

MOTIVACIÓN EN UN AULA DE MÚSICA



A mis padres D. Heriberto Anaya Castilla y Dña. Rosario López Sotillo que con tantísimo ímpetu me han animado a cursar este máster y a quienes por lo tanto les debo, además de todo lo que he conseguido y conseguiré jamás como músico y como persona, las maravillosas experiencias contenidas en este trabajo.

Alberto Anaya López
albertoanayamusic.com

Índice

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	1
2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA SELECCIONADO.....	3
3. OBJETIVOS.....	6
3.1. Objetivos de este trabajo.....	6
3.2. Objetivos de mi intervención docente.....	7
4. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO.....	7
4.1. Las TICs en nuestras vidas.....	7
4.2. Las TICs en la práctica educativa.....	9
4.3. Por qué y para qué un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje a partir de las TICs. Alfabetización digital y nativos digitales.....	13
4.4. La utilización de las TICs durante esta intervención docente. El término "Motivación".....	16
4.5. Metodología.....	18
4.5.1. Metodología en la elaboración de este trabajo.....	18
4.5.2. Metodología en la elaboración de la intervención docente.....	19
5. SITUACIÓN DEL CENTRO RESPECTO A LA TEMÁTICA ESTUDIADA.....	23
6. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DEL ESTUDIO. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	32
6.1. Desarrollo del estudio y de la intervención docente.....	32
6.1.1. Con 2º de E.S.O. B.....	33
6.1.2. Con 4º de E.S.O.....	35
6.2. Resultados obtenidos.....	38
6.2.1. Con 2º de E.S.O. B.....	38
6.2.2. Con 4º de E.S.O.....	39
6.3. Análisis de los resultados obtenidos y cumplimiento de los objetivos conforme a los indicadores de logro de la unidad didáctica adjunta en el siguiente apartado que conforma nuestra intervención docente.....	40
6.3.1. Con 2º de E.S.O. B.....	40
6.3.2. Con 4º de E.S.O.....	41
7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN O INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DE LA SITUACIÓN ANALIZADA EN EL CONTEXTO DEL CENTRO DE PRÁCTICAS.....	45
7.1. Justificación.....	45
7.2. Objetivos, contenidos, criterios, estándares y competencias.....	48
7.2.1. Bloque 1. Interpretación y creación.....	48
7.2.2. Bloque 2. Escucha.....	48
7.2.3. Bloque 3. Contextos musicales.....	49
7.2.4. Bloque 4. Música y tecnología.....	49
7.3. Metodología y actividades.....	49
7.4. Evaluación.....	52
7.4.1. Actividades y procedimientos de evaluación.....	52
7.4.2. Indicadores de logro obtenido con el alumnado.....	53
7.4.3. Instrumentos de evaluación.....	53
7.4.4. Calificación en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y del nivel de desempeño de las competencias.....	54
7.4.5. Momentos y estrategias.....	57
7.4.5.1. Observación inicial.....	57
7.4.5.2. Evaluación continua.....	57
7.4.5.3. Evaluación final.....	57
7.5. Medidas de atención a la diversidad.....	58
7.6. Colaboración con las familias y aprovechamiento de los recursos del entorno.....	59
8. REFLEXIÓN DE LA PROPIA MEJORA COMO DOCENTE A PARTIR DE LA TERMINOLOGÍA TRABAJADA.....	59

8.1. Lo que he aprendido como docente en lo general	59
8.2. Lo que he aprendido sobre la motivación del alumnado de Secundaria	61
8.3. Lo que he aprendido sobre el uso de las TICs en la docencia y su repercusión.....	62
8.4. Cómo plantearía una intervención docente similar tras mi experiencia en el practicum. Propuesta de mejora.....	64
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
10. ANEXOS	66
10.1. Documentación entregada al alumnado.....	66
10.2. Cuestionarios escaneados y emparejados.....	73
10.2.1. 2º de E.S.O. B.....	73
10.2.1. 4º de E.S.O.	73
10.3. Audio de las sesiones de clase.....	73
10.3.1. 2º de E.S.O. B.....	73
10.3.1. 4º de E.S.O.	73

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Este trabajo plasma un ejercicio de innovación docente enmarcado en un contexto determinado por las prácticas curriculares del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) realizadas en el aula de música del I.E.S. Pablo Neruda en Huelva. De esta manera, en este documento queda recogida una intervención docente fundamentada en un marco teórico y metodológico que va dirigido a la incorporación de las tecnologías de información y la comunicación en la enseñanza a través de nuevas metodologías docentes enfocadas a la enseñanza de música en la Educación Secundaria.

Asimismo, situaremos el centro de destino para la realización de las prácticas curriculares respecto a la temática estudiada para una mejor y más completa visión de los efectos que se desprenden de la intervención docente recogida en estas páginas. Incluiremos también, además de una descripción del desarrollo del estudio con sus respectivas conclusiones e implicaciones, una propuesta de intervención o innovación para la mejora de la situación analizada en el contexto del centro de prácticas y una posterior reflexión sobre la propia mejora como docente a partir de la temática trabajada en este documento.

Durante todo el trabajo entendemos que la práctica educativa, especialmente en Secundaria, se enmarca en un contexto diferente al de hace unas décadas, lo cual hace que se cuestionen los modelos educativos heredados y que por ejemplo la educación no formal coja fuerza en la posmodernidad frente a la educación institucionalizada. Hoy estamos en una sociedad que conforme fue dejando atrás la dictadura ha ido perdiendo muchas certezas y no las ha ido sustituyendo por otras (Conejo Rodríguez, 2012). En la Educación, esto sumado a la llegada y a la invasión masiva de la tecnología digital, una tecnología que ha cambiado sustancialmente nuestras vidas desde que la conocemos, entraña una problemática ciertamente particular puesto que hemos ido pasando y aún estamos pasando de unas rígidas orientaciones axiológicas acerca de cómo hay que hacerlo todo a unas orientaciones más relacionadas con el desarrollo personal, la participación y la autonomía del alumnado en el aprendizaje o con la personalización de la acción docente en las aulas.

Estas nuevas orientaciones vienen conforme a la llegada de una nueva era en la que el acceso a la información está cada vez más democratizado, y la información es poder. Es por ello que la práctica docente ha de centrarse cada vez más en la adquisición y manejo de la información sin dejar de lado la retención de la misma para su aplicación en el desempeño de tareas. Para ello, sobretodo en la Secundaria hemos de fundamentar el trabajo en las aulas en actividades que potencien y desarrollen el funcionamiento ejecutivo en combinación con nuevas metodologías docentes acordes con la transmisión multidireccional de la información en las clases.

En líneas generales, se pretende demostrar que es posible y recomendable usar las tecnologías de la información y la comunicación para ello, así como para realizar innovación docente partiendo de una utilización de las mismas no como un soporte novedoso para seguir transmitiendo los contenidos de manera unidireccional en las aulas, sino como un instrumento de investigación e indagación a disposición del alumnado, que habrá de asistir a unas clases que se desarrollarán fundamentalmente en formato de debate a partir de los contenidos explorados y descubiertos tras la sesión anterior. El personal docente habrá de enfrentarse pues a nuevos roles que impliquen guiar al alumnado en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para explorar los contenidos de su asignatura y mediar para transformar la información obtenida por el alumnado en conocimiento.

Para lograr una experiencia satisfactoria en términos de participación, rendimiento, y aprendizaje por parte del alumnado es necesario partir no solo de lo que ya saben, sino partir de lo que les interesa para llegar desde ahí a los contenidos deseados a través de la motivación y la curiosidad por descubrir nuevos universos musicales en este caso en particular, pretendiendo con ello además de crear afición por la música en el alumnado, darles las herramientas necesarias para que sepan cómo acceder a contenidos con los que expandir sus horizontes musicales y sus conocimientos sobre música.

Por otra parte, somos conscientes de las limitaciones que como docentes nos podemos encontrar especialmente en lo que respecta a la formación artística en unos centros, como son los centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria, sometidos a una legislación que relega la educación artística con objetivos políticos de forma muy clara. En consecuencia, fundamentaremos pues nuestra acción docente en el centro de prácticas sobre la creación de un pensamiento crítico

sustentado en la mayor cantidad y diversidad verdaderamente alcanzable de contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante esta intervención, y dado que no pretendemos formar a potenciales músicos o críticos musicales, en principio, con nuestra intervención, un breve cuestionario repartido al inicio y al final de la misma nos servirá para recoger una muestra más o menos significativa de los resultados obtenidos y poder evaluar los resultados de nuestra intervención.

Al mismo tiempo, somos conscientes de las limitaciones inherentes a las circunstancias que rodean la realización de este trabajo, con lo cual hemos de dejar claro que no se pretende realizar ningún tipo de investigación educativa (de hecho, una vez concluya el mes y medio de prácticas curriculares dejaremos de acompañar al alumnado durante su proceso de enseñanza-aprendizaje). Sin embargo, este proyecto encierra una aplicación práctica, directa y real en el aula de música de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación como consideramos que corresponde en la actualidad.

Se pretende lograr a corto plazo que el alumnado, a través de las llamadas TICs, relacione el aprendizaje con determinadas prácticas de ocio como escuchar música, y viceversa, para alcanzar a medio y largo plazo un cambio de mentalidad en el alumnado que le lleve de manera natural a una correcta y propicia utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en su proceso de aprendizaje, así como a un mayor disfrute de la música a lo largo de su vida.

2. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA SELECCIONADO

Enseñamos en Secundaria en plena era digital utilizando las tecnologías de la información y la comunicación como un nuevo soporte dentro de la práctica tradicional de enseñanza-aprendizaje, y más concretamente en el aula de música, enseñamos música en los institutos a personas que, en gran medida a causa de la omnipresencia de las tecnologías de la información y la comunicación y del uso que hacen de las mismas, viven desconexas de la realidad musical ajena a los *mass media* y al sucedáneo comercial del *pop art*, lo cual es terrible.

Para crear afición en el alumnado y luchar contra esta desconexión existente entre los adolescentes y la música de nueva creación construída bajo criterios puramente musicales para abordar las cuestiones estéticas del momento, el reto está en elaborar una propuesta didáctica que pueda competir en interés con lo que realiza el alumnado en su tiempo libre en internet con las tecnologías de la información y la comunicación.

No podemos perder de vista que durante la intervención estaremos tratando con personas en una etapa evolutiva bastante particular como es la adolescencia, en la que se producen importantes cambios a nivel físico, a nivel cognitivo, en lo emocional y en lo social. Adolescentes que además van a trabajar en clase y en casa en un terreno como es el de las tecnologías de la información y la comunicación en el que los efectos del diferente capital económico y sociocultural del alumnado van a verse reflejados muy fácilmente amén de los esfuerzos realizados por la administración para lograr implementar satisfactoriamente las tecnologías de la información y de la comunicación en las aulas.

Por esta y otras razones al final de este apartado llevaremos a cabo una previsión de los posibles problemas intrínsecos al acceso y utilización individual de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de una asignatura con el objetivo de darles solución tanto a estos problemas como a los que escapen a nuestra previsión inicial.

Normalmente, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de una asignatura en los centros en general depende fundamentalmente de los recursos del centro y del aula, así como de la formación del profesorado al respecto de las tecnologías de la información y la comunicación como queda registrado en uno de los estudios que sustentan el marco teórico y metodológico de este trabajo. Esto hace que todo dependa en última instancia de cuestiones completamente externas al radio de acción del alumnado cuando el alumnado de hoy gran parte de todo lo que hace en su rutina diaria lo hace con las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente el alumnado de Secundaria.

Nos encontramos aquí ante la primera premisa de partida: independientemente del avance tecnológico que pueda tener lugar en nuestra sociedad, hemos de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con medios universalmente disponibles entre el alumnado. A partir de esta

premisa, hemos de establecer cuáles son esos medios universalmente disponibles entre el alumnado por medio de la recogida de datos acerca de la situación general del centro educativo en cuestión y de su alumnado.

En este caso, tras investigar sobre el centro de prácticas en cuestión, podemos concluir en que todo el alumnado del I.E.S Pablo Neruda al que va destinada la intervención docente puede acceder a internet, ergo podemos llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje con el acceso a internet como piedra angular de todo el proceso sin mayor problema. Eso sí, determinando muy claramente qué se va a hacer con el acceso internet y cómo se va hacer. En esta ocasión, esgrimiremos como arma la conexión a internet contra la necesidad educativa capital (que aparece señalada al comienzo de este apartado) a la que nos enfrentamos con esta intervención.

Así pues, los hechos y las circunstancias que rodean este problema o esta necesidad educativa a la que nos referimos centrarán nuestra atención en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y más concretamente en el aula de música nos centraremos en acercar al alumnado a la gran parte de la práctica musical de nuestro tiempo que por desgracia mayoritariamente desconoce. Algo que sin lugar a dudas deberíamos lograr durante el desarrollo de la asignatura de música en los institutos, y para lograrlo de manera satisfactoria en este caso en particular, hemos de ser conscientes de los posibles problemas intrínsecos al acceso y utilización individual de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de una asignatura en la Secundaria.

Una vez solventado el principal problema, que es el acceso a internet, hemos de tener en cuenta la fastuosidad de contenidos disponibles en la red. Por lo tanto, por contradictorio que pueda parecer, hemos de darle al alumnado indicaciones y orientaciones concretas, unidireccionales y muy precisas no solo acerca de qué buscar en internet, sino acerca de dónde y cómo buscarlo. Internet es además un mar lleno de distracciones que debemos ver cada vez más como trampolines que como obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestra meta final es que se distraigan con los contenidos de la asignatura, en este caso en particular, con contenidos musicales. Sin embargo, antes de lograr esto (que es francamente difícil) como docentes hemos de elegir y acotar caminos de búsqueda y directrices sin reparo, aunque con cierta exigencia y con cautela.

Paralelamente, el alumnado ha de saber en todo momento qué es lo que tiene que hacer y qué es lo que se espera de su papel dentro de la asignatura en terminos de participación. Para ello es aconsejable optar por una evaluación con cierto carácter formativo en la asignatura, haciéndoles saber frecuentemente los criterios de evaluación y tomando las medidas pertinentes para evitar el posible problema de la no implicación voluntaria del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También es cierto que sin la presencia de un soporte físico en el que se alojen los contenidos posibilitando una perspectiva global de los mismos y un seguimiento del trabajo como es el libro de texto, el alumnado puede perderse en el desarrollo de la asignatura en un momento dado. Para solventar este problema puede ser ideal cambiar el libro de texto por un documento que haya que ir completando a lo largo del desarrollo de la asignatura en la que aparezcan indicados de entrada los contenidos que se van a tratar por bloques, reduciendo de forma progresiva y significativa la posible dependencia de los libros de texto en el aula. Contemplaremos pues la realización de un documento similar en la elaboración de nuestra intervención docente.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVOS DE ESTE TRABAJO

- Aplicar los conocimientos obtenidos durante el MAES en la realización de este trabajo y en la planificación de una intervención docente efectiva.
- Realizar una publicación útil para las personas interesadas en la materia.
- Identificar una necesidad educativa, justificarla mediante una revisión bibliográfica que fundamente un marco teórico de partida, y proponer soluciones aplicables en una intervención docente que podamos llevar a cabo durante el periodo de prácticas.
- Experimentar y enfrentar de manera satisfactoria con mis conocimientos actuales la realidad educativa de un centro de Secundaria.
- Complementar y fundamentar en un documento bien escrito y bien elaborado no solo una intervención docente puntual en un contexto de prácticas, sino todo un estilo docente aplicable en un futuro contexto laboral.

3.2. OBJETIVOS DE MI INTERVENCIÓN DOCENTE

- Aumentar la cultura musical y la afición por la música en el alumnado con mi intervención.
- Lograr la "motivación" en el alumnado: que utilicen las tecnologías de la información y la comunicación para ampliar sus conocimientos y horizontes musicales además de para explorar música.
- Trabajar contenidos musicales y transversales en el aula a partir de resultados obtenidos mediante cuestionarios que reflejen gustos e intereses al inicio de la intervención.
- Registrar diferencias en lo referente a lo musical en los mismos cuestionarios repartidos al inicio y al final de mi intervención.
- Obtener un resultado satisfactorio de la intervención mediante un procedimiento de evaluación objetivo.
- Llevar a cabo una práctica docente que contemple la mayor diversidad funcional posible en la participación del alumnado.
- Que ninguna persona en el aula quede sin implicarse en el aprendizaje.

4. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

En este apartado recogeremos los resultados de la revisión bibliográfica para exponer y comentar el estado de la cuestión del campo de conocimiento de las tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante TICs) en lo que respecta a su presencia y repercusión en las vidas del sector de la población al que va dirigida nuestra intervención docente (adolescentes), recogiendo al mismo tiempo algunos datos y observaciones de partida al respecto de qué es lo que se está haciendo con las TICs en la educación, y más concretamente en las aulas de música de secundaria, con el fin de determinar qué es lo que realmente podemos aportar como docentes en un aula llena de nativos digitales para responder a sus necesidades educativas.

4.1. LAS TICs EN NUESTRAS VIDAS

La juventud de hoy crece en un contexto marcado por la cada vez mayor dependencia de las tecnologías y las comunicaciones que vertebran un mundo que va rumbo a la digitalización total de

todo lo que nos rodea y de los conocimientos sobre nuestro entorno con todo lo que ello supone: nuevos espacios digitales en los que tienen lugar relaciones personales y transaccionales, sobreinformación traducida a conjuntos de opiniones, prejuicios, estereotipos y dilemas que orientan la comprensión de los significados de las acciones cotidianas, etc. (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013 en Del Barrio, 2017). La creciente presencia de las TICs también en el sistema educativo da buena cuenta de ello sin lugar a dudas.

De heho, en los últimos años las TICs han entrado a formar parte de nuestras vidas significativamente tanto en el ámbito personal como en el profesional. Si bien este fenómeno se ha manifestado sobre la población de todas las edades, los adultos y especialmente los adolescentes actuales en los que centraremos nuestra intervención son los más afectados por la incursión de las TICs, puesto que los adolescentes de hoy en día no pueden entender la vida y las relaciones sociales o incluso el ocio sin su presencia (Del Barrio, 2017).

En años posteriores se estima que el rápido desarrollo del Big Data, la Inteligencia Artificial y los avances en sensorización, van a posibilitar el aprendizaje en máquinas y la personalización de su interacción con los usuarios hasta el punto de que las propias máquinas puedan proponernos actividades de ocio, indicarnos determinadas actividades sociales o de aprendizaje adecuadas para nosotros... Y también en el terreno de la domótica se espera también un avance significativo (Del Barrio, 2017).

De momento, a causa del presente aumento reciente en la adquisición de equipamiento tecnológico en los hogares y en las personas, estar permanentemente conectados es una nueva máxima de la sociedad actual, lo cual está cambiando de manera relevante nuestra rutina de vida. Ya en el año 2009 más del 25% del tiempo de actividad de diario lo dedicábamos a interactuar con las TICs, y si a esto le quitamos las 8 horas de sueño, nos vamos al 40% (Labrador y Villadangos, 2009 en Del Barrio, 2017), produciéndose un incremento significativo durante los fines de semana y el periodo vacacional o festivo.

En definitiva, cada vez más la tendencia general nos indica que un sector creciente de la población, no solo los jóvenes, no puede pasar un día sin conectarse a las redes sociales estando

pendiente de sus dispositivos de forma permanente, en especial desde el habitual *smartphone*.

