



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



FACULTAD DE
CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN
Universidad de Málaga

MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA
EN LA ESPECIALIDAD DE MÚSICA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

TRABAJO FIN DE MASTER



Sinfonía creativa en el aula de secundaria

Un enfoque pedagógico progresista
para la educación musical

Creative symphony
in the secondary school

A progressive pedagogical approach
to the musical education



Alumno: Pablo A. Fernández Pimentel

Tutora: Dra. Ana María Díaz Olaya

Curso académico 2019/2020

*A mis padres Mariano y María Dolores, y
a mis hermanos Juan Carlos y Luis Mariano.*

*A Desirée,
mi maestra, pedagoga y amiga.*

*A Javier,
un compañero de camino
del que siempre aprendo.*

Ellos han hecho posible este trabajo.

*El niño no es una botella que hay que llenar,
sino un fuego que es preciso encender.*

Montaigne.

*La responsabilidad ética, política y profesional del educador
le impone el deber de prepararse, de capacitarse,
de graduarse antes de iniciar su actividad docente.*

*Esa actividad exige que su preparación, su capacitación
y su graduación se transformen en procesos permanentes.*

*Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida,
va dejando claro que requiere una capacitación
constante del educador, capacitación que se basa
en el análisis crítico de su práctica.*

Paulo Freire, *Cartas a quién pretende enseñar.*

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster culmina la formación inicial del profesorado de secundaria ocupándose sobre algunos de los aspectos más destacados sobre su profesión. Las diferentes secciones abordadas en esta memoria logran configurar un dispositivo de reflexión pedagógica que conecta la teoría con la práctica y la práctica con la teoría, ayudando dicho ejercicio a forjar un perfil docente más reflexivo y autónomo (Elliott, 2005).

La primera parte está dedicada al planteamiento de un marco contextualizador de la profesión docente. Tras el estudio del concepto de educación, se establecen las finalidades educativas sujetas al devenir histórico con las que las sociedades han intentado ejercer su influencia en la formación de un tipo de subjetividad necesaria para la conformación de un determinado modelo social. También se reflexiona acerca de la planificación docente, abordando elementos que delimitan la praxis educativa como son el lugar o la institución donde se ejerce, la necesaria selección de los saberes y los modos de enseñarlos, así como entender la manera en que aprende el alumnado de secundaria.

La segunda parte se ocupa del diseño y fundamentación del proyecto educativo que he realizado como estudiante del máster. Partiendo de un resumen del Proyecto de Intervención Autónoma diseñado para su aplicación en un primer ciclo de la enseñanza secundaria en la asignatura de Música, y tras un análisis de sus debilidades, se ha elaborado un Proyecto de Intervención Educativa que trabaja, bajo un enfoque pedagógico progresista, una educación musical crítica a través de métodos activos de aprendizaje que ponen el énfasis en la creatividad musical colectiva y en la paulatina emancipación del alumnado.

En la tercera parte, se lleva acabo una reflexión crítica y valoración personal sobre la formación inicial docente de secundaria realizada, exponiendo tanto los aprendizajes alcanzados como un breve análisis del programa de formación.

Palabras clave

Educación, fines educativos, neoliberalismo, sujeto neoliberal, videoclip dominante, pedagogía progresista, métodos activos de aprendizaje, educación musical crítica, creatividad musical.

Abstract

This Master's Degree Work culminates the initial training of high school teachers taking care of some of the highlights about their profession. The different sections addressed in this memory manage to configure a pedagogical reflection device that connects theory with practice and practice with theory, helping to forge a more reflective and autonomous teaching profile (Elliott, 2005).

The first part is dedicated to the approach of a contextualizing framework of the teaching profession. After the study of the concept of education, the educational purposes subject to the historical development with which societies have tried to exert their influence on the formation of a type of subjectivity necessary for the formation of a certain social model are established. It also reflects on teacher planning, addressing elements that delimit educational practice such as the place or institution where it is exercised, the necessary selection of knowledge and ways of teaching them, as well as understanding how secondary school students learn.

The second part deals with the design and foundation of the educational project that I have carried out as a student of the master's degree. Based on a summary of the Autonomous Intervention Project designed for its application in a first cycle of secondary education in the subject of Music, and after an analysis of its weaknesses, an Educational Intervention Project has been developed that works, under a progressive pedagogical approach, a critical musical education through active methods of learning that emphasize collective musical creativity and the gradual emancipation of students.

In the third part, a critical reflection and personal assessment is carried out on the initial secondary teacher training carried out, exposing both the learnings achieved and a brief analysis of the training program.

Keywords

Education, educational purposes, neoliberalism, neoliberal subject, mainstream videoclip, progressive pedagogy, active learning methods, critical music education, musical creativity.

ÍNDICE

Introducción	1
--------------------	---

Primera Parte

MARCO CONTEXTUALIZADOR DE LA PROFESIÓN DOCENTE

1. Finalidades de la educación secundaria	3
1.1. Para qué y por qué educamos	3
1.2. Para qué y por qué educamos en la especialidad de Música	10
2. Planificación de la enseñanza	12
2.1. Dónde enseñar	12
2.2. Qué y cómo enseñar	13
2.3. Cómo aprende el alumnado de secundaria	14

Segunda Parte

DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO

3. Resumen del Proyecto de Intervención Autónoma (PIA)	15
3.1. Contexto de la intervención didáctica	15
3.2. Resumen de la planificación original	17
3.3. Desarrollo de la intervención	21
3.4. Evaluación del PIA	22
4. Proyecto de Intervención Educativa (PIE): propuesta de mejora	25
4.1. Introducción	25
4.2. Destinatarios y temporalización	28
4.3. Marco legal educativo	29
4.4. Justificación	29
4.5. Análisis del contexto	38
4.6. Competencias	39
4.7. Objetivos	41
4.8. Contenidos	43
4.8.1. Temas transversales	46
4.8.2. Interdisciplinariedad	47
4.9. Metodología	47

4.9.1. Atención a la diversidad	51
4.10. Recursos y materiales didácticos	52
4.11. Actividades	53
4.11.1. Fase introductoria	53
4.11.1.1. Sesión 1	53
4.11.2. Fase compositiva musical	54
4.11.2.1. Sesión 2	54
4.11.2.2. Sesión 3, 4 y 5	56
4.11.2.3. Sesión 6 y 7	57
4.11.2.4. Sesión 8	57
4.11.3. Fase interpretativa musical	58
4.11.3.1. Sesión 9	58
4.11.3.2. Sesión 10 y 11	58
4.11.4. Fase final	59
4.11.4.1. Sesión 12	59
4.12. Evaluación	60
4.13. Conclusiones	61

Tercera Parte

REFLEXIÓN CRÍTICA Y VALORACIÓN PERSONAL SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE SECUNDARIA REALIZADA

5. Proceso de aprendizaje profesional desarrollado a lo largo del máster	62
6. El programa de formación del máster	66

Cuarta Parte

REFERENCIAS Y ANEXOS

7. Referencias	70
7.1. Referencias bibliográficas	70
7.2. Referencias audiovisuales	80
8. Anexos	82
Anexo I. Proyecto de Intervención Autónoma: la formación vocal e instrumental para el alumnado de secundaria	
Anexo II. Posible distribución de los subgrupos de trabajo en la fase compositiva	
Anexo III. Posible estructura de la pieza musical	

Introducción

El siguiente Trabajo Fin de Máster (TFM) pretende ser una síntesis de los aprendizajes más significativos realizados a lo largo de la formación inicial del profesorado de secundaria, abarcando tanto un proceso investigativo teórico de los elementos constitutivos del ejercicio docente, una reflexión sobre la práctica educativa diseñada para el aula de secundaria y una nueva propuesta de mejora a partir de sus debilidades, para finalmente elaborar una reflexión crítica y personal sobre la formación inicial llevada a cabo en el máster del profesorado.

En la primera parte del TFM se desarrolla un marco contextualizador de la profesión docente que abarca tanto las finalidades de la educación secundaria como la planificación de la enseñanza necesaria que el docente tendrá que realizar para ejercer su práctica educativa.

En su primer apartado, el de las finalidades de la educación, en primer lugar aborda el significado del término educación para más tarde hacer referencia al carácter contingente e histórico de esta y de sus fines deseados. Me detendré brevemente en el período de la segunda ola (Toffler, 1990) que ve nacer a la institución escolar moderna y especialmente en el de la tercera ola o posmodernidad en la que nos encontramos, mostrando las finalidades que los grupos sociales dominantes han pensado para que la escuela ayude, como primer aparato ideológico del Estado (Althusser, 2014), a construir un modelo de sociedad a través de la configuración de un determinado tipo de sujeto.

En el segundo apartado de la planificación de la enseñanza se describirán brevemente algunas de las preocupaciones propias del ejercicio docente, como son la necesidad de planificar y tomar conciencia del lugar donde se realiza la enseñanza (centrándonos en la institución escolar), el qué enseñar (la selección de los contenidos), el cómo (la manera o la metodología necesaria para enseñar dichos contenidos) y la manera de aprender del alumnado de secundaria, para lo cual es necesario tener en cuenta las bases psicológicas del aprendizaje.

La segunda parte del TFM está dedicada al diseño y fundamentación del proyecto educativo, el cual no pudo llevarse a cabo debido a la crisis sanitaria provocada por la pandemia.

En su tercer apartado resume el Proyecto de Intervención Autónoma (PIA), pensado para su aplicación en el aula de secundaria en la asignatura de Música (primer ciclo de la ESO) y centrado en la formación musical instrumental y vocal.

En el cuarto apartado, y partiendo del análisis de las debilidades de este proyecto de intervención, se elabora una propuesta de mejora (PIE) con un posicionamiento docente más situado. Partiendo de un enfoque pedagógico progresista y crítico, intenta desarrollar una educación musical crítica en el aula de secundaria a través de métodos activos de aprendizaje

que ponen el énfasis en la creatividad musical colectiva y en la paulatina emancipación del alumnado. El Proyecto de Intervención Educativa (PIE), a través de la asignatura de música, tiene como finalidad tanto el desarrollo de las competencias clave contempladas en el currículum y de las específicas de la asignatura como el pleno desarrollo de la personalidad humana con el fin de su inclusión, convivencia y participación en sociedades democráticas. Es decir, la finalidad última del PIE es ayudar a la configuración de un sujeto crítico, emancipado y solidario, imprescindible para la constitución y consolidación de una sociedad democrática.

Para ello el proyecto no se ciñe a un único método activo de enseñanza, sino que se nutre de aportaciones enriquecedoras de algunos de estos: dinámicas dialógicas, proyectos de trabajo, ApS, aula invertida (flipped classroom), ampliación del entorno virtual de aprendizaje gracias a las TIC, trabajo cooperativo, creatividad musical, etc.

En la tercera parte del TFM se lleva a cabo una reflexión crítica y valoración personal sobre la formación inicial docente de secundaria realizada. En su quinto apartado se valora el proceso de aprendizaje profesional desarrollado a lo largo del máster, tanto los conocimientos teóricos aportados en las asignaturas más académicas como la experiencia práctica desarrollada hasta el mes de marzo en un instituto de secundaria. Dichos aprendizajes han favorecido la adquisición de las competencias requeridas para esta formación inicial así como a construir una identidad profesional y un pensamiento docente más situado.

En el sexto apartado se hace una valoración del programa de formación del máster, incidiendo en la mejora con respecto a la anterior formación docente (el CAP) pero su aún insuficiencia para el desarrollo de una profesión clave tanto en la actual sociedad informacional (Castells, 2001) y del conocimiento como en su ejercicio dentro de la institución escolar, sometida esta a una gran reconversión de su modelo educativo hasta ahora de élites en otro de masas, y para el cual se requiere un nuevo perfil docente (Esteve Zarazaga, 2003).

La cuarta y última parte del TFM está dedicada a las referencias y los anexos. El séptimo apartado expone las referencias empleadas para la elaboración de este trabajo fruto de una labor previa de investigación, reflexión y estudio. Finalmente, el octavo apartado incluye los anexos entre los que se encuentra el Proyecto de Intervención Autónoma (PIA) diseñado para el aula de Música de la educación secundaria, imprescindible para entender el proyecto del cual ha partido la propuesta de mejora planteada en esta memoria.

1. Finalidades de la educación secundaria

1.1. Para qué y por qué educamos

Como seres humanos nacemos al mundo como seres inacabados, incompletos. Gracias a la posibilidad de nuestra educabilidad, que es nuestra plasticidad para configurarnos a través de nuevos aprendizajes que pueden modificar nuestra manera de conducirnos, podemos emprender el proceso abierto de nuestra humanización (Del Pozo Andrés, 2004). La educación no es una realidad natural, sino histórico-cultural, resultando casi todo lo que nos identifica como seres humanos como consecuencia del aprendizaje (Bruner, 1991, citado en Gargallo López y Aparisi-Romero, 2018).

La palabra educar tiene su origen en los términos latinos *educere*, que equivale a “extraer de dentro hacia afuera”, entendiéndolo como el desarrollo de las cualidades de un individuo, y *educare*, cuyo significado es el de “alimentar” o “criar”, vinculado con las acciones o influencias que desde el exterior se realizan para formar y guiar a las personas (Del Pozo Andrés, 2004). De esta manera, podemos ver como ambas expresiones se complementan, pues la educación puede ser aquel trabajo o influencia externa que permite el desarrollo de las cualidades de los sujetos. Pero, ¿Qué es lo que se transmite o aprende a través de la educación? La cultura, que es el elemento orientador esencial y de perfeccionamiento para la conformación de los seres humanos. Y esta cultura, que es todo lo aprendido con la intención de perpetuarse en el tiempo, tiene en la educación su propio medio de transmisión (Del Pozo Andrés, 2004).

La educación es la más compleja y elevada de todas las formas de enseñanza, pues, a diferencia de la formación, que supone el aprendizaje de esquemas conceptuales propios bajo los cuales se organizan las nuevas informaciones, el concepto de educación incorpora a lo anterior un criterio moral deseable de perfeccionamiento y un criterio de coherencia y equilibrio entre lo que se piensa, se dice y se hace, entre su aprendizaje teórico y su voluntad de querer llevarlo a la práctica (Esteve Zaragaza, 2012).

Si consideramos la educación como totalidad, podemos contemplarla en nuestras sociedades como un sistema que engloba tanto a la educación formal (referido a un sistema escolar de enseñanza reglada), la educación no formal (que facilita aprendizajes fuera del sistema escolar como los programas de instrucción agraria, la alfabetización de adultos, etc.), y la educación informal, dedicada a la adquisición de conocimientos o actitudes a través de los medios de comunicación, la familia, los libros, el grupo de iguales, etc. (Puelles Benítez, 2008).

Con respecto a la educación formal, es la escuela la institución designada por la sociedad para el desarrollo de la tarea de educar a sus poblaciones (Casanova Rodríguez, 2015), resultando distintas y variadas las funciones asignadas a dicha institución: la función económica (el aprendizaje de conocimientos y profesiones para el desarrollo industrial y económico de un país), la social (la reproducción de las clases de una sociedad y sus valores), la pedagógica (la formación de la personalidad de los sujetos) y la política, encontrándose en esta última orientaciones como la inculcación de los valores del sistema político dominante, la integración política de sus individuos, su reclutamiento político e incorporación a las clases dirigentes de un estado, o la socialización y participación política de sus ciudadanos (Puelles Benítez, 2008).

A lo largo de la historia, el para qué y el por qué de la educación no ha sido siempre el mismo en las distintas sociedades. Para la Grecia Clásica los fines de la educación se concretaron en la *paideia*, la cual contemplaba una formación tanto intelectual como moral para una élite: los ciudadanos hombres de la *polis*. Para la Roma republicana o imperial fue la *humanitas*, en la que primaban los conocimientos prácticos sobre la base de los saberes clásicos anteriormente citados. Durante el medievo, la hegemónica institución de la Iglesia orientó los principales fines educativos hacia la formación de buenos cristianos, mientras que, a finales del siglo XVIII, con la Revolución Francesa, fue la educación de los ciudadanos para unos incipientes estados-nación el ideal formativo desarrollado por los primeros sistemas de educación pública (Puelles Benítez, 2008).

La institución escolar que surgió a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX en Europa se consolidó como el primer aparato ideológico del Estado (Althusser, 2014), fraguándose bajo los ideales de la ilustración y la demanda de una embrionaria sociedad industrial, perdurando hasta hoy dicho modelo escolar, pese a los grandes avances, nuevos desafíos y necesidades que están experimentando las sociedades (Robinson, 2012).

Para Toffler (1990) la escuela fue una institución creada en la civilización de la segunda ola (la primera ola de civilización fue la Revolución Neolítica, la segunda fue la Revolución Industrial, y la tercera ola surgió tras el decenio posterior a la Segunda Guerra Mundial en los Estados Unidos de América). Entre los fines perseguidos por la industria para influir y modelar a su imagen y semejanza la institución escolar, fue la necesidad de suministrar a sus fábricas y a su tejido productivo de una mano de obra que asumiera como propia una *disciplina industrial*: soportar largas jornadas de escolarización-trabajo, comenzar y finalizar la jornada a través del timbre-sirena de la escuela-fábrica, asumir un sentido de obediencia a

las ordenes del maestro-capataz para la realización de actividades-tareas rutinarias, monótonas y repetitivas, incorporar hábitos como la puntualidad horaria, etc. (Toffler y Toffler, 2009).

Pero en la tercera ola civilizatoria en la que nos encontramos, son otras las necesidades económicas, sociales, pedagógicas y políticas que reclaman de la escuela nuevos planteamientos sobre el por qué y para qué educar en nuestras sociedades actuales. Esta nueva ola está atravesada por la posmodernidad, una nueva época que comenzó su andadura tras haber finalizado la Segunda Guerra Mundial, que eclosionó tras la disolución del bloque soviético en 1991 y que se está caracterizando por el fin de los grandes relatos e ideologías (Lyotard, 1992), la disolución de los sólidos valores de la modernidad (Bauman, 2004), la presencia hegemónica de un liberalismo universal que desarticula a las masas bajo una individualización extrema (Lipovetsky y Charles, 2008), la extensión internacional de las democracias formales o el espectacular impulso de las nuevas tecnologías de la información que conectan de manera instantánea a todo el planeta (Pérez Gómez, 2004).

En la sociedad de la información en la que vivimos el poder se ha trasladado a las imágenes de representación y a los códigos de información alrededor de los cuales los países están reordenando sus instituciones y las poblaciones reorganizando sus estilos de vida, haciéndose cada vez más palpable que el poder reside más que nunca en la mente de los individuos (Castells, 2001).

Sin embargo, en nuestra civilización de tercera ola, empezamos a caer en la cuenta que la institución escolar de corte fabril ha dejado de responder no solo al modelo productivo actual, sino también a las demandas sociales y a los retos y desafíos a los que se enfrentan nuestras sociedades (la degradación medioambiental y democrática, las crisis sanitarias y económicas, los valores sociales líquidos, el hiperdesarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, etc.). Además, es una institución que deberá superar muchas de sus contradicciones: quiere educar para la libertad, pero recluta al alumnado de manera obligatoria, pretende educar para la democracia, pero es una institución jerárquica, etc. (Gimeno Sacristán, Santos Guerra, Torres Santomé, Jackson, y Marrero Acosta, 2015).

Debemos de ofrecer a la sociedad una escuela que genere algo más que la docilidad y la productividad (Foucault, 2012) de unos estudiantes convertidos en un público cautivo por las funciones institucionales escolares de custodia y credencialismo de acceso al mundo laboral (Fernández Enguita, 2018).

Es cierto, como señala Pérez Gómez (2012), que durante el final del siglo pasado y la primera década del siglo XXI se han intensificado la atención y los esfuerzos internacionales

por aumentar la relevancia y la calidad de los sistemas educativos de los países con el fin de establecer nuevos modelos de escuela.

Uno de estos esfuerzos se cristalizó en documentos como el de Delors (1997), impulsado por la UNESCO, que sentó las bases para las nuevas competencias o pilares del conocimiento necesarios en nuestra sociedad: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Otro de los documentos fue el llamado Proyecto DeSeCo elaborado por la OCDE (2003), a partir del cual, esta organización de países desarrollados al que España y la Unión Europea pertenecen, comenzó a rediseñar el currículum escolar y a desarrollar el programa PISA para la evaluación de los aprendizajes a nivel internacional bajo dicho concepto de competencias (Pérez Gómez, 2012).

Sobre este término de competencias pesaba una tradición conductista basada en el desarrollo de meras habilidades individuales, pero el informe de DeSeCo, supuso un nuevo análisis y reorientación de dicho concepto, más relacional, integrado y holístico (Pérez Gómez, 2007). La nueva concepción que se pretendía desarrollar albergaba la posibilidad de una mejora de la educación que atendía a las nuevas demandas de las sociedades informacionales y democráticas a través del desarrollo de cualidades humanas fundamentales, entre las que se encontraban para Pérez Gómez (2012): la capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento, el vivir y convivir en grupos cada vez más heterogéneos, o la capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía.

Sin embargo, como comenta este mismo autor, hubo una degradación del concepto de competencias fundamentales tanto en su definición, selección y aplicación en los distintos contextos y ámbitos nacionales, recuperando, entre otros aspectos, la fragmentación disciplinar de la tradición academicista (Pérez Gómez, 2012).

La segunda década de este siglo ha estado caracterizada en España por los enormes efectos económicos y sociales de la Gran Recesión de 2008 y por las posteriores políticas de carácter conservador y neoliberal en diferentes ámbitos, desde los dramáticos recortes del gasto social hasta la implantación de una nueva ley educativa: la LOMCE.

Si contemplamos con perspectiva el actual contexto político-social, podemos ver que, en esta tercera ola de civilización, las élites financieras y empresariales globalizadas, con alianzas en los organismos internacionales que se encuentran bajo el control de los gobiernos de los países desarrollados, están desplegando en sus ámbitos territoriales de influencia su ideología: el neoliberalismo (Navarro, 2015a). En nuestro continente, estas clases dominantes pretenden transformar la hasta ahora Europa social, en una liberal (Navarro, 2015b). Para ello, entre otras estrategias e iniciativas, están conformando con éxito un nuevo *sentido común* en

la población europea a través de una ideología, la neoliberal, cuyos valores y dogmas están caracterizando a nuestra edad posmoderna. Y esta ideología está configurando un nuevo sujeto político que viene a reemplazar “al concepto democrático del ciudadano. [...] un individuo consumidor, un individuo emprendedor dentro de un marco muy competitivo, y un individuo en definitiva que no es ciudadano” (Puelles Benítez, en Congresos UCA, 2014, 1:19:22 min.).

Para Torres Santomé (2017), en la época neoliberal el *homo politicus* está siendo reemplazado por el *homo economicus* y *consumens*. Este autor define a este sujeto o ser humano neoliberal del siguiente modo: vive para el interés propio y se encuentra en continua comparación y competencia con los demás. La eficiencia y el rendimiento es su lema. De racionalidad positivista, su vida profesional, personal y sus valores están orientados por ideas mercantiles y económicas. Es un sujeto autoritario, individualista, egoísta y amoral, que instrumentaliza todas sus relaciones, las cuales mercantiliza. Su triunfo es a costa de acabar con los demás.

En la sociedad neoliberal, como nos indica Pérez Gómez (2004), se fomentan valores como la individualización, entendida como diferenciación, separación y competitividad. En esta sociedad del trabajo tardomoderna, los sujetos han dejado de ser una comunidad para diluirse en una pluralidad de egos imposibilitados de una acción común, conformando una acumulación de individuos aislados incapaces de construir un *nosotros* (Han, 2013).

El concepto de ciudadano es sustituido por el de cliente, pues este último goza de más libertad ante la posibilidad de elección de aquellos derechos fundamentales y básicos (a la sanidad, la educación, etc.) al que el ciudadano del Estado del bienestar accedía de manera homogénea y obligatoria en condiciones de igualdad. El nuevo marco de libre mercado permite acceder a estos servicios a aquella población con el suficiente poder adquisitivo para su consumo, generando de esta manera una enorme desigualdad y discriminación en la sociedad que se traducen en modos más segregados y hostiles de convivencia (Torreblanca, 2002).

El sujeto cartesiano de la modernidad, ahora en la sociedad de consumo globalizado, ha sido demolido por la seductora hiperrealidad publicitaria, dedicada a visibilizar la producción industrial de diferencias “personalizantes” que despojan a los individuos de toda singularidad (Baudrillard, 2018). El sujeto neoliberal de la posmodernidad es ahora un *homo consumericus*. El consumidor es el aspecto predominante del sujeto social, y la forma-consumo, el nuevo esquema organizador de las actividades individuales (Lipovetsky, 2007). Por su capacidad de atomizar a los individuos, el consumo se ha convertido en “un poderoso elemento de control social (Baudrillard, 2018), y el hiperconsumidor globalizado, en la nueva figura representativa del individuo (Lipovetsky, 2007).

Vivimos en una sociedad neoliberal del rendimiento, una comunidad de individuos aislados y autoexplotados que ya no son soberanos de sí, solo sujetos emprendedores de sí mismos. Esta hiperactividad perjudica la economía de la atención y favorece la aparición de enfermedades psíquicas. Esta es una sociedad más eficiente que la disciplinaria, sobre la que se superpone y caracterizaba por la ley, el mandato y la prohibición, y cuya negatividad generaba criminales y locos. Pero en esta nueva etapa, el rendimiento se expresa a través de la motivación, las iniciativas y los proyectos, cuya positividad produce fracasados y depresivos (Han, 2012). De este modo el fracaso y la vergüenza que produce solo puede atribuirse a uno mismo, en vez de cuestionar al propio sistema o sociedad (Han, 2014).

Si la gran patronal modeló en el siglo XIX a su imagen y semejanza una escuela de corte fabril que suministraba un tipo de sujeto determinado, un *homo faber*, desde finales del siglo XX y comienzos del XXI la élite financiera y la gran patronal de este momento requieren un nuevo modelo escolar que configure otro modelo de ser humano afín a sus intereses. A continuación, expondré algunos de los valores del nuevo sujeto político neoliberal que se lleva implantando desde hace décadas, y que nuestra última ley orgánica de educación, la LOMCE, despliega sin complejos tanto en el espíritu de la ley como a lo largo del currículum oficial:

eliminación de la educación de la ciudadanía y sustitución por una asignatura más afín a su ideología, la evaluación como medición, la desconfianza en el profesorado, una menor participación de los padres y madres, segregación temprana en la ESO, eliminación progresiva de la Comprensividad, movilidad forzosa del profesorado, (con lo que cuesta cohesionar un equipo docente), etc. (Foro de Sevilla, 2013, p. 17)

Se pueden constatar además otras directrices en la ley educativa española para la construcción del nuevo sujeto: la implantación de una calidad educativa entendida como rendimiento académico a través de los resultados obtenidos por pruebas estandarizadas y externas, comienza a tomar fuerza la concepción de la educación como un bien al servicio del sistema productivo con respecto a la de conquista como derecho fundamental (Carrera Santafé y Luque Guerrero, 2013), establece una pedagogía del esfuerzo a través solamente de un aumento del tiempo lectivo de los escolares y no de la calidad de este (Foro de Sevilla, 2013), desarrolla una evaluación que deviene en cuantitativismo (Gimeno Sacristán, 2013), lleva a cabo un aprendizaje más instrumental bajo la concepción de las competencias (Carrera Santafé y Luque Guerrero, 2016), despliega el discurso neoliberal del emprendimiento y la empleabilidad (Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández, 2017), etc.

Entiendo la importancia de identificar y comprender los fines y las metas de la educación, pues estos podremos encontrarlos de manera explícita o implícita en la mayoría de los documentos oficiales relativos a educación: desde las recomendaciones o informes internacionales, pasando por los currículums educativos de los países a través de los objetivos generales de una determinada etapa educativa establecidos en la normativa, concretados posteriormente en los objetivos generales de las áreas curriculares y finalmente en los objetivos específicos (Casanova Rodríguez, 2015). Esta cascada descendente de concreción de los fines educativos se dirigirá del currículum oficial del Estado al plan de centro educativo, hasta llegar al aula, donde comenzarán a condicionar el presente y el futuro de las nuevas generaciones.

Como futuro docente de secundaria debo tener en cuenta que la educación institucionalizada ha aportado a las sociedades elementos de progreso muy positivos, aunque, como hemos podido comprobar, el modelo de ser humano que se persigue configurar a través de la escuela se ha disputado históricamente entre los distintos agentes sociales.

Los fines educativos siempre han sido de naturaleza problemática y de significación múltiple, pues han aglutinado tanto la transmisión y preservación cultural que permite la integración de los individuos en la sociedad y en su sistema político, como el problemático desarrollo de la personalidad para la autonomía del sujeto, que ha oscilado entre el individualismo asocial, y la emancipación y transformación personal, social y política (Puelles Benítez, 2012b).

Pero los cambios que han sufrido las sociedades desde el último tercio del siglo XX han sido tan grandes, debido en gran medida a los nuevos modos de producción económica basadas en la información y el conocimiento como resultado de la revolución informacional y tecnológica, que la escuela probablemente pasará a ser una pieza clave de la nueva sociedad. En este sentido, la institución escolar deberá aportar, por un lado, los marcos de referencia cognitivos, el *aprender a aprender* que señalaba Delors, para lo que el docente deberá ser ese facilitador del aprendizaje. Y, por otro lado, los marcos de referencia culturales, el *aprender a vivir juntos*, con la intención de formar ciudadanos desde la tolerancia y la diversidad, fomentando valores como la deliberación y la participación que permita la consolidación de las sociedades democráticas (Puelles Benítez, 2012b).

Para concluir, coincido con Gimeno Sacristán (citado en Centro Internacional Miranda, 2013) en considerar esencial la formación teórica del docente para adquirir las razones de ser y estar en su quehacer educativo, además de cómo ha sido y será esa labor para otros en el oficio: así encontraremos el sentido de porqué educamos. Además, tomar consciencia de las finalidades de la enseñanza en la escuela será fundamental para influir en ella (Delval, 1999).

1.2. Para qué y por qué educamos en la especialidad de Música

Una manera de definir las finalidades educativas es plantearlas en relación a las capacidades que se desean potenciar en los estudiantes para alcanzarlas, y en este sentido, la escuela ha considerado unas capacidades cognitivas sobre otras, unas más relevantes que otras (Zabala Vidiella, 2000). Y esta jerarquía de capacidades está relacionada con una noción de inteligencia que ha sido dominante en los sistemas educativos occidentales como consecuencia de una larga tradición cultural que tuvo un gran impulso en la modernidad a partir de la Ilustración de los siglos XVII y XVIII (Robinson y Aronica, 2013).

Este concepto de inteligencia basado en el razonamiento lógico a través de pruebas matemáticas, el uso de las palabras, y los datos y las pruebas como fundamento del pensamiento científico positivista, trascendió a las ciencias *duras* alcanzando a un sistema público de educación apoyado en una ciencia psicológica dispuesta a medir y cuantificar la inteligencia entendida como razonamiento verbal y matemático. Dicha concepción condicionó, entre otros aspectos, el desarrollo de una determinada jerarquización de las asignaturas o las materias: por encima de todas, las ciencias, las matemáticas y las lenguas, en la mitad de esa jerarquía las humanidades, y en último lugar el arte, donde las artes visuales y la música gozaron de mejor posición con respecto a la danza o el teatro (Robinson y Aronica, 2013).

Pero esa concepción de la inteligencia está sesgando la diversidad de las capacidades humanas, tal y como están confirmando los avances científicos de las últimas décadas. La investigación cognitiva ha demostrado que los individuos tienen la capacidad de conocer el mundo de modos distintos, por lo que comprenden, realizan, memorizan y aprenden de maneras diferentes (Gardner, 2013). Y esto es debido a que la inteligencia humana no es una, tal y como se ha concebido tradicionalmente. La inteligencia se relaciona con la habilidad o capacidad universal que posee el ser humano para resolver problemas y elaborar productos culturales que resultan importantes para una comunidad en un determinado contexto cultural. Además, tiene que ser susceptible dicha inteligencia de codificarse en un sistema simbólico. En este sentido, han podido al menos identificarse siete inteligencias, entre las que se encuentra la inteligencia musical, una facultad humana universal que puede proporcionarnos un sistema simbólico accesible y que debería ser considerada una capacidad intelectual (Gardner, 2015).

