

**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Máster en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y  
Formación Profesional**

**El clima del Aula de Música**

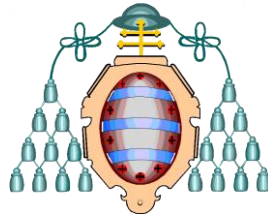
**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Autor: Miguel Rodríguez Fernández-Bustillo

Tutor: María Elena Le Barbier Ramos

Mayo de 2014





**Universidad de Oviedo**

**Facultad de Formación del Profesorado y Educación**

**Máster en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y  
Formación Profesional**

**El clima del aula de música**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Autor: Miguel Rodríguez Fernández-Bustillo

Tutor: María Elena Le Barbier Ramos

Mayo de 2014

# ÍNDICE

<b>Introducción</b>	6
<b>1 Análisis y reflexión sobre las prácticas</b>	7
<b>2 Proyecto de innovación</b>	12
2.1. Introducción	12
2.2. Primera parte	12
2.2.1. Problema inicial e hipótesis.	12
2.2.2. Justificación.	13
2.2.3. Marco práctico.	14
2.2.4. Marco teórico.	16
2.3. Segunda parte	22
2.3.1. Un concepto de clima de clase para la intervención.	22
2.3.2. Objetivos.	24
2.3.3. Metodologías para un buen clima de clase.	24
2.3.4. Estrategias y medidas para un buen clima de clase.	25
2.3.5. Evaluación del clima de clase.	35
2.4. Recapitulación.	36
<b>3 Programación</b>	37
3.1. Competencias básicas.	37
3.2. Objetivos generales de etapa.	39
3.3. Objetivos generales de la asignatura Música.	40
3.4. Contenidos específicos para 2º de ESO.	41
3.5. Temporalización.	43
3.6. Metodología.	44
3.7. Recursos.	45

3.8. Evaluación.	46
3.8.1. Criterios de evaluación.	46
3.8.2. Contenidos mínimos.	48
3.8.3. Procedimientos e instrumentos de evaluación.	48
3.8.4. Criterios de calificación.	51
3.9. Medidas de atención a la diversidad.	51
3.10. Actividades complementarias y extraescolares.	53
3.11. Desarrollo de las unidades didácticas.	54
Unidad 1: Introducción.	55
Unidad 2: El ritmo.	57
Unidad 3: Herramientas para el análisis musical.	59
Unidad 4: Formas musicales.	62
Unidad 5: Estilos musicales: Del Barroco al Romanticismo.	65
Unidad 6: Músicas del mundo.	68
Unidad 7: Música popular urbana.	71
Unidad 8: Concierto didáctico (OSPA).	73
Unidad 9: Música en la publicidad.	74
Unidad 10: Música del siglo XX: The Rake's progress de Igor Stravinsky.	76
Unidad 11: La música de las películas y de las series.	78
Unidad 12: Repaso del curso.	79
<b>4 Bibliografía</b>	<b>80</b>
<b>Anexos</b>	<b>85</b>

## **Introducción.**

Nuestro Trabajo Fin de Máster se estructura en tres partes.

La primera es una reflexión que se centra en nuestras prácticas realizadas en el IES Monte Naranco entre enero y abril, el segundo trimestre de este curso 2013/2014.

A partir de lo experimentado durante estos meses en el centro y de lo aprendido en las clases del máster, planteamos en una segunda parte del trabajo una propuesta de innovación. Esta innovación parte de un problema detectado durante nuestras prácticas: la existencia de un clima de clase negativo. Esto se pudo comprobar en la baja motivación del alumnado, la escasa interacción profesor-estudiante, la falta de unión en el grupo, el bajo rendimiento, la gran polución sonora...Otros factores unidos directamente al clima de la clase y por tanto al aprendizaje, se encuentran desatendidos en el aula de música de nuestro centro.

Por último, hemos diseñado una programación con un total de diez unidades didácticas coherente con nuestra innovación y con el currículo determinado por la legislación. En concreto destacamos:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.

Durante nuestras prácticas en el IES Monte Naranco, hemos impartido las unidades didácticas en los tres grupos de 2º de ESO. Cada uno de estos grupos contaba con unas características diferentes por lo que ha resultado muy enriquecedor comprobar los efectos de nuestra actuación en cada uno de ellos así como la necesidad de adaptación, una capacidad que, como veremos, debe tener el docente y la propia clase si se quiere aspirar a un buen clima del aula. Nuestro trabajo se centrará en este curso.

## 1 Reflexión inicial.

Nuestras prácticas se iniciaron en el IES Monte Naranco con el comienzo del segundo trimestre del curso 2013-2014. Durante la estancia en el centro, todo el trimestre hasta el 9 de abril, nuestras prácticas fueron tuteladas por la profesora de la Universidad de Oviedo María Elena Le Barbier. Nuestro tutor del centro fue Gil Emilio Rodríguez, Jefe del Departamento de Música y profesor de música de los cursos 1º y 2º de ESO en el instituto (imparte clase a todos los grupos salvo a 1º B cuyo profesor es el Jefe de estudios adjunto, José Manuel García Suárez)

El Instituto Monte Naranco se encuentra en un lugar privilegiado de la ciudad de Oviedo, en el barrio Ciudad Monte Naranco, a las faldas del monte y muy cerca de los monumentos prerrománicos (Santa María del Naranco y San Miguel de Lillo). Muy cerca del instituto comienza la Pista Finlandesa y desde muchas de las aulas la panorámica de la ciudad es excelente.

Durante nuestras primeras semanas en el centro, la *Guía de Acogida del Profesorado*, texto que es entregado a todo profesor que se incorpora, fue de gran ayuda. Hay que mencionar que tanto este como otros documentos llegaron a nuestras manos gracias al interés y a la atención de la Jefa de Estudios del instituto. La oferta educativa queda plasmada en este documento<sup>1</sup>:

- Educación Secundaria Obligatoria, 1º, 2º, 3º y 4º
- Dos bachilleratos: Ciencias de Ciencias y Tecnología // Humanidades y Ciencias Sociales.
- Programas de cualificación profesional inicial (PCPI): Operario de viveros, jardines y parques y otro de Auxiliar de informática.
- Ciclo formativo de grado medio (Informática): Sistemas microinformáticos y redes.
- Ciclo formativo de grado superior (Informática): Desarrollo de aplicaciones web.

El instituto tiene un total de 71 profesores y de 593 alumnos de los cuales el 21% aproximadamente son extranjeros.

El instituto cuenta con unas buenas instalaciones. En el exterior hay una pista de fútbol y una de baloncesto de las que se hace uso inclusive en los recreos, los alumnos pueden llevar su propio balón para jugar. En la parte superior existe además un pequeño invernadero que es utilizado por los alumnos de los Ciclos Formativos.

---

<sup>1</sup> Guía de Acogida del Profesorado del Instituto Monte Naranco (Curso 2013-2014).

El edificio presenta tres plantas con una distribución sencilla que permite desplazarse por el centro rápida y cómodamente. Lo primero que hay que decir examinando el plano del edificio es que en la planta baja se observa claramente una entrada principal que, sin embargo, no es la más utilizada a efectos prácticos. La pequeña puerta situada entre los baños y el Departamento de Educación Física que conecta con las pistas es en realidad la puerta de entrada y salida principal del centro y en este sentido su estrechez ocasiona problemas e incomodidades. Las aulas del instituto cuentan con los recursos habituales: sillas y mesas individuales, pizarra, armario, taquillas, cañón...Destacamos la gran variedad de instrumentos de los que dispone el aula de música: cajas chinas, xilófonos, metalófonos, carrillones, panderos (todo en gran cantidad).

En el resto de espacios se reparten los departamentos, la biblioteca, la secretaría, la conserjería, la sala de profesores, la jefatura de estudios y la sala de visitas. Existen, además de la de música, una serie de aulas concretas: laboratorio de Ciencias, laboratorio de Física, laboratorio de Química, aula PCPI, aula AL, taller jardinería, aula TIC, aula de Tablets, aula de Plástica.

En el Proyecto Educativo del Centro, PEC, se mencionan los distintos programas del instituto: Sección bilingüe en francés (programa que determina una agrupación de los estudiantes desequilibrada), apertura del centro a la comunidad, biblioteca, programa Presta, programa Arce, acción tutorial y orientación académica y profesional, jóvenes emprendedores, tutoría de acogida.

Los documentos que regulan la actividad del centro son muy adecuados y sintéticos. En cuanto a la programación didáctica del Departamento de Música, un escrito de 163 páginas, hemos apreciado tras su análisis un cierto desequilibrio en los contenidos. El bloque escucha e interpretación reciben en esta programación una atención desproporcionada con respecto al bloque creación. Un desequilibrio, por otro lado, que se corresponde con el que hemos detectado en las clases. Generalmente, las clases con el profesor consisten en interpretar arreglos de obras de géneros diversos con la flauta, sobre todo con los grupos A (grupo bilingüe) de cada curso. Para ello, Gil Emilio copia el arreglo en la pizarra pautada, el grupo lo copia y luego es aprendida por repetición durante el resto de la clase. El profesor prefiere estudiar en cada sesión una pieza diferente antes que perfeccionar otras anteriores. Lo cierto es que siguiendo este procedimiento se obtienen aparentemente excelentes resultados, a lo largo del trimestre se interpretaron una gran cantidad de arreglos, algunos de dificultad. Sin embargo, una



mirada más crítica a esta metodología revela aspectos negativos: las clases son repetitivas, poco estimulantes, rígidas...Pero sobre todo, las clases resultan muy discriminatorias, una parte de la clase no acude con la flauta y otra parte no la sabe tocar. Finalmente, solo un porcentaje puede seguir el ritmo de la clase. El resto del grupo es desatendido por el profesor, creándose un clima de clase negativo que es evidente en todas las clases, especialmente en 2º curso. Es este un punto que nos interesa especialmente y sobre el que reflexionaremos ampliamente en nuestra innovación. Podemos adelantar que si estudiamos el clima desde dos dinámicas, una horizontal que muestra la relación entre estudiantes y otra vertical que muestra la relación entre el profesor y el alumnado<sup>2</sup>, en este caso ambas dinámicas requieren intervención. En concreto, la relación emocional entre el profesor y sus alumnos y alumnas se encuentra completamente contaminada.

Otro tipo de clase habitual es escuchar las audiciones propuestas por el libro de texto. Esos días las obras son presentadas por el profesor y se intercalan explicaciones teóricas, pero la escucha es a menudo pasiva. Otras veces, sobre todo en 1º de ESO, los estudiantes se dedican a completar los cuestionarios del libro de texto o algunas fichas con preguntas enunciadas por Gil Emilio.

Estos tres modelos de clase, interpretación de arreglos, escucha de audiciones o resolución de cuestionarios, constituyen los modelos más habituales de clases.

Por último nos gustaría comentar que en el caso de 1º de ESO en donde los dos profesores imparten clase, José Manuel García y Gil Emilio Rodríguez, la programación es la misma pero a lo largo de las prácticas pudimos comprobar que la forma en que ambos “hacen práctica” esa programación es muy diferente, algo que ellos mismos han comentado en ocasiones. Quizás en lo que los dos profesores se encuentren más distanciados sea en el uso de las TIC’s. Mientras que para José Manuel es algo básico (incluso los alumnos y alumnas participan activamente en el campus), Gil Emilio prefiere no recurrir a ellas, valiéndose del libro de texto, los instrumentos y la pizarra principalmente.

---

<sup>2</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Psicopedagogía*, 5, 62-77.

Para acabar, unas líneas que valoren nuestro paso por el IES Monte Naranco y el informe que tuvimos que completar al final, el “Cuaderno de Prácticas”. Del segundo diremos que se trata de un documento largo del que apreciamos la claridad en su estructura, facilita mucho su resolución. Por momentos fue interesante y favoreció la reflexión. Sobre nuestras prácticas en el instituto tenemos más palabras. Fue un verdadero placer realizar nuestras prácticas en el instituto, la experiencia ha sido muy positiva. Como nos comentaba el otro día una compañera de filología, “descubrí mi vocación”. Quizás una de las cosas que más nos llamó la atención son las enormes posibilidades que ofrece la educación desde el punto de vista creativo. Por otro lado, convivir unos meses con el profesorado del instituto ha sido muy provechoso. Solo tenemos buenas palabras sobre el centro, desde las conserjes hasta el equipo directivo. Nos gustaría reseñar la gran labor que desempeña la Jefa de Estudios, Carmen Marinas Suárez, a la que agradecemos su atención y la eficacia de su trabajo. De nuestro tutor en el instituto, Gil Emilio Rodríguez, valoramos especialmente la gran libertad que nos dio para desarrollar nuestro propio estilo de enseñanza y experimentar en la medida de lo posible. Para acabar, quisiéramos agradecer al curso de 2º su buena predisposición hacia nuestras clases. Al final, hemos conseguido aprender bastante todos.