4.2. LAS TICs EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Si es cierto que, como señalan diversas publicaciones al respecto, estamos ya inmersos en una nueva era en la que a causa de los dispositivos digitales y de la interacción constante entre el mundo real y el mundo virtual tenemos nuevos modelos palpables de ocio, de cultura y de vida, también tenemos o deberíamos tener nuevos modelos más o menos palpables de aprendizaje a través de las TICs, pero como veremos a continuación, la incursión de las TICs en la práctica educativa se ha centrado fundamentalmente en apoyar con nuevos soportes los modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

Más concretamente, la introducción de las TICs en el ámbito educativo ha modificado el currículo, ya que dentro de este se han incorporado las TICs como objeto de estudio y como recurso didáctico de apoyo al personal docente en la práctica educativa. En consecuencia, el profesorado ha tenido que formarse en el manejo de las TICs, tanto a nivel técnico como pedagógico, para poder usarlas dentro y fuera del aula (Echevarría, 2001 y UNESCO, 2002 en Monferrer y Roig, 2014). Asimismo, las TICs también han propiciado un cambio en los roles tanto del docente como del discente cada vez más presente en las aulas: el profesorado ha dejado de ser el único poseedor y transmisor de la información para transformarse en un mediador entre la información y el conocimiento, y el alumnado tiene ahora la posibilidad de dejar de ser un receptor pasivo de la información para tomar una posición más activa y participativa en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Monferrer y Roig, 2014).

Los resultados que recoge uno de los estudios que sustentan el marco teórico de este trabajo arrojan unas conclusiones acerca del uso de las TICs en el aula que tanto yo como muchos de mis compañeros/as podríamos fácilmente recordar, identificar y corroborar. Según queda recogido en el documento, al parecer el uso más habitual de las TICs en las aulas se da como elemento de apoyo a la exposición oral de contenidos para guiar, orientar y facilitar el aprendizaje del alumnado mediante el cauce tradicional de la información en la enseñanza. Es decir, no se conciben las TICs en la educación como un medio para transformar la enseñanza (desarrollando con ellas las habilidades cognitivas, favoreciendo el aprendizaje autónomo, creando entornos virtuales de trabajo

colaborativo, evaluando los conocimientos y las habilidades del alumnado en la red...) ni mucho menos como un recurso para hacer innovación docente, sino que solo se concibe su utilización fundamentalmente para apoyar la práctica habitual en la enseñanza. Esto es, para seguir con la dinámica que se daba en el aula cuando todavía no teníamos acceso a las TICs (Monferrer y Roig, 2014).

En mayor o menor consenso, esto es una verdadera lástima. El personal docente puede beneficiarse de las TICs para generar el cambio necesario en el entorno educativo en lugar de utilizarlas exclusivamente para reproducir los mismos métodos y los mismos contenidos en formatos digitales. Conceptos teóricos como el de aprendizaje personalizado, trabajo colaborativo, investigación o incluso la implicación del alumnado en la generación de contenidos pueden pasar a la práctica más fácilmente y están ahora más cerca que nunca gracias a las TICs (Cánovas et al., 2014 en Del Barrio 2017).

En particular en el aula de música (lugar en el que llevaremos a cabo la intervención docente recogida en este trabajo) las TICs, junto con la componente motivacional en la ecuación, son más que susceptibles de ser planteadas como un vehículo para el aprendizaje significativo que puede tener lugar en las aulas tras orientar a los alumnos durante las sesiones de clase para que utilicen las TICs como medio de ampliación y exploración de contenidos musicales, vertebrando al mismo tiempo las sesiones de clase a partir de las aportaciones del alumnado, puesto que estas intervenciones son o han de ser el principal objetivo en el aula: que el alumnado participe, aporte y se implique en el aprendizaje.

Si bien esto no es tarea fácil, es tarea necesaria en todas las asignaturas dado que estamos inmersos en una sociedad de la información que, según queda recogido en la tesis doctoral de Rocío Arques Rosas que referenciamos en este marco teórico: "tiene como asiento las tecnologías, la información y la comunicación, y se basa en la adquisición de aprendizajes por parte de la sociedad, continuamente, donde las personas integrantes deben seleccionar la información deseada e incluso aprender a desaprender, dado que evoluciona a una velocidad fugaz" (Arques, 2013 p. 29).

Para llevar a cabo esta ansiada tarea hay un lugar común de factores cuyo cumplimiento es esencial (Arques, 2013) de los cuales nos vamos a centrar en la dotación de las infraestructuras y de

los medios informáticos en los centros educativos, y en la actitud favorable y de aceptación tanto hacia las TICs como hacia el nuevo rol docente que traen de la mano bien utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre con miras lógicamente a aumentar el rendimiento académico.

Reconociendo que se han hecho esfuerzos desde la administración para dotar a los centros de enseñanza secundaria de infraestructuras y de medios informáticos, si al acabar las clases cerramos los centros, el alumnado que necesite acceder a esos recursos de los que no dispone en casa para llevar a cabo el aprendizaje significativo mediante las TICs se verá obligado a acudir a casa de un familiar o a una biblioteca equipada con medios informáticos y conexión a internet, no viéndose del todo beneficiado el alumnado por el esfuerzo que se ha realizado desde la administración para que los centros educativos tengan las llamadas aulas de informática.

Además, por muy presentes que puedan estar las TICs en la educación, si en muchos casos las TICs tienen un papel curricularizador en las escuelas que reproduce modelos tradicionales de enseñanza (Grané 2011, en Arques 2013) da la sensación de que tampoco vamos a ninguna parte significativamente. El personal docente sigue siendo clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ha de asumir un papel secundario basado en la ayuda y la colaboración con el alumnado, convirtiéndose en gestores de la información que el alumnado recibe y mediando ante situaciones en las que el alumnado pueda aprender de forma autónoma con el ordenador (Arques, 2013).

Bajo la perspectiva docente, la aplicación no tradicional de las TICs se puede traducir en productividad en el profesorado a la hora de diversificar y personalizar su acción sobre el alumnado, posibilitando al tiempo la innovación docente (Guerrero, 2014). Para ello, la formación es señalada como otro de los pilares clave al respecto de las TICs en numerosos estudios, lo cual nos conduce a pensar que la utilización de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje va a venir determinada en gran medida por la afinidad del personal docente con las TICs, y esto es evidente. La gran mayoría del profesorado en España tiene más de 40 años (Arques, 2013), y hace menos de 50 años de que se enviara por primera vez un mensaje de datos entre dos ordenadores a 500 kilómetros de distancia en los Estados Unidos (Del Barrio, 2017).

En referencia a la integración de las TICs en la enseñanza de música en los centros de secundaria sabemos que el uso del aula específica de informática es puramente ocasional y que

aproximadamente tres cuartas partes del profesorado utiliza el ordenador en clase normalmente para llevar a cabo actividades de carácter general y no siempre ejercicios musicales (Arques, 2013), aunque podemos ver que también se recogen actividades bastante interesantes para lograr unos mínimos de lenguaje musical dentro del aula de música como son la reproducción de un *playback* para canto y flauta o ejercicios de lectoescritura musical y discriminación auditiva. También queda recogido que más de una sexta parte del personal docente de música ha recibido formación en TICs (Arques, 2013), lo cual más o menos concuerda con lo establecido en el párrafo anterior y nos ayuda a hacernos una idea más clara del estado de la cuestión.

Generalmente, la opinión de los docentes hacia los beneficios que aportan las TICs a los estudiantes es positiva, y además se sienten atraídos hacia la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula (Arques, 2013), ahora bien, como hemos dicho anteriormente, aplicarlas en un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje no es tarea fácil para el docente, cuyo cambio de rol supone un proceso bastante complejo y difícil que implica dejar de lado ciertas funciones y prácticas hasta hoy mismo muy comunes y de manual en el desarrollo y en la preparación de las clases. Hemos de hacernos a la idea de que el personal docente va a seguir siendo responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero inevitablemente va a dejar de estar completamente al mando a lo largo del mismo.

En lo que respecta a innovación docente, el personal docente puede adoptar tres roles: puede ser ejecutor, puede ser implementador, o puede ser agente curricular en función del grado de participación en la elaboración del proyecto de innovación docente que se va a realizar, en función del tipo de relación de trabajo que se establece durante la realización del proyecto docente y también en función de la actitud hacia el proyecto docente en cuestión (Tejada 1995, en Álvarez, 2015). A la hora de hacer innovación docente con las TICs quizá nos interese un perfil de profesorado que no pierda de vista el aspecto ético y socializador (además del técnico) de la enseñanza, puesto que nos interesa que el alumnado desarrolle fundamentalmente una actitud crítica hacia la utilización de las TICs. Un perfil docente que con actitud crítica revise lo que hace en el aula periódicamente y reflexione acerca de sus intervenciones para ayudar a los alumnos/as a aprender a aprender podría ser el más adecuado (López Castillo, 2011 en Álvarez, 2015).

Al mismo tiempo, como docentes con las TICs hemos de facilitar e inspirar no solo el aprendizaje, sino la creatividad de los estudiantes, buscando paralelamente nuevas fórmulas para evaluar el aprendizaje en la edad digital de la cual hemos de mostrarnos parte y partícipes con nuestros actos en las aulas, y hemos de educar a ciudadanos/as responsables del no uso como arma de las herramientas que les estamos facilitando con las TICs (Álvarez, 2015).

Al mismo tiempo, con las TICs tenemos que enfrentarnos como docentes a la denominada «brecha digital» (que entendemos como la diferencia socioeconómica respecto a la accesibilidad a internet y a las TICs entre diferentes comunidades) que crea en ocasiones desventajas y desigualdad entre los colectivos de alumnos/as de familias de diferente capital socioeconómico. Aunque por suerte, según el informe ONTSI (2016) se espera a nivel mundial un auge de los dispositivos llevables (cuyas ventas se triplicaron en el año 2015 con respecto al año anterior) en versiones *low cost*, por lo que su mayor generalización (tanto para personas como para mascotas) va a ser algo próximo e imparable (Del Barrio 2017).

Hasta entonces se ha estado intentando minimizar el impacto de la brecha digital vía aplicación de determinados programas educativos para que la tecnología pueda, cada vez más, estar al alcance de un mayor número de alumnos/as (Guerrero, 2014). Sin embargo, la irrupción de la democratización mercantil de la tecnología va a acabar causando un impacto mucho mayor que el que tuvieron esos determinados programas educativos y que será beneficioso o perjudicial en función de si el personal docente pone su atención en prácticas más novedosas como pensar en cómo el alumnado de Secundaria puede utilizar el teléfono móvil en su asignatura.

4.3. POR QUÉ Y PARA QUÉ UN NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A PARTIR DE LAS TICs. ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y NATIVOS DIGITALES.

En adición a lo anteriormente expuesto en relación al acceso al conocimiento por parte del alumnado (que ya está cambiando su manera de preparar las clases, de elaborar apuntes y ejercicios, de buscar información, etc.), la principal razón para el uso de las TICs en un proceso diferente de enseñanza-aprendizaje viene como consecuencia socio-tecnológica natural de lo que señalamos al inicio del primer apartado de este trabajo, y es lo que empezamos a conocer hoy día como la alfabetización digital en el alumnado: las nuevas generaciones actualmente en la etapa de educación

infantil ya aprenden a leer y a escribir con la ayuda de contenidos digitales alojados en dispositivos como las conocidas *tablets*. De hecho, en la actualidad, el inicio del uso de las TICs se estima que está alrededor del año de edad. Estamos hablando de los llamados nativos digitales (Del Barrio, 2017), y todo apunta a que no estamos hablando de un fenómeno pasajero sino determinante, y no solo en lo que a educación respecta.

Asimismo, los nativos digitales, que son los estudiantes de hoy, no solo han ido cambiando su argot, ropas, adornos corporales o estilos como ha sucedido en generaciones anteriores. Se percibe además una gran discontinuidad y una desconexión intergeneracional bastante singular con la llegada de las TICs que cambia las cosas tan radicalmente que parece no haber vuelta atrás desde la llegada y rápida diseminación de las tecnologías digitales en el arranque del siglo XXI (Guerrero, 2014).

Al contrario de lo que venía sucediendo hasta antes de esta desconexión, ahora son los jóvenes los que saben “cómo hacer” las cosas, ellos son los incipientes expertos o los “tecnológicamente alfabetizados” (Galán 2011 en Del Barrio 2017) que si no saben cómo llevar a cabo una tarea pueden utilizar las TICs para averiguar cómo desempeñarla. En este contexto, las TICs juegan un papel fundamental, y como docentes hemos de enseñar qué hacer con ellas dado que la casuística de esta nueva era a la que nos enfrentamos está modificando también la propia consideración del conocimiento: las bibliotecas son ahora “bancos de datos”, y además tenemos innumerables webs de consulta que están siempre abiertas y accesibles, sin horario, y en principio sin el mismo grado de credibilidad (Galán 2011 en Del Barrio 2017).

Generalmente, los nativos digitales¹ saben usar las TICs, pero no siempre disponen de la información ni de la formación necesaria para hacerlo de forma responsable. No obstante, las TICs van a formar parte inevitablemente de su día a día, por lo tanto, habrá que intervenir como docentes

¹El término nativo digital fue acuñado y divulgado por Marc Prensky en su artículo “*Digital Natives, Digital Immigrants*” en el año 2001. En él define como nativos digitales a la primera generación que ha crecido con las tecnologías digitales y los nuevos medios de comunicación que consumen de forma masiva, desarrollando otra manera de pensar y de entender el mundo diferente a la de sus mayores. Por el contrario, inmigrantes digitales son quienes han nacido y han sido educados antes del auge de las nuevas tecnologías (Del Barrio, 2017).

para lograr en ellos y en ellas un uso correcto de las mismas especialmente porque la mayoría limita la utilización de las TICs a las redes sociales y a usar programas para descargar contenidos multimedia. Fuera de este círculo que dominarían a la perfección, los nativos digitales muestran bastantes limitaciones y demuestran una preocupante falta de formación que les permita acceder y manejar correctamente la enorme cantidad de información que tienen a su disposición (Del Barrio 2017).

Gracias a las TICs gozamos de recursos y de posibilidades impensables hasta hace menos de veinte años, de hecho, la influencia del acceso a la tecnología está ya compitiendo con la influencia que ejerce la familia y la escuela en el proceso educativo y por tanto en la formación y educación de los niños, y de forma especial en los adolescentes (Del Barrio, 2017). Por ello no solo hemos de formar en competencias digitales, sino que no debemos perder nunca de vista la cada vez más denostada componente humanística en la formación, más necesaria que nunca tras un siglo XX que, en palabras del maestro Leo Brower, *"nos volvió científicos"*. Y es importante que no dejemos caer la componente humanística en la formación mediante las TICs entre otras cosas porque como señala Ángela del Barrio en su tesis (otro de los documentos en los que se fundamenta este marco teórico), *"se están describiendo nuevas patologías psicosociales (ciberpatologías), e incluso, se ha descrito un síndrome nuevo de vibración de mano-brazo asociado al uso prolongado de un mando vibrante de un videojuego en la adolescencia (Cleary et al., 2002, Bercedo 2008), el síndrome del túnel carpiano, o problemas de retina derivados de un uso excesivo de pantallas LED"* (Del Barrio, 2017 p. 48).

Como señalan numerosos autores, la expectativa actual de una nueva generación competente en el uso de las TICs la sitúa en una posición aventajada sobre el resto de la población que no haya adquirido estas competencias (Rodríguez San Julián, Ballesteros, y Megías 2011, y García 2009 en Del Barrio 2017), pues parece ser que las TICs han venido para quedarse en tanto a que se han vuelto prácticamente de primera necesidad en ámbitos como el del acceso a la información, las relaciones sociales, el ocio, y el trabajo (es un hecho que cada vez usamos más las TICs para buscar empleo), al tiempo que han adquirido una fuerte presencia en ámbitos como el de la formación, el comercio, la banca, y las relaciones con la administración.

4.4. LA UTILIZACIÓN DE LAS TICs DURANTE ESTA INTERVENCIÓN DOCENTE. EL TÉRMINO "MOTICVACIÓN"

Volviendo a las aulas, el interés por la materia y la actitud no solo en las aulas sino a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (y esto es toda la vida) es fundamental. Para lograr nuestros objetivos como docentes en la actualidad estamos condenados a motivar.

Este trabajo se sustenta sobre una intervención real en el aula que tiene como principio dejar a un lado la práctica educativa en la que el personal docente es el único poseedor del conocimiento que ha de transmitirse al alumnado en las aulas, y tiene como fin, dado que la intervención se lleva a cabo en un aula de música, crear audiencia en el alumnado y ayudarles a descubrir nuevos universos musicales con nuevas metodologías docentes que combinan la motivación con la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación de una forma eficiente.

Hablaremos en lo sucesivo de "moticvación" para referirnos a este estilo docente, que se fundamentará en la utilización de contenidos web alojados en plataformas de contenido audiovisual y musical como Spotify o YouTube. Reconociendo que estos contenidos en un determinado momento pueden no haber pasado por los filtros por los que pasan los materiales curriculares de elaboración propia, la clave y el motivo de su utilización es que proceden de plataformas que les son familiares o naturales al alumnado puesto que las visita frecuentemente en su tiempo libre.

Si bien el terreno de las TICs parece estar ya bastante explorado, debida cuenta de la bibliografía que hay sobre ello, el uso de las TICs en la educación encierra todavía hoy una cierta problemática francamente diversa a la que nos vamos a enfrentar con este trabajo. Estos problemas están relacionados con la denominada "brecha digital", con la dependencia de los medios existentes en el aula, con el coste en tiempo y en formación que conllevan este tipo de prácticas, etc.

En el terreno de la música, estamos en un momento y lugar en el mundo en el que las TICs por sí solas pueden desde enriquecer la cultura musical del individuo hasta formar a músicos potenciales a los que la calidad que ofrecen ciertos contenidos hoy en día les brinda la oportunidad de adquirir una inmensa cantidad de información de forma autónoma. Sin embargo, normalmente necesitamos de alguien que pueda mediar entre el sujeto informado y la vasta cantidad de información a la que hoy se tiene acceso, así como necesitamos en las aulas a un personal docente

que enseñe al alumnado a utilizar las TICs para estos determinados fines de aprendizaje y de desarrollo personal y profesional.

En este documento se va a entrar en lo musical con una terminología específica dentro de un marco conceptual específico para este trabajo, evitando en la medida de lo posible entrar en demasiadas cuestiones técnicas que resulten en partes del trabajo inaccesibles para quienes no posean conocimientos musicales específicos. De esta manera, como señalamos anteriormente, el principal problema en lo musical que pretendemos resolver con esta intervención es el hecho de que estemos enseñando música en los institutos a personas que viven desconexas de la realidad musical ajena a los *mass media* y al sucedáneo comercial de lo que en su momento fue el *pop art*.

Distinguiremos pues en lo musical la música "para escuchar" de la música "para bailar", esto es, diferenciar la música realizada bajo criterios exclusivamente musicales encaminados a enfrentar o a abordar las cuestiones estéticas musicales del momento, de la música realizada bajo criterios de consumo asociado al *merchandising* y a ciertas prácticas sociales de ocio y tiempo libre relacionadas con la ingesta de bebidas espirituosas y la interacción activa entre las personas en un recinto.

El objeto de esta distinción no es categorizar ningún tipo de música ni mucho menos entrar en la dimensión valorativa de la propia música, así como tampoco lo es condenarla a ningún tipo de finalidad auditiva o bailable en su uso. Esta diferenciación nos sirve en este trabajo porque establece y delimita de forma muy clara el plano musical en el que, por el rol de difusión que desempeñan los medios en nuestra sociedad, se mueve generalmente el alumnado al que va destinado nuestra intervención.