Deben ser redefinidos los fines de la educación musical en el sistema educativo, pues han estado basados en una visión tradicional muy restringida y parcial del fenómeno musical, relegando a un segundo plano su implantación en la enseñanza. Probablemente, y como ha ocurrido con toda la Educación Artística, porque la institución escolar ha asumido una serie de

mitos que han justificado su escasa atención a través de los currículums educativos, pasando a ser las *asignaturas que distraen*, a diferencia de las *importantes* como las Matemáticas, las Ciencias o la Lengua, como señalaba el exministro de educación José Ignacio Wert (citado en Sánchez Caballero, 2015). Entre estos mitos se encuentra la creencia de que ser artista es un regalo o talento del que gozan unos pocos afortunados, por lo que la formación se hace innecesaria (Hernández, 2003). Sin embargo, si consideráramos otras formas de entender el fenómeno musical más allá de la tradición cultural europea y occidental, podríamos contemplar nuevas finalidades más integradoras y holísticas para el ser humano.

Si realmente la música es una facultad humana universal no se comprende la razón de su desarrollo social tan limitado como en el caso de la música clásica europea de la sociedad occidental, concebida como un cultivo de cualidades restringidas a unos pocos para la diversión de una minoría elitista (Blacking, 2016), un arte basado en la creación de objetos independientes y aislados, creados como música pura, descontextualizado del espacio y del tiempo y liberado de su función original, debiendo ser transmitido a unos oyentes por unos interpretes, los cuales, tanto unos como otros, no aportan nada a dicho objeto puro elaborado por el compositor. Esta concepción del arte musical se aleja de las prácticas musicales de la mayor parte de las culturas humanas (Small, 1999).

Se hace necesario por tanto entender el valor genuino de la música y sus finalidades, pues como señala Swanwick (2006), si adoptamos ideas falsas sobre el valor de las actividades musicales o artísticas que pretendemos llevar a cabo en el aula, no comprenderemos nuestro propio ejercicio docente, distorsionando dicha labor.

Merriam (1964, citado en Giráldez Hayes, 2010a) llegó a identificar hasta diez funciones diferenciadas de la música en las sociedades: la expresión musical, el goce estético, el entretenimiento, la función comunicativa, la representación simbólica, la respuesta física, el refuerzo de la conformidad en las normas sociales, el refuerzo de instituciones sociales y ritos religiosos, la contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura, y la contribución a la integración de la sociedad.

Estudios recientes demuestran la importancia de la función reguladora de la música tanto en el plano emocional, social y cultural de los niños y los adolescentes, desempeñando un papel importante en relación a sus identidades (Giráldez Hayes, 2010a). La música modifica y estimula el estado de ánimo, afectando a la cognición (Schellenberg, 2005, citado en Giráldez Hayes, 2010a), ya que la emoción es, entre otros aspectos, el fundamento más importante sobre el que se asientan en su totalidad los procesos de memoria y aprendizaje (Mora Teruel, 2015).

Son muchas las razones que justifican la enseñanza de la música en la educación secun-

daria y su valor formativo. Su principal función es la de “despertar y desarrollar todas las facultades del hombre” (Pascual Mejía, 2010, p. 12). Posee una gran importancia “para la estimulación y coordinación intelectual, muscular y nerviosa” (Murray Schafer, 2008, p. 33). Para Jaques-Dalcroze (citado en Bachmann, 1998) la música es el medio más adecuado para la integración y el pleno desarrollo del ser humano, ya que pone en relación la emoción y la razón. La música sirve en la organización de las actividades colectivas y para el fortalecimiento de las relaciones afectivas de los grupos humanos (Espí-Sanchis, citado en Delahay y Régules, 2006), y ha sido considerada por muchos artistas como el arte más destacado, el cual “conduce al *perfeccionamiento del ser humano*” (Willems, 2015a, p. 184).

Para cumplir con estas elevadas expectativas debemos dejar atrás, entre otros aspectos, la tradicional enseñanza transmisiva para llevar a cabo una educación de la música que permita el desarrollo artístico de los estudiantes (Willems, 2015b). Además, un gran número de teóricos están de acuerdo en la insuficiencia de una educación musical centrada exclusivamente en un aprendizaje basado en destrezas musicales específicas (Hargreaves, 1998). La enseñanza de la música, por lo tanto, como la de cualquier otra disciplina, no debería ser un fin en sí misma, sino un medio para el desarrollo de las cualidades o competencias humanas fundamentales a las que tendría que aspirar el currículum escolar (Pérez Gómez, 2012).

Entre los modelos mentales básicos que ayudarán a los y las estudiantes de secundaria a la comprensión y a la participación en la vida social, personal y profesional (Pérez Gómez, 2012), será una educación musical crítica, que les permita relacionarse de modo reflexivo con las manifestaciones culturales del ámbito musical que acontecen en su contexto. Entre otros aspectos, su educación musical debe desarrollar un pensamiento crítico que les posibilite desenvolverse en un mundo globalizado con una industria musical hegemónica que está produciendo contenidos de un enorme impacto sobre la identidad, el pensamiento, los comportamientos y los hábitos de los jóvenes y adolescentes, contenidos que se encuentran cargados de estereotipos y valores que están configurando a través de la música un nuevo sujeto político neoliberal (Illescas Martínez, 2015).

2. Planificación de la enseñanza

2.1. Dónde enseñar

El docente de enseñanza secundaria del sistema público de educación, ejerce su labor en la educación formal, es decir, dentro de un “<<sistema educativo>> altamente institucionali-

zado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad” (Del Pozo Andrés, 2004, p. 109). Y lleva a cabo su docencia en la escuela, que es ante todo un lugar, un edificio con la capacidad de institucionalizar un espacio que tiene como única y exclusiva función el aprendizaje y la enseñanza, y el cual está habitado por dos totalidades en relación asimétrica: los que asumen preferentemente la función de aprender y los que asumen el rol de enseñar. Este espacio específico en el que se desarrolla un aprendizaje descontextualizado de contenidos sistematizados y predeterminados ha sido el lugar reconocible hasta ahora como escuela (Trilla i Bernet, 1985).

Mi especialidad de Música cuenta en los centros de educación secundaria con un aula específica destinada a convertirse en un espacio polivalente, con un aprovechamiento para distintas funciones o actividades: como un lugar de ensayo, un escenario para llevar a cabo interpretaciones musicales, un laboratorio sonoro o un lugar de trabajo individual que requiera un determinado nivel de silencio y aislamiento, debiendo llevarse a cabo medidas organizativas que atiendan a la diversidad del alumnado (Giráldez Hayes, 2010b).

También soy consciente que la simple observación de un aula, con su mobiliario y sus paredes, nos aporta mucha información sobre el tipo de pedagogía que se realiza en ella (Bandrés Ungría, Renau Manen, Jaraquemada Gorigoitia y García González, 1985). Por este motivo debe ser objeto de reflexión las pedagogías invisibles presentes en clase, de modo que su gestión favorezca el aprendizaje y la confortabilidad tanto de los estudiantes como del docente (Acaso López-Bosch, 2012).

La actual situación en las escuelas, con las clases no presenciales debido a la pandemia por la covid-19, ha puesto aún más de manifiesto la necesidad de potenciar y explorar nuevas maneras de aprender, educar y enseñar a través de las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) más allá del lugar tradicional del aula. La extensión de los espacios de enseñanza gracias a las tecnologías y su mundo virtual, supone un nuevo horizonte que todo docente debe aprovechar para ampliar, flexibilizar y diversificar la experiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje con el alumnado.

2.2. Qué y cómo enseñar

Hablar de lo que debe enseñarse es hacerlo sobre los contenidos, lo que nos sitúa en el centro de la educación. Su importancia radica en poder generar experiencias de aprendizaje relevantes que tienen lugar mientras dura una actividad diseñada y orientada por el docente

(Gimeno Sacristán, 2015). Los contenidos forman parte del currículum oficial y deben seleccionarse en relación a los objetivos y las competencias que se pretenden desarrollar (Casanova Rodríguez, 2015). Pero el currículum oficial, expresión del proyecto educativo y cultural que la escuela pretende desarrollar con y para el alumnado, y que debe interpretar los centros educativos y aplicar el profesorado, es solo una posibilidad entre otras, y los contenidos, que es su parte más visible, son solo una selección entre otras posibles, la cual no es neutral (Gimeno Sacristán, 2010). La enseñanza secundaria aún continúa con el modelo de la escuela industrial-academicista, ceñido al aprendizaje y la enseñanza de conocimientos fragmentados en disciplinas y estructurados en libros de texto (Pérez Gómez, 2012).

Con respecto al cómo enseñar, la vigencia en la escuela de ese “modelo de producción fabril a gran escala, tendente a la estandarización de los contenidos y los métodos de enseñanza” (Darling-Hammond, 2001, p. 411), sigue generando una educación bancaria basada en la transferencia o depósito de los conocimientos y valores del educador hacia el educando, resultando el primero el sujeto del proceso educativo, quien sabe y educa, mientras que el segundo es quien no sabe, el que escucha, el mero objeto (Freire, 2015), mientras continúan siendo minoritarios las experiencias de procesos educativos que favorezcan relaciones docente-discente más horizontales y democráticas, que desplieguen “un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico” (Freire, 2009, p. 80).

2.3. Cómo aprende el alumnado de secundaria

En primer lugar, como docentes de secundaria, no podemos planificar la enseñanza prescindiendo de los sujetos que la tienen que aprender. Para que desarrollen aprendizajes significativos y relevantes necesitamos conocer sus formas de razonar, sus motivaciones e intereses (Funes Artiaga, 2010). El desarrollo cognitivo del adolescente se caracteriza por una nueva estructura mental que tiende a liberarse de lo concreto en favor de la abstracción y del pensamiento lógico en un período vital de expansión social y afectiva (Piaget y Inhelder, 2007). En este nuevo estadio de las operaciones formales, comienzan a realizar hipótesis sometiéndolas a una comprobación exhaustiva y ordenada, asemejándose al método científico (Palacios, Marchesi y Coll, 2014).

Debemos fomentar en el aula un aprendizaje significativo, es decir, que se relacione de manera sustancial con el conocimiento previo del estudiante (Ausubel, citado en Pozo Muncio, 2003), y relevante, de modo que se integre y reestructure en sus esquemas experienciales por la potencia explicativa y relevancia de dichos contenidos (Pérez Gómez, 2004).

3. Resumen del Proyecto de Intervención Autónoma (PIA)

3.1. Contexto de la intervención didáctica

Mis prácticas las he llevado a cabo en el IES Sierra de Mijas. Este centro escolar de grandes dimensiones se encuentra ubicado en el municipio malagueño de Mijas, concretamente en el barrio de las Lagunas, y en él se desarrollan estudios de secundaria, bachillerato y formación profesional. Sus instalaciones acogen a un alumnado de un nivel cultural y social medio-bajo, teniendo una traducción en sus expectativas profesionales (IES Sierra de Mijas, 2019a). Este tipo de dinámicas y correlaciones en el marco educativo orientadas a la reproducción social han sido bien estudiadas y documentadas (Bourdieu y Passeron, 2008; Willis, 1988). El alumnado extranjero es diverso, y supone alrededor de un 10 % del total de estudiantes del centro escolar (IES Sierra de Mijas, 2019b).

Como ya desarrollé en mi memoria de prácticas (Fernández Pimentel, 2020a), en este centro escolar, con su edificio principal, en el que se encuentra tanto el aula específica de Música como las demás aulas de secundaria (con ratios de 30 estudiantes aproximadamente), se pone de manifiesto la falta de atención a los principios arquitectónicos-educativos y los criterios estéticos con el que fue proyectado, construido y equipado a mediados de la década de los ochenta del pasado siglo.

Una de las observaciones más reseñables durante mi experiencia en el centro de enseñanza, y que me hicieron caer en la cuenta de la relevancia del espacio escolar como destacado factor educativo tanto por su configuración como por su uso (Santos Guerra, 2000), fue la disparidad tan acusada entre las clases que se ubicaban en la segunda planta con respecto a las de la primera, ambas en el edificio principal.

Por lo general, los estudiantes de las aulas de la planta inferior, las cuales presentaban un aspecto muy deteriorado tanto a nivel material como estético, desarrollaron en ellas un peor clima emocional, de irritabilidad y falta de atención, además de un peor rendimiento académico, que el alumnado que asistía a las clases de la segunda planta, las cuales eran más confortables y estéticamente cuidadas.

La distribución del mobiliario dentro de las aulas genéricas de secundaria ha sido bastante convencional, y obedecía a la organización típica de la metodología tradicional¹, con pupitres individuales colocados en filas orientados hacia el hábitat del docente y las pizarras.

¹ Ya analicé esta metodología educativa en un anterior trabajo (Fernández Pimentel, 2018).

La decisión de esta organización espacial de las aulas fue tomada y legitimada en una reunión del claustro escolar a la que pude asistir al final del primer trimestre. El profesorado que tomó esta decisión lo planteó como una cuestión técnica ante un supuesto y generalizado deterioro del comportamiento del alumnado, cuando en realidad se trataba, fundamentalmente, de una cuestión de naturaleza pedagógica y educativa, de lo que deduzco la presencia arraigada de una corriente *positivista*² (Gimeno Sacristán, 2002) tanto en el pensamiento docente como en la cultura escolar de este centro que le hace asumir como *técnico* un problema de índole *moral* (Popkewitz, 1990).

En relación al aula específica de Música, el mobiliario existente, entorno a unas treinta y tres mesas individuales, obstaculizaba cualquier otro tipo de organización espacial en el aula. La clase estaba equipada con un ordenador, un equipo de sonido, un teclado musical electrónico y una pizarra pautada sobre la que se podía proyectar un cañón conectado al ordenador. Sin embargo, la exigua y deteriorada dotación de instrumentos musicales Orff y de cualquier otro tipo de material didáctico dificultaba el desarrollo de una acción docente más diversa y de calidad.

El alumnado con el que desarrollé con mayor frecuencia mis intervenciones didácticas fue el curso de 1º D, el cual constaba de una ratio de 32 estudiantes: 15 alumnos y 17 alumnas. Su aula se ubicaba en la *segunda planta*, coincidiendo con lo comentado anteriormente a esta. Fue un buen grupo-clase, con un clima emocional positivo y por lo general bastante aplicado. Los cuatro alumnos y alumnas de ascendencia extranjera (en torno a un 13% de la ratio) estaban bien integrados en la clase, al igual que los repetidores de curso (dos alumnos). Había dos estudiantes con diversidad³, un alumno con TDAH⁴ y otro con síndrome de Asperger⁵ (Autism Society, 2015). La profesora les realizaba una adaptación no significativa de los contenidos y ambos parecían estar bien incorporados al ritmo de las clases.

² El discurso científico asociado al positivismo y al empirismo ha formado parte en la educación del profesorado a lo largo de la historia (Popkewitz, 1990). Este obedece a un paradigma de racionalización científica que derivó en el pasado en modelos educativos conductistas como *la pedagogía por objetivos*, caracterizada por: una visión que limita la conducta humana a lo observable y mensurable, que propone el eficiente modelo industrial taylorista para la escuela, y que reduce la técnica pedagógica a una sucesión mecanizada de pasos (Gimeno Sacristán, 2002).

Bajo este enfoque educativo industrial-positivista, y en este caso concreto de la organización espacial de todas las aulas de secundaria, podría explicarse como una medida *técnica* orientada a una eficiente estandarización educativa de los medios y los agentes que se encontraban entorpeciendo la producción de saber en las aulas.

³ No tuve constancia de una atención educativa distinta a la ordinaria con respecto a este alumnado que la administración y la institución escolar considera con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE).

⁴ Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

⁵ Este síndrome toma el apellido del físico australiano que publicó en 1944 un informe en el que detallaba una serie de capacidades e interacciones sociales deterioradas en los niños (Autism Society, 2015).

Mi tutora profesional fue uno de los tres especialistas en la asignatura de Música con los que contaba el centro, aunque también impartía clases de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Desarrollaba una metodología tradicional pero con algunas innovaciones, utilizando unas veces la clase genérica y otras la específica para dar la asignatura. Trabajaba a menudo la formación instrumental a través de la flauta dulce, además de emplear recursos didácticos multimedia online. He de agradecer su confianza depositada en mí para el desarrollo responsable de mi labor como estudiante en prácticas.

3.2. Resumen de la planificación original

Mi proyecto de intervención autónoma⁶, que pude consensuar con mi tutora profesional, se basaba en determinados contenidos de formación vocal e instrumental que intentaban respetar la programación de la asignatura y la planificación de sus clases sin modificar en exceso los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que el alumnado se encontraba habituado. La formación instrumental se dedicaría básicamente al estudio de la flauta dulce, mientras que la formación vocal lo haría a la adquisición de hábitos saludables e iniciación al instrumento a través de pequeñas piezas musicales, algunas muy reconocibles y otras de creación propia.

El destinatario de este proyecto de intervención fue el grupo-clase 1º D incluido en el primer ciclo de la ESO, y la temporalización consistía en seis sesiones de una hora repartidas en el mes de abril, las cuales tendrían lugar básicamente los miércoles y los jueves en las horas asignadas para la materia de Música.

El marco legal educativo base para el desarrollo del PIA fue la LOMCE (BOE N° 295, 2013) y la ley educativa de la comunidad andaluza (BOJA N° 252, 2007), además de otros reales decretos y ordenes que me ayudaron a observar, estructurar y articular los diferentes elementos del currículum con mi proyecto de intervención.

Escogí estos contenidos eminentemente prácticos de interpretación vocal e instrumental pues los considero, entre otras razones, de gran valor como medio para aproximar al alumnado el aprendizaje y el deleite de la música, centrándonos en los procesos, no en los resultados, y sin precisar una gran habilidad interpretativa o vastos y elevados conocimientos musicales (Small, 2010). Además, con respecto a la enseñanza de la denostada flauta dulce, utilizaría el único instrumento musical disponible por el alumnado de 1º D más allá de su cuerpo, y que

⁶ Véase anexo I.

favorece, entre otros aspectos, la adquisición de buenos hábitos de respiración y postura corporal, la mejora de su potencial creativo, la memoria musical, etc. (Pascual Mejía, 2010).

Las competencias que pretendía desarrollar en el alumnado fueron la competencia lingüística (CCL), la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), la competencia para aprender a aprender (CAA), la competencia social y cívica (CSC), la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP), y la competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC).

Con respecto a los objetivos generales de la asignatura para la etapa de la ESO y contemplados en el BOJA (Nº 144, 2016), este proyecto educativo le permitiría al alumnado ser capaces de usar el cuerpo, la voz y los instrumentos para expresar ideas y sentimientos ajenos y propios de manera individual o colectiva, utilizar diversas fuentes de información para el aprendizaje y disfrute de la música, participar respetuosamente para la superación de estereotipos y prejuicios en diferentes actividades enriqueciéndose con los demás, apreciar y comprender las relaciones de otros lenguajes con el musical, valorar la aportación musical y del arte en general para el desarrollo emotivo, intelectual y estético y su incorporación en su vida cotidiana, y por último, valorar el sonido y el silencio como parte de la música y del medioambiente siendo conscientes de los problemas y las consecuencias que genera la contaminación acústica.

Los contenidos básicamente trabajados pertenecían a los tres primeros bloques incluidos en la normativa andaluza (Nº 144, 2016). La mayoría formaban parte del bloque 1, los relacionados con la interpretación y la creación: conceptos sobre el lenguaje musical, la interpretación e improvisación con o sin instrumentos de esquemas rítmicos sencillos y de piezas de distintas texturas, formas musicales como el eco y el canon, además de esperar del alumnado una participación activa, respetuosa con las normas y con las aportaciones de los demás compañeros en las actividades propuestas. Del bloque 2, Escucha, se trabajaba el estudio del timbre y la tesitura, la adquisición de recursos con la voz, establecer relaciones entre texto y música, la identificación del pulso y los acentos, y la discriminación auditiva de distintas texturas musicales. En relación al bloque 3 de contextos musicales y culturales, se trabajaría el texto y la música de las canciones y el uso de lenguas foráneas por medio del canto.

Entre los temas transversales que se trabajaban era la educación para la salud, para la igualdad de género, la educación moral, cívica y para la Paz. Con respecto a la interdisciplinariedad, el proyecto de intervención trabajaría para favorecer un aprendizaje globalizado que estableciese relaciones con otras asignaturas del curso, como las de Educación Física, Geografía e Historia, Matemáticas o Lengua Castellana y Literatura.

Para la metodología empleada me basé en un pensamiento ecléctico que se nutría tanto de las pedagogías generalistas como de las específicas de la Música, aunque procuraba alejarme de la metodología tradicional. Procuré concretar un aprendizaje significativo del alumnado a través de una pedagogía participativa, activa, crítica, contextualizada y que atendiera a sus intereses (Mateos Moreno, 2020), y asumiendo un papel docente como guía. La idea era desarrollar sesiones muy prácticas con una mirada inclusiva, sin utilizar el libro de texto, que fomentaran el trabajo cooperativo, la creatividad, e intentar generar en determinadas fases de las sesiones, dinámicas más horizontales a través de conversaciones con el grupo-clase que sirvieran para relacionar y conectar la teoría y la práctica de los contenidos programados.

La música es una materia adecuada para trabajar la atención a la diversidad, por lo que la idea era enfocar los esfuerzos del alumnado más en los procesos, en su expresión e intención más que en el resultado último alcanzado (Mateos Hernández, 2009). Con respecto a los dos alumnos, uno con síndrome de Asperger y el otro con TDAH, llevaría a cabo una adaptación no significativa del currículum de Música.

Las actividades se desarrollarían en el aula específica a lo largo de seis sesiones. La primera sesión constaba de dos actividades. La actividad 1, que ocupaba la mayor parte de la sesión, debía consistir en la interpretación a la flauta dulce de un eco musical a través de la lectura en notación ortocrónica de una pequeña pieza (Fernández Pimentel, 2020b). La clase se dividiría en dos, repartiéndose las voces y trabajando distintas cualidades del sonido: intensidades, silencios, etc. La actividad 2, al final de la clase, se dedicaría al repaso, a plantear dudas y tomar apuntes de lo estudiado.

La segunda sesión estaba conformada por tres actividades. La actividad 3, que ocupaba la mitad de tiempo de la sesión, se dedicaría a la interpretación y afianzamiento de la pieza musical de la actividad 1, para más tarde trabajar desde ella distintos elementos: texturas musicales (monodía y melodía acompañada), percusión corporal, e improvisación, juego de intensidades y silencios, etc. La actividad 4 estaba dedicada a iniciarse en la formación vocal a través de la relajación muscular, de ejercicios de respiración (diafragmática) y calentamiento de la voz, un conocimiento básico de la anatomía del aparato vocal y de hábitos saludables para la voz. Para finalizar, en la actividad 5 se entablaría una conversación con el grupo-clase para resolver dudas, tomar apuntes y establecer relaciones teoría-práctica.

Durante la tercera sesión se desarrollarían tres actividades. La actividad 6 sería muy similar a la actividad 4, con una duración de un cuarto de hora aproximadamente. En la actividad 7, de media hora de duración, se trabajaría una pequeña pieza vocal con letra (Fernández Pimentel, 2020c) en la que primero se resolverían las dudas en la lectura de la

partitura, se analizaría el significado de ese texto que nos llevaría a antiguas concepciones musicales, la monodia como textura musical, las distintas tesituras vocales y la identificación y clasificación de las voces de los y las estudiantes, para más tarde ser interpretada dicha pieza musical por un alumnado cuya colocación es la habitual en el espacio del coro musical (Rodríguez Palacios, 2013). La actividad 8 serviría, como al final de cada sesión, para el repaso y la conversación con el grupo-clase relacionando la teoría y la práctica trabajada.

La cuarta sesión constaría de cuatro actividades. La actividad 9 tomaría prestada sus elementos de la actividad 4, con la intención de generar en el alumnado al comienzo de cada sesión hábitos saludables entorno a la voz: la relajación, la respiración, nociones de anatomía vocal, calentamiento con ejercicios vocales, etc. En la actividad 10 trabajaríamos en la consolidación de una serie de elementos sobre la pieza musical de la actividad 7: la organización del espacio coral, las tesituras vocales, la letra de la música, las texturas musicales (monodia y melodía acompañada), las intensidades, los silencios, etc. En la actividad 11 se tomaría contacto con el canon musical francés *Frère Jacques*, la cual transcribí y adapté a las necesidades del planteamiento de la actividad⁷. Se intentarían trabajar los siguientes aspectos: la pieza musical cantada en francés, explicar el canon como forma musical, y posteriormente dividir al grupo-clase en dos subgrupos que lo cantarían enfrentados y a dos voces. La actividad 12 se ocupaba del habitual repaso y conversación para relacionar la teoría-práctica abordada.

La quinta sesión estaría formada por 3 actividades. En la actividad 13 se desplegaba la misma actividad 4 para generar hábitos saludables acerca de la voz y su preparación para trabajar con ella. En la actividad 14 se continuaba la labor iniciada con el canon musical *Frère Jacques* de la actividad 11: el grupo-clase cantaba la melodía con la letra en francés, se recordaría la forma musical del canon y la textura polifónica que generaba, se cantaría a dos voces tras realizar dos subgrupos enfrentados, y si se dominaba de manera suficiente dicha interpretación se intentaría realizar a tres voces. Para finalizar, la actividad 15 consistía en un repaso y conversación que conectara la teoría-práctica estudiada.

En la sexta y última sesión, el alumnado realizaría un cuestionario escrito en el que se pretendía, entre otros aspectos: recapitular todos los conocimientos trabajados a lo largo de este proyecto de intervención, servir de expresión de sus propios aprendizajes e inquietudes entorno a la música, y poder obtener una valoración de mi labor docente a lo largo de las sesiones. Una vez finalizado dicho cuestionario, se entablaría una conversación con el grupo-clase que me

⁷ Véase anexo I.

ayudara a conocer sus gustos e intereses musicales para incluirlos de un modo u otro en programaciones posteriores.

En relación a los recursos y materiales didácticos necesarios para el desarrollo del PIA, hubiese contado en el aula específica siempre con los mismos materiales: una pizarra tradicional y otra digital, un teclado musical, un equipo de sonido y conexión a internet. El alumnado debería traer siempre a clase su flauta dulce, una libreta y un lápiz o bolígrafo para tomar notas o apuntes. Como docente uso mi ordenador personal portátil para reproducir piezas musicales, proyectar partituras o material didáctico que se necesitara a lo largo de las sesiones, y en el que tengo instalados programas de edición de partituras y de producción musical.

Con respecto a la evaluación del proyecto de intervención autónoma, tendría en cuenta los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables presentes en la normativa (BOE N° 3, 2015). Mi intención era desarrollar una evaluación cualitativa y formativa que sirviese para conocer las necesidades e intereses del alumnado y fuera un medidor de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje con la intención de perfeccionar mi acción docente.

El porcentaje de los elementos que conformaban la calificación final e individual del alumnado quedaría de la siguiente manera: el 50 % estaría basada en la observación docente asistida por una rúbrica, el 30 % se lograría a partir de los resultados de un cuestionario escrito individual realizado en la última sesión, y el 20 % restante se obtendría tras observar como docente el comportamiento del alumnado con la intención de fomentar una cultura para la convivencia, la paz y la solidaridad entre las compañeras y compañeros de clase.

3.3. Desarrollo de la intervención

No pude llevar a cabo este proyecto de intervención autónoma debido al cierre de los centros escolares a partir del día 14 de marzo de 2020. La razón de este cierre fue la crisis sanitaria nacional e internacional que acabó obligando al gobierno a declarar el estado de alarma por la pandemia generada por la covid-19. A pesar de todo, y antes de finalizar las clases presenciales, pude diseñar sesiones e intervenir en el aula específica de Música con el grupo 1º D de un modo muy similar al planificado en el PIA, con la creación, adaptación de materiales y la realización de determinadas dinámicas con el grupo-clase.

Dichas sesiones intentaron mantener algunos de los procesos pedagógicos a los que el alumnado estaba acostumbrado con su profesora de Música, como los contenidos referentes a la formación instrumental de la flauta dulce a través de la interpretación de piezas musicales por todo el grupo-clase. Sin embargo, incorporé también nuevas propuestas tanto de contenido

como metodológicas, como dividir al gran grupo en dos subgrupos para interpretar cada uno materiales musicales distintos con la flauta dulce y con algunos carrillones disponibles en el aula, con la intención de generar, entre otros aspectos, texturas musicales distintas a las que estaban acostumbrados.

Al comienzo, las clases se les mostraban difíciles de seguir, pues era como escuchar la palabra de dos personas al mismo tiempo, costándoles mucho centrarse en su parte musical además de estar coordinado con el resto del grupo-clase. Pero a su vez, resultaba muy estimulante y nuevo para ellos, resultando un desarrollo más comprensivo de las clases y de las interpretaciones musicales trabajadas además de conectar con fluidez y naturalidad la teoría a partir de la práctica a través de explicaciones ilustradas con ejemplos musicales para los que me apoyaba de un teclado musical electrónico o con mi propia voz.

Mi tutora profesional estuvo satisfecha tanto por el planteamiento educativo de mis intervenciones como por la metodología empleada: conectando con los conocimientos previos del alumnado trabajados en sus clases, generando un buen clima emocional y de interés por la asignatura, construyendo relaciones más horizontales con el alumnado, resolviendo dudas que surgían en las actividades, etc. De todas formas, me hubiera gustado aplicarla en el aula de secundaria, pues una de las maneras de mejorar la acción docente es confrontando la planificación didáctica previa con los efectos y alcance de su desarrollo práctico entre los y las estudiantes.

3.4. Evaluación del PIA

Llevar a cabo una evaluación de mi proyecto de intervención autónoma supone un ejercicio esencial de reflexión sobre mi práctica para el desarrollo de un pensamiento pedagógico, el cual es, en parte o en gran medida, un conocimiento práctico. Pero una reflexión sobre dicho conocimiento práctico, que ayude a orientarme como docente para la elaboración de una nueva propuesta de mejora educativa, requiere estar fundamentada en un cuerpo teórico que cuestione, analice y legitime dicho conocimiento práctico, pues de lo contrario, este puede acabar reproduciendo ideas importadas de otros (Imbernón, 1998).

En mi caso, la fase investigativa realizada en las distintas asignaturas a lo largo del máster del profesorado junto a la experiencia y reflexión sobre las prácticas, aún siendo consciente de ser un profesor novel e inexperto, me han permitido poner en cuestión de un modo más profesionalizado tanto mi pensamiento como mi acción docente. Considero haber realizado una buena labor de planificación y diseño en el PIA, aunque es probable que, de haber

estado como profesor titular de esta clase de secundaria a lo largo de todo el curso, hubiese planteado dicho proyecto de otro modo. A continuación, expondré un breve análisis sobre las fortalezas y debilidades de este proyecto de intervención autónoma.

En relación a las fortalezas del PIA, destaco su planificación teniendo en cuenta unos determinados fines educativos específicos de la asignatura: en primer lugar, la búsqueda del aprendizaje y disfrute de la música por parte del alumnado a través de la interpretación instrumental y vocal de pequeñas y sencillas piezas musicales que no les exigiese un gran conocimiento musical o habilidad técnica con los instrumentos (Small, 2010). Y, en segundo lugar, el diseño de un proyecto que no renunciara a un nivel de exigencia y calidad de los contenidos trabajados gracias al conocimiento disciplinar y pedagógico que ejercitaría como docente, no perdiendo de vista que el aprendizaje de la formación vocal e instrumental es únicamente el medio y no el fin de la educación musical (Willems, 1976).

También destaco del proyecto algunos aspectos de la metodología empleada, la cual intentaba ser lo más horizontal posible, generando un clima de confianza y cercanía en el aula que favoreciese y agilizase los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando un papel activo del alumnado y creando espacios-conversación entre el grupo-clase y el docente en determinados momentos de las sesiones.

Intenté también ejercer una evaluación que se apoyara más en los procesos que en los resultados, que fuese más formativa que calificativa, y que fomentara más una cultura del aprendizaje que una cultura del rendimiento y del resultado (Santos Guerra, 2014).

Con respecto a las debilidades del Proyecto de Intervención Autónoma, más que un determinado elemento o fase del proyecto que halla generado problemas en el aprendizaje del alumnado o que no se ajustara a la planificación del diseño educativo, se trata más bien de continuar mejorando en el camino pedagógico emprendido a través de una acción docente subsidiaria de unos fines educativos orientados al desarrollo cognitivo, personal, social y democrático del alumnado de secundaria que posibilite su participación activa y responsable en nuestra sociedad. Como docente reflexivo, el cuestionamiento e interiorización de esos fines serán los cimientos adecuados para una mejora tanto de este proyecto de intervención como de toda la acción educativa que realice en el futuro.