Cerramos esta reflexión con un pequeño comentario acerca de las asignaturas del máster. A lo largo del curso hemos aprendido mucho y sobre todo hemos intuido lo compleja que es la enseñanza. Guardamos muy buen recuerdo de aquellas asignaturas relacionadas con nuestra materia (*Complementos de Formación: Música, Aprendizaje y enseñanza: Música y Taller y Plástica: Taller Interdisciplinar de Análisis y Expresión*) en donde el enfoque práctico y creativo ha predominado, cosa que agradecemos. También destacamos las clases de Rebeca Cerezo, profesora de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (ADP) o de Beatriz Sierra, profesora de Diseño y Desarrollo de Currículum (DDC) que desde perspectivas diferentes nos obligaron a ejercitar la exposición oral desde el primer día, algo fundamental y en lo que todos nosotros hemos mejorado mucho desde el inicio de curso. Profesores como Alejandro Rodríguez Martín o Mirta Marcel González Barroso se mostraron siempre atentos y dispuestos a ayudarnos.

Otro aspecto que nos gustaría subrayar es el descubrimiento que ha supuesto para nosotros el trabajo en equipo, durante nuestros estudios anteriores no habíamos tenido la ocasión de apreciarlo. Prácticamente todos los trabajos del primer cuatrimestre los

realizamos en un grupo fijo y a medida que fueron avanzando las sesiones, pudimos constatar cómo el grupo fue evolucionando para encontrarse en perfecta sintonía en los últimos trabajos. Esta experiencia nos anima a apostar por actividades cooperativas en nuestra materia.

Quizás algunas asignaturas han sido abordadas desde una perspectiva demasiado teórica pero no desmerecemos sus enseñanzas, buen uso hicimos de ellas durante las prácticas. Por otro lado, lamentamos que ciertas asignaturas como Procesos y Contextos Educativos (PCE) o Sociedad Familia y Educación (SFE) hayan sido impartidas por tantos profesores lo que ha impedido cierta continuidad.

## **2 Proyecto de innovación.**

### **2.1.Introducción.**

Nuestra investigación se estructura en dos partes. En una primera se presentará una hipótesis a raíz de un problema detectado: el clima negativo que se vive en el Aula de Música del IES Monte Naranco. Este problema será estudiado desde una perspectiva práctica (el marco práctico que nos aporta nuestra experiencia en las prácticas) y teórica (el marco teórico a partir de la revisión bibliográfica).

Esto nos permitirá afrontar una segunda parte del trabajo en la que se formulará nuestra propia versión del concepto “clima de clase”, a partir del cual diseñaremos nuestras estrategias en el aula y elaboraremos nuestra programación. En esta segunda parte será necesario incluir las metodologías a aplicar y las maneras de evaluar nuestras propuestas.

### **2.2.Primera parte.**

#### **2.2.1. Problema inicial e hipótesis.**

Uno de los mayores problemas que nos hemos encontrado durante las prácticas en el IES Monte Naranco ha sido la existencia de un clima de clase negativo. Esto se pudo comprobar en la baja motivación del alumnado, la escasa interacción profesor-estudiante, la falta de unión en el grupo, el bajo rendimiento, la gran polución sonora...Otros factores unidos directamente al clima de la clase y por tanto al aprendizaje, se encuentran desatendidos en el Aula de Música de nuestro centro.

Ferrero, M. I. y Martín, M. determinan principalmente cuatro factores negativos en el clima de clase<sup>3</sup>. Los cuatro los pudimos percibir durante nuestras prácticas:

En un trabajo anterior se logró detectar y focalizar algunos de los factores relacionados con el educador musical, el grupo-clase y el ambiente físico, por los cuales la atmósfera reinante en una clase se transforma en negativa (...). Como resultado de un primer análisis se observó que existen cuatro indicadores de importancia [entre cincuenta y dos planteados] que inciden negativamente en los climas áulicos (...): Clases monótonas y repetitivas, estilo de comunicación interpersonal de bajo o escaso respeto hacia el alumno, normas de convivencia poco respetadas y polución sonora en exceso.

---

<sup>3</sup> Ferrero, M. I. y Martín, M. (2008). Los factores que provocan el malestar de los docentes de música: Conocimiento y reversión. *Actas de la VII Reunión de SACCoM*, 107.

¿Qué podemos hacer ante esta situación? No cabe duda de que el clima de clase es un factor complejo de abordar. Sin embargo, si se logran delimitar una serie de estrategias de intervención y diseñar una programación que persiga una mejoría en este aspecto, los resultados pueden ser muy positivos por tratarse el clima de clase de un factor decisivo en el proceso de aprendizaje.

### **2.2.2. Justificación.**

Como señala la profesora Cruz Pérez Pérez, “si atendemos a las noticias de los medios de comunicación, (...) estamos asistiendo al deterioro progresivo de la convivencia en los centros escolares”<sup>4</sup>. Sin embargo, en contra de lo que se pueda pensar, los estudios revelan que “(...) los comportamientos de mayor gravedad y que originan más preocupación y alarma social (...) no constituyen un problema habitual en los institutos”<sup>5</sup>. Por otro lado, sí que parece estadísticamente muy significativa la existencia de “una serie de comportamientos de menor gravedad (...) que se producen de manera generalizada (...) (y que) dan lugar a situaciones insostenibles para el trabajo y la convivencia en muchos institutos de Secundaria”<sup>6</sup>. La situación que describe Pérez Pérez en su artículo se parece mucho a la que nosotros hemos experimentado.

Pero, ¿hasta qué punto es importante el clima de la clase? Las palabras de Juan Casassus son muy ilustrativas<sup>7</sup>:

A la hora de comprender cuales son los factores que intervienen en el aprendizaje, la variable “clima del aula” es la variable que aparece como siendo la más importante. (...) Esto ha sido destacado en muchas investigaciones (...). Es más importante que (...)por ejemplo, variables como la cantidad de libros, la gestión, el nivel sociocultural de las familias, las atribuciones, etc. Pero no solo es la variable más importante sino que explica más el porqué de la variación de aprendizajes, que la suma de todas las otras variables que se consideran en estos estudios.

---

<sup>4</sup> Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 505.

<sup>5</sup> *Ibid.*, 505.

<sup>6</sup> *Ibid.*, 505.

<sup>7</sup> Cassasus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Disponible en:

[http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje\\_emociones\\_y\\_clima\\_de\\_aula.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf).

Consultado el 8 de abril de 2014. Pág. 10.

### 2.2.3. Marco práctico.

Para diagnosticar este problema hemos propuesto un cuestionario a los Grupos A (21 estudiantes) y C (18 estudiantes) de 2º de la ESO del instituto. Herramientas para medir el clima de la clase hay muchas. Nosotros hemos optado por un pequeño cuestionario con 24 ítems creado por la profesora Cruz Pérez Pérez para la “Evaluación del clima de convivencia del aula en ESO”. Los resultados se muestran a través de una selección de ítems:

Grupo C:

- En esta clase tenemos una buena organización: el 55% de la clase contesta afirmativamente.
- En clase se producen muchos conflictos: El 61% de la clase contesta afirmativamente.
- En clase hay un buen ambiente de trabajo: el 45% de la clase contesta afirmativamente.
- Los alumnos nos esforzamos y ponemos interés en lo que hacemos: El 69% de la clase contesta afirmativamente.
- Casi todos cumplen las responsabilidades asignadas: el 50% de la clase contesta afirmativamente.

Los resultados de este estudio reflejan que el grupo C tiene una percepción del clima de clase diferente al de los profesores. Un alto porcentaje de la clase no percibe que exista un mal clima en la clase, mientras que el profesor Gil Emilio ha calificado el grupo C como “uno de los peores de mi carrera”. Parece conveniente reflexionar sobre la importancia de que toda la clase tenga una concepción similar de lo que es el clima para poder hacer un esfuerzo colectivo de mejora.

Grupo A:

- En esta clase tenemos una buena organización: el 5% de la clase contesta afirmativamente (un alumno).
- En clase se producen muchos conflictos: El 71% de la clase contesta afirmativamente.
- En clase hay un buen ambiente de trabajo: el 19% de la clase contesta afirmativamente.

- Los alumnos nos esforzamos y ponemos interés en lo que hacemos: El 52% de la clase contesta afirmativamente.
- Casi todos cumplen las responsabilidades asignadas: el 67% de la clase contesta afirmativamente.

Los resultados del cuestionario completado por el grupo A (grupo bilingüe) evidencian una percepción del grupo del clima más acorde con la del profesor. El grupo A obtiene buenos resultados académicos pero su comportamiento durante las clases no es el adecuado.

Además, a los alumnos del grupo A se les formuló dos preguntas con el fin de completar el diagnóstico. Las preguntas eran:

- ¿Cómo calificarías el clima del Aula de Música? (Bueno-Regular-Malo).
- ¿Cómo mejorarías el clima del Aula de Música?

A la primera pregunta, el 11% contestó “bueno”, el 26% “malo” y el 63% “regular”.

En cuanto a la segunda pregunta (¿Cómo mejorarías el clima del Aula de Música?<sup>8</sup>) las respuestas varían según se refieran a la relación entre estudiantes o entre estudiante y profesor.

#### Interacción estudiante-estudiante:

- Hacer actividades más entretenidas y estar más callados.
- Que algunos se callaran.
- Que el profesor supiese controlar y dar bien la clase y los alumnos se comportasen mejor.
- Hacer sanciones más fuertes, cambiar a algún alumno a otra clase, mostrar todos más interés.
- Que el profesor escuchase nuestras propuestas y que no ponga negativos y/o amonestaciones por todo. Además si los alumnos callaran y prestaran atención todo sería mejor.
- Que personas que estén con muchas sanciones cambiarlos de grupo.
- Que la gente se calle y se castigue a todos por igual.
- Que los alumnos se callen.
- Que nos portemos mejor, pero que no nos castiguen por todo con amonestaciones.
- Que personas que estén con muchas sanciones cambiarlos de grupo.
- Si no estuviera Nicolás Suárez.

#### Interacción estudiante-profesor:

- Que el profesor escuchara más a los alumnos.
- Que el profesor oiga y respete más al alumno.
- Hacer sanciones más fuertes, cambiar a algún alumno a otra clase, mostrar todos más interés.
- Hacer actividades más entretenidas y estar más callados.
- Cambiar de profesor.
- Gil dimisión.

---

<sup>8</sup> Una persona contestó “estoy a gusto” y otra lo dejó en blanco.

- Que el profesor don Gil Emilio aprenda a hablar.
- Que hagamos más actividades con otros instrumentos que no sean la flauta.
- Que el profesor se preocupe de nuestros problemas, explique las canciones más despacio, nos responda cuando hacemos una pregunta...
- Que el profesor supiese controlar y dar bien la clase y los alumnos se comportasen mejor.
- Que el profesor escuchase nuestras propuestas y que no ponga negativos y/o amonestaciones por todo. Además si los alumnos callaran y prestaran atención todo sería mejor.
- Que personas que estén con muchas sanciones cambiarlos de grupo.
- Que la gente se calle y se castigue a todos por igual.
- Que nos portemos mejor, pero que no nos castiguen por todo con amonestaciones.
- Otro profesor mejor...Que no nos echara de clase por pedir bolis, tipex...Que cuando preguntemos nos atienda, no pase de nosotros...Que no tenga manía a los alumnos.
- Que echen a Gil Emilio y pongan a un no Mozart.

Los comentarios del grupo A manifiestan un descontento hacia la actuación del profesor (“que el profesor supiese controlar y dar bien la clase”, “que el profesor escuchara más a los alumnos”...), hacia la programación (“que echen a Gil Emilio y pongan a un no Mozart”, “que hagamos más actividades con otros instrumentos que no sean la flauta”, “hacer actividades más entretenidas...”) y hacia las normas (“que el profesor escuchase nuestras propuestas y que no ponga negativos y/o amonestaciones por todo”, “que no nos castiguen por todo con amonestaciones”, “que no nos echara de clase por pedir bolis, tipex”) así como hacia el comportamiento de los compañeros (“que algunos se callaran”, “que la gente se calle”...).

#### **2.2.4. Marco teórico.**

En un estudio del año 2009 realizado por Pérez Carbonell, López González, y Ramos Santana, se propone la siguiente definición<sup>9</sup>:

(...) los comités llegan a un consenso sobre la definición del constructo Clima Social Aula entendiéndolo como:

La percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una manera de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima.

Un artículo muy reciente de dos profesores de la Universitat de Barcelona, López González y Bisquerra Alzina, parte de la definición anterior pero la amplía<sup>10</sup>:

---

<sup>9</sup> Pérez Carbonell, A., López González, E. y Ramos Santana, G. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 232.

