



El Prácticum en la escuela rural: una experiencia formativa en el marco del programa “Generación Docentes”

Practicum in rural school: a training experience within the framework of the “Teacher Generation” program

 Alba Álvarez Rodríguez¹,  Isabel Mociño-González¹
¹ Universidade de Vigo

Fecha de recepción: 04/11/2023 Fecha de aceptación: 17/02/2024 Fecha de publicación: 30/06/2024

Resumen

En este trabajo se describe la experiencia de las prácticas curriculares del Grado en Educación Primaria desarrolladas en el marco del Programa “Generación Docentes”, de la Fundación Princesa de Girona. El objetivo es promover el conocimiento de la música tradicional de las diferentes culturas presentes en la escuela rural de prácticas y fomentar el diálogo intercultural para favorecer la cohesión de la comunidad educativa. La metodología empleada es la investigación-acción participativa para reflexionar, indagar y mejorar la propia práctica, tanto del profesorado en formación, como del alumnado participante. Entre los principales resultados cabe destacar que la mejora en el conocimiento del folclore contribuye a comprender mejor la identidad propia y a fomentar el respeto al otro, la adquisición de conocimientos significativos y la colaboración con los demás.

Palabras claves

Prácticum, Educación Primaria, Escuela rural, Interculturalidad, Música tradicional.

Abstract

This paper describes the experience of the curricular practices of the Degree in Primary Education developed within the framework of the "Generation Teachers" Programme of the Princess of Girona Foundation. The aim is to promote knowledge of the traditional music of the different cultures present in the rural school and to foster intercultural dialogue in order to favour the cohesion of the educational community. The methodology used is participatory action research to reflect on, investigate and improve the practice of both trainee teachers and participating students. Among the main results, it is worth highlighting that the improvement in the knowledge of folklore contributes to a better understanding of one's own identity and to fostering respect for others, the acquisition of significant knowledge and collaboration with others.

Keywords

Practicum, Primary Education, Rural School, Interculturality, Traditional music.

1. Introducción

El Prácticum representa en la formación de futuros docentes de Educación Infantil y Primaria la interconexión entre el período formativo, vinculado a la Universidad, y el desempeño profesional laboral (Tejada-Fernández, 2013). En él debe primar la “circularidad de saberes” (Lüdke, 2009, p. 102) y el aprender haciendo (Schön, 1992) en un “laboratorio de aplicación” (Martínez y Raposo, 2011), cuyas propuestas educativas responderán a las necesidades observadas en cada contexto.

El Prácticum representa también una etapa en la que, de modo gradual, se desarrollan competencias de carácter profesional e identitarias (Wenger, 2002; Madueño y Márquez, 2020), asentadas en conocimientos y relaciones interpersonales, tanto con los tutores de aula y académicos de la facultad, como con el alumnado al que se acompaña. De ahí que este período exija, tal como señala Zabalza (2013), coherencia, centralidad, complementariedad y reciprocidad entre la universidad y las instituciones educativas colaboradoras.

En este sentido, Fernández Menor (2020) incide en el impacto positivo del Prácticum no solo en la adquisición de competencias del profesorado en formación, sino también en el desarrollo profesional de los tutores/as del centro educativo y académicos/as de la universidad. Ello requiere una estrecha vinculación de esta materia con todas las demás del Plan de estudios (Gairín-Sallán et al., 2019), pues sólo así se podrán fomentar los procesos de práctica reflexiva, la presentación de casos de la práctica profesional o la utilización de metodologías activas (Cornejo y Gómez-Jarabo, 2018; Ruiz-Bernardo et al., 2018).

De este modo se contribuirá a superar la separación entre el mundo académico y los centros escolares (Tejada-Fernández et al., 2017; Verger-Gelabert et al., 2023), animando al estudiantado a implicarse en actividades más allá del aula y vincularse a proyectos de centro, que asienten en diagnósticos institucionales antes de desarrollar las intervenciones didácticas o proyectos.

Por todo lo señalado, en la experiencia que a continuación se describe, el Prácticum adquiere una particular relevancia, tanto por el contexto educativo en el que se desarrolla, un Centro Rural Agrupado (CRA), como por su confluencia con el Trabajo de Fin de Grado, vinculado a las necesidades observadas en el contexto educativo. Ambos procesos se retroalimentan a través de análisis críticos de las situaciones educativas, configurándose una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión constantes, enmarcadas en desarrollos metodológicos de articulación curricular e innovación. Estos aspectos han sido fundamentales en las prácticas desarrolladas en el marco del Programa “Generación Docentes”, de la Fundación Princesa de Girona durante el curso 2022-2023, tal como a continuación se expondrá.