En un primer nivel de la intervención, dejaremos al margen tanto la música que tiene su razón de ser en determinadas prácticas rituales como la música realizada bajo criterios de industria para su aplicación en lugares como los medios audiovisuales, los videojuegos, o los espectáculos en vivo que no son esencialmente musicales como es el caso del circo o los espectáculos de magia. Es esta una música que a menudo nos obliga a partir de unos conocimientos musicales de un nivel relativamente avanzado para el alumnado de Secundaria y bachillerato si la queremos abordar como hay que abordarla, lo cual nos puede llevar demasiado tiempo. No obstante, su utilización para

despertar una actitud crítica en el alumnado está y estará siempre más que justificada.

Como docentes en un aula de música debemos pues ayudar al alumnado a descubrir la música de nueva creación más allá de la que copa todos los *mass media* y proporcionar las herramientas tanto para que puedan ser músicos si lo desean como para que puedan ampliar su cultura musical a través de las TICs, interviniendo como docentes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para transformar la información en conocimiento.

4.5. METODOLOGÍA

4.5.1. Metodología en la elaboración de este trabajo

Para la elaboración de este trabajo se ha comenzado haciendo una primera revisión bibliográfica con el fin de conocer el estado de la cuestión al respecto de las TICs en la educación y más concretamente al respecto de su utilización en el aula de música de Secundaria dado que este trabajo está construido y enfocado con miras a realizar un soporte teórico sobre el que fundamentar la intervención docente realizada en las prácticas curriculares del MAES, intervención que girará como veremos en lo sucesivo en torno a la utilización de las TICs para la expansión de los horizontes musicales del alumnado. Es en este primer momento a raíz de la primera revisión bibliográfica cuando identifico la necesidad educativa relativa al uso de las TICs en la enseñanza, necesidad educativa identificada y verificada al llegar al centro de prácticas en el diario de campo por medio de la observación sistemática del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula.

En paralelo a la construcción del marco teórico y metodológico a partir de la primera revisión bibliográfica se fue diseñando la intervención docente a llevar a cabo en el centro de prácticas, la cual comprende la elaboración de un cuestionario y de una unidad didáctica que necesariamente llevaron a realizar una segunda revisión bibliográfica más variada. Una segunda revisión bibliográfica que terminó siendo de utilidad también para los primeros apartados de este trabajo.

Una vez finalizado el marco teórico y metodológico y establecidos los objetivos tanto de este trabajo como de la intervención docente, ocupamos nuestra atención en las prácticas curriculares y las abordamos como una oportunidad para llevar a cabo la intervención docente y recoger los datos necesarios para completar los apartados posteriores de este trabajo.

Tras una reunión previa a las prácticas curriculares con el tutor de prácticas, se comenzó a diseñar la intervención docente en forma de unidad didáctica y se comenzó a elaborar el presente documento en paralelo a la memoria de prácticas.

Una vez llevada a cabo la intervención docente en forma de unidad didáctica, cuyo transcurso y realización con dos grupos diferentes abordaremos en el sexto apartado de este trabajo, se volcaron los resultados de la evaluación y de todo el proceso en el presente documento para elaborar todo lo referente a las conclusiones y a los apartados finales de este trabajo para incluir por último la portada, el índice y los anexos.

4.5.2. Metodología en la elaboración de la intervención docente

La intervención docente está diseñada conforme al espacio de tiempo pactado con el tutor de prácticas en una reunión acordada con tres semanas de anterioridad a las prácticas curriculares, en la cual establecimos que podría realizar la intervención docente aquí recogida configurada en forma de unidad didáctica con tres sesiones de duración. Hablamos de la unidad didáctica que figura en el séptimo apartado de este trabajo.

Para empezar, la realización de esta intervención docente comprende el uso de cuestionarios al inicio y al final de la misma, y también hemos de incluir entrevistas, pues sabemos que la utilización del cuestionario como técnica fundamental de encuesta es complementaria a la realización de entrevistas dado que los cuestionarios nos facilitan obtener información de muchas personas simultáneamente pero adolecemos del contacto directo o personal con la persona encuestada, lo cual conlleva naturalmente una pérdida más o menos significativa de algunos matices de la información.

Para solventar la problemática de los cuestionarios relativa a la "deseabilidad social" o a la falta de veracidad en las respuestas, el cuestionario de elaboración propia que utilizamos incluye lo que hemos llamado preguntas de control (claramente destinadas también un poco a "romper el hielo"), cuyas respuestas se pretende que coincidan al inicio y al final de la intervención. De esta manera, se emparejarán los cuestionarios cuyas respuestas a estas preguntas de control coincidan al inicio y al final guiándonos también por la caligrafía.

Otras opciones como la utilización de un pseudónimo han sido barajadas para emparejar los cuestionarios del inicio y del final. Sin embargo, nos bastaremos con la caligrafía y las respuestas a estas preguntas de control para ahorrar tiempo siendo conscientes de que puede darse la circunstancia de que cambien en algún caso las respuestas a las preguntas de control por un cambio en los gustos, preferencias o personalidad en el alumnado, o simplemente por desinterés al contestarlas.

El cuestionario está construido sobre preguntas abiertas, y como preguntas de control preguntaremos por un color favorito y por un color representativo o habitual en la ropa. Se incluirá una pregunta inicial de referencia (¿Cuál es tu comida favorita?) para comparar la diversidad de sus respuestas con la diversidad de respuestas a las preferencias musicales.

CUESTIONARIO INICIAL

- ¿Cuál es tu comida favorita?
- ¿Cuál es tu color favorito?
- Un color que te represente o que sea habitual en tu ropa:
- ¿Tocas algún instrumento musical? ¿Cuál? (en caso afirmativo).
- ¿Qué música escuchas normalmente? (Géneros, artistas, temas...).
- ¿Qué música le gusta a tus amigos? (Géneros, artistas, temas...).
- ¿Qué música te representa? (Géneros, artistas, temas...).
- ¿Has conocido recientemente algún tipo de música o práctica musical que te gustaría presenciar en directo? ¿Cuál? (en caso afirmativo).

Como hemos dicho anteriormente, al final volveremos a pasar el cuestionario ligeramente modificado:

CUESTIONARIO FINAL

- ¿Cuál es tu color favorito?
- Un color que te represente o que sea habitual en tu ropa:
- ¿Tocas algún instrumento musical? ¿Cuál? (en caso afirmativo).
- ¿Qué música escuchas normalmente? (Géneros, artistas, temas...).
- ¿Qué música le gusta a tus amigos? (Géneros, artistas, temas...).
- ¿Qué música te representa? (Géneros, artistas, temas...).
- ¿Has conocido recientemente a partir de mis clases algún tipo de música o práctica musical que te gustaría presenciar en directo? ¿Cuál? (En caso afirmativo).

Las entrevistas que complementarán estos cuestionarios irán orientadas a la recogida de datos al respecto del capital cultural musical general del alumnado para observar sus posibles relaciones con las respuestas a las preguntas del cuestionario, siempre en una perspectiva general del grupo-clase. Preguntamos precisamente si tocan algún instrumento musical en el cuestionario de partida para tener una referencia significativa sobre la que elaborar las entrevistas, y preguntaremos pues en las entrevistas sobre la cercanía del alumnado con la música: si tienen instrumentos musicales en casa, si tienen familiares que sean músicos, si les gustaría aprender a tocar un instrumento, a dirigir, a componer, etc.

Mientras que un mismo contenido teórico y global en el aula será trabajado durante la primera sesión de la unidad didáctica que configura nuestra intervención docente, los datos obtenidos mediante el cuestionario nos servirán para realizar la segunda y la tercera sesión partiendo de los intereses previos del alumnado para llegar al cumplimiento de objetivos deseado por medio del trabajo de los contenidos y la adquisición de competencias.

El procedimiento de construcción de la unidad didáctica en cuestión fue paralelo al de este mismo apartado durante los meses de enero y febrero. Una vez finalizada y revisada por el tutor de

TFM, finalizó el módulo específico del MAES y comenzaron las prácticas que nos han brindado la oportunidad de llevar a cabo la unidad didáctica con un grupo de 2º de E.S.O. y aunque no estaba planeado, con otro de 4º de E.S.O.

Los contenidos o los conocimientos musicales que tratamos en esta intervención docente están seleccionados en virtud de su utilidad y adecuación bajo mi criterio de selección de entre todos los contenidos que conforman los diferentes bloques del currículo de la asignatura de Música en Secundaria. Son contenidos que pese a la dificultad que puedan encerrar están muy estrechamente relacionados entre sí y que desde luego requieren de la implicación del alumnado para su correcta asimilación.

La implicación del alumnado está fundamentada en la búsqueda activa de información fuera del aula y en la participación en clase del alumnado. Con lo cual, el siguiente paso a la elaboración de los cuestionarios y la selección de contenidos fue centrarnos en buscar un estilo docente que potenciase la implicación del alumnado, para lo cual se ha considerado oportuno que el alumnado trabaje los contenidos con plataformas que le sean familiares como YouTube, o Spotify.

Trabajar contenidos con plataformas en las que hay tantísima cantidad de información disponible trae consigo un laborioso proceso de selección por parte del docente. Para esta ocasión, nos decantaremos por el conocido *youtuber* Jaime Altozano, y algunos vídeos de carácter y finalidad pedagógica en lo que respecta a contenido audiovisual. En lo musical, hay una selección de piezas con la que se pretende poner en práctica en la segunda sesión los conocimientos adquiridos en la primera, y para terminar, en la tercera sesión pondremos al alumnado en contacto con varios de los diferentes universos musicales que desconoce por completo.

Por último, la búsqueda de unos estándares de aprendizaje adecuados para evaluar todo el proceso supuso la última parte de la elaboración de la unidad didáctica en la que consistirá nuestra intervención docente. La finalidad de nuestra intervención no es otra que la de poner en práctica lo que en apartados anteriores llamamos "motivación", es decir, lograr que el alumnado utilice de forma autónoma las TICs para aprender cosas y que lo haga con la motivación de seguir una clase en la que se van a esclarecer los contenidos sobre los que el alumnado ha estado investigando en casa. De esta manera, las sesiones se han planteado como un proceso continuado en el que las dos

principales preocupaciones han sido la adquisición probada de conocimientos musicales específicos, la implicación del alumnado en el aprendizaje, y la evaluación de todo el proceso mediante estándares de aprendizaje como marca la ley actualmente.

5. SITUACIÓN DEL CENTRO RESPECTO A LA TEMÁTICA ESTUDIADA

La temática estudiada tiene como pilar fundamental las TICs y más concretamente el uso que se hace de las mismas en el proceso educativo, proponiendo aquí su combinación con la motivación para crear el término "moticvación" que titula nuestro trabajo y fundamenta la intervención docente en cuestión que llevaremos a cabo durante el *practicum* del MAES.

El centro en el que llevamos a cabo la intervención docente, el I.E.S. Pablo Neruda (Huelva), es un centro con un alumnado favorable a este tipo de intervenciones como se ha podido comprobar puesto que aunque hablamos de un centro relativamente joven que en 2006 celebró su 25 Aniversario y que empezó siendo una extensión del I.E.S. Alonso Sánchez en Septiembre del año 1987. Es un instituto que no está situado en ningún ensanche de la ciudad ni en el extrarradio, sino que más o menos está en la zona centro de la ciudad, con lo cual a la mayor parte del alumnado (no a todo el alumnado como veremos) se le puede presuponer cierto capital socioeconómico y cierta afinidad con la norma escolar.

El centro se hizo en aquella zona porque antes no había nada y la ciudad empezó a crecer por allí: anteriormente pasaban los trenes, y cuando dejaron de pasar los trenes, se desmantelaron las infraestructuras ferroviarias y se comenzó a edificar el lugar hace aproximadamente tres décadas. Además, el alumnado del centro es un alumnado bastante heterogéneo (siempre lo ha sido) que fue creciendo desde esos grupos reducidos de personas adultas atendidas por una plantilla de profesores jóvenes venidos de diferentes lugares de la península que daban clase por la tarde hasta la amplia oferta actual de 3 grupos desde 1º a 4º de E.S.O y 4 grupos en 1º y 2º de Bachillerato (21 grupos), además de tres ciclos formativos: uno de grado medio y dos de grado superior (6 grupos), atendidos por un profesorado conformado por 60 personas de las cuales 54 tienen plaza fija y son definitivos, más dos maestros de pedagogía terapéutica, una orientadora, y una monitora de educación especial.

Al crecer la ciudad por allí y edificar toda la zona, el alumnado y el personal docente fue aumentando significativamente en poco tiempo. De hecho anteriormente había muchos departamentos en el centro que ahora no están, son a día de hoy aulas en las que se da clase.

El centro en el que llevamos a cabo la intervención docente es un centro con un alumnado nativo digital con motivaciones fundamentalmente extrínsecas al aprendizaje. Es un centro en el que prácticamente desde su conformación se han llevado a cabo metodologías tradicionales de enseñanza-aprendizaje siguiendo una línea de trabajo bastante bien consolidada y conformada que al parecer da resultados, pues el centro es de los menos complicados por así decirlo que hay en toda la ciudad, tanto por su alumnado, que es un alumnado generalmente afín a la norma escolar que vuelca el C.E.I.P. José Oliva y otros centros concertados de Secundaria situados en las inmediaciones que no tienen bachillerato, como por su profesorado, que tiene cierta vigencia y unas pautas muy bien marcadas que hacen del I.E.S. Pablo Neruda el centro en toda la provincia que más personas interesadas aporta a las sesiones informativas que realiza la Universidad de Huelva para los alumnos de Bachillerato que van a realizar la PVAU con miras a la obtención de un título universitario.

Es un alumnado en parte desmotivado por aprender, y como hemos dicho, bastante heterogéneo, puesto que además de abastecer a familias del centro de la ciudad su bolsa abarca a personas de zonas con menor nivel de capital socioeconómico y cultural como la Barriada de la Navidad y Las Colonias, siendo un perfil general de clase media (con hijos nacidos en la era digital y *smartphone* en el bolsillo) el que se desprende de quienes acuden al centro.

Las familias además están muy implicadas: el AMPA tiene bastante actividad para ser un AMPA, e interviene también en la resolución de conflictos y en cuestiones transversales normalmente. Para hacernos una idea, es normal desde hace cinco o seis años, que los tutores antes de las vacaciones de Semana Santa hayan recibido prácticamente a todos los padres por cuestiones de muy diversa índole, y es sorprendente cómo, según nos confiensa en el centro, las diferencias en el capital socioeconómico de las familias no se notan tanto en lo material como en otro tipo de detalles: *"Los padres y madres de los niños más conflictivos o problemáticos son los que más cuesta que vengan al centro citados por un tutor, y el nivel socioeconómico de las familias influye*

considerablemente en este aspecto: la estadística es muy dura en ese sentido, aunque tenemos de todo" (nos comenta la orientadora del centro en una entrevista).

También se desprende de algunas declaraciones del personal docente que la actitud de las familias en ciertas ocasiones no es precisamente la más adecuada: *"Los padres no vienen a preguntarte qué es lo que tiene que hacer mi hijo para aprender, la mayoría vienen a decirte lo típico, que mi hijo es un máquina y que yo no sé qué está usted haciendo mal, o que anoche se lo sabía... Etc. Nos piden los exámenes para fotocopiarlos y llevárselos para que los corrija otra persona y poner reclamaciones"*, lo cual como poco dificulta que el profesorado esté felizmente dispuesto a asumir nuevos roles que disminuyan su control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para más inri, a propósito de los nuevos roles que entendemos que han de ir adquiriendo docentes y discentes en un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los tiempos que corren, hay bastantes alumnos y alumnas que "se relajan" porque ni tienen hábito de estudio, ni tienen interés, ni ganas de hacer nada. Entendemos que especialmente al inicio de la etapa de Bachillerato (cariñosamente allí llamada 5º de la E.S.O.) esto puede ocurrir en el centro porque llegan alumnos/as de otros lugares con un ritmo de trabajo diferente, pero en mi opinión esto tiene más que ver con cómo está planteada la Educación que con cualquier otra cosa. De hecho incluso el propio alumnado de E.S.O. nos confiesa que prescinden del hábito de estudio, del interés, y de las ganas de implicarse y trabajar cuando saben que va a pasar de curso de todas formas.

En los peores casos, el nuevo denominador común que comparte gran parte del alumnado disruptivo o conflictivo del centro son los casos de divorcio, y como última opción, la orientadora comenta cuando la entrevistamos que derivan al alumnado con el que no pueden trabajar a un conocido centro concertado llamado Virgen de Belén que trabaja con grupos reducidos de alumnos a los que les ha ido mal repetidamente en ya varios sitios y que suelen salir adelante allí aprendiendo algún oficio.

Para entrar más en detalle al respecto de la temática estudiada en este trabajo se ha creído conveniente contar con la visión del director del centro, al que entrevistamos por ser uno de los mayores conocedores del lugar y del ejercicio de la docencia que allí se lleva a cabo. A continuación preguntamos cómo motivan en el centro al alumnado y cuál es la situación global del centro al respecto de las TICs:

Motivar está dentro de lo que esté en las manos de cada uno de vosotros como profesores dentro y fuera del centro, y normalmente la forma en la que tú controlas tus clases está muy relacionada con la manera con la que tú motivas al alumnado. Yo te puedo hablar de cómo motivo yo al alumnado en mis clases, o cómo les pongo el pie en el cuello, pero en este caso yo tengo una asignatura que no tiene nada que ver con la vuestra. La mía es práctica, yo soy de Educación Física, y en clase de teoría tengo mis métodos, pero adaptar mis métodos a tu asignatura (...).

A nivel de centro tenemos un gran abanico de actividades extraescolares y complementarias, y eso es algo que les gusta a los alumnos. Aquí tenemos cinco concursos anuales, uno de ellos es un concurso de talentos, en el que los chavales exponen, bailan, cantan, hacen magia... ¿Qué ocurre? Pues que muchos pasan y se lo toman como un día de fiesta, pero otros se quedan allí, se implican, y disfrutan muchísimo de la experiencia (...). Es la mejor forma, actividades, actividades, y actividades.

Con las TICs hacemos poco, porque no tenemos medios. ¿Tú sabes de qué año son los ordenadores que tenemos? De 2008. ¿Tú sabes que a nosotros nos instalaron aulas TIC y a los dos años tuvimos que quitar los ordenadores de las mesas? ¿Tú sabes que los alumnos que venían de sexto de primaria les regalaban un ultra portátil? En tercer ciclo de Primaria, venían con un ultra portátil... Y había algunos que no tenían ya el ultra portátil. Lo habían vendido. Y esta zona no es de las más desfavorecidas de Andalucía, pero igual con las pantallas y con los ordenadores de sobremesa en las aulas. De quince ordenadores para treinta alumnos funcionaban diez, ¿Qué hacían los otros? No seguir las clases. ¡Dar por culo!. Con lo cual, con los años, ahí lo tenéis si lo queréis ver, tenemos una bañera llena de cables. El cableado ese vale un dinero (...).

Eschuchad, y aulas enteras que les hemos dado a los Salesianos, que han montado sus aulas de informática en base a este material, y yo me la estoy jugando, porque todo esto está catalogado. O sea, que esto está todo inventariado. Pero hijo, ¿Qué hago con estos ordenadores aquí cuando al “José Oliva“ le falta un aula de informática? ¡Y no tienen dotación! Y eso es otra incongruencia que existe... Entonces, el material que tenéis ahí, el que tenemos en los despachos (...) ordenadores “del año de la polca“, y los medios que tenemos son los que nos dan... ¡Y el Wi-Fi ahora se ha caído!.

Como podemos ver, gran parte de lo que señalamos en el marco teórico se ve perfectamente reflejado en las palabras del director del centro de prácticas. También en otros momentos de la entrevista, y como era de esperar, nos confiesa que el uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue dependiendo del estilo docente de cada profesor/a en el centro (y como sabemos aunque no nos lo quiera decir, de su formación y actitud hacia las TICs), y que además no hay nada en el R.O.F. ni en el R.O.C. acordado al respecto.