Tras la reflexión de mis intervenciones en el aula y teniendo en cuenta el diseño del proyecto de intervención, creo que un reajuste entre los contenidos evaluables trabajados y el tiempo dispuesto para ellos en el aula podría mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Deberíamos plantearnos en este sentido como docentes la actual priorización del aspecto cuantitativo de los contenidos, muchos de escasa utilidad y relevancia, sobre el

cualitativo (Pérez Gómez, 2012), reflejo de una época en la cual los conocimientos son tratados como mercancías de vida efímera (Bauman, 2008) que engordan un currículum enciclopédico e ilimitado de la escuela convencional en la que aún nos encontramos (Pérez Gómez, 2012).

Todos los aspectos que han conformado el PIA son mejorables: la adaptación al contexto, los objetivos (incluir no solo los que indica la normativa, sino también los planificados por el propio docente, etc.), los contenidos (más relevantes, y una nueva relación entre estos y el tiempo para su aprendizaje), la metodología (potenciar la horizontalidad de los procesos educativos y un aprendizaje más contextualizado y centrado en el alumnado), la evaluación (seguir perfilando una evaluación para el aprendizaje), etc.

Además, dicha planificación no ha tenido en cuenta la pandemia declarada en el mes de marzo y la posterior modalidad no presencial de las clases de Música en secundaria. A pesar de las circunstancias excepcionales generadas por la covid-19, y de la enorme relevancia y necesidad de incorporar las TIC en la educación, creo que la administración educativa debería reflexionar acerca de la mejor manera de llevar a cabo una adaptación no presencial o a distancia de las clases a través de estas tecnologías, pues si creemos que en este momento de crisis sanitaria vamos a satisfacer y mejorar la educación únicamente realizando un trasvase del aula física a la virtual, nos equivocaremos por varias razones.

En primer lugar, porque el volcar todos nuestros esfuerzos en este sentido podría resultar eventualmente inútil, pues este año ha sido una pandemia en el que sí se ha necesitado reforzar el uso de las TIC, pero el año que viene podríamos vernos afectados, por ejemplo, por tormentas solares (Salas, 2019) que provoquen un apagón eléctrico y digital en amplias zonas del planeta, por lo que tendríamos que improvisar nuevas adaptaciones para cumplir con los objetivos marcados en el currículum.

En segundo lugar, porque su implantación, sin unas previas e importantes políticas de planificación, inversión y desarrollo tanto para clarificar la mejor solución de enseñanza remota como para la expansión de internet y de las TIC de modo que alcanzara a toda la población adscrita al sistema educativo público, generaría grandes exclusiones y desigualdades sociales y territoriales, tanto para las capas sociales económicamente menos pudientes como para aquellos territorios rurales en los que aún no ha llegado la conexión a internet y el flujo de datos (Portillo Berasaluce, López de la Serna, y Bilbao Quintana, 2020; EFE, 2019). Además, la función socializadora que posibilita la escuela presencial tiene tanta importancia educativa como el aprendizaje de los contenidos disciplinares, perdiéndose dicha función en gran medida con el aula virtual (De Sousa Santos, en Ministerio de Educación, 2020).

Coincido con Fernández Enguita (2016) en la necesidad de preparar al alumnado de secundaria para el nuevo entorno digital y transmedia en el que van a vivir, relacionarse y trabajar, muy distinto de aquel moldeado por el libro, la imprenta y la escritura con el que se fraguó la institución escolar. Pero en nuestra sociedad posmoderna hay otras alfabetizaciones y competencias que reclaman también nuestra atención y son probablemente, tan esenciales o más para el alumnado como la competencia digital.

A continuación, desarrollaré una nueva propuesta de mejora que parta de las conclusiones establecidas en el análisis reflexivo del PIA y sea coherente con el perfil docente esbozado en el marco contextualizador, un nuevo proyecto de intervención que se adecue a la actual normativa escolar y cuyos fines educativos permitan el desarrollo integral del alumnado de secundaria para desempeñar, entre otros aspectos, un papel activo, reflexivo, democrático y transformador de la sociedad.

4. Proyecto de Intervención Educativa (PIE): propuesta de mejora

4.1. Introducción

La tradición pedagógica a la que este proyecto de intervención educativa (PIE) se adscribe es al de un pensamiento progresista de la educación iniciado en el siglo XVIII por los intelectuales ilustrados Jacques Rousseau y Emmanuel Kant, y continuado y desarrollado a lo largo de la modernidad por pedagogos y pedagogas como Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, pasando por Piaget, Paulo Freire, Edgar Morin o Martha Nussbaum entre otros.

Dicho pensamiento progresista se ha basado, en gran medida, en métodos activos de orientación democrática que se caracterizan entre otros aspectos por: el puericentrismo (un enfoque del aprendizaje centrado en el alumnado), un fuerte peso del aprendizaje práctico y de la motivación del estudiante para satisfacer sus necesidades cognitivas, emotivas y prácticas, la necesidad de tener en cuenta su contexto, el cultivo de su socialización, un rechazo del autoritarismo docente, etc. (Cambi, 2006).

Además, al proyecto de intervención deben sumarse algunos principios, ideas y experiencias procedentes de la pedagogía crítica, una corriente pedagógica con marcada base filosófica (Escuela de Frankfurt) en la que profundicé en un trabajo anterior, y que se caracteriza, entre otros aspectos, por la revitalización de un nuevo tipo de perfil docente reflexivo y crítico que analiza y actúa en la realidad social y escolar, un intelectual que asume el papel de un agente social transformador que propicia en el aula las condiciones para generar

un pensamiento propio y crítico en el alumnado (Fernández Pimentel, 2018). Las pedagogías críticas o emancipadas defienden una educación escolar situada y contextualizada socialmente e intentan visibilizar el poder que ejercen tanto las relaciones de clase, género, raza y religión como las estructuras sociales para la configuración de las identidades de cada individuo. En definitiva, estas pedagogías intentan enfocar sus esfuerzos en trabajar por la equidad, la justicia social y la democracia (Apple, 2001).

Por otro lado, esta toma de posicionamiento docente, y tras un período de investigación y reflexión personal, me ha llevado al convencimiento de la gran dificultad que supone pensar en ámbitos como la cultura y la educación en nuestra actualidad posmoderna atravesada de enormes cambios. Sin embargo, y en las postrimerías de mi formación inicial profesional, considero que este proyecto de intervención es el mejor campo de pruebas para poner en práctica los conocimientos, las destrezas y las intenciones educativas que trasladaré en el futuro al aula de secundaria, prestando por mi parte y por ahora más atención a los procesos y avances realizados que al resultado último de dicho proyecto.

El PIE está compuesto por un conjunto de estrategias didácticas (el proyecto de trabajo, el ApS, la Flipped classroom, el trabajo cooperativo, la incorporación de las TIC, etc.) que tienen como metodología base la realización de un proyecto de trabajo (PT o PdT) por parte del grupo-clase para la asignatura de Música.

Este proyecto tiene como objetivo la composición y la interpretación de una obra musical colectiva partiendo del contexto del alumnado y de sus intereses, y tras el análisis de su consumo musical y como alternativa genuina y crítica a éste. Esta composición musical será interpretada por el grupo-clase teniendo como plantilla instrumental un conjunto de instrumentos musicales Orff y una sección coral para la cual el alumnado escribirá una letra, debiendo ajustarse a determinados elementos expresivos y musicales. Finalmente, dicha pieza musical será grabada en audio y vídeo, y subida a las redes sociales vinculadas al centro escolar.

El fundamento y la finalidad del PIE estriba esencialmente en continuar la senda del pleno desarrollo de la personalidad humana en un marco de convivencia de valores democráticos, algo en lo que inciden tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁸ de 1948 en el segundo apartado de su artículo 26 como la Constitución Española⁹ (CE) de 1978 en el segundo apartado de su artículo 27.

La cuestión del pleno desarrollo de la personalidad humana es de enorme importancia,

⁸ Disponible en <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

⁹ Disponible en [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

pues estos planteamientos normativos que no terminan de culminarse en la práctica educativa nos obligan a plantearnos como docentes “qué clase de persona se pretende formar para qué clase de sociedad” (Torreblanca, 2002, p. 265).

Para ello emplearé concepciones pedagógicas y una metodología que a día de hoy forman parte del campo de batalla cultural al que está sometida la esfera de la educación, pues en esta época de hegemonía neoliberal, las concepciones de las pedagogías nuevas y críticas de corte progresista y democrático están siendo vaciadas de su sentido original emancipatorio para ser resignificadas bajo una nueva orientación neoliberal.

Metodologías como el ABP (aprendizaje basado en proyectos), el aprendizaje-servicio, el aprendizaje cooperativo o los proyectos de trabajo, parecen hoy obedecer más a metodologías empresariales enfocadas tanto a la vigilancia y a la regulación de la conducta como a homogeneizar y desintelectualizar las prácticas escolares. Este enfoque metodológico neoliberal asume el modelo de gestión empresarial a través, entre otros elementos, del emprendimiento, el liderazgo, el pensamiento positivo y la motivación. En resumen, una reconversión pedagógica para una nueva economía posfordista que requiere una producción masiva de alumnos-trabajadores para un mercado laboral globalizado (Fernández Liria, García Fernández y Galindo Ferrández, 2017).

Quizá el secreto del éxito del capitalismo resida en su cualidad culturalmente activa y viscosa de adaptación, pues en el presente cultural está demostrando su capacidad de absorber los procesos críticos que nacen en su interior (Santamaría, 2019). Para ello toma concepciones antagónicas y disonantes a su sistema con la doble intención tanto de estabilizar dicho sistema como de utilizarlas para generar nuevas narrativas con el propósito de desactivarlas (Santamaría, 2018). De este modo, metodologías activas, antaño progresistas, se resignifican empapadas del *espíritu empresarial*¹⁰.

Si la gran patronal del siglo XIX influyó enormemente en la configuración de la institución escolar para la producción de un sujeto que incorporara una *disciplina industrial* (Toffler, 1990), la gran patronal de comienzos del siglo XXI parece aspirar a modelar un sujeto investido de un *espíritu empresarial* (Santamaría, 2018). Conceptos como la creatividad, la imaginación, las emociones, la comunicación, el pensamiento crítico o la capacidad de trabajar

¹⁰ En este sentido léase la siguiente cita extraída del libro blanco de los empresarios españoles de 2017 acerca de las recomendaciones en el ámbito de la educación:

Promover en los alumnos situaciones de aprendizaje experiencial para el emprendimiento con el apoyo de mentores y el trabajo en equipo. Animar a los alumnos a desarrollar un espíritu emprendedor, estimulando su creatividad, su capacidad de asumir riesgos y de aprender de los errores. (CEOE, 2017, citado en Santamaría, 2018, p. 100)

en equipo, son algunos de los conceptos vaciados, despolitizados y resignificados bajo una lógica economicista y empresarial encaminada a la producción de una nueva subjetividad (Santamaría, 2018). A este respecto, como futuro docente de secundaria debo ser consciente de las consecuencias de un tipo de orientación ideológica u otra en el empleo de dichas metodologías.

Para concluir, hago constar que no he llevado a cabo para el PIE una adaptación no presencial a través de las TIC como sí la hubo durante este año escolar en los institutos de secundaria en el período de estado de alarma como consecuencia de la pandemia. La razón ha sido la oportunidad que me posibilita esta propuesta de mejora para el diseño de una intervención educativa en tiempos escolares ordinarios, que serán las condiciones en las que desarrolle la mayor parte de mi ejercicio docente, y no para tiempos extraordinarios y puntuales, como es la crisis sanitaria en la que actualmente nos encontramos.

Tras este breve análisis y reflexión del actual contexto cultural y educativo, y tomando conciencia de mi posicionamiento docente, comenzaré el desarrollo del PIE.

4.2. Destinatarios y temporalización

El proyecto de intervención educativa se ha diseñado para la asignatura de Música en la etapa del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), concretamente para el grupo-clase de 1º D del centro escolar IES Sierra de Mijas, ubicado en el municipio del mismo nombre en la provincia de Málaga. Como muestra la tabla 1, dicho proyecto se desarrollaría a lo largo de doce sesiones entre los meses de abril y mayo de 2020 en las clases asignadas para la materia de Música, y en el supuesto de la no existencia de una pandemia que imposibilitara las clases presenciales.

Tabla 1. Temporalización del Proyecto de Intervención Autónoma.

MES DE ABRIL					MES DE MAYO				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
30	31	1 1ª Sesión. 08:15h - 09:15h	2	3 2ª Sesión. 08:15h - 09:15h					1
6	7	8 SEMANA SANTA	9	10 SANTA	4	5	6 8ª Sesión. 08:15h - 09:15h	7	8 9ª Sesión. 08:15h - 09:15h
13	14	15 3ª Sesión. 08:15h - 09:15h	16	17 4ª Sesión. 08:15h - 09:15h	11	12	13 10ª Sesión. 08:15h - 09:15h	14	15 11ª Sesión. 08:15h - 09:15h
20	21	22 5ª Sesión. 08:15h - 09:15h	23	24 6ª Sesión. 08:15h - 09:15h	18	19	20 12ª Sesión. 08:15h - 09:15h	21	22
27	28	29 7ª Sesión. 08:15h - 09:15h	30		25	26	27	28	29

4.3. Marco legal educativo

Para desarrollar mi proyecto de intervención contemplaré la ley orgánica de la LOMCE (BOE N° 295, 2013). Al ser este un proyecto planteado para un centro escolar localizado en la comunidad andaluza, observaré también la Ley de Educación de Andalucía (BOJA N° 252, 2007).

Entre otros textos normativos emplearé el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE N° 3, 2015), mientras que para los objetivos generales de etapa haré uso del Decreto 111/2016, de 14 de junio (BOJA N° 122, 2016).

Para establecer las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación secundaria obligatoria emplearé la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero (BOE N° 25, 2015), mientras que, para la selección de la metodología, los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación específicos de la materia de Música, además de algunos elementos de la atención a la diversidad, haré uso de la Orden de 14 de julio de 2016 (BOJA N° 144, 2016). Con respecto a la atención a la diversidad, contaré además con la Orden de 25 de julio de 2008, que regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes de Andalucía (BOJA N° 167, 2008).

4.4. Justificación

Este proyecto de intervención autónoma pretende favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado de secundaria desde una perspectiva pedagógica progresista. Para ello se hace necesario fomentar su propia autonomía individual, pues esta será la que permita a los y las estudiantes su emancipación, la deseada “kantiana mayoría de edad de la humanidad” (Puelles Benítez, 2008, p. 305). Dicho estado de madurez deseable para la ciudadanía del siglo XXI debe alcanzarse desde una formación integral que abarque cada uno de los aspectos de la personalidad, tanto el afectivo, el cognitivo, el corporal, la sensibilidad artística, la socialidad, etc. (Gimeno Sacristán, 2013).

Como docente debo considerar que la definitiva autonomía individual no llegará en una determinada fecha, sino que se trata de un proceso, por lo que la intervención educativa debe centrarse en experiencias que estimulen la responsabilidad y la decisión. Nadie podría señalarse como una persona autónoma cuando posterga su capacidad de tomar decisiones o la relega en otros, pues la autonomía se va configurando con la experiencia de infinidad de elecciones toma-

das (Freire, 2012).

Este PIE también intenta tener en cuenta la sociedad contemporánea de enormes avances científico-tecnológicos en la que vive el alumnado adolescente de secundaria, una sociedad dominada por políticas neoliberales y neoconservadoras promulgadas por organismos supranacionales (el FMI, el Banco Mundial, la OCDE, etc.) con la colaboración de las grandes corporaciones multinacionales, que concentra la riqueza en pocas manos mientras mundializa la pobreza y desmantela el Estado del Bienestar, bajo el argumento de que no hay alternativas a dicho modelo económico y de vida (Torres Santomé, 2007), una paradójica sociedad informacional de ciudadanos desinformados¹¹ (Serrano Jiménez, 2020) presidida por el cambio y la incertidumbre, y donde se han producido revolucionarias transformaciones en la manera de expresar, producir, consumir e interactuar (Pérez Gómez, 2012).

Para este alumnado no debe aplicarse una escuela que ha mantenido el mismo paradigma desde los últimos doscientos años basada en la cultura ilustrada del siglo XVIII y adaptada a las necesidades de la revolución industrial del siglo XIX (Robinson en discursodigitales, 2012), una escuela-fábrica donde los y las estudiantes se ven impelidos a una misma manera estandarizada y descontextualizada de pensar, de producir y reproducir en el mismo tiempo los mismos resultados, a someterse a las mismas sanciones y recompensas, y a ser evaluados por una autoridad externa con parámetros que en su mayoría no comprenden (Torres Santomé, 2005).

Más que nunca, se hace necesario una educación para la vida que se encuentre conectada a la realidad social del actual momento histórico (Puelles Benítez, 2012b), que nutra al alumnado de una cultura relevante (Gimeno Sacristán, 2013) a través de aprendizajes relevantes que partan tanto de su propia cultura y experiencia personal como de la transmitida por los mass media y la Internet (Puelles Benítez, 2012b), y desde enfoques pedagógicos que favorezcan la formación de una ciudadanía más responsable, crítica, creativa y más libre (Carbonell Sebarroja, 2016).

Por esta razón, el proyecto de intervención educativa pretende tomar como base los contenidos de formación instrumental y vocal de la asignatura de Música con los que desarrollé

¹¹ Como señala Serrano Jiménez (2020):

la llegada de internet y la explosión de las redes sociales ha provocado, más que la democratización de la información, la de la desinformación. Las noticias falsas o bulos mantienen a gran parte de la población en un remolino de mensajes absurdos y mentiras que nos ha llevado a un nivel de inseguridad informativa sin precedentes. Nuestros antepasados nunca hubieran imaginado que la desinformación nos viniese a llegar precisamente por esta sobredosis de información. (p. 21)

el PIA¹² para elaborar un nuevo proyecto que se inspira, entre otros referentes, en experiencias educativas como las de Murray Schafer (1998), en enfoques pedagógicos como los de Small (2010), en los proyectos de trabajo de Hernández (2012), en la aplicación en el aula de las últimas investigaciones psicológicas de corte constructivista en el campo de la enseñanza musical (Pozo, Pérez Echevarría, Torrado y López-Íñiguez, 2020), y en la posibilidad de una educación musical crítica que tome consciencia del mundo social e histórico del alumnado para su comprensión, intervención y transformación (McLaren, y Kincheloe, 2008).

La metodología de enseñanza base sobre el que está cimentado el PIE, el proyecto de trabajo¹³ (PT o PdT), permitirá dejar a un lado el paradigma educativo cartesiano, reflejado en la expresión latina *cogito ergo sum*, en el que la razón y la actividad mental gozaban de una posición privilegiada y aislada de las emociones y del cuerpo, para abrazar una nueva ilustración que tiene en cuenta los últimos avances científicos, una nueva racionalidad más compleja y profunda en el que la mente, la razón, el cuerpo y las emociones interactúan de manera permanente (Pérez Gómez, 2012). Este paradigma requiere, entre otros aspectos, de una nueva narrativa sobre la educación que haga de la escuela un lugar apasionante que impulse a los y las estudiantes en tránsito a construir y participar de experiencias de aprendizaje rizomáticas que los desafíen y cuestionen, permitiéndoles dar un sentido al mundo en el que viven y a sus relaciones consigo mismo y con los demás (Hernández, 2012).

El PT es una metodología de aprendizaje adecuada para el desarrollo de las cualidades humanas o competencias que constituyen nuestra holística y compleja personalidad. También es apropiada para fomentar y preparar al alumnado para la pluralidad y la incertidumbre, estimular la cooperación entre iguales a través de un clima de confianza en el aula y permitir a los discentes ser actores de su propio proyecto educativo, fomentando la metacognición, la autoregulación y el conocimiento de sí mismos (Pérez Gómez en BerritzeguneNagusia, 2013).

Partiendo de la música que escucha el alumnado y con la que se identifica, y tras un *desenmascaramiento* de la ideología dominante y de los estereotipos que alberga (Freire, 2012), este proyecto de trabajo apuesta por un autoconocimiento de las emociones y los sentimientos, por el desarrollo reflexivo de sus capacidades expresivas a través de la música, la creatividad y la interpretación musical en un contexto de aprendizaje de progresiva autonomía. De este modo, la formación instrumental y coral se encuentra mucho más situada, contextualizada, y cercana a los intereses y necesidades del alumnado, lo que generará un ma-

¹² Véase anexo I. En el PIA ya desarrollé una serie de argumentos que justificaban la necesidad de una formación instrumental y vocal en el aula de secundaria, por lo que no insistiré al respecto.

¹³ Ya profundicé acerca de los PdT en un anterior trabajo (Fernández Pimentel, 2018).

yor compromiso por su parte y un aprendizaje de mayor calidad educativa.

El PIE quiere aprovechar, junto a su metodología activa de enseñanza y de trabajo cooperativo, el natural potencial de la Música en espacios creativos e interpretativos para el desarrollo de la empatía, de una conciencia común y de una socialización con valores democráticos entre el alumnado: construir un *nosotros*, además de sembrar en las nuevas generaciones una nueva cultura musical de sentido experiencial y comunitario.

Green (2019) describía como en la Inglaterra de los siglos XVI al XIX muchas de sus capas sociales se encontraban involucradas en hacer música de un modo activo, y que dicha participación musical de manera comunal no ha sido renovada en un gran número de países occidentales. La autora responsabiliza dicha desactivación actual en el hacer musical de la gente a la elaboración por parte de los medios de comunicación y la industria musical de unas normas de composición e interpretación de tan elevado nivel de inversión económica, que resulta improbable que los músicos aficionados puedan alcanzar dichos estándares de calidad, generando en muchos de ellos un desconcierto y temor que acaba por disuadirles de su práctica.

Small (2010) atribuye la pérdida del carácter comunitario de la música, entre otras razones, a la estética occidental dominante en la que se establecen unas determinadas relaciones entre unos intérpretes y compositores que buscan el virtuosismo, y un público-consumidor desvinculado del rol creativo y conformado con la contemplación de un producto musical de existencia abstracta e independiente, lo que desemboca todo ello en una excesiva profesionalización de la música enfocada a la elaboración de un producto u obra musical en detrimento de los procesos.

Probablemente esta importante cuestión se relacione directamente con lo analizado por Toffler (1990). Este autor señalaba un importante cambio de la música en sus modos de producción, distribución y consumo a partir de la revolución industrial y su emergente sociedad de masas, estimulando al gremio musical a una mayor especialización. Así ocurrió con la creación de las orquestas sinfónicas del siglo XIX en el que la organización, la dirección y la ampliación de las plantillas instrumentales para adaptarse a los nuevos locales con aforos más amplios para la obtención de un mayor rendimiento económico, obedecía a la necesaria especialización del trabajo requerida por el nuevo modelo industrial y empresarial, en el que cada pieza del engranaje productivo tenía asignado un papel muy definido para la producción masiva de objetos.

Estoy de acuerdo con autoras y autores como Green y Small en la necesidad de recuperar la dimensión comunitaria de la música, de fomentar una ciudadanía musical que desarrolle no solo sus capacidades como oyente (consumidor), sino también su propia

musicalidad como intérprete (reproductor) y compositor (productor). Además, se debería sumar también su papel de distribuidor ante las posibilidades de difusión que aporta la nueva imprenta del siglo XXI, la Internet. Y todo ello, especialmente en el campo educativo, desde una visión musical que, como señala Small (2010), deje a un lado la obsesión de la sociedad occidental y su escuela tradicional por la búsqueda de un producto final eficiente en favor de la calidad de las vivencias del alumnado en formación. Porque la música es ante todo un arte, es decir, un conocimiento que se experimenta.

Hay otra cuestión que debemos considerar. La adaptación y el desarrollo perceptivo de los seres humanos se encuentra muy condicionado por el tipo de tecnologías comunicacionales que decide emplear de manera privilegiada, pues en el caso de nuestra tradición cultural occidental, la elección en un momento histórico de unas determinadas tecnologías potenció la percepción de unos sentidos en detrimento de otros (McLuhan, 1993).

El mundo griego clásico, procedente de una cultura oral, incorporó la tecnología del alfabeto fonético. El mundo romano lo potenció, transformando y amplificando los hábitos perceptivos visuales del mundo frío y neutro de la vista (aunque aún no separado de lo táctil a causa de la escritura manuscrita) por encima de los auditivos correspondientes al medio caliente, afectivo e hiperestésico del oído, alterando así nuestros procesos mentales. La modernidad acentuó este cambio perceptivo a partir de la invención de la imprenta en el siglo XV, pues el código tipográfico impreso ayudó a consolidar la fractura entre la palabra y el pensamiento, entre la mente y el corazón: la separación, el alejamiento y la ruptura del mundo visual del resto de los sentidos (McLuhan, 1993).

En este sentido, el PIE pretende recuperar el medio caliente, afectivo e hiperestésico del oído, volviendo a unir mente y corazón, subordinando el aprendizaje del código y la técnica instrumental al servicio de la expresión musical de las ideas, las emociones y los sentimientos del alumnado (Pozo, Pérez Echevarría, Torrado y López-Íñiguez, 2020). No para crear objetos musicales autónomos de manera individual, sino para un *hacer juntos*, porque la música es actividad, algo que la gente hace, y no una cosa (Small, 1999). A este respecto, y a pesar de que el PIE tenga como meta la consecución de un objeto musical, como docente incidiré al alumnado a lo largo del desarrollo de las sesiones del valor superior de la experiencia musical y del proceso de trabajo por encima de los resultados.

De manera dialógica y reflexiva también se abordará en este proyecto un contenido que suele pasar desapercibido en las aulas, pero no por ello menos importante para la educación musical. Es el significado musical, constituido por dos perfiles en relación dialéctica: el significado intrínseco, que trata de los materiales musicales propiamente dichos, como la

organización interna de los sonidos y sus procesos sintácticos, y el significado evocado, que denota un gran número de factores simbólicos y contextualizadores, como la afiliación compartida a una determinada cultura o subcultura por parte del público y el artista, el papel asumido y normalizado de la mujer en un determinado tipo de música (las relaciones género y música), el valor cultural de cambio, o la actitud de los músicos y el uso de un tipo de vestimentas (Green, 2001).

A diferencia de una escuela tradicional moderna que trabaja mayoritariamente con los valores intrínsecos de la música denominada culta, en el aula de secundaria debemos abordar y hacer visibles los significados evocados de la música (como los estereotipos y sus mensajes), pues son significativos para los intereses musicales del alumnado adolescente, además de ser una oportunidad para construir un conocimiento musical crítico y relevante.

En este sentido, hay que tener en cuenta nuestro momento histórico. Hemos pasado de una cultura moderna dominada por la palabra impresa a una posmoderna en la que impera la imagen, instalada en una pantalla total compuesta de nuevas tecnologías multimedia que difunden afectos y desplazan la reflexión intelectual (Álvarez Terán, 2017). En este imperio de la imagen, la cultura más influyente en los adolescentes es la cotidiana, invasiva y global cultura visual¹⁴, la cual está generando conocimientos en su mayor parte inconscientes que modelan nuestra manera de sentir y pensar a partir por ejemplo de productos visuales para el entretenimiento (Acaso López-Bosch, 2014). Y es en esta civilización de la imagen asentada en la pantalla global donde el videoclip, que supone una nueva relación entre el sonido y un relato en imágenes caracterizado por la disparidad, la irregularidad y el desquiciamiento, se ha convertido en una mercancía global y en el soporte obligado para el lanzamiento de la música en la época del hiperconsumo (Lipovetsky y Serroy, 2009).

Probablemente el videoclip es el producto cultural más consumido en el mundo, especialmente por la juventud, cuya sociabilización se encuentra condicionada por el tipo de mercancías culturales elegidas. De este modo, el vídeo musical *mainstream*¹⁵ se convierte en una poderosa herramienta de la oligarquía capitalista mundial desde la que proyecta la ideolo-

¹⁴ La cultura visual es definida así por Acaso López-Bosch (2006a, citado en Acaso López-Bosch, 2014):

conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada. La cultura visual es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo. (p. 161)

¹⁵ Para Illescas Martínez (2015):

gía y los valores que ayudan a reproducir su sistema económico-político de explotación, alejando a los jóvenes de otros referentes alternativos contrahegemónicos. Mediante la fabricación, desde los comienzos de la época neoliberal (el canal de televisión MTV nace en 1981, en la era Reagan y Thatcher) de estrellas musicales procapitalistas que interpretan una música cada vez más empobrecida (en aspectos como el estructural, el tonal, el tímbrico y el dinámico) para un público cognitivamente cada vez más empobrecido, la industria musical, a través del vídeo musical mainstream, está generando una enorme influencia en la juventud (Illescas Martínez, 2015).

El omnipresente videoclip dominante tiene la facultad de modelar gustos, valores, cosmovisiones e ideologías que ayudan a configurar una subjetividad de corte neoliberal: un ser materialista, egoísta y narcisista, con espíritu empresarial, que entiende el amor como una inversión no rentable mientras que siente respeto por las jerarquías sociales y manifiesta una fascinación por el poder, etc. (Illescas Martínez, 2015). En el caso específico de los menores de edad, este tipo de entretenimiento fomenta la anomia¹⁶ además de frenar su desarrollo cognitivo, y les encierra en una desidia cultural y política, en un individualismo competitivo, en una regresión musical, un consumismo compulsivo e incluso en la drogadicción (Illescas Martínez, 2019). Entre otros aspectos, sus hipersexualizados mensajes sonoro-visuales modelan una mirada cosificada del ser humano (Illescas Martínez en Acción Solidaria Tudela, 2019) que deshumaniza tanto al observado como al observador.

En definitiva, este producto artístico que fusiona lo musical y lo cinematográfico en su vertiente dominante es dirigido para ejercer una influencia de dominio en la población aprovechando el poder oscuro del arte, pues como señala Berger (2014), el arte justifica muchas formas de autoridad, “hace que la desigualdad parezca noble y las jerarquías conmovedoras” (p. 37). Al igual que hay modos de ver, también hay modos de oír y escuchar.

Se hace necesario por lo tanto trabajar en el aula de secundaria contenidos contextualizados para que obtengan sentido y se determine su integración, su aplicación y el límite de su valor (Morin, 2016a). Esta contextualización debe ser también social y política (Apple, 2001), pues, como señalaba Freire (citado en Steinberg y Kincheloe, 2000), una educación crítica se encuentra interesada en las intuiciones y el conocimiento que el alumnado

El videoclip *mainstream* [o dominante] es aquel videoclip comercial producido y difundido por las industrias culturales hegemónicas con la intención de conquistar un público mayoritario dentro de una o varias franjas de edad en un territorio determinado, usualmente, de amplitud transnacional. (p. 42)

¹⁶ La RAE (2020) define la anomia como el “conjunto de situaciones que derivan de la carencia de normas sociales o de su degradación”. Recuperado de <https://dle.rae.es/anomia>

trae a la escuela, por lo que una pedagogía crítica sobre el alumnado infantil y juvenil debería tomar conciencia de su deseo, relacionándolo con los esfuerzos de este por comprenderse a sí mismo y el mundo en el que viven.

Hay que dejar entrar en la escuela, a través, por ejemplo, del diálogo y la potencia de lo narrativo, tanto las experiencias de la cultura visual del alumnado cargada de macronarrativas¹⁷ (Acaso López-Bosch, 2015), como las experiencias musicales y las representaciones subjetivas peor o mejor fundadas que acompañan a los y las estudiantes (Pérez Gómez, 2012). De este modo podrán servir de conexión entre su conocimiento personal y el conocimiento académico, ya que son un material valioso desde el que construir un conocimiento crítico y transformador (McLaren y Kincheloe, 2008), pues la aventura de la educación no es otra que la aventura de desaprender, desestabilizar nuestros conocimientos para abrir la puerta a la posibilidad (Taller de Filosofía, 2020).

Otro de los elementos potenciados en el PIE es el desarrollo de la creatividad. Pero no el concepto vaciado de todo elemento crítico y políticamente inactivo que propone el activismo cultural neoliberal, encaminado a producir consenso y adhesión a su sistema, y convertido en recurso productivo para un sujeto devenido en capital humano (Santamaría, 2018). La creatividad que trabajaremos estará encaminada al desarrollo de la autonomía personal, la libertad de expresión y la generación de un pensamiento musical propio desde un punto de vista crítico. Como señala Giráldez Hayes (en VV.AA., 2007), la música es un lenguaje, un medio de comunicación y expresión, por lo que debemos comenzar como docentes a ofrecer al alumnado conocimientos, estrategias, recursos y posibilidades de desarrollar sus capacidades musicales para que este, mediante los sonidos, hable.