1.1. El programa “Generación docentes” de la Fundación Princesa de Girona: la escuela rural como contexto educativo

El programa “Generación Docentes” es una iniciativa de la Fundación Princesa de Girona dirigida al alumnado del último curso de los grados en Educación Infantil y Primaria de toda España. El objetivo de este programa es crear una comunidad docente e implicada en una experiencia de desarrollo profesional y de aprendizaje de jóvenes con capacidad de liderazgo, vocación por la educación y afán de innovación. Para lograrlo se diseña una rica experiencia de prácticas curriculares en una escuela rural de una comunidad autónoma diferente a la de origen. Estas prácticas curriculares, con una duración de cuatro meses, son complementarias a las planificadas en los programas curriculares universitarios y coinciden

con el segundo cuatrimestre del último curso académico del grado.

El programa, puesto en marcha en abril de 2020, selecciona en cada edición a 30 candidatos/as, que reciben formación (70 horas virtuales) con expertos en innovación educativa, los cuales desarrollan acciones de acompañamiento y mentorización durante todo el curso académico. Las prácticas se desarrollan en escuelas rurales de Aragón, Extremadura o Galicia, a las que en el año 2023 se unieron también las de la comunidad de Castilla y León.

El alumnado participante en este programa goza de una formación preparatoria que atiende al desarrollo de todas las competencias clave para los futuros docentes del siglo XXI y representa un acompañamiento enriquecido por la aportación que supone contar con diferentes actores en todo el proceso: tutores universitarios, de las escuelas de acogida, especialistas y, sobre todo, de los iguales, la comunidad compuesta por la treintena de estudiantes participantes en cada edición, que incide en un aprendizaje colaborativo fraguado en la diversidad de experiencias, perspectivas y procedencias. Además, esta comunidad de aprendizaje y el enfoque de la formación online que acompaña todo el proceso de prácticas contribuyen a la mejora de la regulación emocional ante situaciones de aprendizaje en entornos reales y profundiza en la reflexión sobre la práctica y las competencias docentes implementadas (Martínez-Izaguirre et al., 2019).

Es de destacar que el foco del programa sea la escuela rural, sus fortalezas y debilidades, pero, sobre todo, el descubrimiento de aquellos elementos sobre los que desarrollar procesos de innovación dirigidos a una educación de calidad para todos (Abós, 2015). No podemos ignorar que, como futuros docentes, referirse a la localización rural-urbano supone, en muchos casos, una brecha en la educación, tal como revelan numerosos estudios (Morales, 2017; Rodríguez et al., 2023; Santamaría, 2018, 2020a, 2020b). Visibilizar la escuela rural y su conexión fundamental con el desarrollo sostenible del territorio (Boix, 2014a) exige conocer su particular realidad y contar con indicadores fiables que permitan realizar un seguimiento (Santamaría, 2020b), así como entender los retos a los que se enfrenta y adoptar medidas innovadoras con impacto positivo en el entorno (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017).

La experiencia que se describe tuvo lugar en el Centro Rural Agrupado El Enebro, de la localidad de Sabiñán, una población de poco más de 700 habitantes de la comunidad autónoma de Aragón, en la que el 13% de su población es de origen extranjero (Gobierno de Aragón, 2022). La situación social de este entorno de la España vaciada tiene un enorme impacto en el ámbito educativo, tanto por la reducción de unidades escolares, como por las implicaciones pedagógicas de las aulas multigrado (Boix, 2011, 2014b), la caída de la natalidad y el éxodo rural o la llegada de inmigrantes de diversas procedencias.

1.2. La música como instrumento para el fomento de la interculturalidad

La escuela actual conforma un crisol de culturas que reclaman respuestas interculturales e inclusivas. Ante esta realidad el docente en formación ha de ser consciente del enfoque que en su desempeño pre-profesional debe adoptar para y desde la diversidad (Rodríguez et al., 2016).

La música, la danza, la literatura o el juego son manifestaciones colectivas en las que la infancia inicia, desde el ludismo, diversos aprendizajes que fueron transmitidos de padres a hijos. Así, podemos considerar que contienen la enseñanza del saber, las creencias y las costumbres de cada pueblo; asumen diferentes estilos y estructuras de acuerdo al período histórico, la geografía o la cultura en la que se practican y son formas de expresión de los sentimientos más profundos y aspiraciones que pertenecen a la humanidad. Por ello la

relación intercultural que se establece en los espacios educativos: aula, patio, comedor, etc., ha de promover el enriquecimiento para todas las partes (Botella et al., 2013).