De hecho, el director del centro nos comenta en la entrevista que tienen a profesores "todavía enseñando inglés con tiza", y que los recursos TIC disponibles en el centro donde llevamos a cabo la intervención docente además de ser inaccesibles fuera del horario lectivo están completamente desfasados y obsoletos en comparación con la tecnología que porta en sus bolsillos el alumnado al que va destinada la intervención docente. Sin embargo, estas últimas declaraciones contrastan un poco con los datos que obtenemos de otra entrevista realizada al coordinador TIC al respecto de este mismo asunto, que es el que nos ocupa fundamentalmente en el marco teórico de este trabajo:

El TIC es un programa que puso en marcha la Junta de Andalucía hace bastante tiempo que consistía en dotar de equipos informáticos a los centros para la administración y la gestión, de forma que se dotó en un principio de equipos informáticos a los departamentos y a los equipos directivos cuando esto no se llamaba todavía TIC. Pero enseguida, claro, llegaron y pusieron los centros TIC que consistían ahora ya en ir a saco, con ordenadores para prácticamente toda la E.S.O., uno para cada dos niños. Y bueno, pusieron toda esa dotación.

Ya nada más entrar aquello yo ya pensé que iba a ir mal, como fue, porque no es lo mismo que los profesores adquirieran ordenadores aquí a que los cuiden los niños, y los niños no los cuidaban.

Aquello fue desastroso, empezaron a romperse ordenadores, las mesas TIC que venían preparadas con una puerta metálica para que no accedieran al ordenador destrozadas(...). Con lo cual, poco a poco los ordenadores se fueron deteriorando. La Junta al principio si un ordenador se estropeaba venía un técnico y lo arreglaba, pero en cuanto dejaron de estar en garantía los equipos ya no venía ningún técnico, y si el ordenador estaba estropeado por algún destrozo tampoco venía el técnico. Entonces aquello se fue deteriorando tanto tanto que tuvimos que empezar a quitar los ordenadores de las aulas y así poco a poco se fue desmantelando todo.

La junta se dio cuenta del problema, que no éramos solo nosotros. Y entonces dijo: bueno, sigamos, aquello fue TIC, pues vamos a hacer ahora el TIC 2.0.

El TIC 2.0 es regalarle ultraportátiles a los niños, a cada alumno de la E.S.O., con lo cual, bueno, eliminamos los ordenadores de las aulas, que los tenemos amontonados, y cada alumno de la E.S.O. con un ultraportátil.

Yo también cuando vi aquello dije: esto no va a funcionar. Y efectivamente enseguida empezaron a aparecer ultraportátiles vendiéndose en los mercadillos, otros venían con el ultraportátil estropeado (...). Entonces llegaba el profesor y decía: Para mañana traeros el ultraportátil. Y se lo traían seis, siete... Aquello no servía para nada. Es decir, aquello fue otra vez un gran fracaso.

Y entonces dijeron: bueno, vamos a intentarlo otra vez, pizarras digitales. Y ahí si fue algo mejor. Es decir, las pizarras digitales tenían que haberlas puesto al principio, todo ese dinero se podía haber gastado en dotar todas las aulas, no solo a la E.S.O. (...).

Las pizarras afortunadamente no se estropean tanto, es decir, aquí no se ha estropeado ninguna todavía, quizá algún cañón virtual, en alguna el sonido no se escucha del todo bien (...).

Nosotros para el bachillerato tenemos un cañón proyector, de forma que alguien se lleva uno de los ultraportátiles de los profesores y se enchufa al cañón. Y la idea final es poner un ordenador fijo en cada aula para que no tenga que ir el profesor con el portátil a dar la clase.

Y básicamente ahí estamos, las TIC incluían algo más, que era el adiestramiento de los profesores en el manejo de todo este tipo de cacharros. Al principio tenía más sentido, porque había profesores que incluso no tenían ordenadores en casa. Pero ahora que todos tienen un ordenador en casa incluso mejor que los de aquí, básicamente el adiestramiento es casi nulo. Es verdad que las pizarras tienen programas que son muy útiles y nadie los usa. La gente las usa como proyector, para poner películas, para el libro digital (sobre todo los profesores de idiomas)... Pero yo la primera vez que vi una pizarra de esas dije: ¡Esto es una maravilla y media! Porque tiene una componente tipo PowerPoint que tú pintas allí, das tu clase como con una pizarra normal, y cuando acabas, enchufas tu pen y lo guardas. Y si un profesor le da la misma clase a varios cursos no tiene que volver a hacer la pizarra, ya está guardada. E incluso para el curso siguiente, o si viene alguien nuevo aunque cueste un poquito de trabajo y haya que enseñarle y tal (...).

Para eso hay cursos en el CEP, pero lo que hace falta es gente interesada en algo más que en tener horas de cursos para coger los sexenios (...). Es verdad que en algunas empresas cuando uno hace un curso la empresa te lo pone en tu horario de trabajo, aquí tú tienes que gastar de tu tiempo libre para meterte en una cosa de estas (...).

Mi día a día consiste en llegar aquí y arreglar lo que no funciona, arreglar los ordenadores, la wifi... Y si es algo más gordo o de software, pues se llama a un teléfono que hay ahí y siempre que sea en Guadalínex nos dan asistencia técnica, y normalmente suelen ser bastante efectivos (...).

Uno de los problemas gordos era que absolutamente toda la red de centros de Andalucía tenían la misma clave: llevaratararaunvestidoblancollenodecascabeles. Entonces ¿qué ocurre?, pues que tú puedes viajar por Andalucía prácticamente conectado siempre a la wifi (...). Y eso al principio era muy secreto, es decir, yo al principio cuando llegaba a un centro con los ordenadores yo encendía un equipo y aquello se conectaba solo. Ya cuando preguntabas: ¿Cuál es la clave por si acaso llegara yo con mi portátil y me hiciera falta? la respuesta de la Junta: No, eso no te

corresponde a ti saberlo.

Entonces yo me puse a buscar por internet, y un día encontré la clave. Muchos días me llevé buscando sin encontrarla, pero de repente uno cogía y la ponía en un foro, la comprobé, y funcionaba. Al día siguiente fui a la misma página y ya la habían quitado, es decir, al principio la Junta se preocupaba de perseguir ese tipo de páginas, la Junta es poderosa en estos casos(...).

Con el tiempo, tú pones ahora mismo en internet “clave Andared“ y te salen 20 o 30 páginas con la clave, porque al final ¿Qué pasó? pues decidimos quitar del centro los dispositivos wifi de la Junta, poner nosotros los nuestros, que no son muy caros y son más potentes que los de la Junta, y que además permiten controlar y poner la red que quieras y la password que quieras. Pero claro, muchos de los portátiles de la Junta necesitan conectarse al Andared y eso no se puede cambiar, con lo cual el Andared había que seguir dejándolo. Entonces tenemos la Andared y la red de IESPN, que ya se ha filtrado la contraseña. Más de un profesor la ha dado.

Sin embargo, a través de ese aparato yo entro, veo quiénes hay conectados, y en función de las MAC que me aparecen voy bloqueando el acceso de los dispositivos (...). Esto va a cambiar ya, porque la Junta ya va a poner wifi de tipo “platito“ como lo que tenemos nosotros, y el método va a ser diferente, ya no va a ser bloquear, sino que van a ser listas blancas en las que se irán metiendo las direcciones MAC de los dispositivos que estén autorizados a tener acceso a la wifi.

También tenemos carritos de portátiles que no son dados a los alumnos en propiedad sino que son del centro, y aunque hay muchos estropeados la verdad es que dan el avío (...).

Una vez nos situó las TIC en el contexto de los centros andaluces de enseñanza Secundaria en general y en el contexto del centro en el que llevamos a cabo la intervención docente en particular (información de gran valor que no podía faltar en este trabajo), preguntamos cuánto usa las TICs en líneas generales el profesorado del I.E.S. Pablo Neruda, y qué hace normalmente con ellas. A lo que nos responde:

El uso, si te refieres a encender el ordenador en el aula y hacer algo con él, es bastante. La prueba es que el día que no hay internet esto es un chorro de profesores diciendo que no va internet, que no pueden hacer nada, o el ordenador tal no funciona y he tenido que dejarlos allí sin hacer nada (...) Ya no saben dar clase sin ordenador y sin internet.

Yo personalmente este año es la primera vez que he usado un ordenador en clase, cuando yo soy de matemáticas, me gusta la tiza, me gusta hacer las cosas a mano, me gusta que aprendan a hacer las cosas a mano... Pero es verdad que ahorras mucho tiempo al no tener que dibujar 20 gráficas allí. La app de additio se usa para el control de faltas diario, para preguntar en clase... Y no mucho más, y también sobretodo el PowerPoint. Sí es verdad que cada vez incluso los más mayores se ponen las pilas con el tema del PowerPoint porque no te echa la misma cuenta un alumno a un PowerPoint que a una pizarra con tiza.

Ahora bien, la primera vez que yo uso el proyector, claro, yo iba con un poco de retintín porque nunca lo había hecho antes, pero al terminar me preguntó una compañera cómo me había ido y si lo iba a volver a utilizar; y yo le dije: ¡Pues claro, esto es mano de santo! ¡Lo voy a utilizar mañana, pasado y el otro, hasta que se terminen las gráficas!.

Y efectivamente, oye, yo no he visto trabajar más que mirando la pantalla tonta y... ¿En el libro?, en el libro hay las mismas gráficas y con colores, pero cuando les digo: "Abrid el libro por la página tal", la respuesta suele ser: "No me lo he traído" (...). Y hay otras asignaturas como Ciencias Sociales en las que para buscar información, al menos tener allí internet... Es básico.

En conjunto, deducimos que si bien la situación del centro al respecto de la temática estudiada no es la más deseada, tampoco padecen una situación que les imposibilite aplicar las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera eficiente y acorde con los tiempos actuales como proponemos en este trabajo, en el que además vamos a depender para la realización de nuestra intervención docente fundamentalmente de medios tecnológicos externos al centro.

6. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DEL ESTUDIO. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

6.1. DESARROLLO DEL ESTUDIO Y DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE

La recogida de datos que se desprendió de los cuestionarios con los que comenzamos la unidad didáctica en ambos cursos fue de entrada bastante desesperanzadora, y tal y como pronosticábamos antes de realizar la intervención, el alumnado en líneas generales no solo desconocía casi por completo los contenidos musicales de la intervención que nos ocupa como se ve reflejado en las grabaciones de las sesiones de clase, sino que además de forma unánime en los dos grupos en los que llevaríamos a cabo la intervención, a excepción de tres personas, nadie había conocido o entrado en contacto recientemente con ningún tipo de música o práctica musical que quisiera presenciar en directo. Lo cual es verdaderamente lamentable y por lo tanto es en última instancia lo que pretendemos cambiar con nuestra intervención docente.

Sin embargo, cuando una persona en el ejercicio de la docencia trata de hacerle despertar al alumnado el interés por la música, en especial por la música construida bajo criterios puramente musicales que no goza de la difusión que populariza y causa el consumo masivo de lo que denominábamos en este trabajo música "para bailar" (música realizada bajo criterios de consumo asociado al *merchandising* y a ciertas prácticas sociales de ocio y tiempo libre relacionadas con la ingesta de bebidas espirituosas y la interacción activa entre las personas en un recinto), por muchos medios de los que se disponga, nos enfrentamos a un sinnúmero de problemas sobradamente conocidos que se nos antojan en principio considerablemente lejanos a nuestro radio de acción como docentes ya que tienen su raíz en todo lo que ocurre con el alumnado fuera del centro.

El transcurso de las sesiones en líneas generales y salvo por algún que otro pequeño percance fue en concordancia con todo el trabajo previo de planificación. Sin embargo, ni con una planificación que espaciase las sesiones semanalmente, ni con una adaptación del formato y de los contenidos más acorde con los tiempos que corren el alumnado ha trabajado en casa con los contenidos la mitad de lo que se esperaba, por no hablar de su participación en clase, que si bien durante las sesiones en el aula por momentos se ha conseguido la implicación de todo el alumnado en el aprendizaje, la participación no ha sido del todo generalizada, y la escasez de familiaridad con

los contenidos así como el prácticamente inexistente manejo de conceptos básicos musicales han hecho que la puesta en marcha de la intervención haya sido bastante dura y difícil.

6.1.1. Con 2º de E.S.O. B

En 2º de E.S.O. B más de la mitad de los encuestados mostraron una clara predilección musical por el reguetón y el trap (cosa que no ha ocurrido con ninguna comida ni con ningún color). En el resto del alumnado, el pop, el rap, y la música electrónica (dance) están claramente a la cabeza seguidos de alguna mención a alternativas más regionales como la música cofrade o el flamenco.

La primera sesión con este grupo fue la más complicada. A causa de la poca colaboración por parte del alumnado en la preparación de la unidad didáctica nos vimos obligados a realizar una actividad alternativa para que absolutamente todo el alumnado definiera los conceptos de escala y de acorde y saliera a tocar una escala y un acorde al piano. Como se aprecia en la grabación, tenemos un problema con una alumna que se niega a realizar el ejercicio por vergüenza y la dejamos para el final, cuando acompañada de una amiga logramos que realice el ejercicio sacrificando el tiempo para la ronda de preguntas planeada.

En la segunda sesión, pese a la reprimenda por no haber preparado la primera sesión, nos volvemos a encontrar un panorama parecido, aunque algo más esperanzador. En esta ocasión sabemos que un mayor porcentaje del alumnado trabajó con los contenidos en casa debida cuenta de sus quejas por la duración de alguno de los vídeos que había que visionar para preparar la sesión. Sin embargo, el alumnado participa poco o de manera no generalizada en el desarrollo de la clase cuando se confía en su iniciativa propia en lugar de marcar unas pautas muy concretas para la realización de una actividad. Con lo cual, terminamos pidiendo para entregar por escrito lo que pensábamos obtener en la clase por medio del debate, tarea que solo entregan al término de la intervención cuatro personas incluso a sabiendas de las consecuencias que esto tiene en la evaluación. Con lo cual, el tutor de prácticas terminó cediendo una de sus sesiones para que el alumnado (con los estándares de aprendizaje en la mano) realizase "individualmente" y un poco "de aquella manera" un documento que contribuyera a realizar una evaluación más positiva del grupo.

La tercera y última sesión por lo tanto fue replanteada y estructurada incorporando en la sesión los vídeos que el alumnado debió visionar en casa para prepararla (previa intervención de quienes sí que los habían visionado). Hubo un percance con la grabación del audio de la sesión en mitad de la clase, pero como se puede comprobar nos encontramos finalmente a un alumnado más participativo y curioso por la música con la que entra en contacto durante la sesión que nos hace sentir que nuestra intervención, aunque no ha transcurrido según lo esperado, ha tenido cierto éxito como puede verse en un tercio de los cuestionarios finales, que reflejan el deseado interés por la que denominamos música "para escuchar" en directo que buscamos.

En la entrevista que complementa los cuestionarios preguntamos a tres personas elegidas al azar de entre todo el grupo de 2º de E.S.O. B sobre el transcurso de la sesiones y sobre otros aspectos tangenciales a la intervención que nos ocupa en este trabajo. De esas tres personas elegidas al azar, dos tienen instrumentos musicales en casa además de la flauta de pico del periodo escolar de Primaria. Una de ellas tiene una guitarra que toca su padre, y otra, que tocaba el contrabajo, tiene en casa una viola que toca su hermano.

Las tres personas entrevistadas no solo coinciden en que la intervención ha ido muy bien, sino que manifiestan cierta preferencia por lo que ha acontecido durante la misma con respecto a lo que hacen en clase normalmente: *"A mí me gusta más eso que las clases de antes"*, *"A mí también, son más divertidas, y participamos más"*, *"A ver, con el profesor de música hacemos ejercicios, que estaba bien porque yo me los sabía y me sentía orgullosa, pero ya los exámenes y eso... Me ponía súper nerviosa"*.

Justo después, aunque no estaba previsto, ponemos a prueba a una de las entrevistadas preguntándole por sorpresa por el concepto de escala y el concepto de acorde. Sorprendentemente la superó de sobremanera definiendo ambos conceptos tal y como lo hicimos tres semanas antes de la entrevista. No obstante, mostrándoles cierta disconformidad con el gesto, les pregunto por qué pese a que las clases han sido divertidas no ha habido una implicación grupal durante las mimas, a lo que nos responden señalando inmediatamente al desinterés del alumnado sobre cualquier otro problema de los que entraña la docencia sabiendo como saben que en el centro hay personas con problemas serios fuera del entorno escolar y que en su grupo hay al menos uno o dos casos:

"Porque tampoco tienen mucho interés en aprender", "Es que hay gente que pasa, simplemente escuchan y pasan(...)".

Seguidamente, les recuerdo que ninguna de las tres me habían entregado la tarea, tarea que pedí porque me vi obligado a causa de la no preparación de las sesiones por la gran mayoría del alumnado y que contadas personas entregaron en tiempo y forma. Recogemos un testimonio de una de las personas entrevistadas al respecto: *"Aprender se supone que es bonito, pero como lo están haciendo ahora pues no es bonito, te ponen en un día tres exámenes. A mí se me acumularon cuatro en un día por problemas médicos. Se supone que aprender es bonito, pero nos agobian muchísimo con los exámenes".*

También nos comentan que si cambiáramos las tornas y fueran docentes que tuvieran que hacer con cualquier otro grupo lo mismo que he hecho yo con su clase preguntarían cómo se siente el alumnado al estar aquí, qué problemas tiene, cómo son las clases para ellos... *"Y los vídeos, si son cortos, yo los pondría en clase"*. Y cómo no, al final de la entrevista me preguntaron si las notas del tercer trimestre las ponía yo.

6.1.2. Con 4º de E.S.O.

En 4º de la E.S.O. la recogida de los cuestionarios nos sitúa en un panorama aún más desolador. El 75% de la clase muestra predilección por el reguetón y el trap (cosa que tampoco pasa con ninguna comida ni con ningún color), y el 25% restante alude a los mismos géneros que sus compañeros/as de 2º de la E.S.O., haciéndonos saber en los cuestionarios que a sus amigos/as les gusta el reguetón, el trap, o la misma música que les gusta a ellos. Y al igual que ocurre con el grupo anterior, el interés por la música en directo (ya de cualquier tipo) es nulo.

Sin embargo, quizá porque estamos aquí ante un grupo más reducido y con un alumnado algo más maduro, la intervención docente funcionó considerablemente mejor en este grupo que en el anterior. Tomamos prestada la reformulación de la primera sesión, pero nos dio tiempo a hacer más cosas, y nos enfrentamos exactamente a los mismos problemas que nos enfrentábamos con el grupo de 2º de E.S.O. B, aunque algo menos acentuados, tanto en la primera sesión como en la

segunda, pero se perdió muchísimo menos tiempo en mediación, aunque al igual que con el grupo anterior muy poca gente ha entregado la tarea en tiempo y forma.

En la entrevista que complementa los cuestionarios preguntamos también a tres personas al azar de entre todo el grupo de 4º de E.S.O. sobre el transcurso de la sesiones y sobre otros aspectos tangenciales a la intervención que nos ocupan en este trabajo al igual que hicimos con el grupo de 2º de E.S.O. B. Sin embargo, otras tres personas se ofrecieron voluntariamente para ser entrevistadas proporcionándonos unos testimonios valiosísimos que quedarán recogidos en este trabajo como no puede ser de otra manera.

