el aula y sobre todo, de las adquisiciones técnicas adquiridas a partir de la interacción con otros alumnos.
Comp. 4	
CpD4B	Se valora si el alumno realiza búsquedas en internet, pero sobre todo, su capacidad de elaborar producciones propias a partir de la información adquirida y su capacidad de gestión de dicha información.
CpD4C	Se valora la capacidad para identificar aquellos aspectos más relevantes en la búsqueda de información por internet y además, la capacidad de elaborar conocimiento sin precisar la ayuda del profesor o los compañeros.
CpD4F	Se valora la capacidad de gestión e la información adquirida poniendo especial énfasis en la calidad y variedad de las fuentes utilizadas.
Comp. 5	
CpD5	Se valora el uso de herramientas digitales con el objetivo de generar nuevos contenidos, pero poniendo el foco en la capacidad de utilizar y gestionar instrumentos digitales diseñados para esta función.
Comp. 6	
CpD6A	Se valora la conciencia sobre la creación de su identidad digital y su capacidad por conocer las características de esta.
CpD6M	Se valora la capacidad de construcción y gestión de un entorno digital diseñado a consciencia.
Comp. 7	
CpD7C	Se valora la capacidad de gestión de herramientas de comunicación y publicación de contenido digital y la calidad de estos.
CpD7D	Se valora la capacidad de uso y gestión de documentos digitales.
CpD7P	Se valora el nivel de participación autónoma en entornos digitales ya existentes o creados por ellos mismos.
CpD7I	Se valora la adecuación en el uso de códigos, lenguajes y canales correctos para la comunicación en entornos virtuales.
CpD7G	Se valora sobre todo tener conciencia de su identidad digital y de las implicaciones de su uso y gestión.
Comp. 8	
CpD8A	Se valora el nivel de participación y la capacidad de uso de herramientas virtuales musicales y de gestión del conocimiento, así como su capacidad de gestión y desarrollo de estas.

Codificación mediante un Esquema de Análisis del Diálogo (SEDA)

I: Invitar a la elaboración o razonamiento

- I1** Preguntar a los otros participantes(s) para aclarar, explicar o explicitar (razonamientos de otra persona o de ideas colectivas)
- I2** Utilizar contribuciones previas para obtener más respuestas, invitando además a la elaboración / aclaración / (des) acuerdo / posicionamiento / comparación / evaluación / crítica de la aportación o idea de otro.
- I3** Invitar a la especulación /imaginación, hipótesis, conjeturas o la formulación de preguntas en base a la contribución de otro.
- I4** Preguntar a otro(s) acerca de la justificación / prueba o explicación del razonamiento o el proceso para llegar a una solución.
- I5** Invitar a la especulación /suposición sobre hipótesis, conjeturas o preguntas planteadas.
- I6** Sondear / pedir una aclaración o extensión o ejemplo.

R: Asegurar un razonamiento explícito

- R1** Proporcionar o elaborar una justificación / prueba o explicación del razonamiento de otro o el proceso para llegar a una solución.
- R2** Proporcionar o elaborar una justificación / prueba o explicación del propio razonamiento o el proceso para llegar a una solución.
- R3** Especificar, hipotetizar, conjeturar, imaginar o expresar una o varias posibilidades diferentes en base de la contribución de otro
- R4** Especificar, hipotetizar, conjeturar, imaginar o expresar una o más posibilidades o teorías diferentes.

B: Construir sobre las ideas

- B1** Basarse, explicar, aclarar, ajustar, elaborar, explicitar, resaltar o transformar las contribuciones proporcionadas por otro (s) o una idea colectiva, opinión o razonamiento.
- B2** Aclarar, elaborar, ejemplificar o ampliar una opinión / idea / creencia (sin justificación) propia o pregunta.

P Posicionamiento y Coordinación

- P1** Sintetizar o resumir aportaciones de otros o ideas colectivas
- P2** Comparar / evaluar diferentes opiniones / perspectivas / creencias.
- P3**
- P4** Los participantes reconocen que han cambiado su posición en respuesta al diálogo anterior.
- P5** Punto de vista de desafío / suposición
- P6** Uno o más participantes están en (des)acuerdo con otros o reconocen diferencias

C Conectar

- C1** Referirse a las contribuciones anteriores u observaciones u objetos de conocimiento o discusiones después de contribuciones.
- C2** Dar relevancia una trayectoria de aprendizaje explícita, dando continuidad a través de las lecciones, incluyendo y poniendo de relieve la relevancia de la actividad previa o futura.
- C3** Establecer vínculos entre lo que se aprende y un contexto más amplio.
- C4** Pedir a los demás a seguir su propia investigación antes o después de las clases.