<sup>10</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Psicopedagogía*, 5, 65.



Si bien compartimos la definición propuesta por Pérez-Carbonell et al. (2009) en la que destacan la subjetividad e individualidad del concepto, pensamos que en dicho constructo cabe la inclusión de aspectos organizativos y de orientación al trabajo (...) sin que por ello pierda relevancia el aspecto social. Asimismo, estamos de acuerdo con la definición de Martínez-Muñoz (1996, p.421) que amplía la visión de Moos (1987) y convierte el clima de clase en un fin en sí mismo. Por ello, entendemos el clima de clase como:

La percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan, sobre todo, en la calidad socioafectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor.

Martín Bris de la Universidad de Alcalá también ha dedicado varios artículos a este concepto. En uno de ellos, recoge la siguiente propuesta citada en varios estudios posteriores, entre otros, por Cruz Pérez Pérez<sup>11</sup>. Dice así<sup>12</sup>:

Hoy y Claver (1986)<sup>13</sup> presentan una idea del *clima* notablemente integradora (...). Según ellos, el *clima* es:

- Una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar.
- Que se ve afectada por elementos diversos de la estructura y el funcionamiento de la organización, como, por ejemplo, por el estilo de liderazgo que se ejerza en esa organización.
- Que está basada en concepciones colectivas.
- Y que influye en la conducta de los miembros de la organización.

Hemos querido comenzar por estos tres acercamientos incluidos en los últimos trabajos de algunos de los investigadores españoles más activos en este tema. Sin embargo, aun siendo bien distintos, estos acercamientos no reflejan ni mucho menos las múltiples perspectivas desde las que se ha abordado el concepto y, en consecuencia, las investigaciones. Esto representa un problema: “(...) el concepto de clima es tan amplio,

---

<sup>11</sup> Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 508: En este caso, Pérez Pérez atribuye las líneas a Martín Bris en vez de a Hoy y Claver y las presenta de una forma cercana al plagio.

<sup>12</sup> Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Revista Educar*, 27,109.

<sup>13</sup> Son varios los artículos y trabajos que hacen referencia a esta definición de Hoy y Claver. Sin embargo, ninguno de ellos recoge en la bibliografía la referencia a estos autores. Tampoco en el artículo de Martín Bris del que, en última instancia parecen proceder el resto de citas, encontramos la referencia completa a los misteriosos Hoy y Claver. Por tanto, no podemos más que poner entre interrogantes sus palabras.

y en él influyen tantas variables, que es difícil comparar los resultados de las numerosas investigaciones realizadas sobre el tema”<sup>14</sup>.

Martín Bris a la hora de explicar “*Qué es el clima*”<sup>15</sup> advierte lo que sigue<sup>16</sup>:

Numerosas son las aportaciones realizadas por diversos autores sobre el concepto de clima (...). En Martín Bris (1999) se señala sobre el concepto de clima, que encontramos una deficiencia clave para el estudio del clima: “la falta de una teoría científica sobre el clima institucional que nos permita conocer su estructura dimensiones subyacente, relaciones entre variable, etc. Las deficiencias sin tanto conceptuales como operativas. Esto ha conducido a múltiples definiciones de clima que conllevan diferentes indicadores para su medida” (...).

Efectivamente, la naturaleza “multidimensional”<sup>17</sup> del término<sup>18</sup> ha resultado problemática en cuanto a que “se producen numerosos inconvenientes para comparar los resultados entre investigadores sobre el clima que han utilizado distintos instrumentos, ya que el concepto de clima es tan amplio que a veces se miden variables que poco tiene que ver de unos estudios a otros”<sup>19</sup>.

El artículo de López González y Bisquerra Alzina del año 2013, antes citado, resulta muy interesante para nuestra investigación porque en su intento de validar una “escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria”<sup>20</sup> llevan a cabo un excelente repaso de los instrumentos existentes para la medición del *clima de clase*<sup>21</sup>. Los profesores incluyen escalas desde 1974, comenzando por la conocida “*Classroom Enviroment Scale (CES)* de Moos y Trickett”<sup>22</sup>, hasta 2011: “(...) se analizaron 22 escalas que miden este constructo (...) seleccionando las más ajustadas a nuestra definición. En dicha revisión se constataron 93 factores diferentes”<sup>23</sup>. La cantidad de factores determinados por los autores son una muestra más de complejidad de la tarea

---

<sup>14</sup> Pérez Pérez, C. (2007), op. cit., 508.

<sup>15</sup> Martín Bris, M. (2000), op. cit., 105.

<sup>16</sup> En el caso de este autor, su estudio se centra más que en el clima de clase, en el *clima de trabajo* de toda la *organización educativa*.

<sup>17</sup> *Íbid.*, 104.

<sup>18</sup> Pérez Carbonell, A., López González, E. y Ramos Santana, G. (2009), op. cit., también han llamado la atención sobre este hecho.

<sup>19</sup> *Íbid.*, 105.

<sup>20</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit., 62.

<sup>21</sup> Algo parecido encontramos en el artículo Pérez Carbonell, A., López González, E. y Ramos Santana, G. (2009), op. cit., que repasa 11 escalas diferentes de tamaño variable.

<sup>22</sup> *Íbid.*, 64.

<sup>23</sup> *Íbid.*, 68.

que nos ocupa pero también nos habla de la necesidad de decantarnos por algunos y de renunciar a un enfoque completamente integrador. También López González y Bisquerra Alzina, en su cometido de establecer una escala de tan solo 11 ítems, se ven obligados a cribar casi todos.

En consecuencia, revisamos a continuación los diferentes enfoques de estudio del clima de clase para lo que el trabajo que venimos repasando vuelve a ser de gran ayuda<sup>24</sup>:

Se trata de una variable compleja cuyo concepto ha ido evolucionando progresivamente desde el modelo de Moos (1987), que constituyó un claro referente, hasta nuestros días. En la actualidad se enfoca desde múltiples perspectivas, como por ejemplo la de las habilidades docentes (...) <sup>25</sup>, o desde el discurso docente (...), la de género (...), la orientación sexual (...), el rendimiento (...), las relaciones interpersonales (...), la calidad (...), la salud (...), el enfoque cultural (...), las habilidades sociales (...), la competencia socioemocional del docente (...), la satisfacción (...), la perspectiva democrática (...) o la seguridad (...). También se estudia según la relación existente entre instrucción, logro y percepción (...), o por la relación afectiva docente-alumno y su influencia en el compromiso y logro (...), o como un fin en sí misma (...). Asimismo, cabe tener en cuenta estudios específicos sobre algunos de los factores que influyen en la percepción del clima en áreas concretas (...).

Las aproximaciones reunidas por López González y Bisquerra Alzina son valiosas por tratarse de las investigaciones más recientes pero si ampliáramos el arco cronológico nos encontraríamos aun con muchas más perspectivas. No parece necesario dejar constancia aquí más que de algunos.

Carbonell, López González, y Ramos Santana hablan de tres tipos de acercamiento<sup>26</sup>:

Es a partir de la síntesis elaborada por Brandt & Weinert (1981) sobre los diferentes enfoques acerca del clima –como algo objetivo y medible; algo subjetivo y colectivo; o algo subjetivo e individual- que entendemos el Clima Social Aula desde este último enfoque, es decir, desde la construcción subjetiva e individual que hace cada sujeto.

Martín Bris cita a Anderson<sup>27</sup> y enumera hasta 9 tipos de aproximaciones con respecto al *clima escolar*<sup>28</sup> que luego se concretan en cuatro<sup>29</sup>:

- Clima entendido como agente de presión ambiental percibido por los alumnos o los estudiantes.
- Clima como función de las características típicas de los estudiantes.
- Clima como función de las percepciones y actitudes de los profesores.
- Clima entendido como “calidad de vida” dentro del centro.

---

<sup>24</sup> Íbid. 63 y 64.

<sup>25</sup> Hemos preferido obviar los autores con el objetivo de clarificar las perspectivas.

<sup>26</sup> Pérez Carbonell, A., López González, E. y Ramos Santana, G. (2009), op. cit, 223 (También recogido por López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit., 64).

<sup>27</sup> Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: a review of the search. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.

<sup>28</sup> Recordemos que este autor se refiere no tanto al clima de clase como al *clima de trabajo* de toda la organización.

<sup>29</sup> Martín Bris, M. (2000), op. cit., 106.

Por último, hay que señalar que, tal y como señalan López González y Bisquerra Alzina<sup>30</sup>,

Aunque desde hace unos años se distinguen claramente dos vertientes en su investigación: el clima académico y el clima social de aula (...) hay autores, como también es nuestro caso, que prefieren seguir enfocando el clima de clase y de centro integrando los factores de logro con los estrictamente sociales (...) y relacionando los efectos escolares con los factores socioafectivos.

A la hora de establecer los factores que participan en el clima de clase, una vista a los seleccionados por las diferentes escalas de medición de este concepto puede ser un buen comienzo.

Examinando las distintas perspectivas enunciadas se observa que, en cualquier caso, “el clima social del aula mide principalmente las interacciones entre estudiantes y profesores y entre estudiantes y alumnos”<sup>31</sup>. Este es quizás uno de los criterios más interesantes para un agrupamiento de los factores que intervienen en el clima del aula. De los 93 factores identificados, López González y Bisquerra Alzina llegaron a cinco que ordenaron de la siguiente manera<sup>32</sup> según su perspectiva:

Por una parte se agrupan aquellos factores que expresan una *dinámica horizontal* referida al grupo (*satisfacción-involucración y cohesión entre iguales*), a lo que se llamó *cohesión de grupo* y en la que son determinantes los factores socioemocionales. Por otra, se engloban aquellos otros entre los que cabe incluir las estrategias docentes en la gestión del aula (...) y que reflejan una *dinámica vertical* entre docentes y alumnos, a los que se denominó *dimensión conducción del grupo* y que incluiría: *relación profesor-alumno, orden y organización, y orientación a la tarea*.

Este agrupamiento sintético destinado a la creación de una escala breve, presenta dos grandes dimensiones, *cohesión de grupo* y *conducción de grupo*, la primera con dos subdimensiones y la segunda con tres. A partir de cada subdimensión surgen los ítems que el alumnado ha de contestar. Por ejemplo, la subdimensión *profesor-alumno* da lugar a dos preguntas: “Se respeta al profesor” y “La relación con el profesor es buena”<sup>33</sup>. El problema desde el punto de vista de nuestra investigación que pretende determinar los factores que inciden en la percepción del clima de clase con el fin de desarrollar una programación y unas estrategias en el aula, es que cada una de estas subdimensiones abarca a su vez una gran cantidad de factores. Así, en la subdimensión

---

<sup>30</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit., 64.

<sup>31</sup> Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277. Citado por López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit., 65.

<sup>32</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit., 69.

<sup>33</sup> *Ibid.*, 67.

*profesor-alumno* habría que reflexionar sobre factores como la comunicación, la planificación, la participación, la motivación...

Igualmente, analizando otro tipo de escalas con más ítems encontramos problemas similares. La Escala de Clima Social del Aula (CES) una de las escalas más utilizadas cuenta con 90 ítems que como comenta Cruz Pérez Pérez<sup>34</sup>, se agrupan en 4 dimensiones cada una de las cuales da lugar a otras subescalas: Dimensión Relaciones (subescalas Implicación, Afiliación y Ayuda), dimensión autorrealización (subescalas Tareas y Competitividad), dimensión Estabilidad (subescalas Organización, Claridad y Control) y dimensión Cambio subescala Innovación). En cada una de estas escalas participan una gran cantidad de factores.

Si López González y Bisquerra Alzina determinaban dos dinámicas, una horizontal y otra vertical, por su parte Cassasus habla de “cinco tipos de relaciones que nos conducen a un clima emocional propicio al aprendizaje: la relación del docente con la materia, (...) la relación del alumno con la materia (...), la relación del docente consigo mismo (...), la relación del profesor con el alumno (...), la relación entre los alumnos”<sup>35</sup>.

Llegado a este punto, la visión amplia de Martín Bris de lo que es el clima nos permite relacionarlo con un tipo concreto de organización, una organización *capaz de aprender*<sup>36</sup>:

Si tomamos como referencia el concepto y las características de las organizaciones capaces de aprender, constatamos que en casi todos los casos son elementos (dimensiones) que coinciden con las que nos servirían para plantear un estudio y/o modelo de clima de trabajo (...) Bolívar (2000:68-71)<sup>37</sup> señala que la idea de “organizaciones que aprenden” comparte con las estrategias de innovación y mejora de los centros escolares una serie de principios:

- Visión sistemática de cambio.
- Relevancia de la autoevaluación como base del proceso de mejora.
- Importancia de crear normas de mejora continua.
- Trabajar de modo conjunto.