Al igual que el el anterior grupo de personas entrevistadas de 2º de E.S.O. B, el capital cultural musical es más que modesto: "*Mi hermano está en el conservatorio y toca el piano, "Un amigo de 1º de Bachillerato toca el chelo y voy a sus conciertos", "Yo tengo amigos músicos también"*", uno de los entrevistados toca la corneta de llaves, otra alumna allí presente está aprendiendo a tocar la guitarra... Y confiesan como el anterior grupo que tienen constancia de que en su clase hay al menos dos o tres personas con problemas serios fuera del entorno escolar.

Curiosamente, cuando volvemos a preguntar aquí sobre el transcurso de las sesiones y sobre esta intervención, este grupo justifica sus opiniones en mi acción como docente y no en sus circunstancias escolares como alumnos y alumnas: "*A mí me entretiene", "A mí me ha ayudado para ponerme con la guitarra con lo que me has enseñado", "Enterar se entera uno bien", "Te ayuda porque vas manteniendo lo que damos fresco, porque damos una cosa, al día siguiente la vuelves así a recordar un poquito, al día siguiente otra vez, por ejemplo: lo de las escalas (...)"*". Y como no podía ser de otra manera, volvemos a preguntar por el concepto de escala. Esta vez salen airosos en grupo y entre risas.

Sin embargo, cuando ponemos el acento en las acciones del alumnado, o en el nuevo rol de alumnado que planteamos en este trabajo y preguntamos acerca de la no implicación global o generalizada del grupo nos responden con unas justificaciones más o menos personales: "*Siempre hay gente a la que no le importa tu clase", "Lo tuyo, como son unas clases externas a lo que estamos acostumbrados muchas veces no le damos importancia, decimos: esto es que nos vienen a dar una charla y tal alguien de fuera"*".

Por otra parte, otro alumno, que me confesó justo antes de la entrevista que le había inspirado para componer con la corneta, nada menos, nos habla de que hace tiempo tocaba la batería y tuvo una mala experiencia con el instrumento, y por extensión con la música, que le hizo pensar que la música no servía para nada, hasta que descubrió la corneta de llaves. Y hasta que descubrió la corneta de llaves sus calificaciones en la asignatura de Música en 1º de E.S.O. y en el primer trimestre de 2º de E.S.O. dejaban bastante que desear. Hoy cursa música en 4º de E.S.O. como optativa, por lo tanto vemos que la componente personal de la vida personal y las experiencias personales también tiene su efecto en lo académico. Cosa que no debemos pasar por alto.

Por último, preguntamos por la apatía del alumnado ya no solo a la hora de desempeñar nuevos roles en la educación sino a la hora de participar en el proceso educativo cuando se le facilita la labor de aprendizaje, a lo que nos responden con total crudeza y rotundidad con unas declaraciones que suponen un monumental jarro de agua fría para cualquier persona amante de la docencia: *"No se puede, si tú vienes un día sin ganas de hacer nada no vas a hacer nada, y ahí tú no puedes hacer nada, eso depende del alumno", "Yo creo que depende de la asignatura, unas nos motivan y otras no", "Tú no puedes tirar de una persona siempre, es que eso no es problema del profesor, es problema del alumno: yo si estoy desgano, por mucho que me digas no sé qué no sé cuánto, si me cierro de cabeza, no voy a hacer nada"* .

¿Y no hay nada que podamos hacer los profesores al respecto?, les pregunto, a lo que me contestan con más de lo mismo: *"Qué va... Cuando te pasa eso vas, te sientas ahí... Y es como un bulto más en la clase", "Lo mejor es que no te moleste, pero tampoco le insistas tú en que haga algo(...)"*.

Finalmente terminamos la entrevista apuntando hacia fuera al señalar las posibles causas de la desmotivación en el alumnado, pues aunque sus metas en general no estén todo lo relacionadas que nos gustaría con el aprendizaje, estamos en la asignatura de Música, y tanto los cuestionarios como los audios de las sesiones pueden dar fe de que generalmente les interesa la música, y en especial sus aplicaciones útiles en el cine, en las tiendas, en los videojuegos... De hecho, mostraban un gran interés por el código que empleamos los compositores para utilizar la música en todo lo mencionado. La tarea además estaba perfectamente detallada y pormenorizada, comprendida, y realizada con cierto éxito por parte de quienes la entregaron, se confió plenamente en la autonomía

del alumnado, se le motivó durante el proceso de aprendizaje, y reducimos el coste de oportunidad y de tiempo al mínimo (aunque algún vídeo pudiera ser más corto), llevando a cabo propuestas muy por debajo de las posibilidades de cualquier persona alfabetizada con acceso a internet.

6.2. RESULTADOS OBTENIDOS

6.2.1. Con 2º de E.S.O. B

A continuación queda expuesta una tabla que recoge los resultados obtenidos en la evaluación con los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en el séptimo apartado de este trabajo ordenados y representados por letras del abecedario. Para respetar la Ley de Protección de Datos en vigor sustituiremos el nombre y los apellidos del alumnado con el que hemos llevado a cabo la intervención docente por su número de orden de lista en Séneca:

Nº orden	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	Nota final
1	10	10	10	10	2	6	6	1	8	3	1	1	7	1	4	10	1	1	1	1	4.7
2	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
3	10	10	10	10	1	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.5
4	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
5	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
6	10	10	10	10	6	5	5	3	5	2	1	1	8	2	3	10	9	8	3	3	5.45
7	10	10	10	10	9	10	8	1	6	1	4	1	8	1	6	10	5	6	7	6	6.4
8	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
9	10	10	10	10	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.55
10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	6	9	8	10	10	10	6	10	10	9.45
11	10	10	10	10	10	10	9	9	8	10	8	6	8	8	10	10	10	6	10	10	9.10
12	10	10	10	10	6	8	10	4	8	3	7	1	9	1	1	10	1	1	6	6	6.1
13	10	10	10	10	8	9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	6	4	8	8	5.55
14	10	10	10	10	5	8	8	7	8	7	7	1	6	4	6	10	2	1	1	2	6.15
15	10	10	10	10	1	3	5	2	8	1	5	2	5	2	3	10	1	1	1	1	4.55
16	10	10	10	10	6	9	5	1	1	1	1	1	3	2	5	10	3	2	1	1	4.6
17	10	10	10	10	1	4	7	2	5	1	1	1	7	1	1	10	2	1	1	1	4.3
18	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
19	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	6	8	10	10	9.7
20	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
21	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
22	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
23	10	10	10	10	1	5	6	5	8	3	7	2	5	2	5	10	3	2	3	3	5.5
24	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
																					Nota media final:4.91

Se ha optado por calificar con 1 en los apartados en los que no disponemos de datos por parte del alumnado para evaluar el aprendizaje. Al parecer, solo se puede indicar con "NP" (no presentado) una vez agotado el plazo de recuperación de la asignatura en septiembre según comenta el tutor de prácticas, que nos advierte al mismo tiempo de que el cero no está admitido en el portal Séneca de evaluación.

Por otra parte, 2º de E.S.O. B tiene 29 esudiantes, 5 de los cuales excluimos en la evaluación puesto que acumulan dos o tres faltas de asistencia en una intervención de tres sesiones. Por lo tanto, las calificaciones mostradas corresponden a quienes asistieron a la primera y a la última sesión y por consiguiente realizaron los cuestionarios iniciales y finales anexos a esta publicación.

6.2.2. Con 4º de E.S.O.

A continuación queda expuesta una tabla que recoge los resultados obtenidos en la evaluación con los estándares de aprendizaje evaluables que figuran en el séptimo apartado de este trabajo ordenados y representados por letras del abecedario. Para respetar la Ley de Protección de Datos en vigor sustituiremos el nombre y los apellidos del alumnado con el que hemos llevado a cabo la intervención docente por su número de orden de lista en Séneca:

Nº orden	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Ñ	O	P	Q	R	S	Nota final
1	10	10	10	10	7	6	4	4	4	4	7	4	6	4	4	10	6	5	2	2	5.95
2	10	10	10	10	7	8	8	7	7	6	2	1	5	5	6	10	9	9	6	7	7.15
3	10	10	10	10	5	4	3	3	2	2	2	2	2	2	2	10	6	5	1	1	4.6
4	10	10	10	10	8	10	5	8	8	8	9	9	5	5	6	10	6	6	7	7	7.85
5	10	10	10	10	4	3	5	4	4	4	4	4	3	3	5	10	8	5	2	2	5.5
6	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
7	10	10	10	10	3	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.5
8	10	10	10	10	6	4	5	4	5	4	3	2	3	2	6	10	8	5	3	3	5.65
9	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
10	10	10	10	10	10	10	3	3	3	3	3	3	3	3	8	10	10	8	8	8	6.8
11	10	10	10	10	6	4	4	3	3	2	3	2	2	1	5	10	3	3	3	3	4.85
12	10	10	10	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.25
13	10	10	10	10	6	5	5	4	4	3	1	1	1	1	3	10	4	3	2	2	4.75
14	10	10	10	10	6	5	5	4	3	2	3	2	1	1	1	10	4	1	1	1	4.5
15	10	10	10	10	6	4	3	3	2	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	3.9
16	10	10	10	10	8	7	5	5	3	3	1	1	2	1	8	10	8	7	3	3	5.75
Nota media final:																				5.03	

Al igual que con el grupo anterior, se ha optado por calificar con 1 en los apartados en los que no disponemos de datos por parte del alumnado para evaluar el aprendizaje. Al parecer, solo se puede indicar con "NP" (no presentado) una vez agotado el plazo de recuperación de la asignatura en septiembre según comenta el tutor de prácticas, que nos advierte al mismo tiempo de que el cero no está admitido en el portal Séneca de evaluación.

Por otra parte, el 4º de E.S.O. de Música tiene 23 estudiantes, 7 de los cuales excluimos en la evaluación puesto que acumulan dos o tres faltas de asistencia en una intervención de tres sesiones. Por lo tanto, las calificaciones mostradas corresponden a quienes asistieron a la primera (o a la segunda, en este grupo) y a la última sesión y por consiguiente realizaron los cuestionarios iniciales y finales anexos a esta publicación.

6.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS Y CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS CONFORME A LOS INDICADORES DE LOGRO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA ADJUNTA EN EL SIGUIENTE APARTADO QUE CONFORMA NUESTRA INTERVENCIÓN DOCENTE.

6.3.1. Con 2º de E.S.O. B

Un tercio de los cuestionarios finales (a los que podríamos aventurarnos a poner nombre y apellidos) muestran diferencias deseadas con respecto a los cuestionarios de partida, y las calificaciones en general muestran una dejadez y un pasotismo preocupante por parte de un alumnado que además ha tenido una sesión extra concedida por el tutor de prácticas para entregar (con los estándares de aprendizaje en la mano) algo que favoreciera los resultados de la evaluación, cosa que no podemos decir de las personas con las que ha funcionado esta intervención basada en nuevas metodologías docentes que recogemos en este trabajo.

En suma y en base a los indicadores de logro que figuran en el apartado 7.4.2. de este trabajo es preciso señalar que, aunque no en términos globales, la intervención docente ha tenido cierto éxito y ha cumplido con las expectativas mínimas relativas al trabajo en clase, que no en casa, por parte del alumnado en general. En la clase de 2º de E.S.O. B hemos logrado que el alumnado participe y muestre interés, y aunque ha habido que emplear puntualmente algo más de tiempo de lo que estaba previsto en mediación, se ha conseguido que el alumnado intervenga de manera

ordenada en clase y respetando a los demás, y durante estas intervenciones así como en la tarea, el empleo de conceptos musicales por parte del alumnado ha estado cercano a las expectativas que puede haber sobre cualquier otro grupo-clase similar. Por lo tanto, podemos concluir en que su actuación en clase, si bien no ha registrado en las grabaciones la participación deseada, está dentro de lo aceptable.

Sin embargo, salvo casos que se cuentan con los dedos de una mano, el alumnado no ha analizado, observado, o investigado acerca de los contenidos en clase y por lo tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje no ha tenido lugar fuera del aula con la fuerza que se esperaba. Tampoco puede constatarse mediante la observación directa ni mediante la revisión de las grabaciones de las sesiones de clase que el alumnado que no ha entregado la tarea escrita haya adquirido y demostrado nuevos conocimientos en el transcurso de la unidad. Con quienes sí que lo han hecho se han obtenido resultados ciertamente satisfactorios a este respecto, aunque con todo, ninguna de las personas de este grupo a las que ha ido destinada esta intervención docente ha manifestado lo aprendido en clase fuera del aula en forma de enriquecimiento musical, cultural o personal.

6.3.2. Con 4º de E.S.O.

El 62,5% de los cuestionarios finales han registrado diferencias deseadas con respecto a los cuestionarios de partida, y las calificaciones muestran una levemente mayor disposición a aprender y a participar de lo que ha ido transcurriendo durante las sesiones, especialmente teniendo en cuenta que, al contrario que con el anterior grupo, el alumnado no ha tenido una sesión extra para entregar una documentación que mejore los resultados de la evaluación. En esta ocasión no se han obtenido tan buenos resultados individuales como se han obtenido en la clase anterior, sin embargo, a nivel grupal como reflejan los resultados de la evaluación ha ido ligeramente mejor que con 2º de E.S.O. B, el alumnado en este grupo ha participado más y ha referenciado los contenidos de esta intervención en otras sesiones ajenas a la misma, lo cual, como corresponde, se ha visto reflejado en los resultados de la evaluación.

En suma y en base a los indicadores de logro que figuran en el apartado 7.4.2. de este trabajo es preciso señalar que al igual que con el grupo anterior y no globalmente, la intervención docente

ha tenido cierto éxito y ha cumplido con las expectativas mínimas relativas al trabajo en clase, que no en casa, por parte del alumnado en general. Además, en la clase de 4º de E.S.O. se ha logrado que el alumnado participe y muestre interés sin la necesidad de emplear en mediación el tiempo que empleamos con el grupo anterior para que el alumnado intervenga de manera ordenada en clase y respetando a los demás.

El empleo de conceptos musicales en un lenguaje específico por parte del alumnado tanto en la realización de la tarea como en las intervenciones en clase ha sido un pequeño logro global en este grupo, cuyo vocabulario musical estaba en unos niveles francamente deficientes previamente al inicio de la intervención y se enriqueció considerablemente al término de la misma como se ha podido comprobar mediante la observación directa.

Por otro lado, al igual que ocurre con el otro grupo, el alumnado no ha analizado, observado, o investigado acerca de los contenidos en clase y por lo tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje no ha tenido lugar fuera del aula conforme estaba previsto. No obstante, la adquisición y demostración de los nuevos conocimientos en el transcurso de esta unidad por el contrario ha sido significativamente mayor en este grupo que en el anterior, tanto con quienes han entregado la tarea como con quienes no, y hay pruebas de que fuera del aula se manifiesta o se manifestará lo aprendido en clase en forma de enriquecimiento musical y cultural como son la grabación de una entrevista en la que un alumno me confiesa que le he inspirado y animado para componer música y en la que otra alumna comenta que está aprendiendo a tocar la guitarra y que lo que se ha visto en clase le servirá para aplicarlo, una declaración que también aparece recogida en uno de los cuestionarios.

6.4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

A la luz del contenido de las grabaciones de las sesiones de clase, los cuestionarios, y las calificaciones obtenidas tras la evaluación podemos constatar que nos enfrentamos como docentes a una parte del alumnado con una autonomía y una iniciativa personal completamente ausentes que hacen imposible plantear y llevar a cabo en términos grupales un proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas tal y como se planteaba en el marco teórico de este trabajo.

Como sabemos gracias a las entrevistas realizadas, esto no es un problema de afinidad con la norma escolar ni con nada parecido, pues en un grupo hay "*uno o dos*" casos de personas con problemas serios fuera del entorno escolar, y en otro grupo hay "*dos o tres*". Lo cual implica o nos lleva a pensar que tristemente, el alumnado en general no está acostumbrado a los nuevos formatos de aprendizaje y no relaciona con el proceso de enseñanza-aprendizaje nada que no tenga la necesidad de estudiarse para aprobar un examen cuya intención de aprobar además viene condicionada fundamentalmente por metas externas al aprendizaje.

Al intentar llevar a cabo la intervención docente recogida en este trabajo, nos hemos tropezado al llegar al centro de prácticas con una suerte de círculo vicioso que impide que docente y discente asuman los nuevos roles que aparecen señalados en el marco teórico: por una parte tenemos a un personal docente al que la metodología tradicional le funciona (el tutor de prácticas confiesa en una entrevista que una clase en la que pones al alumnado a copiar del libro o a dictarlo y a realizar actividades del mismo funciona muy bien) y le funciona prácticamente toda la clase, en la cual hay personas con las que las nuevas metodologías funcionan muy bien y personas con las que no.

Habría que dilucidar ahora como futuro objeto de estudio a partir de este trabajo por qué en un grupo cuyos miembros son afines a la norma escolar hay personas con las que las nuevas metodologías docentes funcionan y otras con las que no, y preguntarse con honestidad y con criterio si, dentro de que la causa pueda ser producto del sistema como todo es producto del sistema, está en nuestra mano como docentes que las nuevas metodologías funcionen con toda la clase con independencia de si las causas que conducen al fracaso de las nuevas metodologías docentes son internas o externas al sistema educativo, puesto que si son externas al sistema educativo seguirán necesitando de la acción docente, eso sí, coordinada con la acción de otros profesionales de índole más diversa.

Por otra parte, la acción docente parece estar cada vez más condicionada a factores y agentes externos a la docencia. El tutor de prácticas del centro en el que hemos llevado a cabo la intervención hablaba en varias ocasiones de las presiones que ha recibido por parte de padres y de profesores para aprobar al alumnado, o más concretamente para mantener un mínimo porcentaje de aprobados año tras año independientemente de cómo haya desempeñado su labor un alumnado que

no puede suspender en Música porque el centro quiere buenos resultados académicos en términos de logro y rendimiento, con lo que en numerosas ocasiones parece que aprender es un poco lo de menos, especialmente cuando situamos en el centro del tablero la constante medición y comparación de resultados a la que está sometido el alumnado.

Esta nueva componente sumada al círculo vicioso del que se hablaba en el segundo párrafo de este apartado 6.4. hace que por mucho interés que pueda tener el alumnado en aprender, como le ocurría a una de las personas entrevistadas del grupo de 2º de E.S.O. B cuyo testimonio rescatamos a continuación: *"Aprender se supone que es bonito, pero como lo están haciendo ahora pues no es bonito, te ponen en un día tres exámenes. A mí se me acumularon cuatro en un día por problemas médicos. Se supone que aprender es bonito, pero nos agobian muchísimo con los exámenes"*, los métodos actuales mayoritarios con los que el personal docente puede intentar lograr y demostrar el aprendizaje deseado en la mayor parte de la clase implican la realización de exámenes periódicos y la utilización de metodologías tradicionales de aprendizaje que no agradan tanto al alumnado como las nuevas metodologías. Nuevas metodologías que sin embargo pueden muy fácilmente no garantizar el aprendizaje deseado en términos generales como prometen, lo cual es justamente lo que ha ocurrido en este trabajo cuando se ha llevado a la práctica la intervención docente recogida.

Para colmo, hoy además nos enfrentamos como docentes a una familia del alumnado que puede impugnar (por suerte) nuestras decisiones ante la Delegación de Educación con un buen pronóstico a su favor, ya que por muy bien que el personal docente cumpla sus funciones administrativas, si el personal docente se ve forzado a tomar un cambio de rumbo que no estaba previsto en el papel para lograr el aprendizaje y un padre o una madre impugna los resultados del proceso de evaluación, el docente ha perdido. De hecho, en la puesta en práctica de esta misma intervención docente inevitablemente se ha tenido que pedir por escrito algo que estaba previsto evaluar oralmente, y si un alumno/a suspende en base a esa tarea escrita que no estaba prevista en la unidad didáctica o en base a cualquier otra tarea de cualquier otro tipo con la que se pretenda ayudar al alumnado a aprobar la asignatura y un padre o una madre pusiera una reclamación al respecto, esa persona aprobaría en Delegación casi con toda seguridad.