RD Reflexión sobre el diálogo o actividad

- RD1** Los participantes hablan de la conversación y se refuerzan los protocolos de diálogo.
- RD2** Comentar / dialogar sobre el proceso de realización de la actividad colectiva o evaluar el desempeño propio. O reflexionar sobre la importancia, utilidad, con fines o resultados del aprendizaje o de la tarea, como parte de una actividad colectiva.
- RD3** Invitar a otros a reflexionar sobre la importancia, utilidad, procesos o resultados de aprendizaje a partir de la actividad colectiva.

E Invitar a aportar nuevas ideas

- E1** Invitar a la expresión de opiniones / ideas / creencias / conocimiento de los demás.
- E2** Ofrecer una aportación / sugerencia / idea / perspectiva / información pertinente, que progresa la actividad colectiva en la mano.

15 ANEXO 4



maristes

MÚSICA Data: 15/07/2014

4º ESO - Examen INICIAL 1r trimestre curs 2014-15

NOM: *Diana Nieto* NOTA:

I. De les frases proposades, acaba amb la que estiguis d'acord

1A) La música es pot considerar sempre un Art, perquè...
 1B) La Música no es pot considerar sempre un art, ja que...
és agradable a to l'edat i ajuda a l'aprenentatge.

2A) La música en viu és millor que l'enregistrada perquè...
 2B) La música enregistrada és millor que en viu perquè...
Perquè s'ha de tocar en directe i s'ha d'aprendre i veure molt millor.

3A) El llenguatge musical és una eina indispensable per als músics ja que...
 3B) El llenguatge musical no és una eina indispensable per als músics ja que...
S'ha de començar en algun lloc i s'ha de saber llegir la música.

4A) La música electrònica és, en general, millor que la música feta amb instruments convencionals, ja que...
 4B) La música electrònica és, en general, pitjor que la música feta amb instruments convencionals, ja que...
 4C) No es pot considerar la música electrònica ni millor ni pitjor que la feta amb instruments convencionals, ja que...
La música s'ha de tocar amb instruments de qualitat més bona, i d'algun moment en tot el que o depèn de la qualitat o música realment.

5A) En general, hi ha estils de música propis de cada edat, ja que...
 5B) No hi ha cap estil de música relacionat amb la edat, ja que...
La gent requereix música i tendència.

6A) Vivim en una societat on hi ha un excés de soroll ambiental que perjudica als altres com per exemple...
 6B) No hi ha un excés de soroll ambiental, ja que...
El soroll dels cotxes, en general, ja que, de excés dels cotxes.

maristes

NOM: *Diana Nieto* NOTA:

I. De les frases proposades, acaba amb la que estiguis d'acord

1A) La música es pot considerar sempre un Art, perquè...
 1B) La Música no es pot considerar sempre un art, ja que...
és agradable a to l'edat, ja que la música que no és una eina, ja que és més agradable, no més ni més.

2A) La música en viu és millor que l'enregistrada perquè...
 2B) La música enregistrada és millor que en viu perquè...
La música enregistrada és més millor, ja que s'ha de tocar en directe i s'ha d'aprendre i veure molt millor.

3A) El llenguatge musical és una eina indispensable per als músics ja que...
 3B) El llenguatge musical no és una eina indispensable per als músics ja que...
*A. El llenguatge musical és una eina indispensable per als músics ja que...
 B. El llenguatge musical no és una eina indispensable per als músics ja que...
 C. El llenguatge musical és una eina indispensable per als músics ja que...
 D. El llenguatge musical no és una eina indispensable per als músics ja que...*

4A) La música electrònica és, en general, millor que la música feta amb instruments convencionals, ja que...
 4B) La música electrònica és, en general, pitjor que la música feta amb instruments convencionals, ja que...
 4C) No es pot considerar la música electrònica ni millor ni pitjor que la feta amb instruments convencionals, ja que...
*A. No es pot considerar la música electrònica ni millor ni pitjor que la feta amb instruments convencionals, ja que...
 B. No es pot considerar la música electrònica ni millor ni pitjor que la feta amb instruments convencionals, ja que...
 C. No es pot considerar la música electrònica ni millor ni pitjor que la feta amb instruments convencionals, ja que...
 D. No es pot considerar la música electrònica ni millor ni pitjor que la feta amb instruments convencionals, ja que...*

5A) En general, hi ha estils de música propis de cada edat, ja que...
 5B) No hi ha cap estil de música relacionat amb la edat, ja que...
*A. No hi ha cap estil de música relacionat amb la edat, ja que...
 B. No hi ha cap estil de música relacionat amb la edat, ja que...
 C. No hi ha cap estil de música relacionat amb la edat, ja que...
 D. No hi ha cap estil de música relacionat amb la edat, ja que...*