Abordar la educación intercultural desde la praxis educativa es desarrollar procesos didácticos plurales, para la equidad y el reconocimiento del otro. Con ellos se han de fomentar procesos de construcción y reconstrucción de una ciudadanía con una responsabilidad social que abogue por la defensa de los derechos individuales y colectivos, lo que permitirá superar los prejuicios vinculados a las tradiciones culturales (Martín-Solbes y Ruiz-Galacho, 2018). Es aquí donde la escuela cobra especial relevancia, dado que puede ser la encargada de proteger la cultura (creando, difundiendo y actualizando valores), además de estimular el compromiso individual y colectivo con la protección y revalorización del patrimonio (Aróstegui y Ibarretxe, 2016; Soriano et al., 2019).

Para Velecela-Espinoza (2020) la música es un agente de gran relevancia en la educación global, al poder vincular distintas áreas y lograr que la adquisición de los aprendizajes sea más significativa, que se revalore y adquiera sentido la historia de un pueblo y sus costumbres, que mejore la conexión con la comunidad, que comparta formas de actuar ante determinadas fiestas, donde se relacionan todo espectro de edades, dándose así un diálogo intergeneracional que se enriquece en la conservación de la tradición popular. Y en esta conexión intergeneracional influye mucho la familia, puesto que si esta es partícipe en la tradición del entorno sus hijos también mostrarán interés por su tradición y por la de los demás. Por el contrario, si la familia no muestra interés ni participa, sus hijos no prestarán atención al folclore propio ni al ajeno (Green, 2003).

Además, la escuela ha de fomentar una educación intercultural que promueva las relaciones de igualdad y cooperación entre personas de diferentes culturas (Botella et al., 2013). Y en esta labor es fundamental la figura del docente, principal impulsor y organizador de los procesos de aprendizaje entre el alumnado, así como responsable de emplear diferentes métodos, materiales y técnicas para aproximar a los discentes los distintos modos de proceder que hay en el mundo (Olcina-Sempere et al., 2020). En esta toma de decisiones ha de estar la música, que puede contribuir al desarrollo de la competencia intercultural, dado que parte del conocimiento de las diferentes manifestaciones de la propia cultura y aproximarse a la del otro. Con ello se fomenta el pensamiento crítico y reflexivo que aboga por la defensa de los derechos individuales y colectivos, superándose prejuicios y comportamientos racistas y estereotipados vinculados a las tradiciones culturales (Martín-Solbes y Ruiz-Galacho, 2018).

Por lo señalado, en el diseño, implementación y evaluación de esta experiencia didáctica llevada a cabo durante los cuatro meses de prácticas en el CRA El Enebro (Sabiñán, Aragón), el objetivo principal fue promover el conocimiento de la música tradicional de las diferentes culturas del alumnado y fomentar el diálogo intercultural entre toda la comunidad educativa. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Conocer el patrimonio musical tradicional de la Comunidad autónoma de Aragón, de Marruecos y Argelia.
- Investigar sobre los instrumentos tradicionales de la música folk de Aragón, Argelia y Marruecos.
- Seleccionar e interpretar bailes de la tradición de Aragón, Marruecos y Argelia.
- Interpretar temas musicales de la tradición aragonesa y árabe.

2. Método

En este estudio de carácter aplicado, la metodología empleada es la investigación-acción participativa que, tal como indican Ruiz-Bernardo et al. (2018), es una estrategia adecuada para indagar, reflexionar y mejorar la propia práctica de los educadores en las escuelas y lograr el perfeccionamiento profesional, al favorecer un aprendizaje más auto-reflexivo, a la vez que co-reflexivo, que redundará en la mejora de situaciones educativas determinadas por el contexto de las prácticas e incide en acciones sobre los problemas existentes (Elliott, 1990). Además, en el contexto de la escuela rural, la investigación-acción se muestra como alternativa para el enriquecimiento profesional y formativo del profesorado de estos centros (Bustos, 2011), al posibilitar el cambio hacia prácticas más eficaces para la reflexión sobre las competencias docentes básicas (Carr y Kemmis, 1986; McNiff, 2013) y la consecución de una formación más acorde a las complejidades de la enseñanza y a la particularidad de cada contexto.

Por otra parte, la perspectiva docente adoptada redundará también en beneficio del alumnado participante y de las propias familias, al favorecer los procesos reflexivos sobre la interculturalidad y la significatividad de estos aprendizajes en favor de la convivencia y el respeto mutuo.