---

<sup>34</sup> Pérez Pérez, C. (2007), op. cit., 512.

<sup>35</sup> Cassasus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Disponible en [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje\\_emociones\\_y\\_clima\\_de\\_aula.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf).

[Consultado el 8 de abril de 2014].

<sup>36</sup> Martín Bris, M. (2000), op. cit., 114.

<sup>37</sup> Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

- Aprender en el proceso de trabajo-
- Relevancia de los procesos de planificación y evaluación, o un liderazgo que conjunte visión y acciones.

A partir de este planteamiento de clima como “una de las claves facilitadoras de una organización viva y dinámica, capaz de aprender mientras se desarrolla y se consolida”<sup>38</sup>, el autor determina unos elementos que “mucho tienen que ver con esa característica de organización viva (humana) y sin los que no puede desarrollarse en positivo ninguna organización (...)”<sup>39</sup>. Destaca siete elementos<sup>40</sup>:

- La comunicación: grado en que se produce la comunicación entre las personas y los grupos. Cómo se produce (...). Qué rapidez o agilidad tienen (...). Qué nivel de respeto existe (...). Cómo es el grado de aceptación de las propuestas (...). Si le parecen útiles y/o funcionales las normas (...).
- La participación: (...). Grado en que el profesorado propicia la participación de los compañeros, padres y alumnos. Grado en que se forman grupos formales e informales y cómo actúan respecto a las actividades del centro. Cómo es el nivel de trabajo en equipo (...).
- La motivación: grado en que se encuentra motivado el profesorado (...). Grado de satisfacción del profesorado (...).
- La confianza: (...). Grado de sinceridad con que se producen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- La planificación: entendida como medida para reducir incertidumbres y resolver problemas.
- El liderazgo: (...) se viene conceptualizando como una función inherente al grupo y a la propia organización, algo más que el líder como tal (...).
- La creatividad: (...) como la capacidad de desaprender y volver a aprender, capacidad de adaptarse y explorar nuevas posibilidades (...).

## **2.3. Segunda parte.**

### **2.3.1. Un concepto de clima de clase para la intervención.**

Hemos comprobado la dificultad analizar los factores que intervienen en el clima de clase debido a su complejidad y a las múltiples perspectivas que ha generado el concepto. Además, como señala Martín Bris<sup>41</sup>,

Las diferentes concepciones teóricas sobre el clima han conducido a la utilización de diversos tipos de variables. Por el momento no es fácil distinguir las variables que se relacionan con el clima de aquellas que lo producen. Es decir, el tipo de hallazgos establecidos se basan más en relaciones lineales que en modelos teóricos que impliquen relaciones causales entre las variables.

---

<sup>38</sup> *Íbid.*, 114.

<sup>39</sup> *Íbid.*, 114.

<sup>40</sup> *Íbid.*, 115 y 116.

<sup>41</sup> Martín Bris, M. (2000), *op. cit.*, 107.

Por eso lo que viene a continuación es nuestro concepto de clima de clase (basado en las lecturas y en la corta experiencia) a partir del cual elaboraremos nuestra programación y diseñaremos nuestras estrategias y medidas en el aula:

El clima de clase es uno de los factores que más influye en el aprendizaje si no el que más<sup>42</sup>. Se interrelaciona con otros factores lo que lo convierte en un *concepto multidimensional y globalizador*<sup>43</sup>. Se *configura colectivamente*<sup>44</sup> pero es percibido de manera distinta por cada individuo<sup>45</sup> en función de sus valores<sup>46</sup>. En esta percepción influye tanto la *cohesión del grupo como el nivel de conducción del mismo por parte del profesor*<sup>47</sup> y en ambas dimensiones la *relación emocional entre los implicados*<sup>48</sup> resulta decisiva. El hecho de que sea percibido de manera subjetiva no implica que no podamos definir el buen clima de clase como aquel que es propio de una *organización que aprende*<sup>49</sup>, es decir, que *facilita el aprendizaje de todos sus miembros, continuamente se transforma a sí misma y resalta el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan*<sup>50</sup>. Desde esta perspectiva, *la comunicación, la participación, la motivación, la confianza, la planificación, el liderazgo y la creatividad*<sup>51</sup> se perfilan como elementos fundamentales<sup>52</sup> del factor clima.

---

<sup>42</sup> Cassasus, J. (2008) op. cit., 10.

<sup>43</sup> Martín Bris, M. (2000), op. cit., 108.

<sup>44</sup> *Íbid.*, 108.

<sup>45</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit., 65.

<sup>46</sup> Como hemos comprobado en nuestras prácticas.

<sup>47</sup> *Íbid.*, 65.

<sup>48</sup> Cassasus, J. (2008) op. cit., 1 y 10. y López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit., 65

<sup>49</sup> Martín Bris, M. (2000), op. cit., 113.

<sup>50</sup> Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla. Citado por Martín Bris, M. (2000), op. cit., 113.

<sup>51</sup> Martín Bris, M. (2000), op. cit., 115 y 116.

<sup>52</sup> Es decir, factores del propio factor clima de clase.

### 2.3.2. Objetivos.

- Educar en una serie de valores que permitan una concepción similar y colectiva del clima de clase.

El clima se *configura colectivamente*<sup>53</sup> pero es percibido de manera distinta por cada individuo<sup>54</sup> en función de sus valores<sup>55</sup> como queda dicho. Por eso, surge la necesidad de transmitir y educar en unos valores que procuren una concepción similar de lo que es un buen clima de clase. Si toda la clase comparte una idea similar de lo que es un buen clima de clase, su consecución será posible<sup>56</sup>.

- Incorporar a la dinámica del grupo los elementos fundamentales del factor clima de clase.

La “comunicación, la participación, la motivación, la confianza, la planificación, el liderazgo y la creatividad”<sup>57</sup> serán incorporados en la dinámica de la clase a través de las metodologías, la programación y un conjunto de medidas y estrategias que serán expuestas más adelante.

- Fomentar un seguimiento crítico de la evolución de la clase promoviendo el cambio si es necesario.

Es propio de una *organización que aprende* la “transformación continua”<sup>58</sup>. En este sentido, la importancia de la evaluación no solo para medir la incidencia de nuestra intervención sino para que el alumno y la alumna comprueben su marcha será fundamental como se constatará en el punto 3.4. de este trabajo.

### 2.3.3. Metodologías para un buen clima de clase.

Las metodologías a seguir determinarán en parte el éxito de nuestra intervención. En la programación especificaremos cuál es la metodología más adecuada en cada momento pero ahora esbozaremos algunas de las metodologías que se exponen en el libro

---

<sup>53</sup> Martín Bris, M. (2000), op. cit., 108.

<sup>54</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit., 65.

<sup>55</sup> Como hemos comprobado en nuestras prácticas.

<sup>56</sup> Al respecto nos han resultado muy útiles los artículos de Cruz Pérez Pérez.

<sup>57</sup> Martín Bris, M. (2000), op. cit., 115 y 116.

<sup>58</sup> Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla. Citado por Martín Bris, M. (2000), op. cit., 113.



*Didáctica de la música en la educación secundaria* de Josep Lluís Zaragoza<sup>59</sup>. Este autor habla fundamentalmente de cinco tipos de enseñanzas cada una de las cuales persigue un tipo de aprendizaje distinto en función de un eje que va desde la “recepción hasta el descubrimiento: Enseñanza transmisiva (aprendizaje receptivo pasivo), expositiva activa (receptivo activo), para el descubrimiento guiado (por descubrimiento guiado), para la práctica autotélica (autotélico), para el descubrimiento autónomo (por descubrimiento autónomo o por serendipity)”<sup>60</sup>.

Todas estas metodologías pueden ser valiosas en algún momento, como se podrá observar en la programación. Quizás la enseñanza que Zaragoza llama *transmisiva*, la que provoca un aprendizaje *receptivo pasivo*, sea una metodología poco interesante para nuestro cometido. Coincidimos con el profesor cuando escribe que “la enseñanza transmisiva en nuestra área es un completo sinsentido”<sup>61</sup>.

#### **2.3.4. Estrategias y medidas para un buen clima de clase.**

- Asistencia a conciertos didácticos.

La asistencia a conciertos didácticos así como las actividades asociadas a ellos, proporcionan una experiencia muy positiva al alumnado que en nuestra opinión puede incidir directamente en el clima de clase. Como señala Neuman Kovensky, “los principales objetivos de la educación musical son el desarrollo de la sensibilidad musical, la vivencia de la música, la comunicación y la expresión a través de la música”<sup>62</sup> y esto es algo que se puede lograr mediante los conciertos didácticos cuyas metas son “facilitar el acercamiento a la música en vivo, desarrollar la audición comprensiva y el juicio crítico del público, y fomentar la necesidad de asistir regularmente a conciertos”<sup>63</sup>. Además, “las actividades complementarias –preparatorias o posteriores al concierto- ayudan a la consecución de los objetivos y potencian el

---

<sup>59</sup> Zaragoza, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

<sup>60</sup> *Ibid.*, 220.

<sup>61</sup> *Ibid.*, 232.

<sup>62</sup> Neuman Kovensky, V. (2004). La formación del profesorado y los conciertos didácticos. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1), 3.

interés y la atención del público”<sup>64</sup>. El artículo también incide en los beneficios que los conciertos tienen en la formación del profesorado.

En el caso de Oviedo, los conciertos didácticos organizados por la Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias (OSPA) representan una iniciativa de este tipo ejemplar por lo que hemos comprobado. Los materiales facilitados por la orquesta al profesorado pueden tener la misma incidencia que el programa elaborado por la Orquesta Ciudad de Granada (OCG): “desarrollar la motivación y el interés de alumnado y profesorado por realizar actividades musicales en el aula, ofrecer recursos didácticos que se puedan poner en práctica de manera amena y divertida, y fomentar la participación activa de todos los alumnos”<sup>65</sup>.

Con esta propuesta se pretende trabajar los factores del clima de clase: comunicación, participación, motivación, confianza, planificación, liderazgo, creatividad.

- La creación musical en grupo.

Como señalan Hernández Bravo, Hernández Bravo y Milán Arellano, “la educación musical se fundamenta en dos pilares esenciales: oír música y hacer música. (...) La composición puede ser entendida como una forma de creación musical y como una actividad apoyada en la escucha y la interpretación”<sup>66</sup>. En concreto, la creación colectiva tiene algunas ventajas en comparación a la individual<sup>67</sup>:

la creatividad colectiva alude a la posibilidad armónica del trabajo en equipo en círculos creativos caracterizados por su composición abierta y espontánea, objetivos comunes, juego de roles, simulación, autogestión de la acción, autocontrol del proceso, retroalimentación productiva, estrategia creativa y transformación.

Como se puede observar, parece que la creación musical en grupo promueve el trabajo de los factores que afectan directamente al clima de clase. Es más, debido a la

---

<sup>63</sup> *Íbid.*, 5.

<sup>64</sup> *Íbid.*, 5.

<sup>65</sup> *Íbid.*, 9.

<sup>66</sup> Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A. y Milán Arellano, M.A. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 17.

<sup>67</sup> *Íbid.*, 14.

interrelación propia del clima, los autores lo sitúan como una de las condiciones que favorece la creatividad. Citando a Rogers<sup>68</sup>, escriben<sup>69</sup>:

(...) las condiciones que propician el desarrollo de la creatividad: trabajo en grupo, ambiente de libertad, libre expresión, estimulación de ideas nuevas y originales, clima de confianza, de aceptación y respeto a la persona, eliminación de la amenaza de la evaluación, independencia y libertad de proyectar y seleccionar opciones.

Con esta propuesta se pretende trabajar los factores del clima de clase: comunicación, participación, motivación, confianza, planificación, liderazgo, creatividad.

- La importancia de la voz.

A lo largo de las clases del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Obligatoria, los profesores Julio Raúl Ogas Jofre y Mirta Marcela González Barroso han insistido en la importancia de cantar y de ejercitar la voz. Parece que hay algunas razones por las que esto se practique más en primaria que en secundaria como los cambios físicos. Sin embargo, mediante actividades apropiadas, consideramos que el currículo no debe dejar de lado esta formación cuyos efectos son también beneficiosos para el clima áulico pues “cantar supone la base de la vivenciación e interiorización musical. Es, por tanto, la base de la construcción del conocimiento musical y, a su vez, adquiere un importante papel en la dimensión socio-afectiva y comunicativa del niño y del joven”<sup>70</sup>.

Con esta propuesta se pretende trabajar los factores del clima de clase: comunicación, participación, motivación, confianza, planificación, liderazgo, creatividad.

- Interpretación con el instrumental Orff.