Para ello no basta con una formación instrumental centrada en la interpretación de obras compuestas por otros autores. No basta con la lectura de textos musicales ajenos, por mucha inventiva que se requiera y por grande que sea la factura musical de estos, pues nadie “aprende una lengua sólo para reproducir lo que otros han dicho o para leer en voz alta lo que otros han escrito” (Giráldez Hayes en VV.AA., 2007, p. 30). Como apunta esta autora, podríamos establecer algunas correspondencias: improvisar sería al habla lo que la composición a la escritura. Debemos incorporar por lo tanto la escritura musical en el currículum de secundaria

¹⁷ Para Acaso López-Bosch (2015), las metanarrativas visuales son: “las imágenes que están creadas por quienes ostentan el poder” (p. 159). Pueden denominarse también metanarrativas. Este término junto con el de micronarrativas visuales, definido como el “conjunto de relatos emitidos por los grupos oprimidos por el poder a través del lenguaje visual” (Acaso López-Bosch, 2007, p.32) han sido trabajados en un anterior trabajo (Fernández Pimentel, 2018).

si aspiramos al desarrollo de la creatividad de los y las estudiantes.

Vigotsky (2014) definía la creatividad como toda aquella actividad humana capaz de crear algo nuevo, tuviera esta una plasmación en el mundo material o se manifestara exclusivamente como construcciones mentales o sentimentales en el ser humano. Todas las personas podemos crear en mayor o menor medida, estando dicha capacidad creativa¹⁸ presente a lo largo de todo nuestro desarrollo en la infancia, por lo que nuestra labor como docentes debería encaminarse a fomentar y orientar el crecimiento de lo que el estudiante ya lleva dentro.

Creatividad e inteligencia no son capacidades independientes y bien diferenciadas. En realidad, el pensamiento creativo es la forma más sublime de inteligencia (Robinson y Aronica, 2013), como demuestra la taxonomía elaborada por Bloom (1956) y revisada por Anderson y Krathwohl (2001), señalando que la habilidad cognitiva más elevada, el pensamiento de orden superior, es la habilidad de crear (Owen Wilson, 2013, citado en López García, 2020). Además, trabajar la creatividad en el aula de música es una oportunidad para poner en relación el pensamiento y la emoción, pues ambos aspectos se encuentran en el fondo de todo proceso de creación, se dé este en el campo de las ciencias o en el de las artes (Pérez Gómez, 2012).

El acto creativo es el corazón de toda actividad artística desde el cual irradian todas las demás, pues nutridas “por el trabajo de la creación, a su vez la realimentan: la práctica de la composición, de la notación (cuando y si es necesaria), escuchar y tocar, estudiar la obra de otros músicos de diversos períodos, estilos y culturas” (Small, 2010, p. 214). Para Giráldez Hayes (2000, citada en Giráldez Hayes, 2010b), la composición musical es una actividad imprescindible y facilitadora para el desarrollo de la capacidad creativa. Como señala esta autora, no podemos esperar que el alumnado componga como los grandes maestros, pero este posee tanta capacidad para dicha actividad como la tiene de pintar, debiendo los docentes propiciar su acceso a ella como camino para desarrollar su personalidad, su iniciativa, su conocimiento musical, su capacidad crítica, su creatividad, etc. (Giráldez Hayes, 2010b). Además, tal vez el mejor modo de adquirir la técnica compositiva es ponerse a usarla, y dejar a un lado la idea tan difundida de que se debe saber antes de hacer (Small, 2010).

Por otro lado, el empleo de dinámicas de aprendizaje cooperativo llevadas a cabo en el PIE tanto en la fase compositiva como en la interpretativa ayudarán a desarrollar una serie de destrezas y capacidades orientadas a alcanzar una educación ciudadana a través de su implicación sistemática y activa por la cosa pública, por el bien común. En este sentido, ambas

¹⁸ Para el psicólogo ruso esta actividad creativa era posible ya que el cerebro humano no solo es un órgano reproductor sino también creador y combinador con una capacidad de reelaborar nuevos planteamientos y normas a partir de experiencias anteriores (Vigotsky, 2014).

formaciones, la ciudadana y la musical, pueden desarrollarse de manera conjunta, siendo ambas un medio y un fin al mismo tiempo (Aróstegui en VV.AA., 2007).

La propuesta de mejora ampliará con respecto al PIA una serie de recursos disponibles para el alumnado. Este es el caso de la biblioteca escolar y de aula, pues, aunque vivimos en la era digital, coincido con Cremades García y Jiménez Fernández (2015) en la importancia actual “de mediación entre el *universo* accesible a todos y el usuario, de aprender a buscar y a discriminar la información” (p. 137). Como docente incentivaré el empleo de estos recursos para fomentar la autonomía y la motivación del alumnado en sus descubrimientos, asumiendo un papel de guía, y coordinándome con el personal de la biblioteca del centro para suministrar e identificar los materiales disponibles que pudieran estar relacionados con el proyecto.

Se potenciará también el empleo de las nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) con respecto al PIA, aún siendo consciente de la limitación de estas ante la prohibición de usar en este centro escolar los móviles personales durante el primer ciclo de secundaria. Más allá de conocer y saber usar unas determinadas herramientas digitales relacionadas con la asignatura de Música, la escuela debe iniciar al alumnado de manera crítica en el nuevo entorno digital, pues supone hoy día una de las alfabetizaciones claves tanto para su desarrollo personal, educativo, profesional y ciudadano. Además, será una experiencia enriquecedora para desdibujar los muros de un aula entendida como el espacio aislado y exclusivo donde tiene lugar el aprendizaje (Fernández Enguita, 2016).

4.5. Análisis del contexto

Hay poco que añadir a lo ya descrito en el apartado del contexto de la intervención didáctica del PIA, ya que esta propuesta de mejora está pensada para el mismo centro educativo, el IES Sierra de Mijas, y la misma clase de 1º D. Simplemente debo recordar, para el mejor diseño y adaptación del proyecto de intervención educativa y de sus actividades, la situación de partida del alumnado recién ingresado en la enseñanza secundaria en este centro escolar y las condiciones materiales de este con respecto a la asignatura: un bajo nivel o casi inexistente de competencias y conocimientos musicales de los y las estudiantes sumado a una escasez de recursos del aula específica (escasa y deficiente instrumentación musical Orff, mal acondicionamiento acústico del aula, mobiliario poco apropiado, ausencia de una biblioteca de aula, discoteca sin un mínimo catálogo de obras musicales disponibles, etc.), como refleja en parte la programación didáctica de la asignatura de Música (IES Sierra de Mijas, 2019c).

4.6. Competencias

Como apunta Gimeno Sacristán (2011), no hay inocencia en el lenguaje, y el uso del término competencias en el actual discurso educativo supone optar por una determinada interpretación de los problemas, por la justificación de ciertas cuestiones en detrimento de otras, por la deslegitimación de una visión y una estrategia política y educativa en favor de otras. En definitiva: optar por este término que se nos presenta como novedoso supone la elección de una determinada tradición. Como señala este mismo autor (Gimeno Sacristán, 2013), los cambios en las estructuras económicas, políticas y culturales están penetrando en el discurso educativo, reescribiéndolo, generando un nuevo universo narrativo. Es aquí donde se enmarca el término de competencia, el cual es más propio de gestores, economistas o tecnócratas que del hasta ahora campo de la pedagogía o de la educación.

Como docente reflexivo debo posicionarme ante la actual orientación del término, y sin dejar a un lado la intención de fondo de la normativa educativa de potenciar en el alumnado el desarrollo de indicadores-competencias clave que permitan evaluar resultados observables, demostrables y medibles (Gimeno Sacristán, 2011), me encuentro más cercano a la concepción de dicho término¹⁹ desarrollado por Pérez Gómez (2012). Este autor ve en la introducción del concepto en el ámbito educativo una oportunidad para incorporar en la escuela una nueva racionalidad más compleja y de mayor calado. Las competencias básicas o cualidades humanas de carácter holístico que plantea para nuestra sociedad actual, como resultado de una adaptación de las planteadas por la OCDE (2003), las resume en tres: saber, autonomía y solidaridad²⁰ (Pérez Gómez, 2012). La concepción así definida de competencias como cualidades humanas, será la pauta para el desarrollo de mi proyecto de intervención.

Con respecto al marco legislativo, contemplaré la normativa que hace referencia a las competencias clave, encontrándose constituidas en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de

¹⁹ Así define Pérez Gómez (2012) el concepto de competencias:

sistemas complejos, personales, de comprensión y actuación, es decir combinaciones personales de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en sus interrelaciones con el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional. (p. 145)

²⁰ Pérez Gómez (2012) las amplía formulándolas del siguiente modo:

- a. Capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento, las herramientas simbólicas que ha ido construyendo la humanidad hasta nuestros días.
- b. Capacidad para vivir y convivir democráticamente en grupos humanos cada vez más heterogéneos, en la sociedad global.
- c. Capacidad para vivir y actuar de forma autónoma y construir el propio proyecto vital. (p. 149)

diciembre (BOE N° 3, 2015) y desarrolladas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero (BOE N° 25, 2015). El proyecto de intervención educativa está diseñado para desarrollar las siete competencias claves descritas en el currículum, teniendo en cuenta además las aportaciones de la asignatura de Música para la consecución de dichas competencias, las cuales se encuentran plasmadas en la Orden de 14 de julio de 2016 (BOJA N° 144, 2016):

Competencia comunicación lingüística (CCL): con la concepción de la música como lenguaje universal, siendo un medio de comunicación con códigos propios, estructuras y normas particulares, ampliando la capacidad de búsqueda, recogida, selección, procesamiento y presentación de información sobre la música en fuentes orales y escritas.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT): la música tiene un importante componente matemático, siendo el sonido un fenómeno físico-acústico. En la música se establecen relaciones proporcionales entre figuras rítmicas, compases, escalas, intervalos o acordes que implicarán la realización de operaciones aritméticas desde una perspectiva fundamentalmente práctica. [...]

Competencia digital (CD): la diversidad de formatos en que la música es transmitida requiere un desarrollo especial de destrezas encaminadas al manejo de la información específica relacionada con esta.

Competencia para aprender a aprender (CAA): propiciando un trabajo y aprendizaje autónomo, fomentando la disciplina, el autoregulación y la perseverancia.

Competencia social y cívica (CSC): a través del establecimiento de unas relaciones sociales que implican la adecuación a unos códigos de conducta relativos al contexto musical en el que se desarrollan las actividades, expresando de forma adecuada juicios personales y valorando las de otras personas.

Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP): la música como forma de expresión creativa que fomenta la imaginación, la innovación y la capacidad de reacción e improvisación ante lo imprevisto, por ejemplo, a través de la gestión de la búsqueda y preparación de un escenario, información y difusión del evento.

Competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC): relacionando la música con el resto de expresiones artísticas (plástica, literatura, cine, danza y baile, etc.), fomentando la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales (p. 292).

Por otro lado, como docente, aspiro a que el alumnado desarrolle capacidades de comprensión y acción que le haga musicalmente competente. Las actividades planteadas buscan potenciar las competencias musicales específicas con la intención de que los y las

estudiantes puedan en el futuro aplicarlas en una variedad de contextos, las cuales son: la competencia perceptiva, La competencia expresiva/interpretativa, la competencia creativa, la competencia musicológica (hace referencia por ejemplo al contenido musical conceptual y su aplicación), y la competencia instrumental, axiológica y cognitiva (referida por ejemplo al desarrollo y aplicación de actitudes y valores que potencien a través de la música contextos sociales favorables) (Zaragozá, 2009).

4.7. Objetivos

Entiendo que el currículum es una construcción social e histórica destinada a la práctica educativa (Grundy, 1998) en el que los objetivos que se seleccionan serán una parte fundamental del texto curricular, pues concretarán las finalidades o metas educativas que la sociedad ha expresado a través de dicho texto, organizados y secuenciados por etapas o niveles educativos (Casanova Rodríguez, 2015). También soy consciente de la imposibilidad en mi práctica docente de conseguir que los objetivos que se plantea la enseñanza y los resultados de aprendizaje que obtendrá el alumnado coincidan plenamente (Gimeno Sacristán, 2010).

Por otro lado, comprendo que los contenidos trabajados en la asignatura de Música deben orientarse tanto a alcanzar los objetivos generales como a desarrollar las competencias clave, por lo que ambos, objetivos y competencias no son excluyentes el uno del otro, sino que se encuentran estrechamente relacionados y expresados como indicadores observables, medibles y evaluables, con la salvedad de que los objetivos descritos en el currículo se refieren a capacidades más específicas que se pretenden alcanzar a través de la disciplina musical. De este modo, una falla en la consecución de los objetivos generales quedará reflejada en una merma de la adquisición de las competencias clave, y viceversa.

A continuación, expondré una selección de las capacidades que pretendo desarrollar en mi proyecto de intervención y que son contemplados como objetivos a alcanzar en la Educación Secundaria Obligatoria (BOJA N° 144, 2016):

O.1. Utilizar la voz, el cuerpo, los instrumentos y los recursos tecnológicos para expresar ideas, emociones, sentimientos, sensaciones, etc., enriqueciendo sus propias posibilidades de comunicación y respetando formas distintas de expresión.

O.2. Desarrollar y aplicar las habilidades y técnicas básicas de expresión vocal, instrumental y corporal que posibiliten la interpretación y la creación musical de forma individual o en grupo.

O.3. Escuchar una amplia variedad de obras de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento cultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.

O.4. Valorar las obras musicales como ejemplos de creación artística y parte del patrimonio cultural, reconociendo sus funciones y características y aplicando la terminología adecuada para describirlas.

O.5. Utilizar de forma progresivamente autónoma diversas fuentes de información: textos, partituras, musicogramas, medios audiovisuales e informáticos e Internet, para el aprendizaje y disfrute de la música.

O.6. Valorar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación en el acceso a la música, y utilizarlas de forma creativa cuando sean necesarias en las distintas actividades musicales: creación, interpretación y comprensión de la obra musical.

O.7. Participar, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, en diferentes actividades musicales y contribuir en la medida de lo posible con actuaciones propias, como materialización de la función comunicativa que tiene la música y tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de las demás personas.

O.8. Descubrir, conocer y valorar la diversidad de músicas que existen en el mundo.

O.11. Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento.

O.12. Elaborar juicios y criterios personales mediante un análisis crítico de los diferentes usos sociales de la música, sea cual sea su origen, aplicándolos con autonomía e iniciativa a situaciones cotidianas y valorando su contribución a la vida personal y a la de la comunidad.

O.13. Valorar la contribución que la música puede hacer al desarrollo emotivo, estético e intelectual de las personas, incorporando a su vida cotidiana el hábito de contacto y disfrute del arte en general.

O.14. Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.

También añadiré otros objetivos que me parecen necesarios incluir en el primer ciclo de la ESO. Son una adaptación de la ampliación de las competencias clave que realiza Pérez Gómez (2012):

O.15. Utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento musical, a través de las herramientas simbólicas que ha ido construyendo la humanidad hasta nuestros días.

O.16. Vivir y convivir democráticamente en grupos humanos cada vez más heterogéneos, en la sociedad global.

O.17. Vivir y actuar de forma autónoma y construir el propio proyecto vital.

4.8. Contenidos

Los contenidos que se trabajarán en el PIE pretenden adaptarse a la nueva ilustración o racionalidad descrita por Pérez Gómez (en Gimeno Sacristán, 2015), que permita, a través de actividades prácticas contextualizadas, experimentar la teoría, a la vez que se teoriza y se reflexiona sobre la práctica.

Esta propuesta de mejora también aspira a un mayor equilibrio entre los contenidos seleccionados y el tiempo disponible en las sesiones para trabajarlos en el aula, de modo que el alumnado pueda incorporar mejor dichos contenidos y aplicarlos con un mayor sentido. De este modo se orienta el currículum a su esencia, ampliando su profundidad y reduciendo su extensión (Pérez Gómez en Gimeno Sacristán, 2015), entendiendo, como señalaba Morin (2016b), que la acumulación de saber es menos importante que desarrollar tanto aptitudes que ayuden a los y las estudiantes al planteo y tratamiento de los problemas como ofrecer principios organizativos que ayuden a unir estos saberes y llenarlos de sentido. Así podríamos ceñirnos mejor a la reflexión realizada por Montaigne (citado en Morin, 2016b): “es mejor una mente bien ordenada que otra muy llena” (p. 25). Sin embargo, quiero hacer una aclaración.

Muchos de los contenidos que se trabajarán para este proyecto estarán presentes prácticamente a lo largo de todo el curso académico (nociones como el pulso, las cualidades del sonido, el compás, los intervalos, las escalas, etc.). La razón es la necesaria espiralidad²¹ de una gran parte del currículum musical, por lo que no los considero una suma excesiva, pues dichos contenidos son compañeros inseparables en el quehacer musical diario, los cuales serán incorporados paulatinamente por parte del alumnado durante su práctica musical escolar.

A continuación expondré los contenidos más reseñables (y con la adaptación e incorporación de otros) descritos en la normativa curricular para la asignatura de Música del

²¹ Este término proviene de la teoría representacional desarrollada por Bruner que se basa “en la revisión periódica de aprendizajes ya realizados con el objetivo de ampliar sus conexiones e ir progresando a niveles de complejidad más elevados” (Zaragoza, 2009, p. 281).

primer ciclo de la ESO, y que incluiré en este proyecto de intervención educativa (BOJA N° 144, 2016):

Bloque 1. Interpretación y Creación

- C.1.1. Importancia del silencio como elemento para la práctica musical.
- C.1.2. Las cualidades del sonido: altura, intensidad, duración y timbre.
- C.1.3. Pulso, acento y ritmo.
- C.1.4. El compás como ordenación del pulso según los acentos a intervalos regulares.
- C.1.5. Indicaciones de intensidad y tempo.
- C.1.6. Intervalos. Tonos y semitonos.
- C.1.7. Concepto de Escala.
- C.1.8. Escalas mayores y menores.
- C.1.9. Principales acordes: acordes mayores y menores. Acordes de tónica, dominante y subdominante.
- C.1.10. Conceptos básicos del lenguaje musical, para representar la altura: pentagrama, notas, líneas adicionales, clave, etc.
- C.1.11. Conceptos básicos del lenguaje musical, para representar la duración: figuras, silencios y signos de prolongación.
- C.1.12. Creación musical colectiva con letra basada en una estructura musical sencilla.
- C.1.13. Interpretación e improvisación de esquemas rítmicos sencillos, progresivos al nivel de destreza del alumnado.
- C.1.14. Interpretación con y sin instrumentos (polifónicos, percusión, flautas, etc.) de piezas monódicas, polifonía a dos y tres voces y melodías acompañadas.
- C.1.15. Lectura y correcta interpretación en una partitura de nivel sencillo de indicaciones de tempo, matices, etc., así como a las indicaciones de una persona que dirige la actividad.
- C.1.16. Percusión corporal.
- C.1.17. Formas musicales: la canción popular (urbana), el eco y el canon.
- C.2.18. Las texturas musicales: monodía, polifonía y melodía acompañada.
- C.1.19. Participación activa, abierta, comprometida y responsable en las creaciones e interpretaciones vocales e instrumentales, siendo consciente de las normas básicas que rigen estas actividades.
- C.1.20. Respeto a las normas y a las aportaciones de los demás compañeros, compañeras y el profesor o profesora en situaciones de interpretación, composición o improvisación.

Bloque 2. Escucha

C.2.1. Relación entre texto y música.

C.2.2. Adquisición de recursos con la voz, partiendo del conocimiento de nuestro aparato fonador.

C.2.3. Tipos de voces.

C.2.4. El sonido y el silencio como elementos importantes para la audición musical.

C.2.5. Elementos básicos de una audición: melodía, ritmo, timbre e intensidad.

C.2.6. Identificación del pulso y los acentos en una pieza.

C.2.7. Identificación y diferenciación entre ritmos binarios y ternarios.

C.2.8. Tesitura, timbre.

C.2.9. Acordes de tónica, subdominante y dominante.

C.2.10. Discriminación auditiva de diferentes texturas musicales: monodia, polifonía y melodía acompañada.

Bloque 3. Contextos musicales y culturales

C.3.1. Análisis de los usos y las funciones de la música.

C.3.2. Emisión, oral y escrita, de comentarios críticos sobre obras escuchadas y textos musicales dentro de un contexto histórico, social y cultural determinados.

C.3.3. Ideas, emociones y sentimientos expresados actualmente por la música, tomando como referencia una noción general de diferentes épocas y los grandes períodos de la música clásica.

C.3.4. Música y texto de las canciones.

C.3.5. Empleo de lenguas extranjeras a través del canto.

C.3.6. La música popular.

C.3.7. Análisis de los elementos de la música (melodía, ritmo, timbre, intensidad).

C.3.8. Respeto e interés a distintas manifestaciones musicales de diferentes épocas y culturas, entendidas como fuente de enriquecimiento cultural y disfrute personal.

Bloque 4. Música y Tecnologías

C.4.1. Grabación de las interpretaciones realizadas.

C.4.2. Uso de editores de audio y de partituras, atendiendo tanto a cuestiones técnicas como artísticas.

C.4.3. Utilización de aplicaciones y programas informáticos para el aprendizaje musical.

C.4.4. Búsqueda de información en Internet y utilización de un uso correcto de las redes sociales y plataformas virtuales.

C.4.5. Uso racional y responsable de las nuevas tecnologías sobre descarga de música, consulta de información, claves de acceso, privacidad, etc.

4.8.1. Temas transversales

La educación es una herramienta privilegiada que ayuda a orientar la vida individual y social únicamente a través de la vivencia de valores, de modo que, si “la educación no es en valores, no es educación” (Suárez Díaz, 2009, p. 99). En este sentido, el currículo de la asignatura de Música favorece el desarrollo de valores positivos y de actitudes que pueden adaptarse a las necesidades y características de cada alumno y alumna. De esta manera, la disciplina musical sirve de apoyo para trabajar en el aula, de modo continuado, aspectos educativos y contenidos de carácter transversal muy valiosos para el desarrollo integral y personal del alumnado que también deben ser incluidos en el resto de materias académicas del aula de secundaria.

A continuación expondré los temas transversales contemplados en el proyecto de intervención, los cuales están inspirados y se encuentran desarrollados en la normativa educativa (BOJA N° 144, 2016):

T.T.1. La «Educación para la Salud» se desarrolla a través de las posibilidades de la expresión corporal, del dominio de la voz, del dominio del propio cuerpo y el equilibrio físico y mental.

T.T.2. La «Educación para el consumo» se desarrolla favoreciendo una actitud crítica en los gustos musicales del alumnado, evitando dejarse llevar por modas o por la influencia de la publicidad.

T.T.3. La «Educación para la igualdad de género» se desarrolla contribuyendo a conocer y valorar las aportaciones de las mujeres a la música, evitando todo tipo de desigualdades y expresiones sexistas.

T.T.4. El «Respeto a las diversas culturas y minorías étnicas» se desarrolla dando a conocer músicas y folclores de culturas diferentes y de minorías étnicas, fomentando el interés y el respeto por manifestaciones culturales diversas y su música como fuente de expresión, evitando cualquier conducta xenófoba.

T.T.5. La «Educación moral y cívica» y la «Educación para la Paz» se desarrollan entre otras formas incentivando el trabajo en equipo, promoviendo así la cooperación, la integración en el equipo y respeto por el trabajo de las demás personas.

4.8.2. Interdisciplinariedad

La asignatura de música posibilitará un aprendizaje globalizado a través de las conexiones y relaciones que se establezcan con otras asignaturas del currículum, tal y como desarrolla la normativa educativa específica de la comunidad andaluza (BOJA N° 144, 2016):

Geografía e Historia (relacionando la música con la cultura y la historia conociendo los estilos musicales, épocas y países de origen); Educación Física (a través de un conocimiento del cuerpo desarrollo de actividades físicas, rítmicas y expresivas, el movimiento y la danza, etc.); Lengua Castellana y Literatura (como lenguaje y medio de expresión, desarrollando y mejorando estructuras del lenguaje verbal para poder expresar ideas relacionadas con la música, lectura de textos, uso de vocabulario específico de la materia, etc.); Matemáticas (con una correcta relación entre compases y fracciones, escalas, magnitudes, matemáticas, operaciones aritméticas, etc.); Educación Plástica Visual y Audiovisual (entendiendo la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales, el estudio de la música a través del arte plástico, períodos artísticos a lo largo de la Historia del Arte, etc.) entre otras. (p. 292)

4.9. Metodología

El fin no justifica los medios. Mantener una coherencia con una corriente pedagógica progresista pasa no solo por cuidar el valor de los contenidos y los aprendizajes del alumnado, sino también por hacerlo con las maneras y las estrategias para su consecución, de tal modo que un pensamiento docente que aspire a iniciar al alumnado en valores democráticos y participativos en la vida del aula, no debería planificar una metodología autoritaria y exclusivamente transmisiva, por muy bien intencionado que sean sus fines. Como alguien ilustre dijo alguna vez, las formas de hacer no están desvinculadas de las formas de ser.

Para trabajar con los y las estudiantes los temas transversales y los valores que favorecerán el desarrollo de una ciudadanía democrática, la cual es una de las aspiraciones del progresismo pedagógico (Gimeno Sacristán, 2013), emplearé el modelo de la educación como iniciación desarrollado por Peters (citado en Esteve Zarazaga, 2003). Este modelo rechaza la

imposición externa al alumnado sobre lo que creer y pensar, debiendo el docente ayudarlo a descubrir, a iniciarse, a tomar como propios y fruto de la reflexión, aquellos valores que hemos descubierto a lo largo de nuestras experiencias personales y colectivas como sociedad y que consideramos importantes.

Este PIE tiene entre sus finalidades el favorecer el pleno desarrollo de la personalidad, su paulatina autonomía y la creación de experiencias educativas que permitan construir un *nosotros*, además de permitir alcanzar las competencias claves establecidas en el currículum y las específicas musicales. Para ello utilizaré estrategias educativas que articulen de manera cohesionada y coherente principios didácticos generales con algunos específicos de la disciplina musical.

En este proyecto educativo emplearé métodos activos y de autoestructuración del trabajo discente (Camilloni, 2007). El método activo pone al alumnado en actividad, a trabajar, entendiendo el aula como un espacio de trabajo (Meirieu, 2016). Pone el énfasis en la autoestructuración de la tarea por parte del estudiante y en la predilección de maneras indirectas de intervención del profesorado (Camilloni, 2007). En las pedagogías activas, lo importante no es el producto cultural obtenido de la actividad del alumnado ni la evaluación de este, sino las adquisiciones y la progresión del aprendizaje de los y las estudiantes realizado tanto de manera individual como colectiva (Meirieu, 2016).

Por otro lado, estos modelos activos de enseñanza no son entendidos como una actividad instrumental, hueca o una simple manualidad. El estudiante, como señalaba Dewey (citado en Meirieu, 2016), no debe caer en el activismo sino que debe de esforzarse por conectar de manera continuada el hacer con el pensar, para que emerjan de este modo pensamientos, a través de la problematización, en el hacer y por el hacer. Como apunta Meirieu (2016), la única actividad que posibilita el aprendizaje es aquella que pasa por la cabeza del alumno.

En este sentido, son muchos los pedagogos y pedagogas musicales como Green, Swanwick o Small (citados en Giráldez, 2010b) que apuestan por metodologías activas de enseñanza, el aprendizaje de la música haciendo música. Small (2010), por ejemplo, defiende en el aula la necesidad de priorizar la experiencia musical y su disfrute por encima del imperante modelo (musical y cultural occidental) abstracto del conocimiento.

Como docente me esforzaré en autonomizar a los y las estudiantes. Para ello, debo “hacerlo todo sin hacer nada” (Rousseau, citado en Meirieu, 2001, p. 97) con la finalidad de desaparecer cuando el alumnado sea capaz por sí mismo de gobernar su vida (Esteve Zaragoza, 2003), o al menos avanzar en sus aprendizajes hacia su emancipación. Para autonomizarse, el alumnado debe aprender a aprender, a construirse (Meirieu, 2001), y no solo gracias al

andamiaje del docente (Camilloni, 2007). Los pedagogos señalan que la mejor manera de hacerlo es construyendo el aprendizaje con los demás, en interacción social con el docente y sus pares (Meirieu, 2016), pues las dinámicas grupales propias del aprendizaje colaborativo, son una de las estrategias de enseñanza de mayor valor didáctico (Camilloni, 2007).

Hay que tener en cuenta una cuestión a la hora del desarrollo del trabajo colaborativo o cooperativo en el aula. Para ello, es ilustrativa la experiencia pedagógica de Makarenko (citado en Meirieu, 2016), el cual, para su colonia Gorki creada en 1920, imponía para todos los grupos y actividades la rotación de las tareas y los roles, de tal manera que nadie quedara excluido de ningún aprendizaje y función. En este sentido, Meirieu (2016) comprobó a lo largo de su carrera docente que los y las estudiantes suelen imponer una repartición o división del trabajo (ejecutantes, desempleados y planificadores). La cooperación no es espontánea, se tiene que construir con el acompañamiento del docente, por lo que debe haber una rotación de roles para que todos aprendan, para construir una auténtica cooperación y no un colectivo cimentado en las desigualdades en el que el alumnado hace lo que mejor se le da hacer y no aprende nada nuevo (Meirieu en Canal ISEP, 2019).

A partir del planteamiento de estos principios pedagógicos y metodológicos, me propongo diseñar un proyecto de intervención educativa ecléctico en su composición, en el que se incluyan diferentes métodos y estrategias didácticas que favorezcan la consecución de los fines educativos planificados.

El PIE incluirá elementos propios de los proyectos de trabajo (PdT o PT), un método globalizado de enseñanza de enfoque crítico que parte de los conocimientos previos, intereses y experiencias del alumnado que el docente, que entiende el acto educativo como un espacio relacional de incertidumbre e incerteza, orientará para transformarlos y darles sentido en un aula concebida como taller, laboratorio o centro de investigación. Allí se realizan aprendizajes significativos en interacción con los demás, estableciendo relaciones de comprensión que pueden conducir a la creación de un objeto transdisciplinar (Fernández Pimentel, 2018).

De la propuesta educativa del aprendizaje-servicio (ApS) tomaré la idea de que el alumnado aprenda haciendo un servicio a la comunidad. No un aprender solamente para el beneficio personal o económico, sino para formar una ciudadanía competente con capacidad de mejorar el mundo, hacerlo más habitable y justo (Batlle Suñer, 2013). En nuestro proyecto educativo el grupo-clase creará una pieza musical cuya letra contendrá mensajes con valores

contrahegemónicos²² (Illescas Martínez, 2019) que será compartida virtualmente con la comunidad educativa.

Del modelo de aprendizaje inverso (*flipped classroom*) tomaré la idea de invertir las dinámicas transmisivas escolares (con el papel pasivo del estudiante típico de la metodología tradicional) para relegarlas a tareas de autoaprendizaje en casa, dejando el aula para la implantación de métodos activos de aprendizaje y haciendo de dicho espacio un lugar de relaciones, de reflexión y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos previamente (Prieto Martín, 2017).

En este sentido, el proyecto de intervención se adapta a la *flipped classroom* con una mayor implementación de las TIC con respecto al PIA. Entre otras iniciativas, como docente crearé una Google Classroom²³ en el que subiré materiales didácticos (vídeos explicativos autoproducidos o seleccionados, documentos, podcast, etc.) que aborden de manera sencilla y clarificadora los contenidos más teóricos del PIE para poder enfocar la clase en trabajarlos y resolver dudas. Además, en esta plataforma el alumnado generará un documento a modo de portafolio de los aprendizajes y la valoración de los procesos de aprendizaje realizados.

Con respecto a la didáctica específica de la música, son muchas las aportaciones las que tendré en cuenta, como las de Willems (2015a), Orff (en Díaz y Giráldez, 2014), o Small (2010). Esta tendrá una base constructivista que se aleje de los métodos transmisivos tradicionales, y que permita entrelazar la dimensión integradora de la música (que promueva competencias para la resolución de problemas y la autonomía personal), su función social (los cambios sociales generan cambios en la música, pero también la música genera cambios en la sociedad) y su capacidad transformadora (desde un modelo que favorezca el pensamiento reflexivo, crítico y autónomo para una metacognición a lo largo de toda la vida) como condición necesaria para situarnos bajo una nueva cultura educativa musical (Pozo, Pérez Echevarría, Torrado y López-Íñiguez, 2020).