2.1. Participantes

En este estudio participaron los 29 alumnos/as escolarizados/as en la etapa de Educación Primaria del CRA El Enebro, que se organizan en dos aulas multigrado. Una está compuesta por los 13 alumnos de primer a tercer curso, de los cuales 7 son niñas y 6 niños, con edades comprendidas entre los 6 y 8 años, excepto un alumno con necesidades de apoyo educativo que cuenta con 10 años. La otra, está formada por 16 alumnos de cuarto a sexto curso, 8 niñas y 8 niños, de entre 9 y 12 años. Se contó también con la participación de miembros de las 29 familias del alumnado, en particular de las madres, más implicadas con la educación de sus hijos/as. En este contexto, el 90% de las progenitoras de origen extranjero desempeñan labores de cuidado del hogar y atención a los hijos, frente al 10% de las madres de origen local. En la intervención participaron también los 2 tutores del centro, que ejercieron labores de supervisión, aportaron propuestas de mejora y observaciones sobre el desarrollo de cada fase durante la implementación, llevada a cabo por la alumna en prácticas y orientada por la tutora académica de la Universidad.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se ha empleado un cuestionario diseñado *ad hoc* que permitiera conocer con mayor detalle la perspectiva de las familias y del alumnado sobre la música tradicional, aunque la observación participante reveló durante los dos primeros meses de prácticas el escaso interés y presencia de esta tanto en la escuela como en las actividades de carácter social de la comunidad de referencia.

El cuestionario consta de ocho preguntas de opción múltiple, organizadas en tres bloques diferenciados. En el primero se indaga sobre el tipo de música que escuchan ambos colectivos, en el segundo sobre el interés en la música tradicional y en el último se busca determinar la importancia que le otorgan a la música tradicional en la escuela. Estas preguntas se completaron con una más en el cuestionario del alumnado, al que se le preguntó por el nivel de conocimiento de instrumentos de la música tradicional aragonesa, dado que es uno de los objetivos del currículum.

Se completó la recogida de datos con un grupo de discusión abierto y de carácter colectivo entre el alumnado, que permitió observar algunas de sus percepciones sobre esta

expresión cultural, verbalizar y compartir con los iguales, para promover la reflexión sobre las expresiones culturales propias y de los demás grupos culturales de convivencia (Massot et al., 2009).

2.3. Procedimiento

El desarrollo de la propuesta se llevó a cabo en cuatro fases consecutivas que se retroalimentaron:

1. *Observación, recogida de datos y diseño de la intervención:* Durante el mes de enero y febrero de 2023 se inició una fase de observación del entorno, la práctica educativa y las características del alumnado durante las prácticas curriculares en el marco del programa “Generación docentes”. Determinadas las necesidades, se procedió al diseño de los cuestionarios de las familias, que fueron enviados en formato papel a través de sus hijos/as el día 17 de marzo de 2023 y se les dio de plazo una semana para la remisión al centro, y del alumnado, que fue respondió de forma individual durante una hora lectiva del centro. Con las respuestas de ambos colectivos y el asesoramiento del profesorado tutor del centro y de la tutora académica de la Universidad, se diseñó un programa de intervención acorde a las necesidades observadas.

2. *Implementación e investigación:* Se inició la implementación de la propuesta con una fase de descubrimiento y valoración de los conocimientos sobre las expresiones patrimoniales del alumnado para entender su sentido social el día 16 de marzo de 2023 y se prolongó hasta el 12 de mayo. Se organizaron grupos colaborativos multiculturales, responsabilizándose el alumnado de 1º a 3º curso de Educación Primaria de investigar, describir y seleccionar los instrumentos tradicionales, mientras que el alumnado de 4º a 6º curso fue el responsable de los bailes tradicionales. Cada sesión de trabajo se cerró con una puesta en común sobre la información y decisiones adoptadas en el seno de cada grupo para promover la reflexión sobre el trabajo desarrollado y la incorporación de los diferentes puntos de vista.

3. *Práctica musical:* Los grupos colaborativos desarrollaron diferentes sesiones de ejecución de piezas folclóricas aragonesas y de la tradición árabe, acordes a sus conocimientos musicales. Los instrumentos empleados fueron las flautas dulces y los xilófonos. La reflexión, tanto en el seno de cada grupo, como del conjunto de ellos, permitió la puesta en común sobre las similitudes y diferencias entre composiciones musicales e instrumentos empleados.

4. *Elaboración de un registro narrativo del proceso:* Los grupos colaborativos participaron en la composición de un libro recopilatorio de la investigación y práctica musical realizada. Se elaboraron dos ejemplares, uno para el centro educativo, y otro, para la biblioteca pública, con la finalidad de facilitar el acceso a toda la comunidad. De este modo, se buscó el reconocimiento con el objeto libro colaborativo y el empoderamiento del alumnado, que fue consciente de la riqueza de ambos patrimonios culturales, de sus semejanzas y de las oportunidades de diálogo en igualdad de condiciones a través de la expresión musical tradicional.