A la hora de interpretar, uno de los problemas que advertimos durante nuestras prácticas era que la flauta era el único instrumento utilizado la mayor parte de las veces. Eso tenía varios inconvenientes, por ejemplo, los alumnos y alumnas que no llevaban a clase la

---

<sup>68</sup> Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

<sup>69</sup> Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A. y Milán Arellano, M.A. (2010), op. cit., 13.

<sup>70</sup> Muñoz Muñoz, J.R. (2001). La voz y el canto en la educación infantil. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 23, 43-54. Citado por Camara Izagirre, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 3.

flauta o que no sabían tocarla se quedaban sin opción de participar en la clase (en torno a un 25% de la clase). Entre los comentarios del grupo 2º A para mejorar el clima de su clase podemos leer: “hacer clases más entretenidas” o directamente “que hagamos más actividades con otros instrumentos que no sean la flauta”.

En un artículo de Carrillo Aguilera, y Vilar i Monmany se introdujeron los instrumentos Orff en una clase de 1º de ESO y se constató su utilidad para

mejorar la motivación de los alumnos. (...) Por el significado que ha supuesto aprender lo que se les proponía y porque los alumnos han podido experimentar que eran capaces de superar las dificultades de las actividades planteadas con un coste –en tiempo y esfuerzo- relativamente reducido, se puede concluir que el CIO ha permitido incrementar la motivación de los alumnos hacia la materia de música y ha tenido un efecto muy positivo en su manera de hacer frente y de ser partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>71</sup>.

Sin ser nuestro objetivo introducir en las clases de una manera tan masiva los instrumentos Orff como hicieron los autores (dedicaron la mitad de las sesiones a esta práctica) sí los introducimos como una medida encaminada a mejorar el clima a la que recurrir con frecuencia. Nuestra experiencia en el centro también nos recomienda su utilización, siempre que los empleamos tuvieron una buena aceptación. Por último, creemos que la experiencia con instrumentos debe ser estimulante para el grupo. Esto se puede lograr a través del instrumental Orff pero otras veces será preciso valerse de otro tipo de instrumentos.

Con esta propuesta se pretende trabajar especialmente la motivación pero también el resto: comunicación, participación, creatividad, confianza, planificación, liderazgo.

- Creación de un libro de texto propio.

Para poder desarrollar con la mayor libertad el currículo y poder aplicar las medidas encaminadas a una mejora en el clima de clase, optamos por renunciar al libro de texto habitual de una u otra editorial. Autores como Martínez Bonafé han enumerado algunos de los inconvenientes del libro de texto. Seleccionamos algunos<sup>72</sup>:

---

<sup>71</sup> Carrillo Aguilera, C. y Vilar i Monmany, M. (2009). El conjunto instrumental Orff como dinamizador de la motivación en alumnos de Educación Secundaria. *Revista electrónica de LEEME*, 23, 11.

<sup>72</sup> Martínez, Bonafé, J. (2002). Políticas del libro de texto escolar. Madrid: Morata. Citado por Adell, J. y Bernabé, I. (2006). Los libros de texto de la escuela en red. *Perspectiva CEP*, 11, 21.

El libro de texto define un enfoque tecnológico de la enseñanza que hace tiempo se mostró estéril. (...)

El libro de texto concreta en un artefacto intelectual la institucionalización de las relaciones saber/poder en la escuela y es un potente catalizador de una forma hegemónica de entender la enseñanza y el aprendizaje. (...)

El libro es, sobre todo, un gran negocio editorial que influye directamente en las políticas educativas de los gobiernos.

La innovación, el cambio y la mejora de la calidad sugieren encontrar alternativas teóricas y prácticas en el proceso de desarrollo del currículum (...).

Coincidimos en algunos de los inconvenientes señalados por Bonafé pero consideramos que el libro de texto puede ser una herramienta útil para el docente si se emplea correctamente y no conduce a una “desprofesionalización”<sup>73</sup>:

La administración educativa de cualquier país es (...) la encargada (...) de prescribir el currículum (...). Para lograr que ese currículum prescrito (...) se convierta en un currículum práctico, hace falta que un agente con preparación profesional lo desarrolle con unas mínimas garantías: es el profesor (...) Pero, ¿qué ocurre a veces? (...) El elemento que sirve de mediador entre el currículum prescrito y el currículum práctico no es el profesor, sino el libro de texto (...). La desprofesionalización es fruto, entre otras cosas, de una separación teoría-práctica curricular.

Con la creación de un libro de texto propio se podrá llevar a la práctica el currículum prescrito con garantías desarrollándolo a nuestra medida. Esta propuesta es esencial para poder trabajar los factores del clima de clase que siguen: comunicación, participación, motivación, confianza, planificación, liderazgo, creatividad.

- Organización de los espacios del aula y distribución del alumnado.

Esta medida son dos en realidad pero ambas hacen referencia al espacio físico del aula. En cuanto a la organización de los espacios, en un artículo de Pilar Ramírez se comentan algunos de los más conocidos: modalidad empresarial, punto panóptico de Bentham, modalidad de herradura<sup>74</sup>...Coincidimos con la autora cuando dice que “la mejor alternativa de distribución del aula consiste en la combinación de todas las anteriores según la actividad a desarrollar, la metodología, los objetivos planteados...”<sup>75</sup>. Destacamos especialmente una distribución idónea para ciertos trabajos grupales, la “modalidad dinámica en la que desaparece la localización estética y material del profesor en el aula y con respecto a los alumnos puesto que se encuentra en

---

<sup>73</sup> Güemes Artiles, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículum en el aula. Un estudio de casos*. La Laguna: Servicio de publicaciones Universidad de La Laguna (Serie Tesis doctorales), 29 y 30.

<sup>74</sup> Ramírez Espejo, P. (2010). La organización del aula. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 3.

<sup>75</sup> *Íbid.*, 4.

continuo movimiento. Las mesas se distribuyen de cuatro en cuatro formando cuadrados y el docente puede ubicarse en cualquier punto del aula”. En nuestras prácticas pudimos confirmar que modificando los espacios, ciertas actividades mejoran. Por ejemplo, una actividad vinculada a la interpretación solo se pudo implementar con éxito cuando se dividió la clase en dos partes (una para la parte práctica y otra para la parte teórica) organizando los espacios con ese fin.

Blázquez Entonado ha escrito a propósito de la relación que se establece entre espacio y clima<sup>76</sup>:

(...) el nivel de influencia que representa el entorno físico inmediato en el que tiene lugar la actuación de profesores y alumnos, viene definido por una estructura espacial concreta, en la que la disponibilidad o limitación de los locales y sus características de luminosidad, estética, distribución, formas, color, etc., determinan un entorno general gratificante para sus miembros.

La segunda medida pretende resaltar la importancia de planificar la distribución del alumnado<sup>77</sup>. Una mala distribución del alumnado puede ser muy perjudicial para el clima de clase tal como hemos analizado en las aulas del IES Monte Naranco, en donde los alumnos se sentaban según su criterio. Establecer una distribución a partir de un buen criterio después de las primeras semanas de clase puede ser una acción que repercute muy positivamente. La atención a la diversidad deberá ser atendida en las decisiones que se tomen. Por ejemplo, Peñafiel y Gamo dicen que en el caso de alumnos o alumnas con TDAH, la organización de parejas no será aleatoria sino pensada en “los coterapeutas”, estrategia de intervención que consiste en escoger para este estudiante otro que sea un buen ejemplo para él<sup>78</sup>.

Con estas medidas se pretende trabajar los factores del clima de clase, facilitando la comunicación, la participación, la confianza, el liderazgo y la creatividad.

---

<sup>76</sup> Blázquez Entonado, F. (1993). El espacio y el tiempo en los centros educativos. En O. Sáenz Barrio (Dir.), *Organización Escolar. Una Perspectiva ecológica* (pp. 339-365). Alcoy (Alicante): Marfil, 347.

<sup>77</sup> No solamente en el aula sino también en los trabajos, las actividades grupales...

<sup>78</sup> Peñafiel, M. y Ramón Gamo, J. (2000). Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. Intervención educativa: la escuela y el papel del profesor. En A. Fernández Jaén y B. Calleja. *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Disponible en <http://www.slideshare.net/fundacioncadah/tdah-fernandez-jaen> [Consultado el 29-IV-2014]. Citado por Bernal Gil, María. (2006). El horizonte de la intervención psicoeducativa para los niños y niñas con déficit de atención con o sin hiperactividad. En J. Francisco Guerrero López. *Creatividad, ingenio e hiperconcentración: Las ventajas de ser hiperactivo (TDAH)*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Programa de educación para la convivencia.

En los apartados 3.1 y 3.2 decíamos que surge la necesidad de transmitir y educar en unos valores que procuren una concepción similar de lo que es un buen clima de clase. Si toda la clase comparte una idea similar de lo que es un buen clima de clase, su consecución será posible. Por esta razón, proponemos un programa de educación para la convivencia a imitación del desarrollado por Cruz Pérez Pérez<sup>79</sup>:

El objetivo general que se persigue es producir una mejora significativa en el Clima Social del Aula, mediante la aplicación de un programa de educación para la convivencia. Este programa promueve básicamente tres tipos de actividades: participación y cooperación, aprendizaje de normas y resolución de conflictos. Las técnicas y estrategias empleadas consisten en potenciar el autogobierno y la responsabilidad de los alumnos, de forma que ellos mismos descubran las dificultades que entraña la convivencia del grupo, elaboren las normas del aula por procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones y pongan en práctica los modelos de resolución de conflictos que han resultado más eficaces.

Los efectos de este programa se han presentado en un artículo del año 2007, obteniendo excelentes resultados<sup>80</sup>. Nosotros partimos de la hipótesis de que si el alumnado reflexiona sobre estas cuestiones y determina las normas de su clase, es decir, si comparte una idea similar de lo que es un buen clima de clase, su consecución será posible.

El programa consta de doce sesiones<sup>81</sup>. En cuanto a la temporalización, Pérez Pérez explica que

El programa tuvo una duración de cinco meses. Durante los meses de febrero y marzo de 2005 se llevó a cabo la primera fase del programa, consistente en la realización de las doce actividades del mismo. Durante los meses de abril, mayo y junio se llevó a cabo la segunda fase del mismo, en la que se pusieron en práctica las normas y aprendizajes realizados.

Lo que aquí proponemos es la implementación del programa de Pérez Pérez en nuestra clase de música introduciendo algunas modificaciones. En la aplicación que el profesor llevó a cabo en un instituto de Valencia, dedicó al programa siete clases de Tutoría y cinco de Lengua castellana, pues “las actividades que propone el programa-análisis, debate, texto libre, *role-playing*, etc., se corresponden con los contenidos propios de esta área”<sup>82</sup>.

---

<sup>79</sup> Pérez Pérez, C. (2007), op. cit., 503.

<sup>80</sup> Pérez Pérez, C. (2007), op. cit., 523.

<sup>81</sup> Pérez Pérez, C. (2007), op. cit., 517.

<sup>82</sup> Pérez Pérez, C. (2003). Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación secundaria obligatoria. En López, F. y Arànega, S. (comp.). *El mundo en guerra. La educación para la paz*. Barcelona: Graó, 175.

En nuestra opinión, por las características de la asignatura Música (flexibilidad, interdisciplinariedad...), el programa se puede implementar perfectamente. En este caso se desarrollarían tres sesiones del programa en nuestra asignatura y el resto en Tutoría.

No vamos a explicar cada una de las sesiones porque se encuentran detalladas en uno de los artículos de Pérez Pérez acompañadas de las fichas convenientes<sup>83</sup>. Sin embargo, sí presentaremos las sesiones a desarrollar en el aula de música:

“Sesión 9. Un conflicto en clase”<sup>84</sup>: Esta sesión será variada con respecto a la sugerida por el autor. Se trata de la primera sesión del programa que no se realizará en la hora de Tutoría por lo que se cuenta con el factor sorpresa. Hemos comprobado que el programa trabaja en varias sesiones la gestión de conflictos entre estudiantes, pero ninguna se dirige a resolver posibles conflictos entre el estudiante y el profesor. Estos conflictos son muy habituales en un aula y son reflejo de la dinámica vertical que existe y determina el clima de clase, la relación profesor-estudiante. Teniendo en cuenta lo anterior, se propone generar un conflicto al inicio de la clase (contando quizás con la colaboración de un alumno o alumna) y resolverlo injustamente para luego analizar las reacciones de la clase y establecer un debate que sirva de reflexión para poder acometer situaciones similares.

“Sesión 10. Expresar sentimientos sin ofender al otro”<sup>85</sup>: Esta sesión se implementará de la misma forma que recomienda Cruz Pérez pero los ejemplos a trabajar estarán relacionados con situaciones reales del aula de música y especialmente orientados a la interpretación donde los conflictos son habituales y es imprescindible el respeto de normas. Además, se presentarán otros conflictos de la interpretación a través de vídeos.