Para finalizar, retomando los objetivos planteados en el tercer apartado de este trabajo, podemos concluir que los conocimientos adquiridos durante el MAES han sido puestos en práctica

de forma sistemática durante la elaboración de todo el documento en el que además se ha planificado una intervención docente que como se está demostrado ha sido efectiva.

Asimismo, este documento como publicación será útil para cualquier persona interesada en materia de educación puesto que recoge varios testimonios de personas que viven la realidad educativa en primera línea de batalla desde posiciones muy diferentes, y además identifica y justifica una necesidad educativa mediante una revisión bibliográfica que fundamenta un marco teórico de partida proponiendo soluciones aplicables en una intervención docente real que se ha llevado a cabo con un grupo-clase real y cuyos resultados se han recogido en un documento enmarcado en un contexto de prácticas en el que se ha experimentado y enfrentado, en mi opinión de manera satisfactoria, la realidad educativa de un centro de Secundaria.

De igual manera, podemos concluir que aunque se han obtenido buenos resultados con el estilo docente al que se ha llegado mediante este trabajo (la cultura musical y la afición por la música en el alumnado ha aumentado, y esto se ha conseguido trabajando los contenidos en el aula a partir de canciones de trap y de reguetón que se desprenden de cuestionarios que muestran sus intereses) todavía queda mucho por mejorar, puesto que apenas se ha logrado la llamada "motivación" y si bien literalmente ninguna persona en el aula ha quedado sin implicarse en el aprendizaje (todo el alumnado está grabado en la primera sesión definiendo los conceptos de escala y de acorde y tocando en el piano una escala y un acorde diferente), el grado de implicación del alumnado no ha sido grupal y uniforme, sino todo lo contrario.

Finalizamos la intervención por otra parte sin haber podido poner a prueba los límites que ha abarcado la práctica docente recogida en este trabajo en materia de diversidad funcional por ser esta inexistente entre el alumnado que ha recibido la intervención.

7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN O INNOVACIÓN PARA LA MEJORA DE LA SITUACIÓN ANALIZADA EN EL CONTEXTO DEL CENTRO DE PRÁCTICAS

Organizamos nuestra propuesta de intervención o innovación para la mejora de la situación analizada en el contexto de prácticas en forma de unidad didáctica:

7.1. JUSTIFICACIÓN

En esta unidad didáctica nuestro principal objetivo es que el alumnado aprecie y valore la riqueza y la diversidad de la música en la actualidad. Nos consta que el alumnado al que va dirigida ha trabajado ya la lectoescritura musical y ha puesto en práctica los contenidos musicales adquiridos durante la etapa de Primaria con el tutor de prácticas, así pues, centrarnos en la dimensión apreciativa y valorativa de la música nos puede servir tanto para que el alumnado conozca el patrimonio musical y aprenda a valorarlo como para trabajar cuestiones más transversales como el respeto hacia la diversidad de gustos y opiniones.

Asistir pedagógicamente el contacto con música y prácticas musicales que el alumnado desconoce necesariamente va a enriquecer su vocabulario musical y va a ayudarles a expresar ideas complejas con precisión (CL), al tiempo que va a hacer que amplíen su capacidad de búsqueda, recogida, selección, procesamiento y presentación de información sobre la música (CD).

Esta unidad didáctica comprende un trabajo de audición activa con piezas muy diferentes cuya construcción, independientemente del sistema musical en el que estén escritas, viene determinada por elementos que se pueden reducir a cuestiones fundamentalmente matemáticas especialmente en las para ellos nuevas músicas y prácticas musicales (como la estocástica o la acusmática) con las que el alumnado va a entrar en contacto durante esta unidad didáctica (CMCT).

Con el propósito de poner en práctica la asignación de nuevos roles de la que hablamos en el marco teórico, en esta unidad didáctica responsabilizaremos al alumnado de preparar las sesiones de la misma, y fundamentaremos el trabajo en clase sobre el trabajo autónomo que realice cada alumno/a acerca de la música ajena a la que copa los *mass media* (AAP) por medio de las TICs (CD). De esta manera, las sesiones de clase se desarrollarán en un formato de exposición y debate fomentando la participación colectiva de toda la clase para que el alumnado aprenda a expresar ideas propias valorando las ajenas (CSC) y para que, intentando en todo momento despertar su curiosidad, el alumnado se acerque a la música de otra manera tras finalizar la unidad didáctica, desarrollando una mirada estética y una perspectiva cultural más valorativa y menos personalista que le facilite al alumnado la capacidad de relacionar la música con otros fenómenos sociales y culturales (CEC).

A su vez, con esta unidad didáctica pretendemos capacitar al alumnado para que pueda ampliar su oferta de ocio y mejorar su vida. Como hemos dicho en el segundo apartado de este trabajo, enseñamos música en los institutos a personas que viven desconexas de la realidad musical ajena a los *mass media* y al sucedáneo comercial del *pop art*, y al menos la primera piedra de la solución es lo que pretende ser esta unidad didáctica, que viene a despertar el espíritu crítico acerca de la música que consume el alumnado, a situarla en un contexto determinado, y a crear afición entre el alumnado por la música construída bajo criterios puramente musicales que no goza de la difusión que populariza y causa el consumo masivo de la música realizada bajo criterios de consumo asociado al *merchandising* y a ciertas prácticas sociales de ocio y tiempo libre relacionadas con la ingesta de bebidas espirituosas y la interacción activa entre las personas en un recinto entre otras muchas cosas ajenas a lo musical.

Esta unidad didáctica va destinada a un alumnado de secundaria en un centro situado en las proximidades del conservatorio de la ciudad de Huelva, aunque fue originalmente planteada y dieñada para ser llevada a cabo con un grupo de 2º de la E.S.O., también la hemos realizado con otro grupo de 4º. A continuación procederemos con una breve descripción de cada grupo:

Por una parte, 2º de E.S.O. B es un curso de 30 personas con 11 suspensos en música en la primera evaluación y dos personas que tienen convalidada la asignatura. En el aula hay cinco repetidores y no hay ninguna persona en el grupo con necesidades educativas especiales o necesidades de apoyo. Hay que decir que no es un mal curso, aunque la mayoría fundamentalmente quiere aprobar la asignatura. Nos topamos una y otra vez con motivaciones extrínsecas al aprendizaje en el alumnado, sin embargo, hay al menos tres personas que por observación sistemática de su actitud y su actividad en clase muestran un interés especial por la asignatura.

El nivel de conocimientos previos musicales del alumnado de 2º de E.S.O. B radica fundamentalmente en las nociones de lectoescritura musical con las que terminó el pasado curso. Es de lo poco que muy entre comillas retiene el alumnado tras el paso del verano, y por suerte las relaciones entre los alumnos son correctas y francamente cordiales. No hay nadie que se sienta acosado ni problemas de ningún tipo más allá de las circunstancias que rodean la complicada etapa evolutiva del alumnado.

Por otra parte, 4º de E.S.O. es un grupo de 23 personas que provienen de 4º A, 4º B y 4º C. De las siete personas que provienen de 4º de E.S.O. A una suspendió la asignatura en la primera evaluación, y hay otro suspenso de entre los once alumnos que vienen del 4º de E.S.O. B. Los cinco alumnos que vienen de 4º de E.S.O. C tienen la asignatura aprobada, y hay en total siete personas que repiten curso (tres provenientes de 4º de E.S.O. A, dos de 4º de E.S.O. B, y dos de 4º de E.S.O. C).

Al igual que ocurre con el grupo de 2º de E.S.O B, no hay ningún alumno o alumna con necesidades educativas especiales o de apoyo (sí que los hay que vienen del PMAR, pero en 4º no hay PMAR), y el mayor interés o motivación del alumnado según nos hace saber es obtener el título de Secundaria para poder acceder con él a un ciclo formativo. En líneas generales, el motivo por el que el alumnado elige la asignatura de música en 4º de E.S.O. (que es optativa) en el centro es la fama que tiene esta asignatura de ser más amena y asequible con respecto a otras optativas, aunque siempre suele haber alguien que la escoge con miras a aprender música.

Si bien las relaciones entre los alumnos son igualmente cordiales como ocurre con el anterior grupo, el nivel de conocimientos previos de este segundo grupo con el que llevamos a cabo la intervención deja bastante que desear. Sus conocimientos musicales son escasos en gran medida por la ausencia de la asignatura en 3º de E.S.O., y para abordar esta problemática, nuestra intervención transcurrirá por vías en principio alternativas al recurso metodológico estrella para lidiar con este tipo de situaciones no solo en este centro, que es el cine.

Para abarcar todos los bloques que comprende la materia de música en Secundaria, necesitaremos como mínimo tres sesiones que quedarán detalladas en el apartado de la metodología y que ubicaremos en el tercer trimestre, pues esta unidad didáctica tiene su lugar en el grupo de 2º de E.S.O. B del 16/04/18 al 30/04/18, y con el grupo de 4º de E.S.O. del 12/04/18 al 26/04/18 A, y se sustenta sobre unos contenidos que requieren la preparación de las clases en casa por parte de los estudiantes mediante el uso de plataformas virtuales como YouTube o Spotify que les encaminen a un adecuado uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumnado fundamentalmente tendrá que escuchar música en casa inducida con ejercicios de la audición activa

a partir de unos contenidos que se les proporcionarán referenciados con la finalidad de que investiguen acerca de los mismos para que puedan exponer sus ideas en los debates que se llevarán a cabo durante las tres sesiones de clase.

Todo el trabajo realizado durante esta unidad didáctica va enfocado a la puesta en práctica, a través de ejemplos sonoros de obras musicales de diferentes estilos, de una selección de contenidos pertenecientes al currículo de la materia en todos sus bloques.

7.2. OBJETIVOS, CONTENIDOS, CRITERIOS, ESTÁNDARES Y COMPETENCIAS

7.2.1. Bloque 1. Interpretación y creación

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES	COMP.
Utilizar los recursos tecnológicos para aprender a expresar ideas musicales, enriqueciendo su expresión musical y respetando formas distintas de expresión.	·Concepto de escala y escalas musicales.	1. Conocer el concepto de escala y distinguir auditivamente escalas diferentes.	1.1. Define el concepto de escala. 1.2. Reconoce escalas diferentes por medio de la audición.	CEC, CCL, CMCT, CD, AAP. CEC, CCL, CMCT, CD, AAP.
	·Concepto de acorde y principales tipos de acordes.	2. Conocer el concepto de acorde y distinguir auditivamente acordes diferentes.	2.1. Define el concepto de acorde. 2.2. Reconoce acordes diferentes por medio de la audición.	

7.2.2. Bloque 2. Escucha

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES	COMP.
Aprender a valorar mediante las TICs la contribución que la música puede hacer al desarrollo emotivo, estético e intelectual de las personas.	·Las funciones armónicas en la audición.	1. Reconocer auditivamente y determinar empleando una terminología específica las funciones armónicas de los acordes en una audición de música tonal.	1.1. Reconoce auditivamente las funciones armónicas de los acordes en una audición de música tonal. 1.2. Emplea un vocabulario musical específico.	CEC, CCL, CD, AAP

7.2.3. Bloque 3. Contextos musicales

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES	COMP.
Escuchar una amplia variedad de obras de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento,	·Música popular.	1. Relacionar las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música popular.	1.1. Conoce las características de la música popular. 1.2. Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música popular.	CMCT, CAA, CEC.

enriquecimiento cultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias mediante las TICs.	·Música de tradición occidental centroeuropea (Música clásica).	2. Relacionar las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música de tradición occidental centroeuropea (Música clásica).	2.1. Conoce las características de la música de tradición occidental centroeuropea (Música clásica). 2.2. Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música de tradición occidental centroeuropea (Música clásica).	CMCT, CAA, CEC.
	·Música contemporánea	3. Relacionar las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música contemporánea.	3.1. Conoce las características de la música contemporánea. 3.2. Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música contemporánea.	CMCT, CAA, CEC.
	·El jazz y las llamadas "músicas del mundo".	4. Relacionar las cuestiones técnicas aprendidas con las características del jazz y de las llamadas "músicas del mundo".	4.1. Conoce las características del jazz y de las llamadas "músicas del mundo". 4.2. Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con las características del jazz y de las llamadas "músicas del mundo".	CMCT, CAA, CEC.
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.	·Emisión oral de comentarios críticos sobre música	1. Valorar la asimilación y empleo de algunos conceptos musicales básicos necesarios a la hora de emitir juicios de valor o «hablar de música» . 2. Mostrar interés y actitud crítica por la música actual, los musicales, los conciertos en vivo y las nuevas propuestas musicales, valorando los elementos creativos e innovadores de los mismos.	1.1. Emplea un vocabulario adecuado para describir percepciones y conocimientos musicales. 1.2. Emite juicios de valor sobre música o «habla de música» respetando la diversidad de opiniones y aportaciones de las demás personas en el aula. 2.1. Muestra interés y actitud crítica por la música actual. 2.2. Valora la creatividad y la innovación en la música.	CCL, CSC, SIEP, CEC. CD, CAA, CSC, SIEP, CEC.

7.2.4. Bloque 4. Música y tecnología

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS	ESTÁNDARES	COMP.
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.	·Búsqueda de información en Internet y utilización de las redes sociales y plataformas virtuales para expandir los conocimientos y los horizontes musicales y consultar la oferta musical.	1. Utilizar de manera funcional los recursos informáticos disponibles para el aprendizaje e indagación del hecho musical.	1.1. Conoce las posibilidades que ofrecen las plataformas de contenidos web más usuales para el aprendizaje e indagación del hecho musical. 1.2. Utiliza las plataformas de contenidos web más usuales para aprender e indagar sobre el hecho musical.	CD, CAA, SIEP, CEC.

7.3. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES

Sesión 1

-Presentación de la unidad:.....	5 min
-Actividad 1:.....	30 min
-Ronda de preguntas conceptuales a partir del debate.....	20 min
-Instrucciones para preparar la siguiente sesión.....	5 min

Actividad 1: Debate a partir de los contenidos web con los que el alumnado ha preparado esta primera sesión de la unidad didáctica. El debate tendrá como fin la aclaración del concepto de escala, el concepto de acorde, y las funciones de los acordes en la tonalidad.

Contenidos web básicos de partida sobre los que trabajamos en esta sesión:

- ¿Qué es una escala?
<https://www.youtube.com/watch?v=OdYIS8KXdFI>
- ¿Qué son las tonalidades?
<https://www.youtube.com/watch?v=o6aOC3rERF0>
- Mozart y las funciones armónicas (Modo Mayor)
<https://www.youtube.com/watch?v=Ln5O1LuItrs&list=PLC2612DD496E8C2FC>
- Mozart y las funciones armónicas (Modo menor)
<https://www.youtube.com/watch?v=D8SD3ToKDsw>

Sesión 2

- Ronda de preguntas de recuerdo de la sesión anterior:.....15 min
- Actividad 2:.....20 min
- Actividad 3:.....20 min
- Instrucciones para preparar la última sesión.....5 min

Actividad 2: Debate a partir de los contenidos web con los que el alumnado ha preparado esta segunda sesión de la unidad didáctica. El debate tendrá como fin conocer las características de la música popular y de la música de tradición occidental centroeuropea (Música clásica).

Actividad 3: Aplicación de las cuestiones técnicas aprendidas a los contenidos del debate anterior y a la música que se desprende de los cuestionarios repartidos previamente a la realización de la unidad didáctica.

Los contenidos web de partida sobre los que trabajamos en esta sesión nos servirán para que el alumnado realice un ejercicio de audición activa en casa que recogeremos por escrito y formularemos de la siguiente manera: ¿Qué escalas, acordes, y funciones armónicas reconoces en estas piezas? (Señala al menos una escala, un tipo de acorde, y una función armónica acompañada del momento en el que tiene lugar *Ej. Título de la pieza correspondiente: Función de tónica-00:31*).

Contenidos web básicos de partida sobre los que trabajamos en esta sesión:

- Camila Cabello y Daddy Yankee, Havana
https://www.youtube.com/watch?v=qooQd8AA7_M
- Campanitas del lugar
<https://www.youtube.com/watch?v=V8GvFnYfx3c>
- Dvorak, Sinfonía 9 (Del Nuevo Mundo) 4º Mov.
<https://www.youtube.com/watch?v=vHqtJH2f1Yk>
- Debussy, Suite bergamasque, L.75:3. Clair de lune.
https://open.spotify.com/track/7nJPBJFELarDgKyMZbnpCH?si=GcO_MkFSTymKMt8rxJDuKg

Sesión 3

- Debate a partir de la aplicación de las cuestiones técnicas aprendidas a los contenidos musicales pertenecientes a esta sesión:.....20 min
- Actividad 4:.....20 min
- Ronda de preguntas y elaboración de conclusiones.....20 min

Actividad 4: Audición activa y comentada de diversas obras musicales en clase:

- | | |
|---|-------------|
| https://www.youtube.com/watch?v=JSMJ0lg9i3s | Webern |
| https://www.youtube.com/watch?v=13D1YY_BvWU | Stockhausen |
| https://www.youtube.com/watch?v=bJwcWRUTZcU&t | Marino |
| https://www.youtube.com/watch?v=yyiNV3gvcIs | Equenazi |

Los contenidos web de partida sobre los que trabajamos en esta sesión nos servirán para que el alumnado realice otro ejercicio de audición activa en casa que recogeremos por escrito y formularemos de la siguiente manera: ¿Qué escalas, acordes, y funciones armónicas reconoces en estas piezas? (Señala al menos una escala, un tipo de acorde, y una función armónica acompañada de la pieza y el momento en el que tiene lugar *Ej. Título de la pieza correspondiente: Función de tónica-00:31*).

Contenidos web básicos de partida sobre los que trabajamos en esta sesión:

- Crumb: A Haunted Landscape
<https://open.spotify.com/track/0P7jR0TxWdWEK7k2224bVa?si=vzOO1JUiRlew0R3qJTcdrw>
- Raposo: Ach wie flüchtig, asch wie nichtig.
<https://soundcloud.com/jiraposo/ach-wie-fluechtig-ach-wie-nichtig>
- Chucho Valdés: Juana 1600
<https://open.spotify.com/track/5Hnqwh7hL2LH4GNdsoUZcv?si=NmYC5LtuRUyu5BDHCceAeQ>
- Flook: Sligo Reel
<https://open.spotify.com/track/1h6g7YxBOxPXFBSusn3wW4?si=LMhp5LM9QZyduA9Xbt9Auw>

7.4. EVALUACIÓN

7.4.1. Actividades y procedimientos de evaluación

Para la evaluación estableceremos una valoración de lo aprendido en base a la participación del alumnado en clase midiendo y evaluando el esfuerzo realizado mediante la recopilación de datos al término de cada una de las tres sesiones. De esta manera premiaremos y haremos saber que premiaremos la intervención ordenada en clase mediada por la utilización de un utensilio que puede ser un guante, un lápiz, un rotulador, o una pelota pequeña de un color llamativo que tendrá el poder de conceder el turno de palabra.

En la presentación de la unidad didáctica, o bien antes, informaremos al alumnado de lo que se espera de su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje asegurándonos de que sepan en todo momento qué vamos a evaluar y cómo vamos a evaluarlo. Para ello entregaremos al alumnado antes de comenzar la unidad didáctica un documento que figura anexo a este trabajo en el que figurarán los contenidos web básicos a consultar junto con las calificaciones que el alumnado puede obtener conforme al grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje. De hecho ellos van a tener y van a poder leer tanto los estándares de aprendizaje como las calificaciones asociadas a su grado de cumplimiento.