3. Análisis de datos

Con el propósito de responder a los objetivos marcados se procede al análisis de los datos más significativos, comenzando por analizar los resultados de los cuestionarios respondidos por las familias y el alumnado sobre sus conocimientos musicales, la percepción sobre la tradición cultural y la consideración de esta en la escuela.

Los resultados de los 29 cuestionarios respondidos por las familias revelan que escuchan música tradicional el 44,4%, porcentaje que disminuye hasta el 35,7% en el caso de la música tradicional aragonesa, mientras que otras músicas tradicionales del mundo son escuchadas por el 41,2%. No obstante, el 94,4% de las familias considera que la música tradicional es muy importante en la escuela y debe estar presente en el currículum.

En cuanto a los conocimientos musicales, estos son muy escasos entre las familias, al indicar que únicamente un 5,6% de ellas cuenta con algún miembro que toca algún instrumento. Un dato que resulta revelador, dado que el entorno cuenta con banda de música popular, una escuela de jotas y, en la comarca colindante, funciona una escuela tradicional de música itinerante.

El cuestionario respondido por el alumnado revela que escucha música tradicional el 24,1%, porcentaje que disminuye al 12,4% en el caso de la música tradicional aragonesa y al 13,8% de la música tradicional de otros lugares. Pero esta escasa relación con la música tradicional contrasta con la manifestación del gusto e interés mostrado por esta expresión cultural, dado que el 82,8% del alumnado afirma que está interesado y que le gusta.

En lo referido al conocimiento de instrumentos tradicionales, son capaces de citar alguno el 37,9%, frente al 62,1% que indica desconocerlos totalmente. Este desconocimiento es mayor en el caso de los bailes tradicionales, de los que, únicamente, 4 de los 29 alumnos/as citan alguno de una cultura diferente a la propia, y el 13,8% del alumnado afirma que toca algún instrumento, frente al 86,2% que no domina ninguno.

Tabla 1

Conocimiento de la música e instrumentos tradicionales

	Familias	Alumnado
Escucha música tradicional	44,4%	24,1%
Escucha músicas tradicionales de otras culturas	41,2%	13,8%
Escucha música tradicional aragonesa	35,7%	12,4%
Conoce instrumentos tradicionales	24,7%	37,9%
Considera importante el tratamiento de la música tradicional en la escuela	94,4%	82,8%

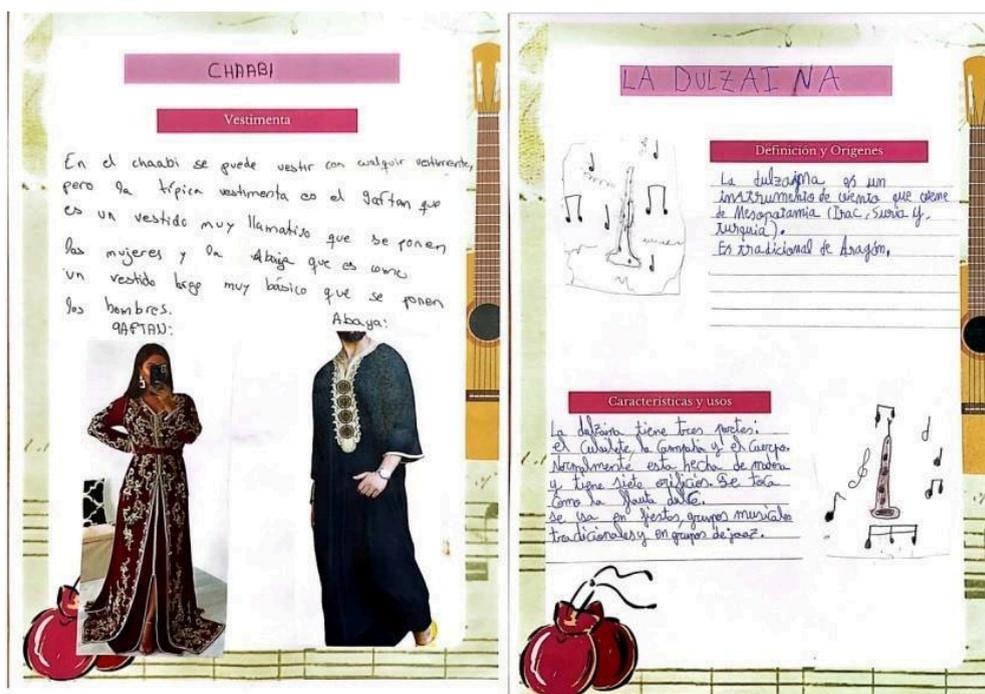
La implementación de la intervención en su fase de investigación sobre los instrumentos tradicionales permitió diseñar propuestas para conocer el tambor, la bandurria, la guitarra, la gaita de pico, la dulzaina y la darbuka, sobre los que cada equipo se documentó desde el punto de vista histórico, social, audiovisual y sonoro, para posteriormente elaborar un documento de registro que sirvió de base para la exposición ante el grupo clase y la puesta en común.