“Sesión 11: Abordar los problemas en función de las necesidades”<sup>86</sup>: Esta última sesión en el aula de música solo ocupará la mitad de la clase y se estructurará de la misma forma que la del programa del autor. Puesto que se trata de una “lluvia de ideas”<sup>87</sup> a partir de un problema, la única modificación radicarán en el problema en sí; en vez de ser un problema relacionado con la asignatura de Educación Física, será un problema vinculado a la práctica musical.

---

<sup>83</sup> Pérez Pérez, C. (2003), op. cit., 184-196.

<sup>84</sup> *Íbid.*, 192.

<sup>85</sup> *Íbid.*, 193.

<sup>86</sup> *Íbid.*, 194.

<sup>87</sup> *Íbid.*, 194.



Con este programa se pretende trabajar los factores del clima de clase: comunicación, participación, motivación, confianza, planificación, liderazgo, creatividad.

- Actuación del profesor.

La actuación del profesor influye directamente en el clima áulico puesto que es parte de la dinámica vertical: profesor-estudiante. Como señalan Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, “un profesor estratégico es una forma distinta y eficaz de contribuir a la mejora del clima del aula”<sup>88</sup>. En el “*nivel de conducción del mismo por parte del profesor*”<sup>89</sup> probablemente entren en juego innumerables factores pero Arriaga, y Madariaga han descrito la actuación del profesorado cuando la motivación del alumnado es alta<sup>90</sup>:

Hay tendencias en sus pautas de actuación a:

- Presentar las actividades relacionándolas personalmente y relacionarlas con lo que ya saben.
- Fragmentar los contenidos.
- Proporcionar pistas y ejemplo para su correcta realización.
- La afectividad, proporcionando ayudas individuales, acercándose personalmente para realizar las actividades.
- Respetar el ritmo del alumnado (...) y permitiendo el trabajo cooperativo (...).
- Ofrecer retroalimentación.
- Animar al alumnado.
- Tratar de disminuir la ansiedad.

Con estas actuaciones a seguir se pretenden trabajar los factores del clima de clase: comunicación, participación, motivación, confianza, planificación, liderazgo, creatividad.

---

<sup>88</sup> Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 133.

<sup>89</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit., 65.

<sup>90</sup> Arriaga, C. y Madariaga, J. M<sup>a</sup> (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17.

- Medidas para el aprendizaje de valores.

Para que el clima de clase sea concebido por todo el grupo de manera similar habrá que poner en práctica unas medidas que complementen lo trabajado en el programa de convivencia<sup>91</sup>:

El profesor Miquel Martínez señala la necesidad de crear las condiciones necesarias para que el alumno aprenda a valorar como tales determinados valores (...):

- Prácticas que permitan apreciar y estimar como valiosa la convivencia en sociedades plurales y heterogéneas.
- Favorecer la implicación en proyectos colectivos.
- Apostar por un modelo de sociedad basada en la inclusión.
- Proponer un modelo de vida que propicie una ciudadanía activa.
- Asumir las responsabilidades que a cada uno le corresponden como ciudadano, respondiendo de las acciones y de las consecuencias de éstas.

Partiendo de estas palabras, se concebirá una programación que contemple la interculturalidad, la interdisciplinariedad, la cuestión de género, la importancia de la tradición en el presente, el desarrollo del espíritu crítico, el aprendizaje cooperativo...

Con este programa se pretende trabajar los factores del clima de clase: comunicación, participación, motivación, confianza, planificación, liderazgo, creatividad.

- Evaluación formativa.

Existen estudios que desde una perspectiva académica del clima<sup>92</sup> subrayan el nexo entre evaluación formativa y clima de clase:

Partiendo de la estrecha relación existente entre clima social y rendimiento (...) se ha implantado un proyecto de innovación docente cuyo eje central es la implicación de la evaluación formativa. (...) Los resultados reflejan que los alumnos valoran de forma positiva la claridad de las normas, la afiliación, la implicación en su propio proceso de aprendizaje y el tener una idea clara de la organización y planificación de las distintas materias que componen el curso.

---

<sup>91</sup> Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Deselée De Brouwer. Citado por Pérez Pérez, C., Vázquez Verdura, V. y López-Francés, I. (2012). Autonomía y responsabilidad como valores clave para la elaboración de normas de convivencia en la ESO. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(2), 299-322. Disponible en [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9010/9254](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9010/9254). [Consultada el 8 de abril de 2014].

<sup>92</sup> Alonso Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de investigación educativa*, 25 (2), 389-402.

Teniendo en cuenta estos estudios de Pilar Alonso, la evaluación formativa se posicionará como la evaluación principal de nuestra programación. Se planificarán controles cada seis o siete sesiones como mucho, con el fin de que los alumnos y alumnas cuenten con un feedback continuo. Además, y esto es importante, en cada control se incorporarán los contenidos de todos los controles anteriores por lo que el repaso sistemático del temario será habitual.

También consideramos esencial la evaluación diagnóstica y, en cierta medida, el primer tema de nuestra programación se encaminará a ella.

Con este programa se pretende trabajar los factores del clima de clase: comunicación, participación, motivación, confianza, planificación, liderazgo.

### **2.3.5. Evaluación del clima de clase.**

Para diagnosticar el negativo clima de clase hemos recurrido para esta investigación al Cuestionario de “Evaluación del clima de convivencia del aula de ESO” recomendado por Cruz Pérez Pérez en el artículo donde se propone un programa para la mejora para la convivencia que nosotros hemos adaptado<sup>93</sup>. Este cuestionario se realizaría al comienzo y al final de curso para comprobar las consecuencias de nuestras medidas. Una vez revisada la bibliografía en detalle, quizás escalas como las planteadas por Pérez Carbonell, López González y Ramos Santana<sup>94</sup>, por López González y Bisquerra Alzina<sup>95</sup> o la escala CES de Moos y Trickett puedan ser más útiles<sup>96</sup>.

Además, las dos preguntas formuladas al grupo de 2º A (¿Cómo valorarías el clima de tu clase? ¿Qué harías para mejorarlo?) han dado respuestas muy interesantes para nuestro trabajo por lo que creemos acertadas incluirlas en nuestra evaluación.

---

<sup>93</sup> Pérez Pérez, C. (2003), op. cit., 173-196.

<sup>94</sup> Pérez Carbonell, A., López González, E. y Ramos Santana, G. (2009), op. cit., 249-252.

<sup>95</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit., 67.

<sup>96</sup> De hecho, en el artículo “Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529” en el que el autor analiza los efectos de su programa, no utiliza su cuestionario para evaluarlo sino el CES.

Por otro lado, Cruz Pérez advierte de que “la percepción del equipo de profesores y profesoras sobre el clima de convivencia en clase, constituye el mejor indicador sobre lo que se va avanzando”<sup>97</sup>.

En resumen, un cuestionario al inicio y al final del curso junto a las dos preguntas comentadas sumado a nuestra observación directa y crítica de la evolución del factor<sup>98</sup>, constituyen las medidas a tomar para evaluar el clima de clase.

#### **2.4. Recapitulación.**

¿Clima de clase<sup>99</sup> o clima social de aula<sup>100</sup> o clima de trabajo<sup>101</sup> o clima sociorrelacional<sup>102</sup> o clima académico<sup>103</sup> o clima emocional<sup>104</sup> o clima de convivencia<sup>105</sup> o clima afectivo<sup>106</sup>...? El concepto es tan complejo que adopta múltiples denominaciones en función de la perspectiva de estudio que se adopte. Nosotros hemos optado por afrontar el *clima de clase* intentando conciliar las aproximaciones académicas y socioafectivas del término, a semejanza de López González y Bisquerra Alzina<sup>107</sup> pero sin pretender integrar todos los acercamientos, algo que parece imposible por el carácter “multidimensional”<sup>108</sup> del clima de clase.

Una vez detectadas las particularidades del concepto, hemos propuesto una serie de metodologías, medidas y estrategias encaminadas a la mejora del clima de clase en los grupos de 2º del instituto Monte Naranco. Estas propuestas afectan tanto a la actuación del profesor como al diseño de la programación.

---

<sup>97</sup> *Íbid.*, 183.

<sup>98</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit., 64: Citan los estudios de Thomas Left para medir el clima “con instrumentos basados en la observación”.

<sup>99</sup> *Íbid.*, 62.

<sup>100</sup> Pérez Pérez, C. (2003), op. cit.

<sup>101</sup> Martín Bris, M. (2000), op. cit.

<sup>102</sup> Baeza, S. (2005). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula. Una perspectiva Sistemática. Una escala sistemática de observación de escala*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.

<sup>103</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit.

<sup>104</sup> Cassasus, J. (2008), op. cit.

<sup>105</sup> Pérez Pérez, C. (2003), op. cit.

<sup>106</sup> Zaragoza, J.L. (2009), op. cit., 123.

<sup>107</sup> López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013), op. cit. 65.

<sup>108</sup> Martín Bris, M. (2000), op. cit.

### 3 Programación.

#### 3.1 Competencias básicas.

El Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias define competencia básica<sup>109</sup>:

(...) se entiende por competencias básicas aquellas que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa y fomentar el espíritu crítico, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En el Anexo II de este decreto, se puntualiza de qué manera la materia Música contribuye al logro de estas competencias<sup>110</sup>:

- Competencia cultural y artística.

La materia de Música contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos que la configuran. Fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos. Puede potenciar así, actitudes abiertas y respetuosas y ofrecer elementos para la elaboración de juicios fundamentados respecto a las distintas manifestaciones musicales, estableciendo conexiones con otros lenguajes artísticos y con los contextos social e histórico a los que se circunscribe cada obra.

La orientación de esta materia, en la que la expresión juega un papel importante, permite adquirir habilidades para expresar ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa, especialmente presentes en contenidos relacionados con la interpretación, la improvisación y la composición, tanto individual como colectiva, que a su vez estimulan la imaginación y la creatividad. Por otra parte, una mejor comprensión del hecho musical permite su consideración como fuente de placer y enriquecimiento personal.

- Competencia de autonomía e iniciativa personal.

Colabora al desarrollo de la competencia de autonomía e iniciativa personal, mediante el trabajo cooperativo al que antes nos hemos referido y la habilidad para planificar y gestionar proyectos. La interpretación y la composición son dos claros ejemplos de actividades que requieren de una planificación previa y de la toma de decisiones para obtener los resultados deseados. Por otra parte, en aquellas actividades relacionadas especialmente con la interpretación musical, se desarrollan capacidades y habilidades tales como la perseverancia, la responsabilidad, la autocritica y la autoestima, siendo éstos, factores clave para la adquisición de esta competencia.

---

<sup>109</sup> Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, 16.

<sup>110</sup> *Ibid.* 460-462. Anexo II: Lo que viene a continuación se ha extraído íntegramente de este anexo.

- Competencia social y ciudadana.

La música contribuye también a la competencia social y ciudadana. La participación en actividades musicales de distinta índole, especialmente las relacionadas con la interpretación y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo, colabora en la adquisición de habilidades para relacionarse con los demás. La participación en experiencias musicales colectivas da la oportunidad de expresar ideas propias, valorar las de los demás y coordinar sus propias acciones con las de los otros integrantes del grupo responsabilizándose en la consecución de un resultado.

La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como del presente, favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive.

- Tratamiento de la información y competencia digital.

La música también contribuye de manera directa al desarrollo del tratamiento de la información y competencia digital. El uso de los recursos tecnológicos en el campo de la música posibilita el conocimiento y dominio básico del hardware y el software musical, los distintos formatos de sonido y de audio digital o las técnicas de tratamiento y grabación del sonido relacionados, entre otros, con la producción de mensajes musicales, audiovisuales y multimedia. Favorece, asimismo, su aprovechamiento como herramienta para los procesos de autoaprendizaje y su posible integración en las actividades de ocio. Además la obtención de información musical requiere de destrezas relacionadas con el tratamiento de la información aunque desde esta materia, merece especial consideración el uso de productos musicales y su relación con la distribución y los derechos de autor.

- Competencia para aprender a aprender.

La música también contribuye al desarrollo de la competencia para aprender a aprender, potenciando capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje guiado y autónomo como la atención, la concentración y la memoria, al tiempo que desarrolla el sentido del orden y del análisis. Por una parte, la audición musical necesita una escucha reiterada para llegar a conocer una obra, reconocerla, identificar sus elementos y “apropiarse” de la misma. Por otra, todas aquellas actividades de interpretación musical y de entrenamiento auditivo requieren de la toma de conciencia sobre las propias posibilidades, la utilización de distintas estrategias de aprendizaje, la gestión y control eficaz de los propios procesos. En todos estos casos, es necesaria una motivación prolongada para alcanzar los objetivos propuestos desde la autoconfianza en el éxito del propio aprendizaje.

- Competencia en comunicación lingüística.