Para Small (citado en Díaz y Giráldez, 2014), la música tiene, en el acto musical, el poder de generar una experiencia capaz de construir, no solo la propia música, sino una

²² Illescas Martínez (2019) define la música contrahegemónica como aquella que “va contra la corriente actual del poder: contra la hegemonía política, cultural y/o emocional que la clase dominante produce y distribuye para las mayorías” (p. 290). En mi opinión, dichos valores contrahegemónicos coinciden en parte con los contenidos transversales que intentamos trabajar en el aula de secundaria.

²³ Google Classroom es una herramienta educativa gratuita de la empresa Google que posibilita la gestión de una clase de manera colaborativa y online, permitiendo, entre otras cuestiones, indicar al grupo clase las tareas a realizar y su secuenciación, compartir documentos o mantener una retroalimentación de comentarios con el alumnado, etc. (Yúbal, 2020).

identidad social (un nosotros), por lo que el docente debe crear las condiciones contextuales que favorezcan en el aula, y entre otras cosas, la musicalización de la sociedad. Con respecto a la fase compositiva, esta se caracterizará por la exploración, la práctica y la intuición entremezclada con episodios de improvisación (Giráldez Hayes, 2010b).

El papel docente será el de facilitador y guía de los aprendizajes, fomentando espacios horizontales y dialógicos de aprendizaje que permitan crear espacios educativos cercanos, motivadores y creativos encaminados a fomentar un espíritu crítico entre el alumnado.

4.9.1. Atención a la diversidad

La atención y el respeto a la diversidad es una de las aspiraciones para una educación inclusiva que enarbole valores de justicia y equidad educativa. Para ello, como docente debo contemplar en mi acción didáctica tres dimensiones esenciales para marchar hacia una escolaridad inclusiva: “la presencia, la participación y el aprendizaje/rendimiento” (Echeita Sarrionandia, 2019, p. 42). La variedad de métodos o estrategias didácticas que aborda el PIE pretende en gran medida reducir las diferencias y favorecer la inclusión educativa, potenciando situaciones de aprendizaje productivas para cada uno de los y las estudiantes pero sin encerrarles en sus propias singularidades (Perrenoud, 2007).

Este proyecto de intervención también moviliza y atiende a una variedad de inteligencias múltiples (la inteligencia musical, la lógico-matemática, la lingüística, la cinético-corporal, la interpersonal, la intrapersonal, etc.) asociadas a distintos estilos de aprendizaje y de trabajo (Gardner, 2015) que ayudarán a atender a la diversidad del alumnado.

Por otro lado, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un modelo validado científicamente con un enfoque del aprendizaje inclusivo para la práctica educativa, tiene como finalidad la creación de entornos de aprendizaje flexibles para el beneficio de todos los estudiantes atendiendo a sus distintas capacidades. Pretende, entre otras cuestiones, proporcionar múltiples formas de implicación (fomentar la motivación, el interés, etc.), representación, de acción y expresión, de modo que el estudiante pueda demostrar su aprendizaje acorde a sus capacidades o preferencias (Alba Pastor, 2018).

En este sentido, la implantación de la DUA será favorecida por un mayor empleo de las TIC en este proyecto, facilitando a los y las estudiantes un papel más activo, una mayor motivación, autonomía y autoregulación de sus propios aprendizajes, además de una atención a estos más personalizada por parte del docente (Sacristán, 2013).

Respecto a la disciplina musical en la que se sustenta el proyecto, esta favorece la igualdad de oportunidades de aprendizaje. Proporciona experiencias tanto socializadoras como personalizadas, tanto activas como globalizadas, potenciando el aprendizaje socioemocional y la creatividad. Además, es una disciplina idónea para la planificación por el docente de dinámicas cooperativas orientadas a la integración del alumnado, relegando otras de índole competitivas que conducen a la segregación de este (Mateos Hernández, 2009).

Creo que los y las estudiantes de 1º D se adaptarán bien al PIE. Este tipo de proyectos, que requieren de una actitud activa, autónoma pero participativa, y de la coordinación en el aprendizaje cooperativo, pueden generar *náufragos*, como señala Gardner (2013) al respecto de un alumnado huérfano de mínimas pautas y andamiajes debido a pedagogías progresistas en las que el docente se excede en el *laissez-faire*, el dejar hacer. Por mi parte, estaré atento al desarrollo del PIE con la intención de realizar ajustes en el proceso si fuera necesario.

En el caso tanto del alumno de la clase con síndrome de Asperger como el que tiene diagnosticado TDAH, considero que se integrarán bien al proyecto de intervención, realizando para ellos una adaptación curricular no significativa (de contenidos, no de objetivos) de acuerdo a la normativa educativa (BOJA N° 167, 2008).

4.10. Recursos y materiales didácticos

Es necesaria la planificación de los materiales que se utilizarán en la práctica educativa, pues dicha planificación facilitará las dinámicas de aprendizaje y de trabajo diseñadas sin condicionar los objetivos educativos deseados. Tal caso, por ejemplo, sería si dispusiésemos solo de una pizarra, un aula y un libro de texto: dichos recursos y materiales didácticos determinarían no solo la metodología sino en gran medida los fines educativos (Herrán Gascón y Paredes Labra, 2008; Marchesi y Martín, 1998).

Cuanto más recursos disponibles más abiertas las posibilidades, las potencialidades y la calidad educativa, sobre todo en una época de grandes avances e innovaciones en cuanto a recursos tecnológicos y educativos que pueden favorecer las estrategias didácticas para la consecución de las competencias deseadas (Casanova Rodríguez, 2015).

A continuación, se describirán los recursos y materiales didácticos necesarios para el desarrollo del proyecto de intervención educativa.

Recursos materiales: Se necesita el aula específica de música con una pizarra digital, una pizarra tradicional, coordinación entre la biblioteca de centro y de aula, un teclado musical (que me posibilite como docente orientar la afinación o la interpretación musical cuando sea

necesaria), una mesa de mezclas de ocho canales, un amplificador de potencia, altavoces, todo el instrumental Orff disponible (instrumentos de placas, de percusión, etc.), conexión a internet por si necesitara algún recurso didáctico en la red. También necesitaría mi propio ordenador portátil abastecido de: programas de edición musical (Logic Audio, Pro Tools), de partituras (MuseScore) y de edición de audio (Audacity).

El alumnado necesitará su flauta dulce (que ya poseen), una libreta y un bolígrafo o lápiz para trabajar las actividades y las ideas planteadas. En casa requieren de un ordenador con conexión a internet y una cuenta de Google para acceder a Google Classroom, además de instalar en su ordenador programas gratuitos como Audacity o MuseScore.

Como docente prepararé materiales (vídeos explicativos autoproducidos y otros seleccionados de la Internet, podcast, documentos, etc.) que iré subiendo a la plataforma Google Classroom para que el alumnado pueda ir accediendo a ellos a medida que lo vayan necesitando.

Recursos humanos: Como docente me coordinaré con el personal de la biblioteca de centro para preparar materiales (impresos y multimedia) que pudieran ser objeto de consulta por el alumnado.

Recursos financieros: Este proyecto de intervención no requiere ningún gasto adicional por parte del alumnado, del docente o del propio centro escolar.

4.11. Actividades

4.11.1. Fase introductoria

4.11.1.1. Sesión 1

Descripción: basándome en la experiencia educativa desarrollada por Murray Schafer (1998), comenzaré entablando una conversación con el grupo-clase que me permita conocer los estilos y obras musicales que más les interese, planteando preguntas como qué músicas son las que le gusta al alumnado y cuáles les desagradan, si tienen prejuicios a la hora de seleccionar la música que escuchan, etc.

Probablemente aparezca en este proceso dialógico la escucha de la música a través de los videoclips, pues el vídeo musical se ha convertido en la mercancía cultural que más consume la juventud global (Illescas Martínez, 2015). Se hablará entonces con los y las estudiantes de los mensajes y valores que transmiten esta música que ellos escuchan (y su

imagen asociada, ya sea la del videoclip o la del propio artista), la opinión que les merece y sobre el impacto en sus subjetividades. Probablemente se abrirán debates en torno a la presencia destacada en estas músicas de un determinado enfoque de la sexualidad, la violencia, el hedonismo, el rol de género, el individualismo, etc., y se les planteará si podrían imaginar un tipo de música con otros mensajes más afines a sus necesidades e intereses.

Posteriormente a esta puesta en común de conocimientos previos, se le propondrá al grupo-clase el desarrollo de un Proyecto de Trabajo (PT) que consistirá en una composición e interpretación musical colectiva. Esta deberá ser cantada y contar con letra (si lo desean pueden componer de manera íntegra o alguna de sus partes en una lengua extranjera), además de estar interpretada por instrumentos musicales Orff, con la intención final de ser grabada en audio y vídeo y subirse a las redes sociales de la comunidad educativa del centro escolar.

Como tarea para casa se le pedirá al alumnado, con respecto a lo hablado y trabajado en clase, que piense tanto en la temática de la letra como en las emociones y los sentimientos que les gustaría expresar a través de esta obra musical colectiva, con el fin de ponerlo en común para la siguiente clase de Música.

Temporalización: la hora de clase.

4.11.2. Fase compositiva musical

4.11.2.1. Sesión 2

Descripción: Durante la primera parte de la sesión se pondrán en común las intenciones expresivas y comunicativas con respecto a la composición musical: las ideas, las emociones y los sentimientos que el alumnado quiere plasmar de forma textual y musical en la obra colectiva. El docente servirá de guía en dicho proceso, pudiendo orientar la temática hacia algunos de los temas transversales planteados en el currículum, mientras un estudiante irá apuntando en la pizarra las ideas esenciales que se vayan consensuando. A continuación, el grupo-clase deberá definir el estilo y el género musical de la pieza musical, para lo que el docente guiará y clarificará conceptos y posibilidades creativas en cada caso.

Posteriormente, durante la segunda parte de la sesión, la actividad se enfocará a la organización de los y las estudiantes y en el reparto de las tareas para la realización del proyecto de trabajo en su fase compositiva. La intención es doble: mientras nos organizamos para el desarrollo de esta actividad musical, estableceremos procesos democráticos en el aula que ayuden a generar hábitos y valores entre el alumnado que ahonden no en la competición, sino

en la colaboración, la cooperación y en el “derecho de las personas a participar en la toma de decisiones que afectan a su vida” (Apple y Beane, 2012, p. 25).

Seguidamente, propondré algunos requisitos para el desarrollo del PT: deberán buscar un nombre artístico para el grupo-clase, definirán un título para la pieza musical y ésta dispondrá de letra. Con respecto a la plantilla instrumental, contará con una sección vocal y otra instrumental compuesta por la percusión corporal, la flauta dulce del propio alumnado y los escasos instrumentos Orff disponibles en el aula (percusión, instrumentos de placas, etc.).

Se emplearán en determinados pasajes las texturas musicales de monodia, melodía acompañada y polifonía, y también se incluirán las formas musicales del eco y el canon.

Para ello, el docente actuará de guía para clarificar conceptos, ofrecer modos de encontrar información y planteará cuestionamientos a medida que el alumnado lo vaya necesitando. Se les explicará que este PT consta básicamente de dos fases bien diferenciadas: la fase compositiva, para la que se organizarán unas determinadas tareas y dinámicas cooperativas, y una fase interpretativa, para la que será necesario otro tipo de planteamientos organizativos, pasando todo el alumnado por cada una de las secciones instrumentales con el fin de que les permita una captación global de la pieza musical (VV.AA., 2007).

Comenzaremos por la fase de la composición musical. El alumnado debe proponer dos coordinadores generales (un coordinador y una coordinadora si es posible) que ejerzan labores de portavocía del grupo-clase, realizándose una votación anónima en papel para dichas elecciones. Además, y teniendo en cuenta las destrezas y las habilidades de los y las estudiantes para ocuparse de las distintas tareas asignadas se crearán seis subgrupos de trabajo²⁴.

Cada subgrupo deberá elegir a un portavoz entre sus miembros, siendo suficiente un procedimiento de mano alzada entre sus integrantes. Habrá una colaboración estrecha entre los portavoces de los subgrupos y los coordinadores generales que repercutirá en el buen desarrollo del proyecto de trabajo. Los coordinadores se encargarán de registrar en un acta los acuerdos principales alcanzados por el grupo-clase y los avances más significativos de las tareas realizadas en las sesiones, la cual estará a disposición de todo el alumnado. Se realizará una organización espacial del aula acorde a las necesidades de esta fase compositiva y a la configuración de los subgrupos de trabajo.

Al final de la clase, se le pedirá a los y las estudiantes que continúen en casa avanzando en las tareas encomendadas y que consulten los contenidos subidos a la Google Classroom.

Temporalización: la hora de clase.

²⁴ Véase anexo II.

4.11.2.2. Sesión 3, 4 y 5

Descripción: como actividad inicial, el alumnado se distribuirá conforme a los subgrupos establecidos y se hará una retrospectiva de los avances alcanzados en la última clase.

Como actividad central, una vez consensuadas las ideas y emociones a expresar, el estilo y el género musical, el grupo-clase se centrará en definir, en primer lugar, la estructura musical acorde a sus intereses expresivos, aunque como docente pueda guiarles en esta tarea²⁵. En segundo lugar, y a medida que el alumnado lo vaya demandando, abordaremos dialógicamente con más detenimiento el concepto de textura musical con los distintos tipos que contendrá la obra (monodia, melodía acompañada, polifonía), las formas musicales (el eco y el canon), los efectos expresivos tanto de los tipos de texturas como de las formas musicales y la mejor manera de emplearlos en nuestra obra musical. Posteriormente, el alumnado dispondrá de tiempo para trabajar de manera cooperativa en la composición de la pieza musical.

El alumnado deberá asumir una actitud crítica y reflexiva en la gestión cada vez más autónoma de sus avances y procesos creativos. Como docente, en mi papel de guía, señalaré que tienen que tener en cuenta una coherencia entre la temática y el estilo de la letra con la música que van a componer y la emoción que quieran transmitir. Tendré preparados una serie de recursos para los subgrupos o estudiantes que lo requieran: disponibilidad de los instrumentos Orff del aula de Música, libros de teoría musical o de poesía para inspirarse en la letra a los que podrán tener acceso desde la biblioteca escolar y la biblioteca de aula, acceso a internet desde el ordenador del aula específica, aplicaciones de notación y producción musical desde el propio ordenador del aula y desde mi ordenador portátil, acceso a artistas y repertorios musicales de su interés, ahondaré como docente en determinadas nociones técnicas, expresivas e interpretativas de los instrumentos empleados para la composición, etc.

Como actividad final, se pondrán en común con el grupo-clase los avances realizados y las decisiones tomadas, resolviendo las dudas que hayan surgido en el proceso. En casa podrán seguir avanzando y practicando desde su ordenador con herramientas gratuitas como MuseScore para el desarrollo y registro de sus ideas musicales, y estudiando y trabajando sobre los contenidos subidos a la Google Classroom para el próximo día de clase.

Temporalización: la hora de clase de cada sesión.

²⁵ Véase anexo III.

4.11.2.3. Sesión 6 y 7

Descripción: para la actividad inicial, se hará una retrospectiva de lo realizado y estudiado en clase en las últimas sesiones.

Con respecto a la actividad central, el alumnado continuará trabajando por grupos las tareas asignadas. Se ofrecerán explicaciones y se resolverán dudas con respecto al lenguaje musical empleado y las posibles formas de registro de la música que van componiendo. Además, se dedicará una parte de las sesiones al estudio de la voz como instrumento musical. Realizaré dinámicas de enseñanza-aprendizaje que trabajen con el alumnado nociones sobre la anatomía de la voz y la respiración diafragmática, llevando a cabo ejercicios de relajación y calentamiento vocal con todo el grupo-clase. Seguidamente, dispondrán de tiempo para trabajar de manera cooperativa en la composición de la obra musical.

Como actividad final, los subgrupos de trabajo pondrán en común con el grupo-clase los avances realizados y las decisiones tomadas, resolviendo dudas. Como tarea para la casa, el alumnado seguirá practicando y componiendo asistido con programas informáticos gratuitos.

Temporalización: la hora de clase de cada sesión.

4.11.2.4. Sesión 8

Descripción: la actividad inicial consistirá en un repaso de lo trabajado y estudiado en clase en las últimas sesiones.

Durante la actividad central se le dará tiempo al alumnado para ultimar la composición musical. Posteriormente, se pondrán en común los resultados musicales y avances obtenidos sometidos a consenso. Se tomará consciencia de las razones de sus decisiones y de los pasos que han seguido a lo largo de todo el proceso, estableciéndose un diálogo con el grupo-clase que ayude a clarificar y reflexionar acerca de las ideas y emociones de las que partíamos en la obra y como las hemos plasmado a través de los recursos musicales estudiados y empleados de manera creativa: la estructura musical, la letra, las texturas y las formas musicales (aunque también trabajaré específicamente con el subgrupo de trabajo de composición del canon y con aquellos subgrupos que lo requieran), la plantilla instrumental (la voz, la percusión corporal, la instrumentación Orff), las distintas cualidades del sonido, el uso de los silencios, etc.

Como actividad final, se resolverán de manera dialógica preguntas y dudas generadas en el desarrollo del proyecto. Los y las estudiantes podrán continuar con su labor desde casa asistidos con programas informáticos gratuitos.

Temporalización: la hora de clase.

4.11.3. Fase interpretativa musical

4.11.3.1. Sesión 9

Descripción: para la actividad inicial, se hará un repaso de lo trabajado y estudiado en clase en las últimas sesiones.

Como actividad central, se comenzará la fase interpretativa del proyecto que se prolongará durante tres sesiones. Se mantendrán las labores y las funciones de los coordinadores, y se crearán nuevos subgrupos de trabajo con sus propios portavoces entorno al concepto de familias de instrumentos: viento madera, percusión e idiófonos de sonido determinado, sección vocal, etc. Teniendo en cuenta las destrezas, las habilidades y los intereses del alumnado, se llevará a cabo el reparto de las secciones de instrumentos musicales y de las correspondientes particellas, y se atenderá a una nueva organización del espacio del aula acorde a las necesidades de esta nueva fase interpretativa. Si el tiempo de la sesión lo permitiera, se comenzaría a ensayar la obra musical.

Como actividad final, el grupo-clase pondrá en común los avances realizados y las decisiones tomadas, planteando preguntas y resolviendo las dudas surgidas en la sesión. Posteriormente en casa, el alumnado podrá repasar y ensayar su interpretación musical teniendo como apoyo algunos de los programas informáticos gratuitos ya citados.

Temporalización: la hora de clase.

4.11.3.2. Sesión 10 y 11

Descripción: la actividad inicial servirá de retrospectiva de lo estudiado y trabajado en clase durante las sesiones anteriores, organizándose el alumnado según la nueva distribución de los subgrupos de trabajo en el espacio del aula.

La actividad central de estas sesiones estará enfocada al estudio, la coordinación y el ensayo de la pieza musical colectiva. Como docente, incidiré en la necesidad de que los y las estudiantes entiendan la interpretación de los instrumentos musicales, no como un fin en sí mismo, sino como un medio que les permitirá expresar las ideas, las emociones y los sentimientos que han querido plasmar en su composición musical colectiva con la intención de hacerla llegar a un destinatario o audiencia, pues la música es sobre todo un fenómeno

expresivo y comunicativo (Pozo, Pérez Echevarría, Torrado y López-Íñiguez, 2020). Por esta razón también expondré la necesidad de mantener una concordancia o coherencia entre la música compuesta y su interpretación.

En un primer momento, y en mi labor docente, me ofreceré a dirigir y gestionar la interpretación musical bajo los criterios expresivos que el grupo-clase haya consensuado, pero a medida que vayan ganando en confianza y seguridad, dicha función podrá asumirla uno o varios estudiantes de modo que sea el propio alumnado el que gestione su propia interpretación acorde a sus intereses expresivos, contando para ello con mi asesoramiento.

Una vez que la pieza musical haya sido ensayada bajo una determinada distribución de las tareas por parte del alumnado con un buen resultado, estas se distribuirán de nuevo con el fin de que todos y todas las estudiantes participen en cada una de las secciones instrumentales. Por otro lado, seguiré atendiendo a las dudas y las inquietudes que surjan tanto a nivel específico de los subgrupos como de las más generales con el grupo-clase, ofreciéndoles todos los recursos disponibles a mi alcance: la biblioteca escolar y de aula, documentación y experiencias musicales en la red, instrumentos musicales acústicos y virtuales, explicaciones, consejos y nociones sobre la técnica interpretativa de cada uno de los instrumentos musicales, un repaso de las cualidades del sonido (timbre, intensidad, altura y duración) con las que trabajarán en la ejecución de los instrumentos musicales, etc.

Como actividad final, se pondrán en común con el grupo-clase los avances realizados, las decisiones tomadas y se resolverán las dudas surgidas durante las sesiones, pudiendo continuar su labor desde casa asistido con programas informáticos gratuitos.

Temporalización: la hora de clase de cada sesión.

4.11.4. Fase final

4.11.4.1. Sesión 12

Descripción: como actividad inicial, se hará un repaso de lo realizado y estudiado durante la última sesión.

La actividad central estará destinada a realizar un ensayo general de la pieza musical, a resolver dudas y llevar a cabo los últimos ajustes en su interpretación, para finalmente grabarla tanto en audio como en vídeo.

Para culminar el PT, y como un proceso creativo de esta índole no se completaría si no pudiera comunicarse o transmitirse, lo haremos público compartiéndolo de nuevo con toda la

clase, y más tarde con todo el centro escolar a través de su plataforma web. Incluso podríamos contemplar la idea de subirlo al repositorio social de vídeos de *YouTube*, alcanzando de este modo una audiencia global, o incluirlo en repositorios especializados en el campo educativo como *Namathis* (Giráldez, 2015).

Como actividad final, el grupo-clase pondrá en común la experiencia de la interpretación musical mientras estaba siendo registrada y dará su opinión acerca de su publicación en la red. Se expondrán los avances realizados y se resolverán las dudas planteadas.

Se tomará conciencia de los resultados expresivos alcanzados tanto musicales como textuales con respecto a los objetivos marcados al inicio del proyecto, y en cómo ha cambiado la manera de percibir y valorar las músicas de las que partimos tras su análisis en el proceso creativo, teniendo en cuenta tanto los significados musicales implícitos como evocados (Green, 2001).

Temporalización: la hora de clase.

4.12. Evaluación

La evaluación es un proceso continuo, con carácter formativo e integral, que proporciona información y permite su modificación en aquellos aspectos que lo requieran. La información que nos proporcionará la evaluación nos servirá como punto de referencia para la actuación pedagógica. De acuerdo con Casanova Rodríguez (1998), la evaluación se planteará de la siguiente manera.

En primer lugar, se realizará una evaluación inicial para conocer y valorar los conocimientos previos del individuo, así como las actitudes y sus capacidades, con la finalidad de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus propias necesidades y posibilidades.

En segundo lugar, llevaremos a cabo una evaluación formativa que nos permitirá conocer si el discente va logrando los objetivos propuestos, cuando aún es posible realizar ajustes en el proceso educativo.

En tercer lugar, se realizará una evaluación sumativa que estimará los méritos al finalizar el proyecto, valorándose a su vez el dominio de las capacidades.

Para recoger esta información emplearemos diversas técnicas e instrumentos, de manera que los resultados sean fiables, válidos, objetivos y útiles. Las técnicas usadas serán trabajos del discente, coloquios y encuestas orales. Los instrumentos utilizados son el e-portafolio, gestionado desde la plataforma Google Classroom donde se anotarán y monitorizarán los progresos del estudiante; el anecdotario en el que se recogen tanto los datos

personales como los desviados de la conducta del discente obtenidos mediante la observación realizada; y la escala de valoración (rúbrica) en la que se registran los datos según los criterios de evaluación de la legislación educativa vigente (BOE N° 3, 2015).

De esta manera, una vez obtenidos los datos, se analizarán mediante la técnica de triangulación, es decir, se analizarán dichas informaciones mediante el uso de varias técnicas de obtención de datos para llegar a la validación de los conseguidos mediante otras, y así comprobar un dato o indicador. Estos datos recogidos serán tanto cuantitativos como cualitativos, valorándose de manera sumativa.

Además, proponemos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje una autoevaluación (15%) por parte del alumnado para analizar sus aprendizajes de manera global mediante el uso de pruebas orales y escritas, una coevaluación (15 %) al finalizar todas las actividades poniendo en común las impresiones de cada discente en clase, y por último una heteroevaluación (30% valoración trabajo individual, y 40% trabajo cooperativo) que contemple la evaluación del docente sobre el alumnado mediante la escala de valoración/rúbrica.

Disponer de toda esta información sobre el proceso educativo, los resultados últimos y la idoneidad de los recursos planteados nos permitirá conocer claramente si se han alcanzado los objetivos señalados.

4.13. Conclusiones

Este proyecto de intervención ha resultado todo un desafío por distintas razones. En primer lugar, por la dificultad de pensar en una enseñanza musical alternativa alejada de metodologías transmisivas a las que he estado acostumbrado a lo largo de los años como estudiante de música en el conservatorio, centrado, tal y como he comentado a lo largo del trabajo, en la reproducción cultural, en la enseñanza del código y en el conocimiento técnico sobre el instrumento musical (Pozo, Pérez Echevarría, Torrado y López-Íñiguez, 2020).

En segundo lugar, por la prolongada labor de investigación bibliográfica en la que me he sumergido durante los últimos meses con la esperanza de comprender mejor el estado de la cuestión educativa actual. Entre los frutos de esta labor ha sido la obtención de una imagen general de distintos ámbitos y sus interrelaciones (sociedad, política, cultura, educación, etc.), ayudándome tanto a clarificar mejor el horizonte y dirección de mi proyecto de intervención, como a una reestructuración de mi pensamiento docente, ahora más situado.

Entre las fortalezas del PIE encuentro sus cimientos bibliográficos, los cuales me han ayudado a pensar, fundamentar y diseñar un proyecto alternativo a la escuela convencional, armonizando para ello enfoques y principios pedagógicos de la didáctica general y la didáctica específica. Otra de las fortalezas ha sido el empleo y la combinación de diferentes e innovadores métodos activos de enseñanza (PT, flipped classroom, etc.), una mayor implantación de las TIC, de la creatividad musical, del trabajo cooperativo, un papel docente como orientador y guía, un alumnado cada vez más responsabilizado de su propio aprendizaje, la no utilización del libro de texto, el trabajo transversal sobre distintas alfabetizaciones (musical, ciudadana, mediática, digital), etc. En resumen, esta diversidad de estrategias didácticas empleadas ha colocado al estudiante en el epicentro de la acción educativa.

Entre las debilidades de esta propuesta progresista de mejora se encuentra mi preocupación por los posibles *náufragos* que puedan provocar las dinámicas de aprendizaje diseñadas, pues exigen para su buen desarrollo de la responsabilidad y la autonomía por parte de los y las estudiantes, siendo el más vulnerable a dicho naufragio el alumnado de menor capital cultural y atención por parte de sus familias (Gardner, 2013).

Finalmente, valoro de manera muy positiva una propuesta de mejora que ha enriquecido mi formación inicial y ayudado a incorporar una actitud más reflexiva y crítica en mi praxis educativa. A pesar de no haber podido llevar acabo este proyecto de intervención por la crisis sanitaria originada por la pandemia, será objeto de reflexión y aprendizaje para mi futura labor docente en el aula de secundaria.

5. Proceso de aprendizaje profesional desarrollado a lo largo del máster

El máster ha supuesto una última y enriquecedora etapa de formación inicial docente comenzada con el grado de educación primaria con mención musical. Este posgrado me ha permitido madurar y profundizar muchos de los temas, las problemáticas y las destrezas propias del campo educativo en el que me inicié hace algunos años, obteniendo al final un pensamiento docente más situado.

Los contenidos trabajados en las asignaturas teóricas me han permitido, entre otros aspectos, mejorar la identificación tanto de los modelos de enseñanza como de los estilos de aprendizaje observados en las prácticas curriculares de secundaria. Esto ha supuesto definir mejor el tipo de docente que quiero llegar a ser. De esta manera, he aprendido a planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje adaptados al contexto del centro y a los intereses del alumnado.

La necesidad de alcanzar aprendizajes en las distintas áreas a lo largo del máster me ha ayudado a desarrollar muchas de las capacidades comunicativas urgentes de nuestra sociedad del conocimiento: la búsqueda, la selección, la exposición de información, etc., además de avanzar en una especialización más completa y eficiente en el área cursada para la formación del profesorado de secundaria.

En este sentido, he ampliado también mis capacidades de gestión de búsqueda, selección y construcción de conocimientos a partir de extensas bibliografías relativas no solo al campo educativo, sino también de disciplinas que nutren la pedagogía como la sociología, la política, la psicología, la filosofía, etc.

Desde un punto de vista práctico, tanto el diseño de intervención autónoma así como su propuesta de mejora, han potenciado mis competencias en la planificación y el diseño de la acción educativa de una manera más reflexiva y crítica en cada uno de sus elementos curriculares. Mi intención ha sido la de innovar y fomentar el espíritu crítico y emprendedor entre un alumnado diverso, atendiendo además a sus intereses y realidad sociohistórica.

Otro elemento muy enriquecedor del posgrado ha sido la experiencia con los compañeros y compañeras de clase del máster. El trabajo cooperativo emprendido con ellos, con nuestros logros y dificultades, con nuestras distintas formaciones, talentos y capacidades, me han hecho apreciar el establecimiento de redes entre el profesorado que mejoren las experiencias educativas, algo que tendré en cuenta para mi futuro profesional en los centros escolares cuando haya que establecer relaciones de coordinación con equipos docentes en claustros o departamentos de área.

Tal vez uno de los mayores aprendizajes realizados durante el curso ha sido incorporar una mayor capacidad reflexiva como parte de mis competencias como docente. Ser consciente que esta es una profesión práctica pero también intelectual, en la que se debe pensar sobre la práctica para ejercer posteriormente en el aula una práctica reflexiva. De esta manera, he podido conformar una mirada más profesionalizada entorno a todos los elementos relacionados con el fenómeno educativo: los modos de aprender de los y las estudiantes, el currículum y la interpretación que hacemos de este como docentes para aplicarlo en el aula y las finalidades educativas esperadas, las condiciones y contextos materiales y culturales en los que se desarrollan los procesos educativos, el propio perfil y calidad docente como agente decisivo de la calidad de los procesos educativos, etc.

En la asignatura *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*, pude familiarizarme, entre otras cuestiones, con la psicología de los y las adolescentes, sus condiciones tanto físicas como psicológicas, la manera en que estos aprenden y sus nuevos y distintos modelos de ser y

relacionarse a los de generaciones anteriores debido a los enormes cambios sociales y tecnológicos, etc. Conocimientos necesarios que requieren repensar el perfil docente, de modo que este no atienda solo al nivel de desarrollo del alumnado, sino también que empatee con sus problemáticas, sus incertidumbres, sus necesidades e intereses, ayudando a construir ambientes de aprendizaje confortables donde se desarrollen la solidaridad y la empatía, además de ser intelectualmente estimulantes.

En las asignaturas de *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa* y *Procesos y contextos educativos* se realizaron aprendizajes no solo acerca de los conocimientos propios de estas disciplinas sino también los alcanzados gracias a un proyecto educativo, en concreto, un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Nos involucramos todo el grupo-clase en un proyecto para el aula de secundaria que empleaba métodos globalizados de enseñanza con un gran protagonismo del trabajo cooperativo en la que de manera interdisciplinar se trabajaban contenidos de las áreas de Educación Física, Educación Artística y Música. Fue un método de trabajo que generó *náufragos* en su desarrollo inicial, pero que al final supuso un gran aprendizaje y satisfacción para la mayor parte del alumnado por muchas razones: el desarrollo de una paulatina responsabilidad y autonomía de los aprendizajes, el trabajar de manera cooperativa con compañeras y compañeros provenientes de distintas disciplinas y formas de pensar, el desarrollo de la creatividad y el fomento de competencias de distinta índole.

El aprendizaje alcanzado bajo esta concepción pedagógica me ha llevado a decantarme por este tipo de métodos activos de enseñanza para mi proyecto de intervención educativa, por su carácter integrado y holístico, orientando de manera contextualizada todas sus actividades hacia la consecución de un mismo objetivo (Majó Masferrer y Baqueró Alós, 2014).