En cuanto a la investigación sobre los bailes tradicionales de ambas culturas permitió explorar las características de la jota en combinación con otros estilos musicales, para dar paso a la ejecución por parte de diferentes grupos de los bailes de tradición árabe, denominados “Chaabi” y “Aram sam sam”, y los de tradición aragonesa, denominados “Tin tan” y “Cadril”, que se acompañaron de coreografías propias de cada cultura y con las que cada alumno/a expresa su propia interpretación. Para favorecer la coordinación de los pasos se establecieron parejas de baile mixtas, de modo que el alumnado con mayor familiaridad ayudará al que presentaba más dificultades y se sintiera apoyado durante los procesos de interiorización de las danzas. Las coreografías resultantes se adaptaron a las capacidades de todo el alumnado, en particular al de necesidades de apoyo educativo.

En cuanto a la interpretación musical con instrumentos de ambas tradiciones, se centró en el empleo de la flauta y los xilófonos, con los que el alumnado interpretó tres piezas del folclore aragonés (“Contradanza de Cetina”, “El panal” y “Danza que te danza”) y dos piezas del árabe (la canción de cuna “Aram sam sam” y “Chaabi music”).

Figura 1.

Imagen de una doble página del libro elaborado por el alumnado sobre los instrumentos y bailes tradicionales



Por último, los materiales generados durante los procesos de investigación dieron como resultado dos ejemplares del volumen recopilatorio, en el que se sistematizaron los resultados, se describieron las selecciones y se representaron los materiales sobre la música tradicional de Aragón, Marruecos y Argelia. Se completó el volumen con materiales visuales aportados por las familias, vecinos y alumnado, en los que aparecían interpretando instrumentos y bailes. De este modo, el resultado final se vio enriquecido con las aportaciones de las familias y se generó un sentimiento de pertenencia mucho más fuerte y solidario en la comunidad educativa.

4. Conclusiones y discusión

La experiencia demuestra que el prácticum es una oportunidad para el desarrollo de la competencia global entre el profesorado en formación de cara a su ejercicio en contextos multiculturales, en los que ha de adoptar una perspectiva docente que promueva la interculturalidad (Cornejo y Gómez-Jarabo, 2018). A través de la observación atenta y la reflexión crítica el profesorado en formación ha de atender a la dimensión afectiva y reforzar el trabajo en equipo, el debate, la negociación y la reflexión compartida con todos los agentes implicados en el proceso. En particular, se han de reforzar los sistemas de tutoría y supervisión, puesto que, tal como indica Zabalza (2011, p. 33), “la experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada

supervisión que oriente la reflexión”.

Se considera que el objetivo principal de esta propuesta fue alcanzado, dado que la música logró relacionar a un pueblo consigo mismo y fomentar una perspectiva intercultural que hasta entonces no se había producido. En el diálogo y la curiosidad por el otro, el alumnado se vio beneficiado no solo con conocimientos teóricos sobre las materias curriculares, sino con aprendizajes significativos sobre quiénes son, de dónde vienen y cómo se pueden relacionar con los demás. La educación se convirtió así en el motor de conocimiento del otro, sus tradiciones y su forma de ver el mundo, invitándonos a la reflexión sobre nuestras semejanzas y diferencias, desde la asertividad y el enriquecimiento mutuo.

Con esta experiencia se evidencia que la escuela rural es motor de desarrollo, al contribuir en el contexto del CRA El Enebro de Sabiñán a la cohesión social, la equidad y el diálogo intercultural, lo que redundará en múltiples beneficios de carácter social y económico para esta comunidad (Botella et al., 2013), tal como reflejan las reflexiones y descubrimientos del alumnado: *“También tienen el tambor”, “La dulzaina se parece mucho a la flauta árabe”* o *“¿Cómo es posible que tengan grupos de guitarras?!”.*

La práctica e investigación musical en la escuela no solo puede, sino que debe promover la conservación del patrimonio desde una educación plural e intercultural, tal como se indica en la legislación vigente. Esta perspectiva ha de contribuir a la construcción de una sociedad con responsabilidad social, que defienda los derechos individuales y colectivos y fomente la superación de los prejuicios atribuidos a las tradiciones culturales propias y de los demás, tal como afirma Martín-Solbes y Ruíz-Galacho (2018), lo que redundará en una sociedad más comprensiva y abierta al diálogo.