Respecto a la competencia en comunicación lingüística la música contribuye, al igual que otras materias, a enriquecer los intercambios comunicativos, y a la adquisición y uso de un vocabulario musical básico. También colabora a la integración del lenguaje musical y el lenguaje verbal y a la valoración del enriquecimiento que dicha interacción genera.

- Competencia en el conocimiento y la interacción en el mundo físico.

Desde el punto de vista de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico la música realiza su aportación a la mejora de la calidad del medio ambiente identificando y reflexionando sobre el exceso de ruido, la contaminación sonora y el uso indiscriminado de la música, con el fin de generar hábitos saludables. Además los contenidos relacionados con el uso correcto de la voz y del aparato respiratorio, no solo para conseguir resultados musicales óptimos, sino también para prevenir problemas de salud, inciden en el desarrollo de esta competencia.

## - Competencia matemática.

La música tiene un importante componente matemático, por lo que desde esta materia se contribuye también a la competencia matemática. El elemento rítmico de la música se fundamenta en una serie de figuras relacionadas entre sí por una proporción matemática y cuya unidad es el pulso. Desde la Edad media, la mayor parte de la música occidental utiliza los llamados compases, que no son más que una división del tiempo en partes iguales y cuya función es marcar los acentos internos dentro del discurso musical. Los compases están expresados en fracciones que detallan el número de partes del que se compone y la figura que será unidad. Así pues, y sobre todo en lo relativo al ritmo, en música se razona matemáticamente.

### 3.2 Objetivos generales de etapa<sup>111</sup>.

La Educación secundaria obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua asturiana.
- i) Comprender y expresarse al menos, en una lengua extranjera de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión

---

<sup>111</sup> Íbid., 10-12.

humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación, desarrollando la sensibilidad estética y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.
- m) Conocer y valorar los rasgos del patrimonio lingüístico, cultural, histórico y artístico de Asturias, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando actitudes de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

### **3.3 Objetivos generales de la asignatura Música<sup>112</sup>.**

La enseñanza de la Música en esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.
2. Desarrollar y aplicar diversas habilidades y técnicas que posibiliten la interpretación (vocal, instrumental y de movimiento y danza) y la creación musical, tanto individuales como en grupo.
3. Escuchar una amplia variedad de obras, de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, apreciando su valor como fuente de conocimiento, enriquecimiento intercultural y placer personal e interesándose por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.
4. Conocer el patrimonio musical de Asturias, comprendiendo su uso social, sus intenciones expresivas y valorando la importancia de su conservación y divulgación.
5. Reconocer las características de diferentes obras musicales como ejemplos de la creación artística y del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones y aplicando la terminología apropiada para describirlas y valorarlas críticamente.
6. Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos para el conocimiento y disfrute de la música.
7. Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música.
8. Participar en la organización y realización de actividades musicales desarrolladas en diferentes contextos, con respeto y disposición para superar estereotipos y prejuicios, tomando conciencia, como miembro de un grupo, del enriquecimiento que se produce con las aportaciones de los demás.
9. Comprender y apreciar las relaciones entre el lenguaje musical y otros lenguajes y ámbitos de conocimiento, así como la función y significado de la música en diferentes producciones artísticas y audiovisuales y en los medios de comunicación.
10. 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 la contribución que la música puede hacer a la vida personal y a la de la comunidad.
11. Valorar el silencio y el sonido como parte integral del medio ambiente y de la música, tomando conciencia de los problemas creados por la contaminación acústica y sus consecuencias.

---

<sup>112</sup> *Íbid.*, 463-464.



### 3.4 Contenidos específicos para 2º de ESO<sup>113</sup>.

#### Bloque 1. Escucha.

- Aplicación de estrategias de atención, audición interior, memoria comprensiva y anticipación durante la propia interpretación y creación musical.
- Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios audiovisuales y tecnologías, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada.
- Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales, incluyendo música asturiana y las interpretaciones y composiciones realizadas en el aula.
- Clasificación y discriminación auditiva de distintas agrupaciones vocales e instrumentales dentro de la música de diferentes géneros, estilos y culturas, incluyendo agrupaciones musicales de la música tradicional asturiana.
- La música en directo: los conciertos y otras manifestaciones musicales.
- Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales.
- Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural.
- Interés por desarrollar de hábitos saludables de escucha y de respeto a los demás durante la audición.

#### Bloque 2. Interpretación.

- Práctica de habilidades técnicas para la interpretación vocal, instrumental y expresión corporal.
- Práctica, memorización e interpretación, individual y en grupo, de piezas vocales e instrumentales aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación, incluyendo piezas tanto de diferentes culturas y momentos históricos como del repertorio musical asturiano.
- Práctica de las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director o a la directora y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto.
- Experimentación y práctica de las distintas técnicas del movimiento y la danza, expresión de los contenidos musicales a través del cuerpo y el movimiento e interpretación de un repertorio variado de danzas, incluyendo bailes y danzas históricas y del mundo.
- Utilización de los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles para la interpretación y grabación de piezas y actividades musicales, con el fin de realizar comentarios críticos de las mismas.
- Interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos. Desarrollo de hábitos beneficiosos para la salud adoptando una postura corporal adecuada durante la interpretación.
- Aceptación de las propias capacidades interpretativas (vocal, instrumental y corporal) predisposición para mejorar y respeto ante otras capacidades y formas de expresión.
- Aceptación del cumplimiento de las normas que rigen la interpretación en grupo y aportación de ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.

#### Bloque 3. Creación.

- Improvisación vocal e instrumental, individual y en grupo, en respuesta a distintos estímulos musicales y extramusicales.
- Elaboración de arreglos de canciones y piezas instrumentales, mediante la creación de acompañamientos sencillos y la selección de distintos tipos de organización musical (introducción, desarrollo, interludios, coda, acumulación y otros).

---

<sup>113</sup> Íbid., 471-473.

- Composición individual o en grupo de canciones y piezas instrumentales para distintas agrupaciones a partir de la combinación de elementos y recursos presentados en el contexto de las diferentes actividades que se realizan en el aula.
- Registro de las creaciones propias usando distintas formas de notación y diferentes técnicas de grabación, valorando la lectura, la escritura y la grabación sonora como recursos para la conservación y difusión de una obra musical.
- Utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical.
- Realización de producciones audiovisuales, sonorizando representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento.

#### Bloque 4. Contextos musicales.

- Conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas.
- Reconocimiento de la pluralidad de estilos en la música actual.
- La música al servicio de otros lenguajes: corporal, teatral, cinematográfico, radiofónico, publicitario. Análisis de la música utilizada en diferentes tipos de espectáculos, producciones audiovisuales.
- Utilización de diversas fuentes de información para indagar sobre diferentes tipos de agrupaciones vocales e instrumentales, compositores y compositoras, intérpretes, conciertos y producciones musicales en vivo o grabadas dentro y fuera de nuestra Comunidad.
- Observación de la presencia del sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación, valorando los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música.
- Análisis del consumo de la música en la sociedad actual.

### 3.5 Temporalización.

#### 1º TRIMESTRE.

Unidad 1: Introducción.....	5 sesiones.
Unidad 2: El ritmo.....	6 sesiones.
Unidad 3: Herramientas para el análisis musical.....	7 sesiones.
Unidad 4: Formas musicales.....	5 sesiones.

#### 2º TRIMESTRE.

Unidad 5: Estilos musicales: Del Barroco al Romanticismo.....	6 sesiones.
Unidad 6: Músicas del mundo.....	4 sesiones.
Unidad 7: Música popular urbana.....	7 sesiones.
Unidad 8: Concierto didáctico (OSPA).....	2 sesiones + Concierto.
Unidad 9: Música en la publicidad.....	4 sesiones.

#### 3º TRIMESTRE.

Unidad 10: Música del siglo XX: The Rake's progress de Igor Stravinsky....	10 sesiones.
Unidad 11: La música de las películas y de las series.....	5 sesiones.
Unidad 12: Repaso del curso.....	3 sesiones.

### 3.6 Metodología.

El Decreto 74/2007, de 14 de junio, orienta sobre las orientaciones metodológicas a seguir partiendo de la libertad del docente<sup>114</sup>:

El presente currículo ha de desarrollarse en las aulas a través de una metodología activa, participativa, globalizadora y motivadora, dirigida al desarrollo integral de la persona, de su sensibilidad, de su entendimiento y de sus capacidades musicales potenciando su disposición y su espíritu de superación.

Como se podrá comprobar en el desarrollo de las unidades didácticas, estos enfoques metodológicos se tendrán en cuenta a la hora de diseñar las diferentes actividades del curso.

Igualmente, la legislación, subraya la relevancia del aprendizaje cooperativo: “El trabajo cooperativo, fundamental en música, es un aspecto muy relevante en este currículo, por lo que se recomienda organizar el aula de forma que favorezca el trabajo colectivo del alumnado”<sup>115</sup>. Técnicas como las del puzzle de Aronson serán muy oportunas y serán aplicadas durante las clases. La evaluación formativa, importante en nuestra intervención, también afectará a la metodología; puede ser interesante fomentar la retroalimentación entre compañeros a través de rúbricas.

Como señalamos anteriormente en nuestra innovación, las metodologías a seguir determinarán en parte el éxito de nuestra intervención. En el libro *Didáctica de la música en la educación secundaria* de Josep Lluís Zaragoza<sup>116</sup> se esbozan de manera magistral las metodologías. Este autor habla fundamentalmente de cinco tipos de enseñanzas cada una de los cuales persigue un tipo de aprendizaje distinto en función de un eje que va desde la “recepción hasta el descubrimiento: Enseñanza transmisiva (aprendizaje receptivo pasivo), expositiva activa (receptivo activo), para el descubrimiento guiado (por descubrimiento guiado), para la práctica autotélica (autotélico), para el descubrimiento autónomo (por descubrimiento autónomo o por serendipity)”<sup>117</sup>. Al margen de la enseñanza transmisiva que el propio autor descarta,

---

<sup>114</sup> Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, 462.

<sup>115</sup> *Ibid.*, 463.

<sup>116</sup> Zaragoza, J.L. (2009), *op. cit.*

<sup>117</sup> *Ibid.*, 220.

todas las metodologías pueden ser útiles, dependerá de los objetivos que se deseen alcanzar. Por ejemplo, la “enseñanza para el descubrimiento guiado” será la escogida en casos en los que se planteen adivinanzas. La enseñanza “para la práctica autotélica” es destacada por Zaragozá “como una manera de hacer y sentir, una actitud didáctica que impregna la enseñanza de los contenidos musicales para promover experiencias plenas y gratificantes, con y desde la música”<sup>118</sup>. Por otro lado, el autor comenta distintas estrategias para la enseñanza que divide en estrategias didácticas y estrategias psicopedagógicas. Estas estrategias que pueden aparecer emparentadas a una u otra metodología se aplicarán en nuestras clases (comparación de versiones, conexiones musicales, principios musicales, empatía asertiva, inoculación...)<sup>119</sup>.

También se utilizarán metodologías específicas cuando se requieran, como el método Dalcroze o el de Murray Schafer. El instrumental Orff (metalófonos, xilófonos, pequeña percusión...) será el escogido para las sesiones de interpretación. Como hemos señalado en la innovación, Carrillo Aguilera y Vilar i Monmany han comprobado los efectos positivos de esta metodología que creemos beneficiosa para la mejora del clima de clase<sup>120</sup>.

### **3.7 Recursos.**

Recordemos que hemos renunciado al libro de texto habitual para confeccionar uno propio que se adapte a nuestras necesidades. Este libro constituirá el principal material de trabajo y estará estructurado en dos partes de modo que haga las veces también de cuaderno de clase. Así, la primera parte corresponderá a la exposición teórica de los temas, las actividades y las partituras. La segunda parte del libro tendrá, primero, una serie de hojas en blanco y pautadas donde el estudiante apuntará los esquemas y los conceptos de cada sesión (una cara por clase) y, segundo, otras hojas donde se ejercitarán las diferentes actividades. El tipo de encuadernación del libro (“canutillo”)

---

<sup>118</sup> Íbid., 255.

<sup>119</sup> Íbid. 263-302. En este capítulo se habla de las estrategias citadas.

<sup>120</sup> Carrillo Aguilera, C. y Vilar i Monmany, M. (2009). El conjunto instrumental Orff como dinamizador de la motivación en alumnos de Educación Secundaria. *Revista electrónica de LEEME*, 23.

permitirá arrancar esas hojas de ejercicios para entregarlas al profesor si fuera necesario. Las audiciones y vídeos a trabajar serán seleccionados por el profesor. Por otro lado, las TIC'S suponen una herramienta muy positiva. Al campus virtual se irán incorporando los materiales trabajados en las clases así como los de ampliación.