7.4.2. Indicadores de logro obtenido con el alumnado

- Participa en clase.
- Muestra interés.
- Analiza, observa e investiga sobre los contenidos.
- Interviene de manera ordenada en clase respetando a los demás.
- Emplea conceptos musicales en un lenguaje específico cuando interviene.
- Adquiere y demuestra nuevos conocimientos en el transcurso de la unidad.
- Vemos que fuera del aula se manifiesta lo aprendido en forma de enriquecimiento musical y cultural.

7.4.3. Instrumentos de evaluación

- Observación directa y sistemática del trabajo del alumnado en clase.
- Recogida de la audición activa a realizar en casa tras la primera sesión.
- Grabaciones de audio recogidas de cada sesión.
- Tabla elaborada con una fila para cada alumno/a y una columna para cada estándar de aprendizaje evaluable en la que las celdas se llenarán con números asociados a cuatro diferentes niveles de desempeño o de adquisición de las competencias (Excelente-4, Correcto-3, Mejorable-2, Insuficiente-1).

7.4.4. Calificación en función del grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y del nivel de desempeño de las competencias

·A- Define el concepto de escala:

- SB. Define el concepto de escala de forma precisa aludiendo al concepto acústico de la altura.
- NT. Define el concepto de escala de forma precisa sin aludir al concepto acústico de la altura.
- SU. Define el concepto de escala con alguna imprecisión.
- INSUF. No define el concepto de escala.

·B- Reconoce escalas diferentes por medio de la audición:

- SB. Reconoce más de tres escalas diferentes por medio de la audición.
- NT. Reconoce tres escalas diferentes por medio de la audición.
- SU. Reconoce escalas diferentes por medio de la audición.
- INSUF. No reconoce escalas diferentes por medio de la audición.

·C- Define el concepto de acorde:

- SB. Define el concepto de acorde de forma precisa y pone algún ejemplo.
- NT. Define el concepto de acorde de forma precisa.
- SU. Define el concepto de acorde con alguna imprecisión.
- INSUF. No define el concepto de acorde.

·D- Reconoce acordes diferentes por medio de la audición:

- SB. Reconoce más de tres acordes diferentes por medio de la audición.
- NT. Reconoce tres acordes diferentes por medio de la audición.
- SU. Reconoce acordes diferentes por medio de la audición.
- INSUF. No reconoce acordes diferentes por medio de la audición.

·E- Reconoce auditivamente las funciones armónicas de los acordes en una audición de música tonal:

- SB. Reconoce auditivamente las tres funciones armónicas de los acordes en una audición de música tonal.
- NT. Reconoce auditivamente dos funciones armónicas de los acordes en una audición de música tonal.
- SU. Reconoce auditivamente la función de tónica o la función de dominante en una audición de música tonal.
- INSUF. No reconoce auditivamente las funciones armónicas de los acordes en una audición de música tonal.

·F- Emplea un vocabulario musical específico:

- SB. Emplea tres o más de tres términos musicales diferentes en sus intervenciones.
- NT. Emplea dos términos musicales diferentes en sus intervenciones.
- SU. Emplea algún término musical en sus intervenciones.
- INSUF. No emplea términos musicales en sus intervenciones.

·G- Conoce las características de la música popular:

- SB. Conoce tres o más de tres características de la música popular.
- NT. Conoce dos características de la música popular.
- SU. Conoce alguna característica de la música popular.
- INSUF. No conoce ninguna característica de la música popular.

·H- Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música popular:

- SB. Identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes y funciones tonales en la música popular.
- NT. Identifica la presencia o ausencia de escalas y acordes en la música popular.
- SU. Identifica la presencia o ausencia de escalas en la música popular.
- INSUF. No identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes, o funciones tonales en la música popular.

·I- Conoce las características de la música de tradición occidental centroeuropea o música clásica.

- SB. Conoce tres o más de tres características de la música clásica.
- NT. Conoce dos características de la música clásica.
- SU. Conoce alguna característica de la música clásica.
- INSUF. No conoce ninguna característica de la música clásica.

·J- Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música clásica:

- SB. Identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes y funciones tonales en la música clásica.
- NT. Identifica la presencia o ausencia de escalas y acordes en la música clásica.
- SU. Identifica la presencia o ausencia de escalas en la música clásica.
- INSUF. No identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes, o funciones tonales en la música clásica.

·K- Conoce las características de la música contemporánea:

- SB. Conoce tres o más de tres características de la música contemporánea.
- NT. Conoce dos características de la música contemporánea.
- SU. Conoce alguna característica de la música contemporánea.
- INSUF. No conoce ninguna característica de la música contemporánea.

·L- Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música contemporánea:

- SB. Identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes y funciones tonales en la música contemporánea.
- NT. Identifica la presencia o ausencia de escalas y acordes en la música contemporánea.
- SU. Identifica la presencia o ausencia de escalas en la música contemporánea.
- INSUF. No identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes, o funciones tonales en la música contemporánea.

·M- Conoce las características del jazz y de las llamadas "músicas del mundo":

- SB. Conoce tres o más de tres características del jazz y de las llamadas "músicas del mundo".
- NT. Conoce dos características del jazz y de las llamadas "músicas del mundo"
- SU. Conoce alguna característica del jazz y de las llamadas "músicas del mundo"
- INSUF. No conoce ninguna característica del jazz ni de las llamadas "músicas del mundo"

·N- Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con el jazz y las llamadas "músicas del mundo":

- SB. Identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes y funciones tonales en el jazz y las llamadas "músicas del mundo".
- NT. Identifica la presencia o ausencia de escalas y acordes en el jazz y las llamadas "músicas del mundo".
- SU. Identifica la presencia o ausencia de escalas en el jazz y las llamadas "músicas del mundo".
- INSUF. No identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes, o funciones tonales en el jazz ni en las llamadas "músicas del mundo".

·Ñ- Emplea un vocabulario adecuado para describir percepciones y conocimientos musicales:

- SB. Emplea un vocabulario musical preciso siempre que alude a cuestiones musicales.
- NT. Emplea un vocabulario musical normalmente cuando expresa cuestiones musicales.
- SU. Emplea un vocabulario musical ocasionalmente cuando alude a cuestiones musicales.

INSUF. No emplea un vocabulario musical cuando alude a cuestiones musicales.

·O- Emite juicios de valor sobre música o «habla de música» respetando la diversidad de opiniones y aportaciones de las demás personas en el aula:

SB. Emite juicios de valor y opina sobre música a partir de las aportaciones de las demás personas en clase.

NT. Emite juicios de valor y opina sobre música referenciando ocasionalmente las aportaciones de los demás.

SU. Emite juicios de valor sobre música o «habla de música» respetando la diversidad de opiniones y aportaciones de las demás personas en el aula.

INSUF. No emite juicios de valor sobre música o «habla de música» respetando la diversidad de opiniones y aportaciones de las demás personas en el aula

·P- Muestra interés y actitud crítica por la música actual:

SB. Muestra reflexión, actitud crítica e interés por la música actual y por cuestiones circundantes a la misma.

NT. Muestra reflexión, actitud crítica e interés por la música actual.

SU. Muestra ocasionalmente una actitud crítica y un interés por la música actual.

INSUF. No muestra interés ni actitud crítica por la música actual.

·Q- Valora la creatividad y la innovación en la música:

SB. Reconoce y manifiesta públicamente el valor de una pieza musical innovadora con respecto a la música que ya conoce.

NT. Reconoce y manifiesta públicamente el valor de la música del periodo de vanguardias.

SU. Valora la creatividad y la innovación en la música en general.

INSUF. No valora la creatividad y la innovación en la música.

·R- Conoce las posibilidades que ofrecen las plataformas de contenidos web más usuales para el aprendizaje e indagación del hecho musical:

SB. Conoce las posibilidades que ofrecen YouTube, Spotify y sitios web como Musicaisis para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

NT. Conoce las posibilidades que ofrecen YouTube y Spotify para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

SU. Conoce las posibilidades que ofrece YouTube para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

INSUF. No conoce las posibilidades que ofrece YouTube para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

·S- Utiliza las plataformas de contenidos web más usuales para aprender e indagar sobre el hecho musical:

SB. Utiliza las posibilidades que ofrecen YouTube, Spotify y sitios web como Musicalisis para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

NT. Utiliza las posibilidades que ofrecen YouTube y Spotify para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

SU. Utiliza las posibilidades que ofrece YouTube para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

INSUF. No utiliza las posibilidades que ofrece YouTube para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

SB-Sobresaliente (9 ó 10).

NT-Notable (7 u 8).

SUF-Suficiente (5 ó 6).

INSUF-Insuficiente (1,2,3, ó 4).

La calificación numérica vendrá determinada por el nivel de desempeño asociado a las competencias en cada apartado.

7.4.5. Momentos y estrategias

7.4.5.1. Observación inicial

La observación inicial tendrá lugar tras recoger los cuestionarios. Sin embargo, la recogida de datos de la primera sesión de momento no es más que una mera referencia para evaluar el progreso y los resultados de la intervención. Por medio de la observación directa durante las sesiones de debate podremos ir sondeando oralmente las capacidades, las actitudes hacia la música, y el progreso del alumnado en tiempo real, y la recogida de los ejercicios de audición activa nos permitirán ir sondeando y evaluando estas cuestiones por escrito. En ningún caso haremos uso de la observación inicial para separar al alumnado en grupos en función de los diferentes de capacidad y actitud previos al desarrollo de esta unidad didáctica que nos vamos a encontrar, sino que haremos uso de la observación inicial sobretodo para crear un clima en el aula que abra paso al progreso y al desarrollo de cada alumno/a en casa mediante las TICs.

7.4.5.2. Evaluación continua

Durante las sesiones segunda y tercera observaremos si alguna parte del alumnado necesita algún tipo de ayuda, refuerzo, o apoyo conforme se van exponiendo y poniendo en práctica los contenidos de manera ordenada, e iremos recogiendo al final de cada una de las sesiones todo lo relativo a los estándares de aprendizaje que se pueda desprender de las intervenciones del alumnado en clase. Para llevar a cabo el proceso de la manera más justa y precisa posible, grabaremos el audio de todas las sesiones de la unidad informando al alumnado al respecto. Esto fomentará en mayor o menor medida su intervención en clase, que quedará digitalmente registrada y será de gran ayuda también para la evaluación final.

7.4.5.3. Evaluación final

Realizaremos la evaluación final al término de la última sesión de esta unidad didáctica con el propósito de poder tener en cuenta en el proceso de evaluación todas las aportaciones e intervenciones del alumnado durante los debates y durante el desarrollo de la unidad didáctica en general. Una vez reunidos todos los datos del proceso finalizado determinaremos las capacidades logradas conforme a lo expuesto anteriormente en este documento.

Evaluaremos también la repercusión que ha tenido esta unidad didáctica en el alumnado conforme a los indicadores de logro obtenido que figuran en el apartado 7.4.2. de este trabajo. De igual manera, si la recogida de datos que se desprende del transcurso y de la grabación de la primera sesión de la unidad didáctica comprende muestras de relevante desconocimiento y desconexión sobre lo que el alumnado va a trabajar a lo largo de la misma, la reformularemos en contenido y forma con el fin de reducir la cantidad y complejidad de los contenidos y de todo el proceso para lograr el aprendizaje deseado.

7.5. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Somos conscientes de que puede necesitar medidas de atención a la diversidad tanto el alumnado más aventajado en música por su posible formación de conservatorio, como el alumnado más alejado de la norma escolar y de la música más allá de la que copa todos los *mass media*, y la clave está en el capital socioeconómico y cultural musical del alumnado y de la familia.

A lo largo de toda la unidad didáctica vamos a exigirle exactamente lo mismo a todo el alumnado, pero se lo vamos a exigir de manera diferente a cada alumno/a no solo en función de su capital cultural musical (dato que obtendremos vía entrevista), sino principalmente en función de sus preferencias y gustos musicales, que son datos que obtendremos vía cuestionario.

Sorprendentemente, en ninguno de los grupos hemos encontrado casos que requieran de medidas de atención a la diversidad en términos de adaptaciones, necesidades educativas especiales o de apoyo, etc. Sin embargo sí que llama poderosamente la atención la diversidad de ritmos de aprendizaje que podemos encontrar en cualquiera de los dos grupos, sobretodo en el de 4º de E.S.O., en el que basta con mirar las caras de una parte del alumnado durante las sesiones para darnos cuenta de que llevan escrita la palabra PMAR en ellas. Es a este tipo de alumnado, de mirada perdida y mente huidiza al que con mayor frecuencia hemos de dirigirnos durante las sesiones de clase y el que más hemos de utilizar para presentar y explicar los contenidos, pues es este el alumnado que más necesita de la participación activa en el desarrollo de las clases para motivarse y prestar atención.

7.6. COLABORACIÓN CON LAS FAMILIAS Y APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS DEL ENTORNO

No podemos perder de vista que nuestra acción docente debe tener también como objetivo hacer partícipe a la familia del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de construir una verdadera comunidad educativa inclusiva en la que la familia contribuya, dentro de un mínimo común exigible a todo el alumnado, a adaptarles el aprendizaje a los alumnos/as en función de sus características personales.

Al mismo tiempo, es deseable que la familia participe en las actividades de aprendizaje y se contamine de las actividades propuestas en clase, que se consuma cultura en las casas, y que familia y alumnado compartan experiencias y conocimientos para contribuir a la educación en valores del alumnado. Asimismo, de seguro la convivencia en los institutos mejoraría si la participación de las familias se mantuviera en los institutos como en los colegios.

Como parte de la comunidad educativa, el personal docente ha de difundir la cultura participativa y ha de llevar a cabo actividades con el alumnado para comprender en su haber como docente la intervención de profesionales liberales de diferentes sectores, contribuyendo a crear una escuela inclusiva y de calidad en la que todos colaboremos en la formación del alumnado, poniendo a disposición de los centros escolares los diferentes recursos e infraestructuras como las asociaciones vecinales y los centros públicos más cercanos.

8. REFLEXIÓN DE LA PROPIA MEJORA COMO DOCENTE A PARTIR DE LA TERMINOLOGÍA TRABAJADA

8.1. LO QUE HE APRENDIDO COMO DOCENTE EN LO GENERAL

Como se puede ver claramente en las grabaciones de las sesiones, el estilo docente que he elegido para llevar a cabo esta unidad didáctica es bastante dinámico. No obstante, si bien es algo que el alumnado agradece muchísimo, el dinamismo en las clases puede traer consigo muy fácilmente la dispersión del alumnado, lo cual puede afectar seriamente al equilibrio entre las partes de las sesiones y su estructura en la planificación.

En la práctica nos ha sido fácil comprobar que en una clase de música como la de 4º de E.S.O., con una ratio menor por ser optativa y con personas más acostumbradas a mantener la concentración en lo que está pasando durante la clase sin la necesidad de estar realizando en paralelo una actividad (como escribir) que por sí misma demande cierta concentración y ocupe la atención, el dinamismo puede funcionar mucho mejor que en una clase como la de 2º de E.S.O. B con una ratio de 30 personas acostumbradas a unos formatos de clase muy dependientes de soportes tradicionales como el libro de texto y de unas directrices que dejan muy claro lo que hay que hacer y que además permiten saber de manera inmediata si lo que se está haciendo es lo que hay que hacer para aprobar. Porque en cuanto el alumnado sale de esa zona de confort, se dispersa pensando que lo que ocurre fuera de lo que aparece escrito en los libros de texto o dictado en forma de apuntes no forma parte de lo que hay que hacer para aprobar la asignatura.

Por otra parte, que el alumnado no se disperse y guarde silencio no quiere decir que el alumnado aprenda. Cuando hemos logrado llamar la atención del alumnado con el teclado y han guardado silencio expectantes y atentos a lo que yo iba tocando, gran parte del alumnado se quedaba en lo puramente musical de la lección y no se detenía a pensar en lo que había detrás o dentro de la música relativo a los contenidos de la unidad didáctica, esto es, que el alumnado no estaba pensando en los diferentes acordes ni en las diferentes escalas que yo he ido utilizando en mis ejemplos probablemente porque hemos partido erróneamente de pensar que en una clase de música en Secundaria universalmente se puede reconocer un cambio de acorde o un cambio de escala en una pieza musical, o porque no he pedido yo como docente suficiente énfasis al alumnado sobre esta cuestión.

Y en el mejor de los casos, en los mejores momentos de las sesiones en los que tenemos la atención del alumnado y además tenemos la motivación o el interés del alumnado sobre lo que está ocurriendo en clase, nos enfrentamos a otro problema de mayor calado: la desmesurada cantidad de contenidos presente en cualquier programación de cualquier libro de texto.

En mi opinión esto ocurre porque independientemente de que tengamos delante a un alumnado motivado o desmotivado, hay mucho contenido que francamente requiere de poco tiempo para ser correctamente explicado y expuesto, pero no se tiene en cuenta a la hora de elaborar las programaciones ni los libros de texto la cantidad de tiempo y la dedicación necesaria para

entenderlos. Yo como docente sin ir más lejos puedo explicar con cierta claridad lo que es un motete isorrítmico en menos de cinco minutos, y sin embargo todavía yo estoy en proceso de entender lo que es un motete isorrítmico incluso con una partitura de Philippe de Vitry por delante después de 15 años que llevo estudiando música.

Con todo, si cribamos los contenidos a lo realmente asumible en la asignatura de Música en Secundaria tal y como hoy está planteada, también sin importar que el alumnado esté motivado o desmotivado hay una diversidad de ritmos de aprendizaje brutal en cualquier clase de cualquier asignatura sometida a la ratio actual. Por lo tanto, en la práctica, si verdaderamente no queremos dejar a nadie atrás, el ritmo de la clase necesariamente va a disminuir por muy bajo que lo preestablezcamos de entrada, haciendo que quienes puedan y quieran seguir un ritmo de clase con mayor vivacidad tengan que adaptarse y progresar en casa si se acuerdan y si les interesan los contenidos de la asignatura.

E incluso si como docentes nos proponemos avanzar en la asignatura con el mayor número de personas implicadas en el aprendizaje, hay una parte del alumnado al que probablemente llegaremos en lo personal dentro o fuera del aula, pero no vamos a llegar como profesionales en el ejercicio de la docencia fundamentalmente por falta de medios. Me refiero a ese determinado tipo de alumnado fácil de reconocer por su dificultad para mirar a la cara de las personas cuando mantiene una conversación, y normalmente con serios problemas fuera del aula y en su entorno familiar para los que el sistema parece no tener respuesta.

8.2. LO QUE HE APRENDIDO SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA

Después de todo, la motivación (ya no la "moticvación") no es ni de lejos tan importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje como pensábamos al inicio de este trabajo. Hay otras muchas cuestiones externas a lo que ocurre dentro de los centros educativos bajo el radio de acción del profesorado que son mucho más determinantes en el éxito de la enseñanza, y no todas estas cuestiones son relativas al capital socioeconómico y cultural de las familias o a la calidad de vida del alumnado, sino también con su actitud, su mentalidad, y su autonomía e iniciativa personal.

En numerosas ocasiones, el alumnado que no tiene ningún tipo de problema referente a estas cuestiones parece no tener conocimientos previos sobre absolutamente nada, y tenemos como docentes la sensación de estar "construyendo sobre el vacío". Al respecto de este asunto, en las sesiones de debate de mi intervención docente yo he podido comprobar que en lugar afrontar este tipo de situaciones de forma directa es mucho mejor y más productivo ocupar el tiempo en tratar de que el alumnado llegue a los contenidos musicales desde la transversalidad hablando de otras cuestiones que en principio tengan poco o nada que ver con ellos (en principio).