En la asignatura *Sociedad, familia y escuela*, pude establecer relaciones más críticas entre estos imbricados elementos para la acción docente: el carácter y la finalidad política de la institución escolar, esa institución secundaria que ha recibido de la institución primaria familiar a la infancia y la juventud para su educación por ser la institución destinada y especializada en la formación de las nuevas generaciones. Una institución que en las últimas décadas está asumiendo funciones ejercidas hasta entonces por la familia, pasando de realizar una simple instrucción de saberes académicos a la compleja tarea de educar en y para un mundo Vuca: volátil, incierto, complejo y ambiguo (Piscitelli en Fundación Telefónica Movistar México, 2015).

De la asignatura *Ciclo de Conferencias. La profesión docente*, destaco la toma de contacto con prácticas escolares y docentes que están teniendo lugar en la provincia de Málaga.

A través de ponencias y talleres desarrollados por docentes y expertos del campo educativo desde un marco externo a la facultad, se expusieron una diversidad tanto de prácticas educativas como de los perfiles docentes necesarios para la actual educación de los y las adolescentes: comunidades de aprendizaje, trabajos por proyectos, iniciativas transformativas realizadas por grupos de docentes para centros educativos de compensatoria, etc. Supuso un *aggiornado* acercamiento a la realidad escolar y sus más reseñables prácticas en la provincia, contexto en el que transcurrirá mi desarrollo profesional como futuro docente de secundaria.

De la asignatura *Diseño y desarrollo de programaciones de actividades formativas*, he aprendido a llevar acabo con mayor profundidad en mi especialidad de Música la planificación de intervenciones didácticas para el aula de secundaria, familiarizándome con metodologías y didácticas específicas que me resultarán valiosas en mi ejercicio docente.

La asignatura *El currículum de Música en ESO y Bachillerato* me ha ayudado a conocer y utilizar mejor la normativa educativa específica para las enseñanzas medias y la relacionada con los conservatorios de danza y música, la cual es esencial para el buen diseño de las intervenciones educativas, y para entender mejor el espíritu que impregna dichas leyes que condicionan la práctica educativa de los centros escolares.

La asignatura *Complementos de Formación Disciplinar en Música* supuso un repaso a la historia de la música occidental a través del estudio de audiciones, un conocimiento disciplinar necesario para el profesor de Música, además de ofrecer una oportunidad para profundizar e indagar sobre algunos de los estilos musicales más relevantes.

Con respecto al *Practicum*, a pesar de no haber podido completar el período de prácticas en un instituto de educación secundaria ante la actual situación de crisis sanitaria, la experiencia ha sido muy enriquecedora en muchos aspectos: conocer distintos estilos de enseñanza docente en el centro escolar, la organización y coordinación de actividades entre el profesorado, la situación actual de los centros educativos y del alumnado de secundaria, etc. Y de este modo empezar a entablar una relación entre la práctica escolar y la teoría aportada desde las asignaturas de corte más académico, pues como apunta Gimeno Sacristán (2013), la teoría es esencial para la comprensión de la práctica y la experiencia educativa.

La elaboración de la memoria del *Trabajo Fin de Máster*, sumada a la experiencia en el desarrollo de las prácticas, me han permitido la reflexión, la profundización y el análisis acerca de los conocimientos teóricos y prácticos de las diferentes materias cursadas, ampliando mis aprendizajes con cada uno de los elementos, procesos y objetivos planteados.

Además, la labor de investigación realizada para esta memoria junto a los aprendizajes alcanzados durante el posgrado ha supuesto un importante impulso de comprensión sobre el

fenómeno escolar y la práctica educativa, favoreciendo la construcción de una identidad profesional y de un pensamiento docente más situado.

Esta nueva identidad no es la que posee predominantemente la mayor parte del alumnado al iniciar el máster, es decir, la de un profesional graduado en Historia, Música, Matemáticas o Educación Física, sino la de un profesional que tiene la docencia como su profesión, siendo esta identidad profesional y no otra la que determinará entonces su acción docente (Jardón Giner en Gargallo López y Aparisi-Romero, 2018). Y dando forma a esta identidad surge un pensamiento docente más situado, enmarcado bajo un enfoque progresista de la educación (Gimeno Sacristán, 2013; Nussbaum, 2012) que entiende al profesor o la profesora como un intelectual transformador, un profesional activo y reflexivo que es capaz, entre otras cuestiones, de replantearse su propia función social como docente y de educar a los y las estudiantes para que lleguen a formar parte de una ciudadanía crítica y activa (Giroux, 1990).

En general, han sido muchos los aprendizajes realizados a lo largo del máster, aunque, como comentaré a continuación, también fue muy notable la ausencia de otros igualmente necesarios en la formación inicial docente para el buen desempeño de la práctica educativa.

6. El programa de formación del máster

Se quiera ver o no, el ejercicio de la docencia supone la articulación de dos profesiones: la específica disciplinar (historiador/a, músico/a, matemático/a, etc.) y la pedagógica, estando la primera subordinada a la segunda. En mi opinión, la actual formación inicial del docente de secundaria, a pesar de haber mejorado con respecto al modelo formativo anterior (el curso de adaptación pedagógica, el CAP), sigue siendo insuficiente para una profesión decisiva en la formación de las nuevas generaciones tanto en su dimensión personal, profesional como social. Sobre todo ante el cambio de época en que vivimos (Castells, 2001) y la enorme reconversión que ha sufrido la escuela, pasando de ser un modelo educativo de élites a otro de masas (Esteve Zarazaga, 2003), y de una escuela selectiva a otra comprensiva²⁶ (Puelles Benítez, 2008).

²⁶ Para Puelles Benítez (2008), la escuela comprensiva nació aunando las concepciones del derecho social y el principio de igualdad en el campo educativo, expresándose en la “igualdad de acceso de todos a la formación general o educación básica, obligatoria y gratuita, lo que implicaba tener en cuenta las desigualdades de origen de carácter familiar, social o étnico” (p. 370). En España se implantó con la LOGSE a mediados de los años noventa. Denominada Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se diseñó una escolarización general que respetaba el principio de igualdad para un alumnado de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años.

Un año académico es insuficiente para la formación inicial del profesorado de secundaria. Esto es algo que he podido comentar con una parte del profesorado y el alumnado del máster y en lo que parece coincidir la mayoría. Más allá de las políticas educativas que han definido y orientado su configuración, y de los recursos destinados a su realización, uno tiene la sensación de finalizar una formación escasa para afrontar una profesión difícil, problemática, llena de desafíos, para educar a estudiantes cuya infancia y adolescencia está desapareciendo²⁷ (Postman, 1982), en una modernidad líquida que requiere de una mayor formación continua ante el rápido envejecimiento de los saberes y conocimientos (Bauman, 2008), y una profesión docente sobre la que la sociedad ha volcado una gran cantidad de responsabilidades (la educación compartida con las familias de sus hijos e hijas, la educación medioambiental, en valores democráticos, en conocimientos disciplinares, que forme para el trabajo, el desarrollo personal y social, y un largo etc.) mientras que esta se encuentra ensimismada en una infancia neoliberal desbocada para la que no parece existir un mañana, a tenor del abismo social y medioambiental hacia el que nos dirige.

Otra cuestión merece ser planteada: ¿Quién decide la selección de los contenidos en el máster?, ¿porqué unos contenidos pasan a formar parte del curso de formación y no otros?

Como señala Gimeno Sacristán (2015), el debate sobre los contenidos es esencial para la elaboración de las propuestas curriculares, pues hablar de los contenidos es hablar en realidad del corazón de la educación. Por ejemplo, ¿por qué hemos tenido entre las escasas diez asignaturas del curso (yo las llamo oportunidades de formación) una asignatura de *Formación Disciplinar* cuando el alumnado ya se encuentra capacitado profesionalmente en este campo, y sin embargo no hemos tenido una *Educación para la ciudadanía*, o una *Escuela inclusiva*, o una *Educación en medios de comunicación y de información para una ciudadanía crítica*, o una *Educación de valores europeos compartidos* (porque para ser Bolonia un espacio europeo de educación superior, Europa y su cohesión territorial apenas se deja sentir en las aulas), o una *Cultura General* (tan necesaria para un profesorado especialista y nada generalista), o de

²⁷ Como señala Postman (1982), la niñez y la adolescencia no son categorías biológicas sino artefactos o constructos sociales surgidos en Europa entorno al siglo XVI. En nuestras sociedades modernas y mediáticas, con una fuerte presencia y relevancia de medios de comunicación como la televisión, dichos constructos se están viendo amenazados por el impacto masivo y continuado de mensajes visuales que son asimilados de manera acrítica. En medios como la TV el mundo adulto queda al descubierto (adulterio, corrupción, asesinatos, incestos, divorcios, etc.), revelándolo todo y trivializándolo, y generando una nueva y única subjetividad tanto para niños, adolescentes y adultos, la del “niño adulto”: un consumidor entregado a la satisfacción egoísta de sus artificiales deseos, que busca la gratificación inmediata, un sujeto narcisista, muy sexualizado, etc. Internet y la actual explosión de las pantallas solo han acelerado y globalizado estos procesos y sus consecuencias ya comentados por otros autores (Illescas Martínez, 2019).

gestión de los afectos en el aula (emociones y clima de aula, desmotivación del alumnado, violencia y acoso escolar, etc.)?

Estos contenidos son tanto o más necesarios y urgentes que los proyectados en el currículum del máster para el desarrollo de la práctica pedagógica en nuestra sociedad contemporánea. Sin embargo, se nos exige como docentes educar, no instruir, llevar acabo con el alumnado una educación en valores, una educación inclusiva, etc. Pero, ¿Cómo enseñar lo que no sabemos?, ¿cómo educar en algo sin haber recibido la formación adecuada?

Supongo que se debe en parte a que el propio currículum del máster es la expresión de una determinada correlación de fuerzas, de saber/poder, en la que unos departamentos tienen más peso que otros para imponer sus itinerarios y su agenda. Sea como fuere, el resultado es una escasa y desajustada formación que tendrá en el alumnado de secundaria y en la sociedad española sus consecuencias, las cuales se verán manifestadas en las próximas décadas.

Entiendo la dificultad que supone diseñar un programa de formación docente para una escuela cuya función social está en disputa, pero creo que un debate abierto, por ejemplo, sobre las finalidades de la formación del profesorado de secundaria, y sobre la necesidad de ampliar tanto su financiación como su extensión curricular, sería muy beneficioso para todo el sistema educativo español.

Otro asunto es la del profesorado del máster. En primer lugar, y con respecto a la formación de los formadores de este posgrado, si queremos elevar los estándares de calidad del alumnado en formación también debiéramos hacerlo sobre el profesorado que los forma. A la acreditación de doctor o doctora en un determinado campo de estudio debiera sumarse también una formación pedagógica acorde a su función de enseñar a futuros docentes, algo que me consta que no es así. En segundo lugar, el modelo tan heterogéneo del perfil del profesorado de este máster (desde el modelo técnico-academicista hasta el más innovador) ha evidenciado la diversidad de visiones y pensamientos docentes que nutren la cultura profesional y escolar, lo cual me confirma que la educación ni es neutral ni tampoco una ciencia exacta.

En este sentido, creo que debiera trabajarse de un modo abierto y reflexivo en cada una de las asignaturas, y no solo en las de un mayor y marcado carácter pedagógico (como si puedo constatar que se ha realizado), la manera en la que el alumnado y el profesorado del máster desarrollan su papel en las aulas, sus roles y creencias pedagógicas, su pensamiento docente y discente. Sería muy beneficioso esos espacios de intercambio y de relación para trabajar algunos de los aspectos más significativos del ejercicio docente: el difícil ejercicio de poner de manifiesto las creencias y las concepciones que mueven nuestras acciones y determinan nuestra práctica educativa.

Por otro lado, no quisiera dar una impresión negativa acerca de mi paso por esta formación inicial docente. Ha supuesto una experiencia profesional y humana muy significativa, y su programa de formación, a pesar de las limitaciones y críticas vertidas anteriormente, me ha ofrecido la oportunidad de una formación de la cual me encuentro cada vez más enamorado y orgulloso, cobrando un especial sentido el hecho de que pudiera recibir clases de algunos de mis antiguos profesores y profesoras del grado de educación. Me he sentido como en casa.

Quisiera concluir con una reflexión acerca de las convicciones adquiridas a lo largo de la formación del máster, utilizando para ello el estilo discursivo de Camilloni (2007).

Si creyera que solo existe una forma de *enseñar* (despolitizada y técnica) independientemente del contexto y de los sujetos susceptibles de educación (Apple, 2001), si creyera que la formación verdaderamente importante es la de mi profesión disciplinar empapada de neutralidad científica y no la de *educar* pues esta puede aprenderse solo con la práctica rutinaria en las aulas (Davini, 2008), si creyera en la separación y supremacía de los productos observables y los fines educativos (alejado de los intereses del alumnado) sobre los procesos y los medios éticamente justificados y subordinados a estos (Elliott, 2005), y si creyera que la cultura escolar no condicionará e intentará imponerse en mi práctica y a mi pensamiento docente por muy innovadores que estos sean (Puelles Benítez en Congresos UCA, 2014), entonces, es probable que *la didáctica no fuera necesaria*.

Pero mi aprendizaje en el programa de formación del máster, sumado al que yo me he procurado a lo largo de este, me han demostrado que no es así, que *el saber didáctico* es necesario. Y tal vez más que nunca.

* * *

7. Referencias

7.1. Referencias bibliográficas

Acaso López-Bosch, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (1ª. ed., 2009). Madrid: Los Libros de la Catarata.

- (2015). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.

Alba Pastor, C. (Coord.) (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (1.ª ed., 2016). Madrid: Morata.

Althusser, L. (2014). *La filosofía como arma de la revolución. Incluye <<Ideología y aparatos ideológicos del estado>>* (1.ª ed., 1970). Barcelona: Anthropos; México: Siglo XXI.

Anderson, L.W., y Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.

Apple, M. W. (2001). *Política cultural y educación* (1.ª ed., 1996). Madrid: Morata.

- y Beane, J. A. (Comps.) (2012). *Escuelas democráticas* (1.ª ed., 1997). Madrid: Morata.

Autism Society. (2015, 18 de noviembre). *El Síndrome de Asperger - Autism Society*. [sitio web]. Recuperado de <https://www.autism-society.org/en-espanol/el-sindrome-de-asperger/>

Bachmann, M. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música* (1.ª ed., 1984). Madrid: Pirámide.

Bandrés Ungría, M. P., Renau Manen, M. D., Jaraquemada Gorigoitia, G., y García González, J. (1985). *La influencia del entorno educativo en el niño*. Madrid: Editorial Cincel.

Batlle Suñer, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC Editorial.

Baudrillard, J. (2018). *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras* (1.ª ed., 1970).

Madrid: Siglo XXI.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Berger, J. (2014). *Modos de ver* (1.^a ed., 1972). Barcelona: Gustavo Gili.

Blacking, J. (2006). *¿Hay música en el hombre?* Madrid: Alianza Editorial.

Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2008). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1.^a ed., 1970). Madrid: Editorial Popular.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Cambi, F. (2006). *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid: Editorial Popular.

Camilloni, A. (Comp.) (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Carbonell Sebarroja, J. (2016). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Carrera Santafé, M. P., y Luque Guerrero, E. (2013). *Asalto a la educación. La reforma educativa del PP*. Barcelona: El Viejo Topo.

- (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: El Viejo Topo.

Casanova Rodríguez, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

- (2015). *Diseño curricular e innovación docente*. Madrid: Editorial La Muralla.

Castells, M. (2001). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Volumen II: El poder de la identidad* (1.^a ed., 1999). México D.F.: Siglo XXI.

Cremades García, R., y Jiménez Fernández, C. M. (2015). *La biblioteca escolar a fondo. Del armario al ciberespacio*. Gijón: Ediciones Trea.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos* (1.^a

- ed., 1995). Barcelona: Editorial Ariel.
- Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (1.ª ed., 1995). Buenos Aires: Paidós.
- Delahay, Fr., y Régules, S. de. (2006). El cerebro y la música. *¿Cómo ves?*, 87, 10-15.
Recuperado de <https://es.scribd.com/document/137191588/Cerebro-y-musica-pdf>
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO; México D.F.: Dower.
- Del Pozo Andrés, M.ª del M. (Ed.) (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Delval, J. (1999). *Los fines de la educación* (1.ª ed., 1990). Madrid: Siglo XXI.
- Díaz, M., y Giráldez, A. (Coords.) (2014). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes* (1.ª ed., 2007). Barcelona: Graó.
- Echeita Sarrionandia, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- EFE. (2019, 16 de octubre). El 8% de los hogares españoles sigue sin acceso a internet. *Agencia EFE*. Recuperado de <https://www.efe.com/efe/espana/sociedad/el-8-de-los-hogares-espanoles-sigue-sin-acceso-a-internet/10004-4088139>
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación* (1ª. ed., 1990). Madrid: Morata.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013.
- España. LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, 26 de diciembre de 2007.
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero de 2015.
- España. Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 144, 28 de julio de 2016.

- España. Orden de 25 de julio de 2008 regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 167, 22 de agosto de 2008.
- España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- (2012). *Educación: un compromiso con la memoria* (1.ª ed., 2010). Barcelona: Octaedro.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.
- (2018). *Más escuela y menos aula. La innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Madrid: Morata.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O., y Galindo Ferrández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Fernández Pimentel, P. A. (2018). *Viajando a través del imaginario: otros procesos didácticos en el aula* [trabajo fin de grado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional RIUMA. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10630/15525>
- (2020a). *Memoria de Prácticas* [material no publicado]. Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.
- (2020b). *Un eco musical con la flauta dulce* [material no publicado].
- (2020c). *La música y el sonido de las estrellas* [material no publicado].
- Foro de Sevilla. (2013). *Manifiesto: Por otra política educativa*. Madrid: Morata. Recuperado de <https://www.scribd.com/document/339134548/Manifiesto-Por-Otra-Politica-Educativa-Ampliado-pdf>
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1.ª ed., 1975). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad* (1.ª ed., 1969). Madrid: Siglo XXI.

- (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (1.ª ed., 1997). México D. F.: Siglo XXI.

- (2015). *Pedagogía del oprimido* (1.ª ed., 1970). Madrid: Siglo XXI.

Funes Artiaga, J. (2010). *9 ideas Clave. Educar en la adolescencia*. Barcelona: Graó.

Gardner, H. (2013). *La mente no escolarizada. Como piensan los niños y cómo deberían de enseñar las escuelas* (1.ª ed., 1993). Barcelona: Paidós.

- (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1.ª ed., 1995). Barcelona: Paidós.

Gargallo López, B., y Aparisi-Romero, J. A. (2018). *Procesos y contextos educativos. Máster en Profesor/a de Educación Secundaria*. Valencia: Tirant Humanidades.

Gimeno Sacristán, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (1.ª ed., 1982). Madrid: Morata.

- (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

- (Comp.) (2011). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.

- (Comp.) (2015). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.

- Santos Guerra, M. Á., Torres Santomé, J., Jackson, Ph. W., y Marrero Acosta, J. (2015). *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Giráldez Hayes, A. (2000). Nota a la edición castellana. En J. Glover, *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Graó.

- (Coord.) (2010a). *MÚSICA. Complementos de formación disciplinar*. Madrid: MEC; Barcelona: Graó.

- (Coord.) (2010b). *Didáctica de la música*. Madrid: MEC; Barcelona: Graó.

- (Coord.) (2015). *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual*. Barcelona: Graó.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: MEC; Barcelona: Paidós.

- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- (2019). *El aprendizaje de la música Pop. Avanzando en la Educación Musical* (1ª ed., 2002). Madrid: Morata.
- Grundy, Sh. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (1.ª ed., 1987). Madrid: Morata.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder Editorial.
 - (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico* (1.ª ed., 1986). Barcelona: Graó.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro; Barcelona: EUB.
- (2012). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Herrán Gascón, A. de la., y Paredes Labra, J. (Coords.) (2008). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- IES Sierra de Mijas. (2019a, 25 de noviembre). *Programación didáctica. Departamento de Música. 1º ESO*. [Archivo en sitio web]. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1kce__rQXjiITgAPxmVL2xTcN7HTLYx-l
- (2019b, 25 de noviembre). *Plan de Centro del IES Sierra de Mijas*. [Archivo en sitio web]. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1PovDnedkdc4ARoDjxFZtNAarmncvRP3_
 - (2019c, 25 de noviembre). *Programación didáctica. Música. Educación Secundaria Obligatoria*. [Archivo en sitio web]. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1kce__rQXjiITgAPxmVL2xTcN7HTLYx-l
- Illescas Martínez, J. E. (2015). *La dictadura del videoclip. Industria musical y sueños prefabricados*. Barcelona: El Viejo Topo.
- (2019). *Educación tóxica. El imperio de las pantallas y la música dominante en niños y adolescentes*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (1.ª ed., 1994). Barcelona: Graó.

- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- y Charles, S. (2008). *Los tiempos hipermodernos* (1.^a ed., 2004). Barcelona: Anagrama.
- y Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- López García, J. C. (2020, 14 de enero). La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones. *EDUTEKA*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>
- Lyotard, J. (1992). *La posmodernidad explicada a los niños*. Gedisa: Barcelona.
- Majó Masferrer, F. y Baqueró Alós, M. (2014). *8 ideas claves. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.
- Marchesi, Á., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mateos Hernández, L. A. (2009). *Actividades musicales para atender a la diversidad*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Mateos Moreno, D. (2020). *Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas. Apuntes*. (Material no publicado). Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.) (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- McLuhan, M. (1993). *La galaxia Gutenberg. Génesis del <<Homo typographicus>>* (1.^a ed., 1962). Barcelona: Círculo de Lectores.
- Meirieu, Ph. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Mora Teruel, Fr. (2015). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama* (1.^a ed., 2013). Madrid. Alianza Editorial.
- Morin, E. (2016a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1.^a ed., 1999).

Barcelona: Paidós.

- (2016b). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma, reformar el pensamiento* (1.^a ed., 1999). Barcelona: Seix Barral.

Murray Schafer, R. (1998). *El compositor en el aula* (1.^a ed., 1965). Buenos Aires: Ricordi Americana.

- (2008). *El rinoceronte en el aula* (1.^a ed., 1975). Buenos Aires: Melos.

Navarro, V. (2015a). *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias* (1.^a ed., 2006). Barcelona: Anagrama.

- (2015b). *Ataque a la democracia y al bienestar. Crítica al pensamiento económico dominante*. Barcelona: Anagrama.

Nussbaum, M. C. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (1.^a ed., 2010). Madrid: Katz Editores.

OCDE. (2003). *La definición y la selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsccexecutivesummary.sp.pdf>

Owen Wilson, L. (2013). *Bloom's Taxonomy Revised. Understanding the Revised Version of Bloom's Taxonomy*. Recuperado de <https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/blooms-taxonomy-revised/>

Palacios, J., Marchesi, Á., y Coll, C. (Comps.) (2014). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la Música para Primaria, 2.^a Ed.* Madrid: Pearson Educación.

Pérez Gómez, Á. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1.^a ed., 1998). Madrid: Morata.

- (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria, 1*. Recuperado de https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF?phpMyAdmin=DxoCAdbIc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc

- (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Madrid: Morata.

Perrenoud, Ph. (2007). *Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid:

Editorial Popular.

Piaget, J., e Inhelder, B. (2007). *Psicología del niño* (1.ª ed., 1969). Madrid: Morata.

Popkewitz, Th. S. (Ed.) (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*. Valencia: Universitat de València.

Portillo Berasaluce, J., López de la Serna, A., y Bilbao Quintana, N. (2020, 19 de agosto). ¿Cómo abordar la ‘nueva enseñanza’ si la mitad de los estudiantes no tiene internet ni ordenador? *Público.es*. Recuperado de <https://blogs.publico.es/otrasmiradas/36231/como-abordar-la-nueva-ensenanza-si-la-mitad-de-los-estudiantes-no-tiene-internet-ni-ordenador/>

Postman, N. (1982). *La desaparición de la niñez*. Barcelona: Círculo de lectores.

Pozo, J. I. (2003). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (1.ª ed., 1989). Madrid: Morata.

- Pérez Echevarría, M. P., Torrado, J. A., y López-Íñiguez, G. (Coords.) (2020). *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*. Madrid: Morata.

Prieto Martín, A. (Coord.) (2017). *Flipped learning. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Madrid: Narcea.

Puelles Benítez, M. de. (2008). *Elementos de Política de la Educación* (1.ª ed., 2004). Madrid: UNED.

- (2012b). *Problemas actuales de política educativa* (1.ª ed., 2006). Madrid: Morata.

Robinson, K., y Aronica, L. (2013). *El elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Conecta.

Rodríguez Palacios, R. (2013). *Dirección de coro. La ciencia, la técnica, el arte, las costumbres*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura y Deporte.

Sacristán, A. (Comp.) (2013). *Sociedad del Conocimiento, Tecnología y Educación*. Madrid: Morata.

Salas, J. (2019, 28 de diciembre). ¿Fue una tormenta solar la causa del gran apagón de Tenerife? *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2019/12/26/ciencia/1577352249_788445.html

Sánchez Caballero, D. (2015, 15 de marzo). La LOMCE desafina: Música deja de ser obligatoria y pierde horas de clase. *Eldiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/sociedad/profesores-Musica-LOMCE-obligatoria-pierde_0_366063549.html

- Santamaría, A. (2018). *En los límites de lo posible. Política, cultura, y capitalismo afectivo*. Madrid: Akal.
- (2019). *Alta cultura descafeinada. Situacionismo low cost y otras escenas del arte en el cambio de siglo*. Madrid: Siglo XXI.
- Santos Guerra, M. Á. (2000). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana* (2.^a ed.). Madrid: Narcea.
- Serrano Jiménez, P. (2020). *Desinformación. Como los medios ocultan el mundo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Schellenberg, E. G. (2005). Exposure to Music: The truth about the consequences. En McPherson, G. (Ed.), *The child as musician* (pp. 111-134). Oxford: Oxford University Press.
- Small, Ch. (1999). El musicar. Un ritual en el espacio social. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 4. Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>
- (2010). *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* (1.^a ed., 1989). Madrid: Alianza Editorial.
- Steinberg, Sh., R., y Kincheloe, J. L. (Comps.) (2000). *Cultura infantil y multinacionales. La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.
- Suárez Díaz, R. (2009). *La educación: Estrategias de enseñanza-aprendizaje, teorías educativas* (1.^a ed., 2002). México D. F.: Trillas.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación* (1.^a ed., 1991). Madrid: Morata; Madrid: MEC.
- Toffler, A. (1990). *La tercera ola* (1.^a ed., 1980). Barcelona: Plaza & Janés.
- Torreblanca, J. (Coord.) (2002). *Los fines de la educación. Una reflexión desde la izquierda*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Torres Santomé, J. (2005). *El curriculum oculto* (1.^a ed., 1991). Madrid: Morata.
- (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

- (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.

Trilla i Bernet, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material en la escuela*. Barcelona: Laertes.

Vigotsky, L. S. (2014). *La imaginación y el arte en la infancia* (1.ª ed., 1930). Madrid: Akal.

VV.AA. (2007). *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona: Graó.

Willems, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños* (1.ª ed., 1962). Buenos Aires: EUDEBA.

- (2015a). *El valor humano de la educación musical* (1.ª ed., 1975). Barcelona: Paidós.

- (2015b). *Las bases psicológicas de la educación musical* (1.ª ed., 1987). Barcelona: Paidós.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (1.ª ed., 1978). Madrid: Akal.

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (1.ª ed., 1995). Barcelona: Graó.

Zaragozà, J. Ll. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

7.2. Referencias audiovisuales

Acción Solidaria Tudela. (2019, 17 de diciembre). Ponencia: "Educación Tóxica". Ponente: "Jon Illescas". [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/jc3OgHGJYTw>

Álvarez Terán, Cl. (2017, 10 de agosto). *Cultura Posmoderna*. [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/NmAbTg9V2i8>

BerritzeguneNagusia. (2013, 15 de mayo). *Angel Perez Gomez Practicas educativas en la era Digital*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/AkOludDPJSg>

Canal ISEP. (2019, 6 de marzo). *Conferencia completa / Philippe Meirieu "¿Qué Pedagogía para este tiempo?"*. [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/FRuGKYV2NTY>

Centro Internacional Miranda. (2013, 14 de mayo). *Maestría en Educación Comparada. José Gimeno Sacristán*. [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/sVYZeGfSebM>

Congresos UCA. (2014, 3 de julio). *65 Edición de los Cursos de Verano de la UCA B02 Inauguración; Ponencia Prof. Dr. Sr. Puellas*. [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/bVdldVxrTTQ>

discursosdigitales (2012, 15 de agosto). *Ken Robinson: Cambio de paradigmas en la educación - RSA Animate (doblado al español)*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/WbOtm0zkxLQ>

Fundación Telefónica Movistar México. (2015, 19 de octubre). *Ponencia Alejandro Piscitelli 6a. sesión EED*. [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/zlZ7sEFIjZU>

Ministerio de Educación. (2020, 15 de mayo). *La cruel pedagogía del virus - Boaventura de Sousa Santos y Pablo Gentili*. [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/3SEducajT3s>

Robinson, K. (2012, 15 de agosto). *Cambio de paradigmas en la educación - RSA Animate (doblado al español)*. [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WbOtm0zkxLQ>

Taller de Filosofía. (2020, 24 de agosto). *Gilles Deleuze. Sociedades de control*. [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/sIBsutK9y2Q>

Toffler, A., y Toffler, H. (2009, 27 de mayo). *La educación para el mañana – Alvin y Heidi Toffler*. [archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=y99RXOW5DMI>

* * *

8. Anexos

Anexo I. Proyecto de Intervención Autónoma: la formación vocal e instrumental para el alumnado de secundaria



Alumno

Pablo A. Fernández Pimentel

Curso académico 2019/2020

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. DESTINATARIOS Y TEMPORALIZACIÓN	1
3. MARCO LEGAL DE REFERENCIA	2
4. JUSTIFICACIÓN	3
5. ANÁLISIS DEL CONTEXTO	5
6. COMPETENCIAS	6
7. OBJETIVOS	7
8. CONTENIDOS	8
8.1. TEMAS TRANSVERSALES	9
8.2. INTERDISCIPLINARIEDAD	9
9. METODOLOGÍA	10
9.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	12
10. ACTIVIDADES	12
10.1. SESIÓN 1	13
10.2. SESIÓN 2	14
10.3. SESIÓN 3	15
10.4. SESIÓN 4	16
10.5. SESIÓN 5	18
10.6. SESIÓN 6	19
11. EVALUACIÓN	19
12. CONCLUSIONES	20
13. REFERENCIAS	22
13.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	22
14. ANEXOS	25
14.1. ANEXO I. UN ECO MUSICAL CON LA FLAUTA DULCE	
14.2. ANEXO II. EJERCICIOS PARA EL CALENTAMIENTO VOCAL	
14.3. ANEXO III. LA MÚSICA Y EL SONIDO DE LAS ESTRELLAS 1ª VERSIÓN	
14.4. ANEXO IV. LA MÚSICA Y EL SONIDO DE LAS ESTRELLAS 2ª VERSIÓN	
14.5. ANEXO V. COLOCACIÓN ESPACIAL DEL CORO MUSICAL	
14.6. ANEXO VI. LA MÚSICA Y EL SONIDO DE LAS ESTRELLAS 3ª VERSIÓN	
14.7. ANEXO VII. CANON MUSICAL: FRÈRE JACQUES	
14.8. ANEXO VIII. CUESTIONARIO ESCRITO	
14.9. ANEXO IX. LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES EMPLEADOS EN EL PIA	
14.10. ANEXO X. RÚBRICA DE EVALUACIÓN	

1. INTRODUCCIÓN

El esbozo de las actividades contempladas en el siguiente Proyecto de Intervención Autónoma (PIA) pude consensuarlo con la tutora profesional del instituto de secundaria en el que he estado realizando mis prácticas como alumno del máster de secundaria por la especialidad de música. Estas actividades aquí desarrolladas han seguido la línea de la planificación de las sesiones y contenidos desarrollados por la docente para la clase de la ESO que se encuentra bajo su tutorización.