6A) Vivim en una societat on hi ha un excés de soroll ambiental que perjudica als altres com per exemple...
 6B) No hi ha un excés de soroll ambiental, ja que...
*A. No hi ha un excés de soroll ambiental, ja que...
 B. No hi ha un excés de soroll ambiental, ja que...
 C. No hi ha un excés de soroll ambiental, ja que...
 D. No hi ha un excés de soroll ambiental, ja que...*

Música Data: 14-09-2015
 4t ESO Examen INICIAL 1r trimestre curs 2015-16
 NOM: Julia Tejedor NOTA:

1. De les frases proposades, acaba amb la que estiguis d'acord

1A) La música es pot considerar sempre un Art, perquè ^{no} ~~proporciona~~ ^{proporciona} ~~ambicions~~ ^{ambicions}.
 1B) La Música no es pot considerar sempre un art, ja que...

2A) La música en viu és millor que l'enregistrada perquè ^{es gaudeix més}.
 2B) La música enregistrada és millor que en viu perquè...

3A) El llenguatge musical és una eina indispensable per als músics ja que ^{és necessari per a ells}.
 3B) El llenguatge musical no és una eina indispensable per als músics ja que...

4A) La música electrònica és, en general, millor que la música feta amb instruments convencionals, ja que...
 4B) La música electrònica és, en general, pitjor que la música feta amb instruments convencionals, ja que...
 4C) No es pot considerar la música electrònica ni millor ni pitjor que la feta amb instruments convencionals, ja que ^{cadascuna té les seves particularitats i les dues es poden arribar a aconseguir bones}.

5A) En general, hi ha estils de música propis de cada edat, ja que ^{cadascuna no té els mateixos gustos que a la música}.
 5B) No hi ha cap estil de música relacionat amb la edat, ja que...

6A) Vivim en una societat on hi ha un excés de soroll ambiental que perjudica als altres com per exemple ^{quan hi ha molt teixit i la gent a peu a terra de ciutat}.
 6B) No hi ha un excés de soroll ambiental, ja que...

Música Data: 08-08-2015
 4t ESO Examen FINAL 3r trimestre curs 2014-15
 NOM: Julia Tejedor NOTA:

1. De les frases proposades, acaba amb la que estiguis d'acord

1A) La música es pot considerar sempre un Art, perquè ^{proporciona el llenguatge musical d'una manera més viva}.
 1B) La Música no es pot considerar sempre un art, ja que...

2A) La música en viu és millor que l'enregistrada perquè ^{es gaudeix més i es veuen les paraules i algunes músics que amb alguns instruments per més}.
 2B) La música enregistrada és millor que en viu perquè...

3A) El llenguatge musical és una eina indispensable per als músics ja que ^{és necessari per a ells i sense el llenguatge no podrien arribar al seu objectiu}.
 3B) El llenguatge musical no és una eina indispensable per als músics ja que...

4A) La música electrònica és, en general, millor que la música feta amb instruments convencionals, ja que...
 4B) La música electrònica és, en general, pitjor que la música feta amb instruments convencionals, ja que...
 4C) No es pot considerar la música electrònica ni millor ni pitjor que la feta amb instruments convencionals, ja que ^{cadascuna té el seu estil i s'ha d'avaluar per}.

5A) En general, hi ha estils de música propis de cada edat, ja que ^{en l'edat les músics són capaçs}.
 5B) No hi ha cap estil de música relacionat amb la edat, ja que...

6A) Vivim en una societat on hi ha un excés de soroll ambiental que perjudica als altres com per exemple ^{quan hi ha molt teixit i la gent a peu a terra de ciutat}.
 6B) No hi ha un excés de soroll ambiental, ja que...

En el següent requadre hi ha 10 estils de música i a sota, 20 afirmacions. Cal loca el número de la frase en una de les quadrícules dels estils que consideres que coincideix.