Los grupos de discusión revelaron que la intervención educativa consiguió que el alumnado fuera más consciente de la tradición propia, tanto aragonesa como árabe, a la vez que incidió en el descubrimiento mutuo a partir de la perspectiva comparativa, en la que se ponen en valor las similitudes y diferencias o posibles convergencias de ambas manifestaciones folclóricas: *“La estructura rítmica de los bailes es muy similar... se puede bailar jota aragonesa con canciones árabes”*; *“Los instrumentos que utilizan en sus grupos son muy parecidos a los aragoneses”*. Además, el alumnado fue capaz de investigar sobre su tradición, exponerla ante la comunidad educativa e interpretarla a través de bailes y piezas musicales, detectando similitudes en la instrumentación tradicional de ambas culturas e incluso la evolución histórica, dado que instrumentos como la dulzaina aragonesa tiene sus orígenes en las flautas árabes.

La motivación del alumnado demuestra en la evaluación de la experiencia que le permitió, por una parte, conocer con mayor profundidad el patrimonio propio y de las tradiciones del folclore árabe y, por otra, descubrir recíprocamente manifestaciones que les eran totalmente desconocidas. También apunta que las actividades fueron de su agrado y hacen hincapié en la relevancia de sistematizar los aprendizajes adquiridos en un objeto colaborativo, un libro, que permanece y al que pueden acudir en cualquier momento.

El diálogo intergeneracional del proyecto consiguió promover más interacciones entre los progenitores y sus hijos/as, aportándole un beneficio sustancial a la alfabetización temprana, así como al rendimiento académico posterior, puesto que las interacciones ricas en lenguaje, como la lectura, la música, las conversaciones están muy relacionadas con las habilidades verbales de niñas/os (Romeo et al., 2018; Rowe, 2017). En este sentido es de destacar la implicación de las familias en el proyecto educativo y las actividades que el centro propuso, puesto que el alumnado al ver a su familia comprometida se sintió más motivado

en la realización y acompañado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta implicación evidenció el reparto de responsabilidades, la mejora de las relaciones entre profesorado y progenitores, una mayor comprensión de la labor educativa del centro y la potenciación de las relaciones entre las familias del alumnado (Ortega y Cárcamo, 2018).

En definitiva, esta intervención sirvió para reivindicar el patrimonio cultural, fomentar el diálogo intergeneracional e intercultural de ambas comunidades y supuso una conexión mayor entre toda la comunidad educativa, alumnado, profesorado y familias, las cuales sintieron que tenían voz, eran escuchadas y valoradas.

Por último, queremos manifestar algunas de las limitaciones de esta investigación de carácter aplicado y de resultados no extrapolables ni generalizables, como, por ejemplo, la necesidad de mantener en el tiempo proyectos que contribuyan al diálogo intercultural e intergeneracional, no sólo a través de la música, sino también de otras manifestaciones culturales y artísticas, como las orales, plásticas, culinarias, etc., que deberían ser abordadas en otras investigaciones.

Notas

Nivel de contribución: Conceptualización, A. A. R. e I. M.-G.; Metodología, A. A. R. e I. M.-G.; Investigación, A. A. R. e I. M.-G.; Recursos, A. A. R. e I. M.-G.; Implementación, A. A. R. e I. M.-G.; Revisión y edición, A. A. R. e I. M.-G.

Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2015). El Modelo de Escuela Rural ¿Es un Modelo Transferible a Otro Tipo de Escuela? *Educação & Realidade*, 40 (3), 667-684. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317239877003.pdf>
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45 (1), 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>
- Aróstegui, J. L. & Ibarretxe, G. (2016). Intercultural education and music teacher education: Cosmopolitan learning through popular music. In P. Burnard, E. Mackinlay & K. Powell (eds.). *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research* (70-80). Routledge.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado*, 15 (2), 13-23.
- Boix, R. (2014a). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, 24, 89-97. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/1959/2265>
- Boix, R. (2014b). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7 (3), 29-43.
- Botella, A.; Fernández, R.; Mínguez, X.; Angulo, A. & Martínez, S. (2013). Una experiencia musical en el aula de primaria a través de la interculturalidad. *Quaderns Digitals*, 75, 1-12. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/164886>
- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿Irreconciliables? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/567/56719129011.pdf>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. Falmer Press.
- Cornejo, M. J. & Gómez-Jarabo, I. (2018). Desarrollo de la competencia global en la formación del maestro. El caso de la asignatura Prácticum. *Innovación educativa*, 28, 233-248.