Los contenidos se basan principalmente en la formación instrumental a través del instrumento de la flauta dulce y de una iniciación a la formación vocal a partir de melodías y piezas musicales muy sencillas, algunas muy conocidas y otras compuestas por mí. Esta última opción ya he podido experimentarla con éxito en clases anteriores en las que he estado interviniendo, y por esta razón he querido incluirla, pues, tener el control absoluto del material didáctico me permite adaptar los contenidos al nivel que realmente posee el alumnado a la hora de su práctica instrumental y ajustarlos al tiempo real que se necesita en una sesión de clase.

Aunque puede parecer un proyecto de intervención muy convencional, creo que puede aportar algunos elementos enriquecedores para el grupo clase en cuestión, sin desviarlo y desorientarlo demasiado de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los que está acostumbrado.

Una cuestión a reseñar ha sido la imposibilidad de llevar a cabo mi proyecto didáctico de intervención en este período de prácticas debido a la actual y extraordinaria situación por la que atraviesa todo el país con la declaración del estado de alarma por parte del gobierno debido a la pandemia generada por la covid-19 y el consiguiente aplazamiento de las clases y prácticas presenciales en el ámbito educativo. Sin embargo, su elaboración me ha ayudado a consolidar saberes y desarrollar hábitos en la planificación de mi acción didáctica que serán de gran utilidad en mi quehacer diario como futuro docente.

2. DESTINATARIOS Y TEMPORALIZACIÓN

Este proyecto de intervención está destinado al grupo-clase de 1º D, perteneciente al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria para la asignatura de Música, y consistirá en el desarrollo de 6 sesiones de una hora de duración distribuidas a lo largo del mes de abril en las horas destinadas a la asignatura tal y como se detalla en la tabla 1:

Tabla 1. Temporalización del Proyecto de Intervención Autónoma.

MES DE ABRIL				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
30	31	1 1ª Sesión. 08:15h - 09:15h	2	3 2ª Sesión. 08:15h - 09:15h
6	7	8 SEMANA	9	10 SANTA
13	14	15 3ª Sesión. 08:15h - 09:15h	16	17 4ª Sesión. 08:15h - 09:15h
20	21	22 5ª Sesión. 08:15h - 09:15h	23	24 6ª Sesión. 08:15h - 09:15h
27	28	29	30	

3. MARCO LEGAL DE REFERENCIA

Para la elaboración del PIA utilizaré como marco de referencia la aún vigente ley orgánica de educación, la LOMCE (BOE N° 295, 2013), que rige en todo el territorio nacional. Como este proyecto de intervención autónoma nace con el objetivo de aplicarse en la comunidad andaluza, en la provincia de Málaga, tendré en cuenta como marco normativo la Ley de Educación de Andalucía (BOJA N° 252, 2007).

Otra normativa empleada será el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE N° 3, 2015), y para los objetivos generales de etapa recurriré al Decreto 111/2016, de 14 de junio (BOJA N° 122, 2016).

También, entre otros documentos normativos relacionados con la educación secundaria, contemplaré la Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación secundaria obligatoria (BOE N° 25, 2015), y la Orden de 14 de julio de 2016 (BOJA N° 144, 2016) cuando tenga que seleccionar los objetivos, los contenidos, la metodología o los criterios de evaluación específicos de la asignatura de Música, además de determinados aspectos de la atención a la diversidad.

Para este último punto de la atención a la diversidad, también tendré en cuenta la aún vigente Orden de 25 de julio de 2008, que regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes de Andalucía (BOJA N° 167, 2008).

4. JUSTIFICACIÓN

En primer lugar, he de tomar conciencia de mi pensamiento docente para reflexionar acerca del qué, el porqué y del cómo enseñar tanto para este proyecto de intervención didáctica como para el resto de mi futuro profesional en el ámbito educativo. Mi formación académica musical es tardía, posterior a mi acercamiento y experiencia directa y autodidacta con la música. He podido experimentar el fenómeno musical desde diferentes perspectivas, como la interpretación musical en vivo, la ingeniería de sonido o el ámbito educativo, y he llegado a la conclusión que la música sigue siendo para mí un fenómeno misterioso del cual me gusta participar siempre que tengo ocasión.

Mi experiencia me ha hecho coincidir con el pensamiento de autores como Dewey (2004) el cual tenía entre sus principios pedagógicos y metodológicos el *aprender haciendo*, teniendo en cuenta que la Música, al igual que otras disciplinas como la Educación Plástica y Visual o la Educación Física, es un fenómeno bastante complejo donde la comprensión y el aprendizaje pareciera suceder “después de las capacidades productivas y de los resultados” (Winner y otros, 1983, citado en Gardner, 2015, p. 189).

Planteamientos de esta índole me han hecho considerar a la interpretación instrumental y vocal de manera grupal en el aula como vehículos muy valiosos para el acercamiento y aprendizaje de la música, para su conocimiento y disfrute, no solo como experiencia individual, sino también colectiva, en el que lo más importante no sea el ceñirse a los resultados, sino a la riqueza y vivencia del proceso, sin necesidad de poseer para ello eruditos conocimientos musicales o una gran técnica interpretativa (Small, 1989).

Mi intención con esta humilde unidad didáctica no es el enseñar de manera teórica algunos de los fundamentos de la música y del lenguaje musical contemplados en el currículum, sino que, a través de las experiencias musicales vividas en clase, el alumnado pueda ir asentando de manera paulatina conceptos teóricos que necesitan años de práctica (incluso para los profesionales) para su comprensión, interiorización y aprendizaje como el pulso, la armonía, las relaciones interválicas, las estructuras y formas musicales, participar, compartir e interpretar musicalmente *a tiempo* con otros compañeros y compañeras, la expresión de ideas y emociones a través del lenguaje de la música, etc.

Creo que no es necesario justificarse demasiado en el gran valor educativo de la música y en general del arte (Willems, 2015a) o en las bondades de la formación vocal e instrumental para su inclusión en el aula de secundaria y en la asignatura de música. Willems (2015b) entendía que “la educación musical, en su sentido más completo, comprende la práctica instrumental y, a ser posible, la del canto” (p. 190).

Con respecto a la formación vocal, Kodály (citado en Cartón y Gallardo, 1993) señalaba que la “voz humana es accesible para todos y al mismo tiempo es el instrumento más perfecto y bello, por lo que debe ser la base de la cultura musical de las masas” (p. 10). Para Willems (2015a), el canto tenía un gran valor en sí mismo y era “el principio y el alma de la música” (p. 140). El canto es el inicio de la actividad y la afición musical, el medio más primitivo y básico de emisión de sonidos, que permitirá el valioso aprendizaje del control de la respiración (Pascual Mejía, 2010). Constituye una actividad saludable y gratificante (Giráldez, 2010). Además, el canto en grupo, el canto coral, supone una gran experiencia musical que genera una enorme satisfacción personal, así como ser un elemento importante de socialización (Pascual Mejía, 2010). Sin embargo, soy también consciente de que cuesta en el caso de los adolescentes sacar la voz, desencadenando reacciones de bloqueo e introversión (Zaragozá, 2009).

Con respecto a la formación instrumental, coincidimos con autores como Willems (2015b) en que debe estar al servicio de la música. Su educación en los adolescentes favorece y desarrolla muchos aspectos a través de su práctica: desarrolla las potencialidades musicales como las corporales y psicomotoras, favorece la discriminación de los instrumentos musicales y la percepción auditiva, la práctica de la lectura musical, potencia el equilibrio psicológico y la sensibilidad, ayuda a la integración del adolescente y a la cooperación grupal, y fomenta la responsabilidad con su propio trabajo y con el de sus compañeros y compañeras (Pascual Mejía, 2010).

Pese a las críticas ejercidas por muchos profesionales a la enseñanza de instrumentos Orff como la flauta dulce, creo que puede seguir aportando aún muchas bondades a la enseñanza de la música. En mi caso particular, aunque no será el único instrumento, aprovecho la oportunidad de continuar enseñándoles uno que ya poseen y con el que habitualmente dan clases con la tutora profesional. Entre las fortalezas del empleo de la flauta dulce para la formación instrumental del alumnado podemos encontrar que: es fácil de aprender, tiene un gran componente lúdico, genera motivación en el alumnado, es barata y accesible para las familias con escasos recursos, desarrolla la creatividad, la postura corporal y la respiración, la lectura musical con instrumento y la memoria musical (Ibídem).

Por otro lado, utilizaré algunos materiales musicales de composición propia por considerarlos más adecuados al nivel que posee el grupo clase y a los tiempos disponibles para desarrollar mi unidad didáctica, además de ayudarme a una mayor motivación e implicación con mi acción docente. En consecuencia, no utilizaré libros de texto para el desarrollo de mi intervención didáctica, siendo consciente de “su importancia política como mecanismo de control simbólico al tiempo que neutraliza o dificulta alternativas de innovación” (Gimeno Sacristán y Carbonell Sebarroja, 2004, p. 162).

Por último, contemplaré tanto el Plan de Centro (IES Sierra de Mijas, 2019a) del instituto, la programación didáctica general del departamento de música (IES Sierra de Mijas, 2019b) como la programación didáctica del primer curso de la ESO (IES Sierra de Mijas, 2019c) para el desarrollo de mi proyecto de intervención autónoma.

5. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

La clase en la que desarrollaré mi proyecto de intervención alberga una ratio de 32 alumnos y alumnas. Me parece interesante destacar algunos aspectos importantes respecto a su incidencia en la asignatura de música y al porqué de algunas decisiones que he tomado a la hora de diseñar las actividades de mi unidad didáctica:

En el aula de música disponemos de escasos recursos para atender a todo este tipo de alumnado ya que el material que existe está muy deteriorado (instrumentación Orff muy deficiente con falta de placas, y otros muchos elementos...) que nos dificulta el adaptarnos a las necesidades de cada grupo.

Destacar que el alumnado, en materia musical, no tiene un buen nivel, no obstante, nuestra enseñanza va dirigida a que nuestros alumnos aprendan partiendo de unos conocimientos prácticamente inexistentes, en la mayoría de los casos, a que alcancen el nivel esperado a lo largo de su ciclo educativo (IES Sierra de Mijas, 2019c, p. 4).

Ante la escasez de materiales y recursos en el aula de música y teniendo en cuenta el bajo nivel de conocimientos y del desarrollo de competencias del alumnado de música, diseñaré unas actividades adaptadas a dichas circunstancias.

6. COMPETENCIAS

Soy crítico con el concepto de orientación conductista de las competencias que es hegemónico en el currículum escolar y del cual pongo en duda su valor educativo real, en el que a través de pequeñas actividades o tareas en clase se pretende alcanzar *microcompetencias* que pueden reproducirse *ad infinitum* gracias a la parcelación de conductas y comportamientos complejos (Gimeno Sacristán, 2011).

Sin embargo, por mi parte y como docente en prácticas, respetaré el marco normativo estatal y autonómico además de la programación didáctica del centro de secundaria donde llevaré a cabo mi proyecto (IES Sierra de Mijas, 2019c), de manera que me permita desarrollar las competencias establecidas con el deseado fin de integrar y globalizar de modo más eficiente determinados conocimientos, habilidades y destrezas del ámbito de la música que los simples contenidos teóricos escolares.

Teniendo en cuenta las competencias clave descritas en el RD 1105/2014, de 26 de diciembre (BOE N° 3, 2015), desplegadas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero (BOE N° 25, 2015), y teniendo en cuenta la contribución de la asignatura de música al desarrollo de estas en la Orden de 14 de julio de 2016 (BOJA N° 144, 2016) haré una selección de las competencias clave que pretendo fomentar en el alumnado a través de esta unidad didáctica:

Competencia comunicación lingüística (CCL): con la concepción de la música como lenguaje universal, siendo un medio de comunicación con códigos propios, estructuras y normas particulares, ampliando la capacidad de búsqueda, recogida, selección, procesamiento y presentación de información sobre la música en fuentes orales y escritas.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT): la música tiene un importante componente matemático, siendo el sonido un fenómeno físico-acústico. En la música se establecen relaciones proporcionales entre figuras rítmicas, compases, escalas, intervalos o acordes que implicarán la realización de operaciones aritméticas desde una perspectiva fundamentalmente práctica. [...]

Competencia para aprender a aprender (CAA): propiciando un trabajo y aprendizaje autónomo, fomentando la disciplina, el autoregulación y la perseverancia.

Competencia social y cívica (CSC): a través del establecimiento de unas relaciones sociales que implican la adecuación a unos códigos de conducta relativos al contexto musical en el que se desarrollan las actividades, expresando de forma adecuada juicios personales y valorando las de otras personas.

Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP): la música como forma de expresión creativa que fomenta la imaginación, la innovación y la capacidad de reacción e improvisación ante lo imprevisto, por ejemplo, a través de la gestión de la búsqueda y preparación de un escenario, información y difusión del evento.

Competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC): relacionando la música con el resto de expresiones artísticas (plástica, literatura, cine, danza y baile, etc.), fomentando la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales (Ibídem, p. 292).

7. OBJETIVOS

Aunque coincido más con el concepto más abierto de metas que de objetivos que me permitan abrir los aprendizajes a las experiencias desarrolladas en el aula y a los intereses del alumnado (Acaso López-Bosch, 2014), desplegaré a continuación los objetivos que pretendo alcanzar en esta unidad didáctica y que se encuentran contemplados tanto en la normativa educativa como en la programación didáctica del centro, y que hacen referencia a los fines y objetivos generales de la asignatura de Música para la etapa de la ESO (BOJA N° 144, 2016):

O.M.1. Utilizar la voz, el cuerpo y los instrumentos para expresar ideas, emociones, sentimientos, sensaciones, etc., enriqueciendo sus propias posibilidades de comunicación y respetando formas distintas de expresión.

O.M.2. Desarrollar y aplicar las habilidades y técnicas básicas de expresión vocal, instrumental y corporal que posibiliten la interpretación y la creación musical de forma individual o en grupo.

O.M.5. Utilizar de forma progresivamente autónoma diversas fuentes de información como textos y partituras para el aprendizaje y disfrute de la música.

O.M.7. Participar, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, en diferentes actividades musicales y contribuir en la medida de lo posible con actuaciones propias, como materialización de la función comunicativa que tiene la música y tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de las demás personas.

O.M.11. Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento.

O.M.13. Valorar la contribución que la música puede hacer al desarrollo emotivo, estético e intelectual de las personas, incorporando a su vida cotidiana el hábito de contacto y disfrute del arte en general.

O.M.14. Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.

8. CONTENIDOS

Algunos de los contenidos de la asignatura de Música más destacados que se trabajarán en esta unidad didáctica, pues considero que no todos los aprendizajes en el aula pueden ser planificados y racionalizados, son los que a continuación se exponen y que se encuentran contemplados en la normativa (BOJA N° 144, 2016):

Bloque 1. Interpretación y Creación.

M.1.8. Conceptos básicos del lenguaje musical, para representar la altura: pentagrama, notas, líneas adicionales, clave, etc.

M.1.9. Conceptos básicos del lenguaje musical, para representar la duración: figuras, silencios y signos de prolongación.

M.1.10. Interpretación e improvisación de esquemas rítmicos sencillos, progresivos al nivel de destreza del alumnado.

M.1.13. Interpretación con y sin instrumentos (percusión, flautas, etc.) de piezas monódicas, polifonía a dos y tres voces y melodías acompañadas.

M.1.20. El canon como forma musical.

M.1.22. Participación activa, abierta, comprometida y responsable en las interpretaciones vocales, instrumentales, siendo consciente de las normas básicas que rigen estas actividades.

M.1.23. Respeto a las normas y a las aportaciones de los demás compañeros, compañeras y el profesor o profesora en situaciones de interpretación, composición o improvisación.

M.1.24. El eco como forma musical.

Bloque 2. Escucha.

M.2.1. Tesitura, timbre.

M.2.2. Adquisición de recursos con la voz, partiendo del conocimiento de nuestro aparato fonador.

M.2.3. Relación entre texto y música.

M.2.6. Identificación del pulso y los acentos en una pieza.

M.2.8. Discriminación auditiva de diferentes texturas musicales: monodia, polifonía y melodía acompañada.

Bloque 3. Contextos musicales y culturales.

M.3.1. Música y texto de las canciones.

M.3.2. Empleo de lenguas extranjeras a través del canto.

8.1. Temas transversales

Algunos de los temas transversales que se trabajarán en esta unidad didáctica y que se encuentran contemplados en la normativa (BOJA N° 144, 2016) son:

T.T.1. La «Educación para la Salud», se desarrolla a través de las posibilidades de la expresión corporal, del dominio de la voz, del dominio del propio cuerpo y el equilibrio físico y mental.

T.T.3. La «Educación para la igualdad de género» se desarrolla evitando entre otros aspectos todo tipo de desigualdades y expresiones sexistas.

T.T.5. La «Educación moral y cívica» y «Educación para la Paz», se desarrolla entre otras formas incentivando el trabajo en equipo, promoviendo así la cooperación, la integración en el equipo y respeto por el trabajo de las demás personas.

8.2. Interdisciplinariedad

Como señala la normativa (BOJA N° 144, 2016):

La materia de música facilitará un aprendizaje globalizado estableciendo relación con otras materias del currículo, como Geografía e Historia (relacionando la música con la cultura y la historia, épocas y países de origen); Educación Física (a través de un conocimiento del

cuerpo, desarrollo de actividades físicas, rítmicas y expresivas, etc.); Lengua Castellana y Literatura (como lenguaje y medio de expresión, desarrollando estructuras del lenguaje verbal para poder expresar ideas relacionadas con la música, lectura de textos, uso de vocabulario específico de la materia, etc.), y Matemáticas (con una correcta relación entre compases y fracciones, etc.) entre otras.

9. METODOLOGÍA

Mi intención en este proyecto de intervención autónoma no es basarme en una metodología o corriente pedagógica concreta, pues considero valiosas y útiles muchas de las aportaciones realizadas por los diferentes pedagogos y corrientes que surgieron como alternativa a la metodología tradicional, como fueron la Escuela Nueva o activa, el constructivismo, el humanismo, el cognoscitivismo o la pedagogía crítica.

De la misma manera, no me centraré en una pedagogía musical específica para el desarrollo de las actividades. Aportaciones como las de Kodály para la formación vocal, las de Carl Orff para la formación instrumental con instrumentos como la flauta dulce, o las de Willems para la formación auditiva son muy enriquecedoras, aunque adoptaré una actitud ecléctica con respecto a todas ellas.

Las piezas musicales que se trabajarán en clase serán breves, sencillas y musicalmente atractivas, de modo que el alumnado pueda dominar técnicamente dichas piezas durante la sesión de trabajo con la intención de que pueda centrarse entre otras cuestiones en los aspectos interpretativos.

Intentaré desarrollar en el aula una pedagogía activa, crítica, participativa, contextualizada, procurando favorecer un aprendizaje significativo que parta de los conocimientos previos del alumnado y tenga en cuenta sus intereses. Además, desarrollaré una metodología eminentemente práctica que favorezca el aprender a aprender de manera autónoma, fomentando la participación, el desarrollo del sentido crítico y la creatividad (Mateos Moreno, 2020).

Como profesor, seré una guía para sus aprendizajes, implicándome también en las interpretaciones musicales que vayan realizando en el aula a través de un instrumento de teclado, del ordenador o de mi propia voz. Como señala la normativa (BOE N° 25, 2015), el docente debe seguir una metodología en el que asuma el papel de “orientador, promotor y facilitador del desarrollo competencial en el alumnado” (p. 7002).

Una de mis metas trazadas para esta unidad didáctica es provocar un sentido de entidad colectiva en el aula, que el alumnado logre sentir que pertenece, no ha una clase, sino a un grupo de personas que van a participar para crear algo emotivo y divertido: algo así como una especie de grupo o de orquesta. Todos tendrán un papel relevante para poder producir los productos musicales que nos vamos a proponer y en el que no sobraré nadie.

El trabajo cooperativo genera de por sí una mayor motivación, potencia los valores de compromiso y participación en el reparto de responsabilidades y tareas, además de mejorar las competencias sociales e intelectuales (Imbernón, 2016). En este sentido, el trabajo cooperativo y la música son una unión perfecta para generar este tipo de experiencias y aprendizajes en las personas.

Las sesiones serán eminentemente prácticas y no haré uso de libro de texto. Se irán explicando los contenidos a medida que el alumnado lo vaya necesitando para la interpretación musical, para acabar con un repaso general de todos los contenidos trabajados en el aula, a través de una conversación con el grupo clase en el que los y las estudiantes se planteen preguntas y se resuelvan dudas. Al final de cada clase se dedicará un tiempo para anotar lo trabajado en clase.

Por otro lado, observaré las siguientes estrategias metodológicas contempladas en la Orden de 14 de julio de 2016 (BOJA Nº 144, 2016):

La asimilación y aprendizaje significativo de la materia de música se apoyará en un aprendizaje activo y práctico de los contenidos, partiendo de lo más básico y natural para el alumnado, como cantar, tocar o escuchar para llegar de forma progresiva y natural a otros contenidos mediante procesos de inducción y deducción. El conocimiento y práctica del lenguaje musical es muy importante para cualquier aprendizaje musical. La interiorización del pulso, la lectura y la discriminación rítmica y melódica serán la base de la mayor parte de las actividades.

La elección de un repertorio musical adecuado para las actividades a desarrollar es fundamental y tendrá en cuenta no sólo la edad o madurez del alumnado, sino también su calidad musical y nivel de dificultad técnica.

La realización de interpretaciones y audiciones por el alumnado en clase y el proceso de planificación y organización que esto implica, tiene una especial relevancia en el desarrollo de habilidades y destrezas personales y sociales del alumnado, que contribuyen al desarrollo de las competencias clave. Así podemos citar por ejemplo la capacidad de asumir riesgos y gestionar la ansiedad, capacidad de trabajar en grupo con un objetivo, capacidad creativa, etc.

9.1. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad supone llevar a sus últimas consecuencias el comienzo del apartado primero del artículo 27 de la Constitución Española: “Todos tienen el derecho a la educación” (Puelles Benítez, 2010, p. 128). Por lo tanto, la labor docente es mantener una igualdad de oportunidades para el aprendizaje en el aula, y para ello es necesario una mirada inclusiva, es decir: no solo tener el o la estudiante el derecho a estar y participar, sino también procurar que alcance el logro educativo a través de una educación de calidad (Echeita Sarrionandia, 2018).

En este sentido, la música es un vehículo idóneo para atender de manera adecuada la atención a la diversidad, por su potencial, entre otros aspectos, para crear contextos educativos en el que se desarrollen relaciones cooperativas (Mateos Hernández, 2004). El área de música puede ser muy útil entre otras cuestiones para favorecer a cada estudiante experiencias personalizadas, activas, socializadoras y globalizadoras, facilitando su expresión espontánea, su conciencia y, en definitiva, su desarrollo socioemocional. Además, se favorecerá un planteamiento educativo en el que se valore sobre todo “la intención, la expresión, el esfuerzo y el proceso que el resultado final artístico final” (Ibídem, p. 17).

He comprobado que todo el alumnado de la clase puede adaptarse bien en general a estas actividades a tenor de mi experiencia con ellos estos últimos meses. Teniendo en cuenta la Orden de 25 de julio (BOJA N° 167, 2008), realizaré una adaptación curricular no significativa entre el alumnado que lo necesite. Hay un estudiante con síndrome de Asperger, pero considero que se adaptará bien a las actividades que se programarán para esta unidad didáctica, haciéndole una adaptación de los contenidos, pero no de los objetivos de etapa como indica la normativa.

10. ACTIVIDADES

Las actividades se llevarán a cabo a lo largo de seis sesiones teniendo en cuenta tanto el tiempo, los recursos como los materiales necesarios. A continuación, en la tabla 2 se muestra la relación entre los contenidos, los objetivos y las competencias trabajadas en estas sesiones.

Tabla 2. Relación de los contenidos, los objetivos y las competencias que se trabajarán en las actividades desarrolladas durante las seis sesiones.

SESIONES	Contenidos	Objetivos	Competencias
SESIONES 1-5	M.1.8., M.1.9., M.1.10., M.1.13., M.1.20., M.1.22., M.1.23., M.1.24., M.2.1., M.2.2., M.2.3., M.2.6., M.2.8., M.3.1., M.3.2. T.T.1., T.T.3., T.T.5.	O.M.1., O.M.2., O.M.5., O.M.7., O.M.11., O.M.13., O.M.14.	CCL, CMCT, CAA, CSC, SIEP, CEC.
SESIÓN 6	Cuestionario y repaso de los contenidos		

10.1. SESIÓN 1

Actividad 1. Formación instrumental: un eco musical con la flauta dulce.

Descripción: en primer lugar, habrá una lectura musical por parte del grupo-clase de la partitura escogida¹, resolviendo dudas sobre los signos de notación musical desplegados, y trabajando elementos musicales como el pulso, el ritmo y la melodía. En segundo lugar, se analizará la forma musical de la partitura. En tercer lugar, todo el grupo-clase tocará los dos pentagramas. En cuarto lugar, la clase se dividirá en dos grupos, a un lado y al otro, de modo que pueda destacarse el efecto del eco melódico.

A partir de este momento, y dependiendo del avance en el aprendizaje por el grupo-clase, se jugará en la interpretación musical con la intensidad (forte y piano), con los silencios (por parte de un grupo en una de las dos semifrases), etc.

Temporalización: 40 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: se requiere el aula específica de música con una pizarra tradicional, una pizarra digital, un teclado musical (para guiar la interpretación cuando se requiera), una mesa de mezclas, un amplificador de potencia y dos altavoces. Como docente, utilizo mi propio ordenador portátil con un editor de partituras (MuseScore) y de audio (Logic Audio/Pro Tools), pero deberé tener conexión a internet por si necesitara algún recurso didáctico en la red. El alumnado necesitará su flauta dulce (que ya poseen), una libreta y un bolígrafo o lápiz para tomar apuntes e ideas.

¹ Véase anexo I.

Actividad 2. Repaso. ¿Qué hemos estudiado?

Descripción: esta actividad se dedicará a resolver dudas de manera interactiva con el alumnado, a repasar, tomar apuntes y tomar conciencia de los contenidos teóricos trabajados conectándolos con la práctica realizada.

Temporalización: 15 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: para el alumnado los materiales básicos serán el papel y el lápiz, pero preferiría como docente mantener todos los materiales de la actividad 1 para facilitarme el llevar a cabo posibles explicaciones y aclaraciones.

10.2. SESIÓN 2

Actividad 3. Formación instrumental: un eco musical con la flauta dulce. Continuación.

Descripción: en primer lugar, retomamos y repasamos la pieza musical de la actividad 1, dividiendo la clase en dos grupos a un lado y al otro, de modo que pueda destacarse el efecto del eco melódico. En segundo lugar, la textura musical pasará de monodia a melodía acompañada, pues interpretaré con el teclado acordes que armonicen la melodía de flautas. En tercer lugar, una vez afianzada la pieza musical, al menos un tercio de los y las estudiantes dejarán de tocar la flauta dulce para apoyar con percusión corporal el ritmo de la melodía: dos corcheas-palmas sobre rodillas / una corchea-chasquidos de dedos. En cuarto lugar, manteniendo la interpretación de flautas y la atención, los estudiantes que vaya señalando o que ellos se ofrezcan voluntarios comenzarán a improvisar con la percusión corporal. En quinto lugar, jugar con las intensidades y los silencios. Todo el alumnado terminará tocando la percusión corporal y jugando también con la forma musical del eco.

Temporalización: 30 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: los mismos que la actividad 1.

Actividad 4. Formación vocal. Iniciación: ejercicios de respiración y calentamiento de voz.

Descripción: en primer lugar, el alumnado se colocará de pie en forma de hemiciclo entorno al docente. Se comenzará con algunos ejercicios de relajación muscular: estiramientos suaves de cuello, manos, pies, etc. Seguidamente, el docente dará nociones y describirá de modo genérico la importancia de conocer la anatomía del aparato vocal (formado por el aparato respiratorio, fonador y resonador) y del mecanismo de la respiración antes de comenzar la educación del canto, ejercitando la respiración diafragmática con una postura adecuada

(Pascual Mejía, 2010). También se citarán algunos hábitos saludables para la voz. Posteriormente, se comenzará un calentamiento vocal con algunos ejercicios².

Temporalización: 15 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: el aula específica de música, una pizarra tradicional, una pizarra digital, y conexión a internet. Se desplazará el mobiliario de mesas y sillas para disponer de suficiente espacio en el centro del aula para desarrollar la actividad.

Actividad 5. Repaso. ¿Qué hemos estudiado?

Descripción: esta actividad se dedicará a resolver dudas de manera interactiva con el alumnado, a repasar, tomar apuntes y tomar conciencia de los contenidos teóricos trabajados conectándolos con la práctica realizada.

Temporalización: 10 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: el aula específica de música, una pizarra tradicional, una pizarra digital y conexión a internet. Lápiz y papel para las anotaciones del alumnado.

10.3. SESIÓN 3

Actividad 6. Formación vocal. La voz: ejercicios de respiración y calentamiento de voz.

Descripción: lo descrito en la actividad 4 se tomará como referencia para generar un hábito en el alumnado a lo largo del PIA: una colocación en hemiciclo del grupo clase, la realización de ejercicios de relajación muscular, el repaso de nociones de anatomía del aparato vocal, el mantener una correcta postura corporal, realizar ejercicios de respiración diafragmática y finalizar con ejercicios de calentamiento vocal.

Temporalización: 10-15 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: el aula específica de música, una pizarra tradicional, una pizarra digital y conexión a internet.

Actividad 7. Formación vocal: La música y el sonido de las estrellas.

Descripción: en primer lugar, el grupo clase hará una lectura solfeada de esta pequeña pieza musical³. Cuando se hallan solventado los problemas de lectura, y con la guía del docente, el grupo clase cantará solfeando las notas. Posteriormente, se cantará la música con letra⁴ y se

² Véase anexo II.

³ Véase anexo III.

⁴ Véase anexo IV.

analizará su significado, lo que nos llevará a algunas nociones del pensamiento griego musical de la antigüedad. Se tomará conciencia de la textura musical trabajada, la monodia, y de las tesituras vocales distintas entre chicos y chicas, pudiéndose organizar el hemicíclo de voces del grupo-clase del modo habitual en el que se distribuyen las voces de un coro⁵.

Temporalización: 30 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: se requiere el aula específica de música con una pizarra tradicional, una pizarra digital, un teclado musical (para guiar la interpretación y afinación cuando se requiera), una mesa de mezclas, un amplificador de potencia, altavoces y conexión a internet por si necesitara algún recurso didáctico en la red.

Actividad 8. Repaso. ¿Qué hemos estudiado?

Descripción: esta actividad se dedicará a resolver dudas de manera interactiva con el alumnado, a repasar, tomar apuntes y tomar conciencia de los contenidos teóricos trabajados conectándolos con la práctica realizada.

Temporalización: 10 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: el aula específica de música, una pizarra tradicional, una pizarra digital y conexión a internet. Lápiz y papel para las anotaciones del alumnado.

10.4. SESIÓN 4

Actividad 9. Formación vocal. La voz, respiración, calentamiento.

Descripción: lo descrito en la actividad 4 se tomará como referencia para generar un hábito en el alumnado a lo largo del PIA: una colocación en hemicíclo del grupo clase, la realización de ejercicios de relajación muscular, el repaso de nociones de anatomía del aparato vocal, el mantener una correcta postura corporal, realizar ejercicios de respiración diafragmática y finalizar con ejercicios de calentamiento vocal.

Temporalización: 5-10 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: el aula específica de música, una pizarra tradicional, una pizarra digital y conexión a internet.

Actividad 10. Formación vocal. Repaso y consolidación: La música y el sonido de las estrellas.

Descripción: se retomará esta pieza musical y los temas abordados de la actividad 7:

⁵ Véase anexo V.

las tesituras vocales, la organización escolar del coro, la letra de la pieza musical, etc. Una vez que esté afianzada la interpretación musical con la letra, pasaremos de una textura monódica a otra de melodía acompañada⁶. Posteriormente, jugaremos con la intensidad sonora de todo el conjunto coral, con el silencio por secciones femenina y masculinas, con las texturas musicales, etc.

Temporalización: 20-25 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: se requiere el aula específica de música con una pizarra tradicional, una pizarra digital, un teclado musical (para guiar la interpretación y afinación cuando se requiera), una mesa de mezclas, un amplificador de potencia, altavoces y conexión a internet por si necesitara algún recurso didáctico en la red.

Actividad 11. Canon musical *Frère Jacques*.