Clàssica	7	17																		
Jazz	2	11																		
Rock'n Roll	6																			
Salsa	3																			
Hip Hop	6																			
Heavy	7	17																		
Ragge	15																			
Tecno	6																			
Pop comercial																				
Reggeton	6																			
House	3	11	13																	

1. És monòtona i sona sempre igual.
2. Va aparèixer fa més de 50 anys
3. És música que pràcticament només escolta gent gran
4. Té una estructura musical molt repetitiva
5. El més important és el missatge per damunt de la música
6. És musicalment molt simple
7. L'acompanya una estètica molt determinada
8. No té videoclip
9. Els principals artistes són del gènere masculí
10. Els músics que componen o interpreten aquest estil, han de tenir una formació musical molt important
11. Cal ser un expert per gaudir-la
12. Els que interpreten acostumen a ser més famosos que els que la componen
13. És música bàsicament pensada per anar de festa.
14. La moda és més important que la qualitat
15. S'escolta a la majoria de països del món
16. Es fa totalment amb mitjans de reproducció i composició tecnològics
17. Es fa totalment sense mitjans de reproducció i composició tecnològics
18. Ja no es compon
19. Es pot ballar
20. És quasi sempre trista

4. En el següent requadre hi ha 10 estils de música i a sota, 20 afirmacions. Cal loca el número de la frase en una de les quadrícules dels estils que consideres que coincideix.

Clàssica	1	2	3	7	8	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
Jazz	1	2	7	8	10	11	15	19												
Rock'n Roll	2	7	8	10	11	12	17	15	14											
Salsa	3	7	8	10	11	12	15	17	19											
Hip Hop	2	6	7	11	12	15	19	1												
Heavy	2	3	7	11	12	15	19													
Ragge	1	4	6	7	12	13	15	19												
Tecno	1	4	6	7	11	12	15	19												
Pop comercial	1	4	6	7	12	15	19													
Reggeton	1	4	6	7	12	13	15	19												
House	1	4	7	11	12	13	15	19												

1. És monòtona i sona sempre igual.
2. Va aparèixer fa més de 50 anys
3. És música que pràcticament només escolta gent gran
4. Té una estructura musical molt repetitiva
5. El més important és el missatge per damunt de la música
6. És musicalment molt simple
7. L'acompanya una estètica molt determinada
8. No té videoclip
9. Els principals artistes són del gènere masculí
10. Els músics que componen o interpreten aquest estil, han de tenir una formació musical molt important
11. Cal ser un expert per gaudir-la
12. Els que interpreten acostumen a ser més famosos que els que la componen
13. És música bàsicament pensada per anar de festa.
14. La moda és més important que la qualitat
15. S'escolta a la majoria de països del món
16. Es fa totalment amb mitjans de reproducció i composició tecnològics
17. Es fa totalment sense mitjans de reproducció i composició tecnològics
18. Ja no es compon
19. Es pot ballar
20. És quasi sempre trista

4. En el següent requadre hi ha 10 estils de música i a sota, 20 afirmacions. Col·loca el número de la frase en una de les quadrícules dels estils que consideres que coincideix.

Clàssica	2	3	8	10	11	20													
Jazz	2	3	10	11	20														
Rock'n Roll	2	4	7	10	11	19													
Salsa	11	3	19																
Hip Hop	5	6	9	19															
Heavy	9	11																	
Reggae	1	4	9																
Tecno	6	13	14																
Pop comercial	5	6	13	14															
Reggeton	1	4	6	9	13	19													
House	1	4	6	9	13	19													

En el següent requadre hi ha 10 estils de música i a sota, 20 afirmacions. Col·loca el número de la frase en una de les quadrícules dels estils que consideres que coincideix.

Clàssica	2	3	3	5	8	9	10	11	15	17	18	20							
Jazz	1	2	3	4	5	10	15	17	20										
Rock'n Roll	1	2	3	4	9	11	12	17	19										
Salsa	1	2	3	8	17	18	19												
Hip Hop	6	2	7	9	14	15	16	19											
Heavy	5	7	9	11	12	14	17												
Reggae	1	6	9	15	17														
Tecno	6	8	9	13	14	16													
Pop comercial	4	7	11	12	14														
Reggeton	1	4	6	7	9	12	13	14	15	16	19								
House	1	2	8	9	13	14	16	19											

4. En el següent requadre hi ha 10 estils de música i a sota, 20 afirmacions. Col·loca el número de la frase en una de les quadrícules dels estils que consideres que coincideix.

Clàssica	6																		
Jazz																			
Rock'n Roll	11	9																	
Salsa	3																		
Hip Hop	19																		
Heavy	2																		
Reggae																			
Tecno	16																		
Pop comercial	12																		
Reggeton	19	16	13																
House	4																		

En el següent requadre hi ha 10 estils de música i a sota, 20 afirmacions. Col·loca el número de la frase en una de les quadrícules dels estils que consideres que coincideix.

Clàssica	1	2	3	4	5	6	11												
Jazz	7																		
Rock'n Roll	2	19	13	10	9														
Salsa	19																		
Hip Hop	19																		
Heavy	4																		
Reggae	6																		
Tecno	19	6	16																
Pop comercial	19	5	13	15															
Reggeton	19	16	13																
House	16																		