Y de hecho, aunque puedan seguir un debate en una clase, por lo general y por mucho que los alumnos y alumnas se motiven llevando a cabo metodologías activas en el aula no terminan de asociar el rendimiento académico con este tipo de actividades. Recordamos que como dijo mi tutor de prácticas cuando lo entrevisté: *"una clase en la que copian todos dictando del libro de texto funciona estupendamente"*, y durante mi intervención docente he podido comprobar que aunque le des facilidades al alumnado, si no tienen una edad que les permita valorarlo y apreciarlo, el alumnado no va a cambiar su conducta y no lo va a agradecer ni va a agradecer nada que no les haga las clases más amenas (como el dinamismo en el estilo docente, que como hemos comentado anteriormente sí lo agradecen).

8.3. LO QUE HE APRENDIDO SOBRE EL USO DE LAS TICs EN LA DOCENCIA Y SU REPERCUSIÓN

Usar las TICs como herramienta fundamental para el desarrollo de mi intervención docente, como puede constatarse mediante las grabaciones de audio de las sesiones, ha tenido un resultado más que satisfactorio, pues si bien no todo el alumnado ha visionado los vídeos ni ha preparado con ellos algunas de las tres sesiones, casi tres cuartas partes de ambos grupos han hecho en algún momento parte de lo que se les pidió que hicieran con las TICs, han progresado en consecuencia, y ahí están los cuestionarios finales que además reflejan un nuevo interés por la música que han conocido a través de las TICs.

De todas formas, podemos constatar tras llevar a cabo la intervención docente durante las tres sesiones que fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje exclusivamente en las TICs no lleva a buen puerto. Especialmente cuando pretendemos que el alumnado asimile un concepto nuevo conviene utilizar la metodología tradicional, haciendo hincapié en la repetición y

complementándola con algo que les haga poner en práctica lo aprendido reflexionando sobre el concepto inmediatamente después de transmitirlo. Si bien podríamos usar las TICs para que el alumnado visionara un vídeo en el que esto mismo lo hiciera otra persona, las TICs en Secundaria, aunque forman parte de la vida y del día a día del alumnado, están aún lejos de ser utilizadas o enfocadas por el alumnado para el aprendizaje autónomo a esas edades.

Por otra parte, no todas las repercusiones que han tenido las TICs en el alumnado de Secundaria dentro y fuera del aula han sido positivas. Durante las sesiones de clase de mi tutor de prácticas con los grupos a los que ha ido dirigida mi intervención docente en la fase de observación, daba la sensación de que para que el alumnado no desconectase y se dispersara había que hacerles participar e interactuar constantemente. Además, al alumnado le cuesta sobremanera mantener la atención en una explicación teórica o en una misma tarea una vez pasados los 20 primeros minutos aproximadamente. En gran parte a causa de las TICs, el mundo va cada vez más rápido, y en la práctica, las explicaciones cuando exceden cierta longitud por el mero hecho de excederla ya son inútiles, es durísimo, pero esta intervención docente da buena fe de ello. Por lo tanto, si cualquier exposición de contenidos o cualquier actividad requiere inevitablemente de más de 20 minutos aproximadamente, puede ser en la mayoría de los casos aconsejable cambiar de tercio y alternar con una actividad dinámica y participativa para retomar y continuar la exposición de contenidos en la próxima sesión.

Tampoco podemos perder nunca de vista que estamos hablando de personas que están en una etapa evolutiva que tiene una serie de vicisitudes sobre las que las TICs también han repercutido, y generalmente de manera negativa: en la primera sesión de la unidad didáctica con 2ª de E.S.O. B nos hemos topado de bruces con el sentimiento de corte o de vergüenza de Carmen a la hora de salir al piano a tocar una escala y un acorde para el resto de la clase. En esta ocasión, logramos resolver la situación con una compañera que salió con ella, la acompañó, la ayudó, y cuando terminó y se sentó le llamó cariñosamente "*¡Egocéntrica!*".

Ese sentimiento de corte o de vergüenza está muy presente en buena parte del alumnado, hablamos del miedo a ser juzgado o juzgada por el resto de compañeros y compañeras de personas que están en una edad en la que piensan que hay cincuenta mil ojos pendientes de cada movimiento y de cada gesto que hacen, y en particular las redes sociales y los numerosos casos de acoso que en

ellas tienen lugar hace que cada vez sea más difícil enfrentarse a una persona que dice que no participa en clase porque "*me da lache*".

8.4. CÓMO PLANTEARÍA UNA INTERVENCIÓN DOCENTE SIMILAR TRAS MI EXPERIENCIA EN EL PRACTICUM. PROPUESTA DE MEJORA

A la luz de lo acontecido durante la puesta en práctica de la intervención docente que queda recogida en este trabajo, para futuras intervenciones sería conveniente preparar actividades o vías alternativas para que nos auxilien en el caso de no poder realizar cualquiera de las actividades previstas en cada sesión por falta de tiempo, por falta de preparación por parte del alumnado o por cualquier problema dentro o fuera del aula. En definitiva, una serie de medidas o recursos para disponer de un plan B.

Por otra parte, como nos sugirió una de las personas entrevistadas al final de la intervención, emplearía piezas musicales más cortas cuyas interpretaciones en vídeo reproduciría en clase proporcionando previamente al alumnado por escrito una serie de contenidos teóricos señalados en un nivel muy básico sobre los cuales el alumnado pudiera intervenir, puesto que su iniciativa es prácticamente nula, e intentaría lograr la "motivación" de una forma más pausada y gradual.

Por último, pediría al alumnado que dijera su nombre antes de intervenir para facilitar la tarea de evaluación a partir de las grabaciones de las sesiones que en esta ocasión pude llevar a cabo gracias a que empecé a conocer a ambos grupos en el inicio del periodo de prácticas previamente a la puesta en práctica de la intervención docente que nos ocupa. Con todo, la evaluación en base a lo recogido en las sesiones de grabación fue una ardua labor que podría facilitarse tomando medidas como la señalada al inicio de este párrafo.

Seguidamente, siguiendo las recomendaciones de las personas entrevistadas, preguntaría al alumnado acerca de lo que le supone venir seis horas y media durante cinco días a la semana al centro estableciendo qué podríamos hacer entre todos/as para que la experiencia de clase resultara lo más liviana y satisfactoria posible incluso para quienes vienen a clase sin intención, sin iniciativa, y sin ganas de nada.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Molina, Ignacio (2015). *Análisis de la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los centros de educación secundaria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Arques Rosas Rocío (2013). *Las actitudes del profesorado de música frente a las Tencologías de la Información y la Comunicación*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Alicante, Alicante.
- Conejo Rodríguez, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, vol. 2 , 263-278..
- Del Barrio Fernández, Ángela (2017). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la vida y la educación de los adolescentes*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Extremadura, Badajoz.
- García Monferrer, Ismael & Roig Vila, Rosabel (2014). Las TIC y el profesorado de música de los centros de educación secundaria de la provincia de Castellón. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM) Revista científica de opinión y divulgación*, Año 10 N°29, pp. 1-14.
- Guerrero Valiente, José Luis (2014). Evaluando actitudes y uso de las TIC del profesorado de música de educación secundaria. *Revista internacional de educación musical*, N°2, pp. 10-23, doi: 10.12967.
- ONTSI (2016). *Informe Anual la Sociedad en Red 2015 del ONTSI*. Madrid. Ministerio de Industria, Energía y Turismo.
- 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 núm. 144, pp. 291-297. Disponible en:

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/BOJA16-144-00479.pdf>

10. ANEXOS

10.1. DOCUMENTACIÓN ENTREGADA AL ALUMNADO

CUESTIONARIO INICIAL

- ¿Cuál es tu comida favorita?

- ¿Cuál es tu color favorito?

- Un color que te represente o que sea habitual en tu ropa:

- ¿Tocas algún instrumento musical? ¿Cuál(es)? (en caso afirmativo).

- ¿Qué música escuchas normalmente? (Géneros, artistas, temas...).

- ¿Qué música le gusta a tus amigos? (Géneros, artistas, temas...).
- ¿Qué música te representa? (Géneros, artistas, temas...).
- ¿Has conocido recientemente algún tipo de música o práctica musical que te gustaría presenciar en directo? ¿Cuál? (en caso afirmativo).

CUESTIONARIO FINAL

- ¿Cuál es tu color favorito?
- Un color que te represente o que sea habitual en tu ropa:
- ¿Tocas algún instrumento musical? ¿Cuál(es)? (en caso afirmativo).
- ¿Qué música escuchas normalmente? (Géneros, artistas, temas...).

- ¿Qué música le gusta a tus amigos? (Géneros, artistas, temas...).
- ¿Qué música te representa? (Géneros, artistas, temas...).
- ¿Has conocido recientemente a partir de mis clases algún tipo de música o práctica musical que te gustaría presenciar en directo? ¿Cuál? (En caso afirmativo).

EN CASA ANTES DE LA PRIMERA CLASE: PREPARAMOS LA PRIMERA SESIÓN

- ¿Qué es una escala? (Jaime Altozano)
<https://www.youtube.com/watch?v=OdYIS8KXdFI>
- ¿Qué son las tonalidades? (Jaime Altozano)
<https://www.youtube.com/watch?v=o6aOC3rERF0>
- Mozart y las funciones armónicas (Modo Mayor)
<https://www.youtube.com/watch?v=Ln5O1LuItrs&list=PLC2612DD496E8C2FC>
- Mozart y las funciones armónicas (Modo menor)
<https://www.youtube.com/watch?v=D8SD3ToKDsw>

EN CASA DESPUÉS DE LA PRIMERA CLASE: PREPARAMOS LA SEGUNDA SESIÓN

¿Qué escalas, acordes, y funciones armónicas reconoces en estas piezas? (Señala al menos una escala, un tipo de acorde, y una función armónica acompañada del momento en el que tiene lugar
Ej. En la canción tal: Función de tónica-00:31).

- Camila Cabello y Daddy Yankee, Havana
https://www.youtube.com/watch?v=qooQd8AA7_M
- Campanitas del lugar
<https://www.youtube.com/watch?v=V8GvFnYfx3c>
- Dvorak, Sinfonía 9 (Del Nuevo Mundo) 4º Mov.
<https://www.youtube.com/watch?v=vHqtJH2f1Yk>
- Debussy, Suite bergamasque, L.75:3. Clair de lune.
https://open.spotify.com/track/7nJPBJFELarDgKyMZbnpCH?si=GcO_MkFSTymKMt8rxJDuKg

PREPARAMOS LA TERCERA CLASE:

¿Qué escalas, acordes, y funciones armónicas reconoces en estas piezas? (Señala al menos una escala, un tipo de acorde, y una función armónica acompañada del momento en el que tiene lugar *Ej. En la canción tal: Función de tónica-00:31*).

- Crumb: A Haunted Landscape
<https://open.spotify.com/track/0P7jR0TxWdWEK7k2224bVa?si=vzOO1JUiRlew0R3qJTcdrw>
- Raposo: Ach wie flüchtig, asch wie nichtig.
<https://soundcloud.com/jiraposo/ach-wie-fluechtig-ach-wie-nichtig>
- Chucho Valdés: Juana 1600
<https://open.spotify.com/track/5Hnqwh7hL2LH4GNdsoUZcv?si=NmYC5LtuRUyu5BDHCceAeQ>
- Flook: Sligo Reel
<https://open.spotify.com/track/1h6g7YxBOxPXFBSusn3wW4?si=LMhp5LM9QZyduA9Xbt9Auw>

· Define el concepto de escala:

- SB. Define el concepto de escala de forma precisa aludiendo al concepto acústico de la altura.
- NT. Define el concepto de escala de forma precisa sin aludir al concepto acústico de la altura.
- SU. Define el concepto de escala con alguna imprecisión.
- INSUF. No define el concepto de escala.

· Reconoce escalas diferentes por medio de la audición:

- SB. Reconoce más de tres escalas diferentes por medio de la audición.
- NT. Reconoce tres escalas diferentes por medio de la audición.
- SU. Reconoce escalas diferentes por medio de la audición.
- INSUF. No reconoce escalas diferentes por medio de la audición.

· Define el concepto de acorde:

- SB. Define el concepto de acorde de forma precisa y pone algún ejemplo.
- NT. Define el concepto de acorde de forma precisa.
- SU. Define el concepto de acorde con alguna imprecisión.
- INSUF. No define el concepto de acorde.

· Reconoce acordes diferentes por medio de la audición:

- SB. Reconoce más de tres acordes diferentes por medio de la audición.
- NT. Reconoce tres acordes diferentes por medio de la audición.
- SU. Reconoce acordes diferentes por medio de la audición.
- INSUF. No reconoce acordes diferentes por medio de la audición.

· Reconoce auditivamente las funciones armónicas de los acordes en una audición de música tonal:

- SB. Reconoce auditivamente las tres funciones armónicas de los acordes en una audición de música tonal.
- NT. Reconoce auditivamente dos funciones armónicas de los acordes en una audición de música tonal.
- SU. Reconoce auditivamente la función de tónica o la función de dominante en una audición de música tonal.
- INSUF. No reconoce auditivamente las funciones armónicas de los acordes en una audición de música tonal.

· Emplea un vocabulario musical específico:

- SB. Emplea tres o más de tres términos musicales diferentes en sus intervenciones.
- NT. Emplea dos términos musicales diferentes en sus intervenciones.
- SU. Emplea algún término musical en sus intervenciones.
- INSUF. No emplea términos musicales en sus intervenciones.

· Conoce las características de la música popular:

- SB. Conoce tres o más de tres características de la música popular.
- NT. Conoce dos características de la música popular.
- SU. Conoce alguna característica de la música popular.
- INSUF. No conoce ninguna característica de la música popular.

· Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música popular:

- SB. Identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes y funciones tonales en la música popular.
- NT. Identifica la presencia o ausencia de escalas y acordes en la música popular.
- SU. Identifica la presencia o ausencia de escalas en la música popular.
- INSUF. No identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes, o funciones tonales en la música popular.

·Conoce las características de la música de tradición occidental centroeuropea o música clásica.

- SB. Conoce tres o más de tres características de la música clásica.
- NT. Conoce dos características de la música clásica.
- SU. Conoce alguna característica de la música clásica.
- INSUF. No conoce ninguna característica de la música clásica.

·Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música clásica:

- SB. Identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes y funciones tonales en la música clásica.
- NT. Identifica la presencia o ausencia de escalas y acordes en la música clásica.
- SU. Identifica la presencia o ausencia de escalas en la música clásica.
- INSUF. No identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes, o funciones tonales en la música clásica.

·Conoce las características de la música contemporánea:

- SB. Conoce tres o más de tres características de la música contemporánea.
- NT. Conoce dos características de la música contemporánea.
- SU. Conoce alguna característica de la música contemporánea.
- INSUF. No conoce ninguna característica de la música contemporánea.

·Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con las características de la música contemporánea:

- SB. Identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes y funciones tonales en la música contemporánea.
- NT. Identifica la presencia o ausencia de escalas y acordes en la música contemporánea.
- SU. Identifica la presencia o ausencia de escalas en la música contemporánea.
- INSUF. No identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes, o funciones tonales en la música contemporánea.

·Conoce las características del jazz y de las llamadas "músicas del mundo":

- SB. Conoce tres o más de tres características del jazz y de las llamadas "músicas del mundo".
- NT. Conoce dos características del jazz y de las llamadas "músicas del mundo"
- SU. Conoce alguna característica del jazz y de las llamadas "músicas del mundo"
- INSUF. No conoce ninguna característica del jazz ni de las llamadas "músicas del mundo"

·Relaciona las cuestiones técnicas aprendidas con el jazz y las llamadas "músicas del mundo":

- SB. Identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes y funciones tonales en el jazz y las llamadas "músicas del mundo".
- NT. Identifica la presencia o ausencia de escalas y acordes en el jazz y las llamadas "músicas del mundo".
- SU. Identifica la presencia o ausencia de escalas en el jazz y las llamadas "músicas del mundo".
- INSUF. No identifica la presencia o ausencia de escalas, acordes, o funciones tonales en el jazz ni en las llamadas "músicas del mundo".

·Emplea un vocabulario adecuado para describir percepciones y conocimientos musicales:

- SB. Emplea un vocabulario musical preciso siempre que alude a cuestiones musicales.
- NT. Emplea un vocabulario musical normalmente cuando expresa cuestiones musicales.
- SU. Emplea un vocabulario musical ocasionalmente cuando alude a cuestiones musicales.
- INSUF. No emplea un vocabulario musical cuando alude a cuestiones musicales.

·Emite juicios de valor sobre música o «habla de música» respetando la diversidad de opiniones y aportaciones de las demás personas en el aula:

SB. Emite juicios de valor y opina sobre música a partir de las aportaciones de las demás personas en clase.

NT. Emite juicios de valor y opina sobre música referenciando ocasionalmente las aportaciones de los demás.

SU. Emite juicios de valor sobre música o «habla de música» respetando la diversidad de opiniones y aportaciones de las demás personas en el aula.

INSUF. No emite juicios de valor sobre música o «habla de música» respetando la diversidad de opiniones y aportaciones de las demás personas en el aula

· Muestra interés y actitud crítica por la música actual:

SB. Muestra reflexión, actitud crítica e interés por la música actual y por cuestiones circundantes a la misma.

NT. Muestra reflexión, actitud crítica e interés por la música actual.

SU. Muestra ocasionalmente una actitud crítica y un interés por la música actual.

INSUF. No muestra interés ni actitud crítica por la música actual.

·Valora la creatividad y la innovación en la música:

SB. Reconoce y manifiesta públicamente el valor de una pieza musical innovadora con respecto a la música que ya conoce.

NT. Reconoce y manifiesta públicamente el valor de la música del periodo de vanguardias.

SU. Valora la creatividad y la innovación en la música en general.

INSUF. No valora la creatividad y la innovación en la música.

·Conoce las posibilidades que ofrecen las plataformas de contenidos web más usuales para el aprendizaje e indagación del hecho musical:

SB. Conoce las posibilidades que ofrecen YouTube, Spotify y sitios web como Musicaisis para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

NT. Conoce las posibilidades que ofrecen YouTube y Spotify para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

SU. Conoce las posibilidades que ofrece YouTube para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

INSUF. No conoce las posibilidades que ofrece YouTube para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

·Utiliza las plataformas de contenidos web más usuales para aprender e indagar sobre el hecho musical:

SB. Utiliza las posibilidades que ofrecen YouTube, Spotify y sitios web como Musicalisis para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

NT. Utiliza las posibilidades que ofrecen YouTube y Spotify para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

SU. Utiliza las posibilidades que ofrece YouTube para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

INSUF. No utiliza las posibilidades que ofrece YouTube para el aprendizaje e indagación del hecho musical.

10.2. CUESTIONARIOS ESCANEADOS Y EMPAREJADOS*

10.2.1. 2º de E.S.O. B

<https://drive.google.com/open?id=1RQg8eDqcoLj8JNP7am923jrq5BFYIwOp>

10.2.1. 4º de E.S.O.

https://drive.google.com/open?id=1-4peJihfi5SG8_VEwAOM84--2ojZSxTf

10.3. AUDIO DE LAS SESIONES DE CLASE**

10.3.1. 2º de E.S.O. B

https://drive.google.com/open?id=1RXWbocRL5WEX-_ZSwAck4Qr36H_N85Ki

10.3.1. 4º de E.S.O.

<https://drive.google.com/open?id=13tds-eZx1pJdL-JvmG5LGPF-a3KbRUGW>

*

Para acceder a los archivos adjuntos es necesario cerrar sesión en Drive o navegar de incógnito. Los archivos se encuentran en formato .jpg

**

Para acceder a los archivos adjuntos es necesario cerrar sesión en Drive o navegar de incógnito. Los archivos se encuentran en formato .mp3