Descripción: toma de contacto con esta canción popular francesa⁷ para trabajar la forma musical del canon. En primer lugar, el grupo-clase cantará con el nombre de las notas. En segundo lugar, leerá el texto en francés y su traducción en castellano. En tercer lugar, cantará la melodía con la letra en francés. En cuarto lugar, si diera tiempo, explicar la forma musical de canon, dividir al grupo clase en dos subgrupos, colocarlos uno frente al otro, y una vez comenzado a cantar el primer grupo, el segundo entraría en el tercer compás.

Temporalización: 15 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: se requiere el aula específica de música con una pizarra tradicional, una pizarra digital, un teclado musical (para guiar la interpretación y afinación cuando se requiera), una mesa de mezclas, un amplificador de potencia, altavoces y conexión a internet por si necesitara algún recurso didáctico en la red.

Actividad 12. Repaso. ¿Qué hemos estudiado?

Descripción: esta actividad se dedicará a resolver dudas de manera interactiva con el alumnado, a repasar, tomar apuntes y tomar conciencia de los contenidos teóricos trabajados conectándolos con la práctica realizada.

Temporalización: 10 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: el aula específica de música, una pizarra tradicional, una pizarra digital y conexión a internet. Lápiz y papel para las anotaciones del alumnado.

⁶ Véase anexo VI.

⁷ Véase anexo VII.

10.5. SESIÓN 5

Actividad 13. Formación vocal. La voz, respiración, calentamiento.

Descripción: lo descrito en la actividad 4 se tomará como referencia para generar un hábito en el alumnado a lo largo del PIA: una colocación en hemicírculo del grupo clase, la realización de ejercicios de relajación muscular, el repaso de nociones de anatomía del aparato vocal, el mantener una correcta postura corporal, realizar ejercicios de respiración diafragmática y finalizar con ejercicios de calentamiento vocal.

Temporalización: 10-15 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: el aula específica de música, una pizarra tradicional, una pizarra digital y conexión a internet.

Actividad 14. Canon musical *Frère Jacques*. Continuación.

Descripción: se retomará esta pieza musical y lo aprendido en la actividad 11. En primer lugar, el grupo-clase cantará la melodía con la letra en francés. En segundo lugar, explicaré la forma musical de canon y la textura polifónica resultante, dividiré al grupo-clase en dos subgrupos colocándolos uno frente al otro, y una vez haya comenzado a cantar el primer grupo, el segundo entraría en el tercer compás. En tercer lugar, una vez que comiencen a dominar la pieza musical, se formarán tres grupos (entorno a 10 estudiantes) para interpretar el canon a tres voces (el tercer grupo comienza a cantar en el tercer compás una vez comenzado el segundo grupo).

Temporalización: 30 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: se requiere el aula específica de música con una pizarra tradicional, una pizarra digital, un teclado musical (para guiar la interpretación y afinación cuando se requiera), una mesa de mezclas, un amplificador de potencia, altavoces y conexión a internet por si necesitara algún recurso didáctico en la red.

Actividad 15. Repaso. ¿Qué hemos estudiado?

Descripción: esta actividad se dedicará a resolver dudas de manera interactiva con el alumnado, a repasar, tomar apuntes y tomar conciencia de los contenidos teóricos trabajados conectándolos con la práctica realizada.

Temporalización: 10-15 minutos aproximadamente.

Recursos y materiales: el aula específica de música, una pizarra tradicional, una pizarra digital y conexión a internet. Lápiz y papel para las anotaciones del alumnado.

10.6. SESIÓN 6

Actividad 16. Cuestionario escrito. Repaso de lo aprendido.

Descripción: se realizará un cuestionario escrito⁸. Posteriormente y una vez recogidos los cuestionarios, de manera interactiva se resolverán dudas y se repasarán los conceptos y conocimientos aprendidos. Revisaré dichos cuestionarios de modo general para consensuar, entre otros aspectos con el grupo-clase, posibles piezas musicales o contenidos que agraden o interesen a la mayoría de estudiantes para su posterior estudio durante el curso.

Temporalización: toda la sesión.

Recursos y materiales: el cuestionario debe estar impreso y se debe disponer de fotocopias para los 32 estudiantes. En las propias hojas entregadas podrán escribir las respuestas. El docente dispondrá también de folios por si a lo largo de la realización del cuestionario el alumnado lo necesitase. Además, se requiere el aula específica de música con una pizarra tradicional, una pizarra digital, un teclado musical (para guiar la interpretación y afinación cuando se requiera), una mesa de mezclas, un amplificador de potencia, altavoces y conexión a internet por si necesitara algún recurso didáctico en la red.

11. EVALUACIÓN

Santos Guerra (2014) señala: “El que evalúa, tiene poder. Impone normas, adopta criterios y realiza explicaciones. Puede conseguir que el otro haga lo que él desea, porque su influencia se convierte en poder” (p. 39). Soy consciente por mi parte, como nos describe este autor, de esta cultura del sometimiento que genera el sistema de evaluación aún hegemónico en la institución escolar. Mi intención es pasar de una cultura del sometimiento a una cultura inclusiva del aprendizaje. Para ello me encamino hacia un tipo de evaluación formativa y cualitativa que sirva también de diagnóstico de los procesos de enseñanza y aprendizaje que yo mismo como docente he diseñado con el fin de ir mejorando mi acción profesional.

En primer lugar, he contemplado el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (BOE Nº 3, 2015) para llevar a cabo una selección de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables⁹ desarrollados en este proyecto de intervención autónoma. En segundo

⁸ Véase anexo VIII.

⁹ Véase anexo IX.

lugar, he fijado el porcentaje y la naturaleza de los elementos de los que consta la calificación final de cada estudiante. Estos se encuentran conformados de la siguiente manera:

El 50 % de la calificación del alumnado estará basada en la observación por parte del docente, y apoyada en una rúbrica¹⁰, de la realización y aprovechamiento académico de las actividades desarrolladas en clase por cada uno de los y las estudiantes, esperando de ellos y ellas una actitud positiva para el aprendizaje propio, y el respeto y apertura al aprendizaje con los demás, más allá de sus aptitudes iniciales y conocimientos previos a este proyecto de intervención.

El 30 % de la calificación se obtendrá de los resultados obtenidos de un cuestionario escrito individual¹¹. Este instrumento evaluativo será realizado por el alumnado en la última sesión de la unidad didáctica. Todas las preguntas puntúan lo mismo y se espera de los y las estudiantes que se sienta con absoluta libertad y confianza para responder a todas ellas. Por mi parte creo en la necesidad de una evaluación de doble sentido, de ida y vuelta, lo que Acaso López-Bosch (2014) denomina una evaluación boomerang, en la que el docente y su labor también son evaluados. Por esta razón he incluido en el cuestionario de la actividad 16 una pregunta en el que el alumnado debe y tiene el derecho de calificar la labor docente.

Por último, el 20 % de la calificación individual tendrá por finalidad promover una cultura de la paz, la convivencia y la solidaridad entre los compañeros y compañeras de clase. El buen comportamiento, una actitud respetuosa en clase hacia los compañeros y compañeras, hacia el docente y al desarrollo ordinario de las sesiones, serán sin duda elementos decisivos para alcanzar dicha puntuación.

12. CONCLUSIONES

Es muy fácil perderse como docente entre los árboles de las normativas educativas que establecen el currículum, los libros de textos, los modelos profesionales docentes que uno ha tenido a lo largo de su vida académica, los que puede observar en las prácticas, los que proyectan los medios de comunicación, perderse incluso entre las dendritas del propio pensamiento docente del que uno muchas veces no es consciente, etc. Y estos árboles en muchas ocasiones dificultan ver el bosque del verdadero sentido de nuestra acción docente:

¹⁰ Véase anexo X.

¹¹ Véase anexo VIII.

una educación de los y las estudiantes de secundaria que les permita mejorarse a ellos mismos y en consecuencia a la sociedad en la que participarán de pleno derecho.

Además, siempre es un desafío plantear un proyecto de intervención educativa, pues es fácil que quede atrapado por poderosas fuerzas gravitatorias como la evaluación, que intenta atraer hacia sí todo el diseño educativo: los objetivos, los contenidos, las actividades, etc., perjudicando muchas veces la finalidad del proyecto de intervención y la calidad en cada una de sus fases, pues en muchos casos hay un instrumento evaluativo estrella que hace tambalear todo el proceso y hacia el que todo se orienta, incluido los esfuerzos de los y las estudiantes.

Por mi parte he intentado evitar esta cuestión, revalorizando los procesos de aprendizaje en mi unidad didáctica por encima de cualquier otro aspecto, haciendo de los contenidos en la formación vocal e instrumental trabajados por medio de las actividades en clase, una experiencia rica que le permita al alumnado de secundaria, desde un enfoque práctico, alcanzar las competencias exigidas y contempladas en el currículum de música de secundaria.

* * *

13. REFERENCIAS

13.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso López-Bosch, M. (2014). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (1ª. ed., 2009). Madrid: Los Libros de la Catarata.

Cartón, C., Gallardo, C. (1993). *Educación Musical “Método Kodály”*. Valladolid: Castilla Ediciones.

Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.

Echeita Sarrionandia, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013.

España. LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 252, 26 de diciembre de 2007.

España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, 3 de enero de 2015.

España. Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 122, 28 de junio de 2016.

España. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015.

España. Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 144, 28 de julio de 2016.

España. Orden de 25 de julio de 2008 regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 167, 22 de agosto de 2008.

Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* (1ª. ed., 1993). Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

- y Carbonell Sebarroja, J. (Coords.) (2004). *El sistema educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Cisspraxis.

Giráldez, A. (Coord.) (2010). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Madrid: MEC; Barcelona: Graó.

IES Sierra de Mijas. (2019a, 25 de noviembre). *Plan de Centro del IES Sierra de Mijas*. [Archivo en sitio web]. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1PovDnedkdc4ARoDjxFZtNAarmncvRP3_

- (2019b, 25 de noviembre). *Programación didáctica. Música. Educación Secundaria Obligatoria*. [Archivo en sitio web]. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1kce__rQXjiITgAPxmVL2xTcN7HTLYx-l

- (2019c, 25 de noviembre). *Programación didáctica. Departamento de Música. 1º ESO*. [Archivo en sitio web]. Recuperado de https://drive.google.com/drive/folders/1kce__rQXjiITgAPxmVL2xTcN7HTLYx-l

- Imbernón, F. (Coord.) (2016). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria* (1ª. ed., 2010). Madrid: MEC; Barcelona: Graó.
- Mateos Hernández, L. A. (2004). *Actividades musicales para atender a la diversidad*. Madrid: Publicaciones ICCE.
- Mateos Moreno, D. (2020). *Diseño y desarrollo de programaciones y actividades formativas. Apuntes*. (Material no publicado). Facultad Cs. Educación, Universidad de Málaga.
- Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la Música para Primaria, 2.ª Ed.* Madrid: Pearson Educación.
- Puelles Benítez, M. de. (2010). *Política y Educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana* (2ª. ed.). Madrid: Narcea.
- Small, Ch. (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*. Madrid: Alianza Editorial.
- Willems, E. (2015a). *El valor humano de la educación musical* (1ª. ed., 1975). Barcelona: Paidós.
- (2015b). *Las bases psicológicas de la educación musical* (1ª. ed., 1956). Barcelona: Paidós.
- Zaragozà, J. Ll. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

* * *

14. ANEXOS

14.1. ANEXO I. UN ECO MUSICAL CON LA FLAUTA DULCE

Pieza musical: “Un eco musical con la flauta dulce” (Fernández Pimentel, 2020a).

The musical score is for two flutes (1º Flauta dulce and 2º Flauta dulce) in 4/4 time, with a tempo of $J = 75$. The key signature has one flat (Bb). The score is divided into two systems. The first system contains measures 1-4, and the second system contains measures 5-8. The notes are: RE MI RE, MI FA MI, FA SOL FA, SOL LA SOL in the first system; and LA SOL FA, SOL FA MI, FA RE MI, RE RE in the second system. The 2nd flute part plays an echo of the 1st flute part, starting one measure later. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Compuesto por Pablo A. Fernández Pimentel
24 de Marzo de 2020

14.2. ANEXO II. EJERCICIOS PARA EL CALENTAMIENTO VOCAL

A continuación, expondré algunos de los ejercicios que podremos trabajar para el calentamiento vocal. Por ejemplo: “para la formación y modificación de vocales” (Heizmann, 2003, p. 36).

Ejercicio 1

The exercise is written on two staves in 4/4 time with a key signature of one flat (Bb). The melody consists of quarter notes and half notes. The first staff has the following notes: G4, A4, Bb4, C5, D5, E5, D5, C5, Bb4, A4, G4. The second staff has the following notes: G4, A4, Bb4, C5, D5, E5, D5, C5, Bb4, A4, G4. Below the notes are two lines of vowels: 'a e i o u' and 'u o a e i'.

a e i o u a e i o u a e i o u
u o a e i u o a e i u o a e i

a e i o u a e i o u
u o a e i u o a e i

Ejercicio 19



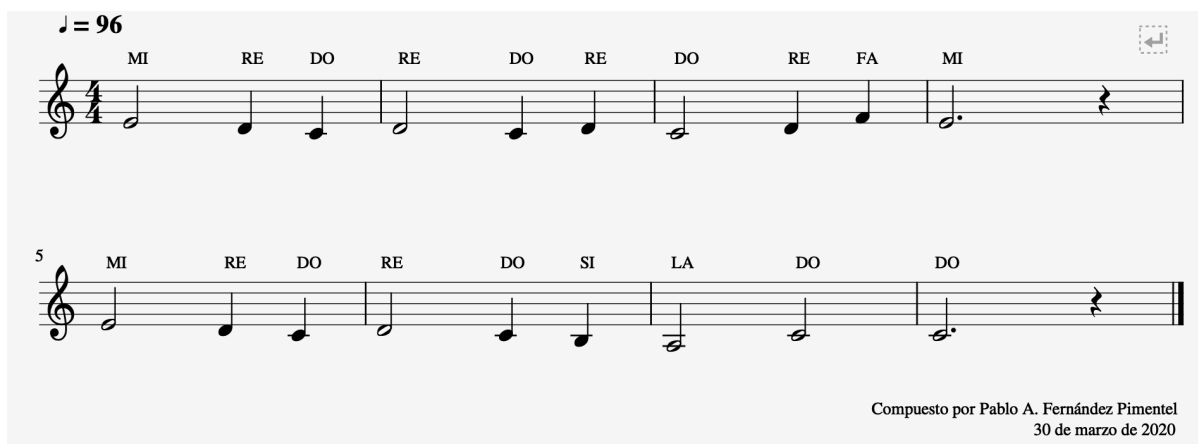
Ejercicio 31



14.3. ANEXO III. LA MÚSICA Y EL SONIDO DE LAS ESTRELLAS. 1ª VERSIÓN

Pieza musical: “La música y el sonido de las estrellas” (Fernández Pimentel, 2020b). Esta versión está desprovista de letra, con la intención que el alumnado en primer lugar solfee el nombre de las notas para su estudio.

$\text{♩} = 96$



MI RE DO RE DO RE DO RE FA MI

5 MI RE DO RE DO SI LA DO DO

Compuesto por Pablo A. Fernández Pimentel
30 de marzo de 2020

14.4. ANEXO IV. LA MÚSICA Y EL SONIDO DE LAS ESTRELLAS. 2ª VERSIÓN

Pieza musical: “La música y el sonido de las estrellas” (Fernández Pimentel, 2020b). En esta versión el alumnado cantará la melodía con letra, analizando su contenido y mensaje, lo que me llevará a tratar la antigua especulación y creencia de los pitagóricos de que la música era contenedora de una armonía de las esferas, “como un reflejo del orden del universo” (Burkholder, Grout y Palisca, 2011, p. 33).

The image shows a musical score for a piece titled "La música y el sonido de las estrellas". It consists of two staves of music in 4/4 time, with a tempo marking of quarter note = 96. The melody is written in a treble clef. The lyrics are written below the notes. The first staff contains the lyrics: "Quie- ro can- tar, sen- tir la mú- si ca" and "Re- sue- nan vo- ces quea- bren la puer- ta". The second staff contains the lyrics: "y com- par- tir- la con los de- más." and "al so- ni- do de las es- tre- llas." Below the staves, there is a block of text in Spanish: "Quiero cantar, sentir la música y compartila con los demás. Resuenan voces que abren la puerta al sonido de las estrellas." To the right of this text, it says "Letra y música compuesta por Pablo A. Fernández Pimentel" and "30 de marzo de 2020".

♩ = 96

Quie- ro can- tar, sen- tir la mú- si ca
Re- sue- nan vo- ces quea- bren la puer- ta

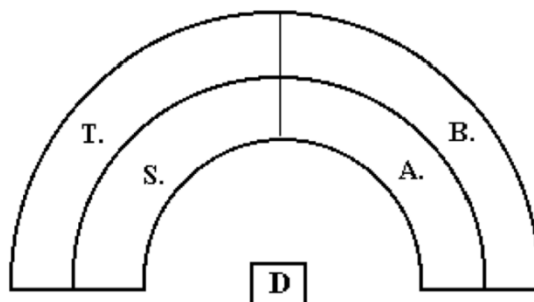
5 y com- par- tir- la con los de- más.
al so- ni- do de las es- tre- llas.

Quiero cantar, sentir la música
y compartila con los demás.
Resuenan voces que abren la puerta
al sonido de las estrellas.

Letra y música compuesta por
Pablo A. Fernández Pimentel
30 de marzo de 2020

14.5. ANEXO V. COLOCACIÓN ESPACIAL DEL CORO MUSICAL

La colocación habitual del coro según las tesituras en un espacio semicircular según Rodríguez Palacios (2013, p. 349):



Ejemplo nº 5

Esta colocación, la más *habitual* hoy (ejemplo nº 5), se puede considerar bajo dos aspectos: en primer lugar, las voces blancas están delante y las graves detrás: esto es antiquísimo, pertenece al nacimiento del coro mixto en las catedrales, en el que los niños, por su menor estatura, se colocan delante de los cantores adultos para poder ver el libro de polifonía colocado sobre el facistol.

En segundo lugar, caracteriza a esta colocación el que los timbres agudos de cada una de estas secciones (sopranos y tenores) están a la izquierda del director, y los graves (contraltos y bajos) a la derecha. Esta disposición, sin embargo, es bastante reciente, y se ha impuesto por el uso de la disposición orquestal, en la que los instrumentos, por familias, van del agudo al grave de izquierda a derecha del director. Por ejemplo, los instrumentos de cuerda se ordenan así:

Violines 1º - Violines 2º - Violas - Bajos (Violonchelos y Contrabajos)

14.6. ANEXO VI. LA MÚSICA Y EL SONIDO DE LAS ESTRELLAS. 3ª VERSIÓN

Pieza musical: “La música y el sonido de las estrellas” (Fernández Pimentel, 2020b).
En esta versión el alumnado cantará la melodía con letra, pero acompañada por una armonización al piano, pasando así de una textura monódica a una de melodía acompañada.

J = 96

MI RE DO RE DO RE DO RE FA MI

VOZ

PIANO

5

MI RE DO RE DO SI LA DO DO

VOZ

PIANO

Compuesto por Pablo A. Fernández Pimentel
30 de marzo de 2020

14.7. ANEXO VII. CANON MUSICAL: FRÈRE JACQUES

He transcrito la partitura de la conocida canción popular francesa con la intención de adecuarla a las necesidades de las actividades planteadas, incluyendo el nombre de las notas y la letra en francés, además de añadir en la parte inferior de la partitura la letra en dos idiomas: en castellano y en francés.

Frère Jacques (Fray Santiago)
(pieza musical popular francesa)

Transcrito por
Pablo A. Fernández Pimentel

Canon musical

Frère Jacques, Frère Jacques, dormez-vous? dormez-vous?
DO RE MI DO DO RE MI DO MI FA SOL MI FA SOL

5 sonnez les matines! sonnez les matines! ding, dang, dong, ding, dang, dong.
SOL LA SOL FA MI DO SOL LA SOL FA MI DO RE SOL DO RE SOL DO

Letra en francés: Frère Jacques, Frère Jacques, dormez-vous?, dormez-vous?, sonnez les matines! sonnez les matines! ding, dang, dong, ding, dang, dong.	Letra en español: Fray Santiago, fray Santiago, duermes tú, duermes tú, suenan a maitines, suenan a maitines, din, dan, don, din, dan, don.
---	---

14.8. ANEXO VIII. CUESTIONARIO ESCRITO

A continuación, redactaré el cuestionario escrito de 10 preguntas que elaborará el alumnado a lo largo de la última sesión.

Consejos antes de comenzar:

Tómate tu tiempo para leer y pensar bien las respuestas pues tienes el suficiente para realizarlo con calma. Cada una de las 10 preguntas del cuestionario vale 1 punto. Responde a las preguntas en el orden que quieras. Comienza si quieres con la que más seguro te sientas.

Exprésate con tus propias palabras, pero hazlo lo más correctamente que puedas, pues la comunicación oral y escrita son herramientas poderosas para poder expresar nuestras ideas y emociones más valiosas.

No copies a tu compañero o compañera de al lado, pues todos estos conocimientos los hemos trabajado a lo largo del último mes, se han repasado al final de cada clase y los sabes. Por último, ten confianza en ti y permanece tranquilo o tranquila. Además, no hay dos respuestas iguales, y la segunda mitad del cuestionario está enfocado a tu opinión personal. Ánimo y suerte.

1. Lenguaje y notación musical. Explica brevemente en qué consiste:

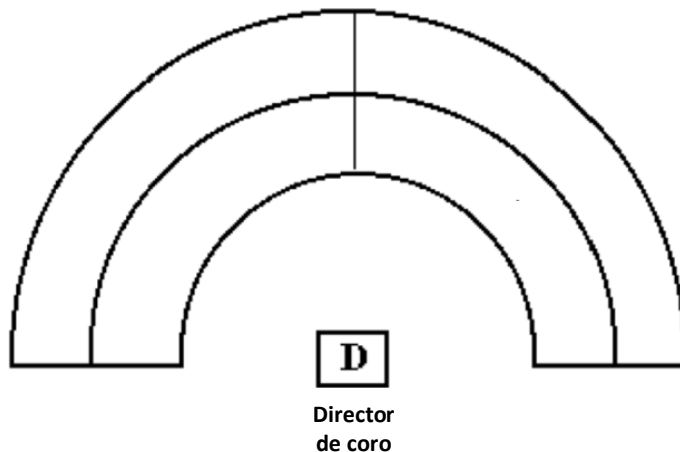
- El pulso.
- El compás de 4x4.
- El ritmo.
- La armadura.

2. Lenguaje y notación musical. Explica brevemente en qué consiste:

- Como ya conoces, las cualidades del sonido son el timbre, la altura, la intensidad y la duración. Explica en qué consiste cada una de estas cualidades.
- Con respecto a la intensidad, explica el significado de las iniciales *p* y *f*.
- La frase musical.
- El signo de repetición.
- El staccato.

3. Formación vocal.

- Define o explica brevemente las partes constitutivas del aparato vocal.
- Define o explica brevemente la respiración diafragmática.
- Describe algunos hábitos saludables para la voz.
- Tesitura de voz. Ordena de más agudo a más grave los siguientes tipos de voces según su tesitura: Bajo, Alto, Tenor, Soprano.
- Organiza la colocación espacial de los cuatro tipos básicos de voces dentro del siguiente esquema espacial del coro tal y como lo hemos trabajado en clase:



4. Define brevemente con tus palabras las siguientes formas musicales trabajadas en clase:

- El eco.
- El canon.

5. Define o explica brevemente:

- La textura musical.
- La monodia.
- La melodía acompañada.

6. ¿Qué has aprendido a lo largo de esta unidad didáctica?

7. ¿Qué es lo que más te ha gustado e interesado a lo largo de estas clases?, ¿Qué es lo que menos te ha interesado o gustado a lo largo de estas clases? Explica porqué.

8. ¿Qué es lo que más trabajo te ha costado aprender? ¿Qué es lo que no has entendido? Razona tu respuesta.

9. Sobre los contenidos y prácticas realizadas, ¿de qué te gustaría aprender más? ¿hay alguna pieza musical que quisieras aprender a tocar en la flauta dulce o a cantar con tus compañeros y compañeras de clase? Razona tu respuesta.

10. En tu opinión:

- ¿Qué mejorarías o cambiarías en esta unidad didáctica, incluyendo el cuestionario que está realizando? Explica porqué.

- Califica con una nota a tu profesor de 1 a 10. Siéntete libre de expresar y justificar tu respuesta.

14.9. ANEXO IX. LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES EMPLEADOS EN EL PIA

A continuación, se especifican los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables seleccionados para el proyecto de intervención autónoma y contemplados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (BOE Nº 3, 2015):

Bloque 1. Interpretación y Creación	
Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Reconocer los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado y aplicándolos a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales.	1.1. Reconoce los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado. 1.2. Reconoce y aplica los ritmos y compases a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales.
2. Distinguir y utilizar los elementos de la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol; duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.).	2.1. Distingue y emplea los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol; duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.).
3. Interpretar estructuras musicales elementales construidas sobre las escalas más sencillas y los ritmos más comunes.	3.1. Interpreta estructuras musicales elementales construidas sobre las escalas más sencillas y los ritmos más comunes.
4. Analizar y comprender el concepto de textura y reconocer, a través de la audición y la lectura de partituras, los diferentes tipos de textura.	4.1. Reconoce, comprende y analiza diferentes tipos de textura.

5. Conocer los principios básicos de las formas de organización musical.	5.1. Comprende e identifica los conceptos y términos básicos relacionados con los tipos formales.
6. Mostrar interés por el desarrollo de las capacidades y habilidades técnicas como medio para las actividades de interpretación, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y aportando ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.	6.1. Muestra interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos. 6.2. Canta piezas vocales propuestas aplicando técnicas que permitan una correcta emisión de la voz. 6.3. Practica la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación. 6.4. Adquiere y aplica las habilidades técnicas e interpretativas necesarias en las actividades de interpretación adecuadas al nivel.
8. Participar activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación, asumiendo diferentes roles, intentando concertar su acción con la del resto del conjunto, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común.	8.1. Practica, interpreta y memoriza piezas vocales e instrumentales de diferentes géneros, estilos y culturas, aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras adecuadas al nivel. 8.3. Muestra apertura y respeto hacia las propuestas del profesor y de los compañeros. 8.4. Practica las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto, mostrando espíritu crítico ante su propia interpretación y la de su grupo. 8.5. Participa de manera activa en agrupaciones vocales e instrumentales, colaborando con actitudes de mejora y compromiso y mostrando una actitud abierta y respetuosa.
Bloque 2. Escucha	
Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Identificar y describir las diferentes voces.	1.1. Diferencia los diferentes tipos de voces. 1.3. Explora y descubre las posibilidades de la voz.

3. Valorar el silencio como condición previa para participar en las audiciones.	3.1. Valora el silencio como elemento indispensable para la interpretación y la audición.
5. Identificar y describir algunos elementos y formas de organización y estructuración musical (ritmo, melodía, textura, timbre, repetición, imitación, variación) de una obra musical interpretada en vivo o grabada.	5.1. Describe los diferentes elementos de las obras musicales propuestas. 5.3. Emplea conceptos musicales para comunicar conocimientos, juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita con rigor y claridad.
Bloque 3. Contextos musicales y culturales	
Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
1. Realizar ejercicios que reflejen la relación de la música con otras disciplinas.	1.1. Expresa contenidos musicales y los relaciona con periodos de la historia de la música y con otras disciplinas.
3. Relacionar las cuestiones técnicas aprendidas con las características de los periodos de la historia musical.	3.1. Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas vinculándolas a los periodos de la historia de la música correspondientes.
6. Valorar la asimilación y empleo de algunos conceptos musicales básicos necesarios a la hora de emitir juicios de valor o «hablar de música».	6.1. Emplea un vocabulario adecuado para describir percepciones y conocimientos musicales. 6.2. Comunica conocimientos, juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita con rigor y claridad.

14.10. ANEXO X. RÚBRICA DE EVALUACIÓN

Esta herramienta de evaluación será cumplimentada por el docente para evaluar mediante la observación, el trabajo y el aprendizaje desarrollado de manera individual por cada estudiante. Para ello, se tendrán en cuenta los estándares de aprendizaje evaluables seleccionados y contemplados en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre (BOE N° 3, 2015):

1º D. ESO				
Nombre del estudiante: _____				
ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	SOBRESALIENTE (9-10)	NOTABLE (7-8)	SUFICIENTE/BIEN (5-6)	INSUFICIENTE (1-4)
Bloque 1. Interpretación y Creación				
1.1. Reconoce los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado.				
1.2. Reconoce y aplica los ritmos y compases a través de la lectura o la audición de pequeñas obras o fragmentos musicales.				
2.1. Distingue y emplea los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música				

(colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol; duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.).				
3.1. Interpreta estructuras musicales elementales construidas sobre las escalas más sencillas y los ritmos más comunes.				
4.1. Reconoce, comprende y analiza diferentes tipos de textura.				
5.1. Comprende e identifica los conceptos y términos básicos relacionados con los tipos formales.				
6.1. Muestra interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.				
6.2. Canta piezas vocales propuestas aplicando técnicas que permitan una correcta emisión de la voz.				

6.3. Practica la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación.				
6.4. Adquiere y aplica las habilidades técnicas e interpretativas necesarias en las actividades de interpretación adecuadas al nivel.				
8.1. Practica, interpreta y memoriza piezas vocales e instrumentales de diferentes géneros, estilos y culturas, aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras adecuadas al nivel.				
8.3. Muestra apertura y respeto hacia las propuestas del profesor y de los compañeros.				
8.4. Practica las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto,				

mostrando espíritu crítico ante su propia interpretación y la de su grupo.				
8.5. Participa de manera activa en agrupaciones vocales e instrumentales, colaborando con actitudes de mejora y compromiso y mostrando una actitud abierta y respetuosa.				
Bloque 2. Escucha				
1.1. Diferencia los diferentes tipos de voces.				
1.3. Explora y descubre las posibilidades de la voz.				
3.1. Valora el silencio como elemento indispensable para la interpretación y la audición.				
5.1. Describe los diferentes elementos de las obras musicales propuestas.				
5.3. Emplea conceptos musicales para comunicar conocimientos, juicios y opiniones musicales de forma oral y				

escrita con rigor y claridad.				
Bloque 3. Contextos musicales y culturales				
1.1. Expresa contenidos musicales y los relaciona con periodos de la historia de la música y con otras disciplinas.				
3.1. Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas vinculándolas a los periodos de la historia de la música correspondientes.				
6.1. Emplea un vocabulario adecuado para describir percepciones y conocimientos musicales.				
6.2. Comunica conocimientos, juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita con rigor y claridad.				

* * *

Anexo II. Posible distribución de los subgrupos de trabajo en la fase compositiva

Se crearán seis grupos de trabajo, de los cuales, habrá cuatro grupos compuesto por cinco estudiantes y dos grupos formados por seis, de modo que los 32 estudiantes del aula de Música puedan participar en este proyecto. Por ejemplo, una posible distribución de las tareas para los subgrupos de trabajo podría ser la siguiente, en el caso de que se decidan por componer una canción:

- 1º grupo. La letra de las estrofas
- 2º grupo. La letra del estribillo
- 3º grupo. La melodía de las estrofas
- 4º grupo. La melodía del estribillo
- 5º grupo. El acompañamiento de las estrofas
- 6º grupo. El acompañamiento de los estribillos

Los grupos tendrán una especial colaboración con aquellos cuyas tareas son afines y necesitan estar coordinadas, como por ejemplo, los grupos 1 y 2 para la visión de conjunto de la letra, los grupos 3 y 4 para la melodía, o los grupos 5 y 6 para los arreglos que acompañarán a la melodía.

Anexo III. Posible estructura de la pieza musical

Esta podría ser la estructura musical con una distribución de las texturas y las formas musicales necesarias para la elaboración de esta pieza musical, aunque mi papel como docente es la de guía y orientador, debiendo ser el grupo-clase quien decida este tipo de cuestiones.

- 1º. Introducción. Textura musical: monodia.
- 2º. Estrofas. Textura musical: melodía acompañada. Forma musical: eco.
- 3º. Estribillo. Textura musical: melodía acompañada.
- 4º. Estrofas. Textura musical: melodía acompañada. Forma musical: eco.
- 5º. Estribillos. Textura musical: melodía acompañada.
- 6º. Coda. Textura musical: polifonía. Forma musical: canon.

Este Trabajo Fin de Máster se terminó de redactar
en Castro Urdiales, Cantabria,
el 11 de septiembre de 2020.