- <https://doi.org/10.15304/ie.28.5361>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Fernández Menor, I. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 5 (1), 54-67. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830>
- Gairín-Sallán, J.; Díaz-Vicario, A.; del Arco Bravo, I. & Flores Alarcia, Ó. (2019). Efecto e impacto de las prácticas curriculares de los grados de educación infantil y primaria: la perspectiva de estudiantes, tutores y coordinadores. *Educación XX1*, 22 (2), 17-43. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21311>
- Gobierno de Aragón (2022). Población extranjera. *Atlas de Aragón*. <https://idearagon.aragon.es/atlas/Aragon/info/poblacion/poblacion-extranjera/poblacion-extranjera>
- Green, L. (2003). La música en la sociedad y en la educación. *Cooperación educativa*, 71-72, 5-12.
- Lüdke, M. (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa: Formação Docente*, 1 (1), 95-108. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/7>
- Madueño, M. L. & Márquez, L. (2020). Formación de la identidad docente de estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la experiencia de la práctica profesional. *Formación Universitaria*, 13 (5), 57-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500057>
- Martínez, E. & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el prácticum: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Martínez-Izaguirre, M., Barrenetxea, L. & Díaz-Iso, A. (2019). Aprendizaje entre iguales y desarrollo profesional de los estudiantes en prácticas del Grado de Educación Primaria a través de los foros online. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 37 (1), 45-53. <https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.1.45-53>
- Martín-Solbes, V. M. & Ruiz-Galacho, S. (2018). La educación intercultural para una sociedad diversa. Miradas desde la Educación Social y la reflexión ética. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 36-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669618>
- Massot, I., Dorio, I. & Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (ed.). *Metodología de la investigación educativa* (329-365). La Muralla.
- McNiff, J. (2013). *Action research. Principles and practices*. Routledge.
- Morales, N. (2017). Las TICs y los escolares del medio rural: entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón*, 69 (3), 41-56. <http://orcid.org/0000-0002-0048-2607>
- Olcina-Sempere, G., Reis-Jorge, J. & Ferreira, M. (2020). La Educación Intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13 (1), 288-311. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/392>
- Ortega, M. A. & Cárcamo, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 52, 98-118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Rodríguez, H. M.; Yarza, V. A. & Echeverri, J. A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, 45, 23-30. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys23.30>
- Rodríguez, J.; Marín, D.; López, S. & Castro, M. M. (2023). Tecnología y escuela rural: Avances y

- brechas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21 (3), 139-157. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L. e Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29, 700-710. doi:10.1177/0956797617742725
- Rowe, M. (2017). Understanding socioeconomic differences in parents' speech to children. *Child Development Perspectives*, 12, 122-127. <https://doi.org/10.1111/cdep.12271>
- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. & Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Santamaría, R. (2018). La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 30, 1-33. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634>
- Santamaría, R. (2020a). La escuela rural. En A. Blanco, A. Chueca, J.A. López-Ruiz & S. Mora (coord.). *Informe España 2020*. Universidad Pontificia Comillas.
- Santamaría, R. (2020b). La escuela rural y las evaluaciones externas en España. PISA como ejemplo. *Temps d'Educatió*, 59, 57-90.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Soriano, E.; Sleeter, C.; Casanova, M. A.; Zapata, R. M. & Cabarello, V. (2018). *The Value of Education and Health for a Global, Transcultural World*. https://www.europeanproceedings.com/files/data/volume/volume_contents_673_85.pdf
- Tejada-Fernández, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 170-184. <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada.html>
- Tejada-Fernández, J.; Carvalho-Dias, M. L. & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: Percepciones de los protagonistas. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>
- Velecela-Espinoza, M. A. (2020). La Educación Musical en la formación integral de los niños. *Revista de Investigación y Pedagogía de Arte*, 7. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3018>
- Verger-Gelabert, S.; Riera-Negre, L.; Rosselló-Ramón, M. R. & Mut-Amengual, B. (2023). Análisis del Prácticum de Educación Infantil y Primaria en las universidades españolas. *Aula Abierta*, 52 (1), 81-90. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.81-90>
- Wenger, É. (2002). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zabalza, M. Á. (2013). El Prácticum como contexto de aprendizajes. En Muñoz-Carril, P.C., Raposo-Rivas, M., González-Sanmamed, M., Martínez-Figueira, M.E., Zabalza-Cerdeiriña, M.A. y Pérez-Abellás, A., (Coord.), (2013). *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes. XII Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas*. Monasterio de Poio, (Pontevedra). España. <https://acortar.link/MG8Mrl>
- Zabalza, M. Á. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. <https://acortar.link/IQYy39>