Para hacer efectiva nuestra programación será necesaria una pizarra y un cañón, herramientas incorporadas a la mayoría de las aulas en la actualidad. Los instrumentos de la clase serán la base de todas las actividades que trabajen los bloques 2 y 3: xilófonos, metalófonos, cajas chinas, triángulos, panderos...No será necesario que los estudiantes comprendan otros instrumentos.

Por último, se impulsará el uso de los recursos que ofrece la biblioteca de acuerdo con la legislación<sup>121</sup>:

La biblioteca escolar, concebida como centro de recursos bibliográficos y multimedia, se muestra como un espacio de especial importancia para el desarrollo del hábito lector, de la competencia comunicativa y de las competencias y destrezas relacionadas con la obtención, selección y tratamiento de la información.. Por ello, deben aprovecharse los recursos de la biblioteca del centro (...).

### **3.8 Evaluación.**

La evaluación es uno de los elementos fundamentales de la programación. Además, en nuestra innovación hemos introducido la evaluación entre las medidas de intervención para la mejora del clima del aula por lo que nos detendremos en este apartado más que en otros.

#### **3.8.1. Criterios de evaluación<sup>122</sup>.**

1. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, interesándose por ampliar sus preferencias.

Mediante este criterio se evaluará si, ante la audición de obras de diferentes estilos, tendencias, momentos históricos y culturales, incluyendo piezas asturianas, que hayan sido escuchadas previamente en el aula o de otras con características muy similares, el alumno o la alumna es capaz de:

- identificar y describir el ritmo, la melodía, la textura, el timbre y la forma en una obra musical, apoyándose en algunos casos en partituras o musicogramas;
- relacionar las características que permiten situar la obra musical en su contexto;

---

<sup>121</sup> Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias, 463.

<sup>122</sup> *Íbid.*, 473-475.

- describir con sensibilidad e imaginación las sensaciones y emociones que transmite la música;
- escuchar atentamente y mostrar una actitud abierta y respetuosa ante diferentes propuestas musicales.

2. Comunicar a los demás juicios personales acerca de la música escuchada.

Mediante este criterio se evaluará si el alumno o la alumna es capaz de:

- comparar y enjuiciar las diferentes obras musicales;
- emplear los conceptos musicales básicos para dar opiniones o “hablar de música”;
- buscar en diversas fuentes (libros, programas de conciertos, entrevistas, medios de comunicación, Internet y otros), seleccionar y exponer, de forma oral y escrita, información sobre la música escuchada, incluyendo la música asturiana;
- participar en la dinámica de la clase, contrastando opiniones y mostrando tolerancia y curiosidad ante las propuestas musicales que se traten.

3. Participar en la interpretación en grupo de piezas vocales, instrumentales o coreográficas, adecuando la propia interpretación a la del conjunto y asumiendo distintos roles.

Mediante este criterio se evaluará si el alumno o la alumna, y ante obras de diferentes estilos y culturas, es capaz de:

- usar la voz siendo conscientes de la respiración, emisión y articulación;
- cuidar la postura corporal durante la interpretación;
- participar activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación asumiendo distintos roles: cantante, instrumentista, bailarín o bailarina, director o directora y solista;
- adecuar la propia interpretación a la del conjunto;
- colaborar en la consecución de unos resultados que sean producto del trabajo en equipo;
- corregir errores y perseverar hasta lograr un resultado acorde con las propias posibilidades;
- contribuir al cuidado del clima sonoro del aula.

4. Utilizar con autonomía algunos de los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar y reproducir música y para realizar sencillas producciones audiovisuales.

Mediante este criterio se evaluará si, el alumno o alumna haciendo uso de los recursos tecnológicos disponibles (dispositivos electrónicos, audiovisuales e informáticos), y sin valorar el grado de dominio técnico que hacen de los mismos, es capaz de:

- grabar y reproducir en distintos soportes las actividades musicales realizadas en el aula con el fin de señalar errores y aciertos;
- utilizar, con coherencia, los diferentes medios tecnológicos disponibles como apoyo a la interpretación y creación musical;
- realizar sencillas producciones audiovisuales, seleccionando imágenes y escenas que acompañen a un fragmento musical, explicando las razones de la elección;
- mostrar interés y disposición a utilizar los recursos tecnológicos de forma autónoma en aquellas actividades que requieran su uso;
- ser conscientes del carácter funcional de la utilización de algunos dispositivos electrónicos, audiovisuales e informáticos, para la grabación y reproducción de audio y vídeo.

5. Elaborar un arreglo para una canción o pieza instrumental utilizando apropiadamente una serie de elementos dados.

Mediante este criterio se evaluará si a partir de elementos previamente trabajados en el aula y valorándose tanto el proceso como los resultados obtenidos, el alumno o la alumna es capaz de:

- seleccionar y combinar los elementos musicales de acuerdo con el fin previsto;
  - expresarse de forma creativa e imaginativa;
  - mostrar respeto por las producciones de los demás;
  - favorecer el buen clima sonoro del aula.
6. Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de interpretación y audición.

Mediante este criterio se evaluará si el alumno o la alumna, es capaz de:

- comprender algunos de los signos y símbolos usados para representar la música;
- seguir la audición de obras musicales con la ayuda de partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas;
- apoyarse en partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas durante la interpretación musical;
- mostrar destreza en la lectura de la partitura;
- ser consciente de la funcionalidad de la lectura musical.

### 3.8.2. Contenidos mínimos.

- Concepto de música.
- Figuras musicales, signos de prolongación, síncopas y contratiempos.
- Clasificación de voces e instrumentos.
- Contraste y repetición, elementos que dan coherencia a la forma.
- Marco temporal y características generales del Barroco, Clasicismo y Romanticismo.
- La confluencia de raíces en la música de Hispanoamérica y Norteamérica.
- La función de la música en los anuncios.
- Influencias de la historia y la cultura en la música del siglo XX.
- Estrategias para la realización y presentación de un trabajo de síntesis.

### 3.8.3. Procedimientos e instrumentos de evaluación.

Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, en un libro sobre la evaluación educativa, comentan los diferentes criterios seguidos para clasificar los distintos tipos de evaluación: según *el momento de aplicación*, según su *extensión*, según *sus agentes*, según *la procedencia de los agentes evaluadores*, según el *normotipo*<sup>123</sup>... Nosotros optamos aquí por referirnos a la clasificación *según su finalidad*<sup>124</sup>. Según esta

<sup>123</sup> Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson educación, 29-43.

<sup>124</sup> *Íbid.*, 36-39.



clasificación hablamos de evaluación diagnóstica (“su finalidad es que el profesor inicie el proceso educativo con un conocimiento real de las características de sus alumnos, tanto en lo personal como en lo académico”<sup>125</sup>), sumativa (“(...) al final de un periodo de tiempo determinado como comprobación de los logros alcanzados en ese periodo. Se pretende determinar la valía del mismo, el grado de aprovechamiento del alumno y el grado de consecución de los objetivos (...)”<sup>126</sup>) y formativa (en el proyecto de innovación hemos hablado de su conveniencia). De la evaluación formativa, en la que más incidiremos, los autores escriben<sup>127</sup>:

Es la evaluación que sirve como estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos, de cara a conseguir los objetivos previstos y las competencias básicas establecidas. Es la más adecuada para la evaluación de los procesos y suele relacionarse con la evaluación continua. La evaluación formativa permite obtener información de todos los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los alumnos a lo largo del curso, y permite reorientar, modificar, regular, reforzar, comprobar, etc. Los aprendizajes, dependiendo de cada caso particular.

Tomamos de la *clasificación según el momento de aplicación*, el término evaluación procesual, emparentado con la evaluación formativa que permite hablar a los autores de una evaluación procesual-formativa<sup>128</sup>. Las funciones de esta evaluación son varias: reguladora, previsor, de control, retroalimentadora<sup>129</sup>...

Teniendo en cuenta lo anterior comenzaremos el curso efectuando una evaluación diagnóstica. Esta evaluación inicial ocupará las dos primeras sesiones del curso. A partir de esta evaluación se desarrollará la primera unidad didáctica de introducción, destinada a repasar algunos conceptos del curso anterior y a reflexionar sobre el sentido de la música, todo en base a los resultados de la primera sesión.

A lo largo del curso se utilizará la evaluación procesual-formativa para comprobar la marcha de las clases. Existen muchas “técnicas e instrumentos”<sup>130</sup> para realizar la evaluación formativa. Nosotros citamos algunas de las que más utilizaremos<sup>131</sup>: el autoanálisis de la práctica docente, la observación directa en clase, la aplicación de

---

<sup>125</sup> Íbid. 37.

<sup>126</sup> 38-39.

<sup>127</sup> Íbid. 38.

<sup>128</sup> Íbid., 35.

<sup>129</sup> Íbid. 31. Los autores citan a Cardona.

<sup>130</sup> Íbid. 350. Los autores enumeran más de veinticinco.

<sup>131</sup> Íbid., 350: Todas extraídas del libro de Arredondo y Cabrerizo.

pruebas de ensayo libre, la revisión de los cuadernos de clase, la corrección en clase de actividades de aprendizaje habituales realizadas por los alumnos, la organización de debates, la aplicación de pruebas específicamente diseñadas para comprobar el progreso de cada alumno, la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares, los intercambios orales en el aula, realización de esquemas, mapas conceptuales, la propia autoevaluación del alumno...

Para poner en práctica satisfactoriamente lo anterior habrá que hacer uso a su vez de otras técnicas o herramientas. Así por ejemplo, para la organización de debates puede ser provechoso valerse de la técnica puzzle de Aronson por procurar el aprendizaje cooperativo y ser “una herramienta fundamental para confrontar diversos puntos de vista, para aplicar una metodología dinámica y funcional y aumentar las competencias del alumnado”<sup>132</sup>. Otras veces se puede hacer uso de la rúbrica o de otros instrumentos.

La aplicación de pruebas específicamente diseñadas para comprobar el progreso del alumno será un instrumento esencial de nuestra evaluación formativa. La idea es que no solo el profesor obtenga información sobre la marcha de la clase sino que los propios estudiantes puedan comprobar su progreso a través de un feedback continuo. Partiendo de este propósito, las pruebas (controles) de todo tipo (desarrollo de temas, contestación de preguntas cortas, resolución de fichas, interpretación en grupo, test...) serán frecuentes, al menos se realizarán cuatro controles por trimestre que en ningún caso deberán ser motivo de presión para la clase, serán asumidos como algo natural. Otra peculiaridad será el hecho de que en estas pruebas los contenidos se acumularán, es decir, en cada prueba se podrá preguntar sobre cualquiera de los contenidos del curso trabajados. Con esto se persigue que al final del curso, los contenidos principales, reforzados a lo largo de todo el año, se encuentren bien fijados en el estudiante.

---

<sup>132</sup> Martínez, J. y Gómez, F. (2010). La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 1.

#### 3.8.4. Criterios de calificación.

- Actitud y comportamiento. Un porcentaje de la nota responderá a la conducta y participación del estudiante en clase durante las actividades desarrolladas: 20%.
- Trabajo del estudiante. Cuaderno de clase (apuntes y ejercicios de clase), tareas completadas en casa y actividades realizadas en clase (interpretación, trabajos, debates...): 40%.
- Pruebas. desarrollo de temas, contestación de preguntas cortas, resolución de fichas, interpretación en grupo, test...: 40%.

### **3.9. Medidas de atención a la diversidad.**

Según el decreto 74/2007, de 14 de junio, atención a la diversidad es “el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizajes, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado”<sup>133</sup>.

Una programación realmente integradora deberá reparar en las necesidades de todos los alumnos. Se ha pretendido diseñar la programación con unas actividades flexibles y abiertas que persigan el desarrollo personal del estudiante. Igualmente las metodologías pueden ser determinantes para estos fines. Las orientaciones recomendadas por el decreto 74/2007, de 14 de junio, han sido adoptadas con el fin de fijar “los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica”<sup>134</sup>. Un aspecto que nos gustaría subrayar es la importancia que otorgaremos a la evaluación, en concreto a una evaluación formativa que ayude a plantear unas actividades de recuperación y de repaso adecuadas para el grupo. Sin embargo, en ocasiones se hará preciso adoptar medidas puntuales de atención a la diversidad, desde medidas dirigidas a los alumnos y alumnas con más dificultades a otras destinadas a estudiantes con grandes capacidades (no se ha dado el caso durante las prácticas). Durante nuestras prácticas sí nos hemos encontrado con estudiantes que recibían clases de música (en el conservatorio o clases particulares) y que formaban parte de una banda de música. Estos alumnos se encontraban por

---

<sup>133</sup> Íbid., 19.

<sup>134</sup> Íbid., 457.

delante de los compañeros sobre todo en las actividades relacionadas con el bloque interpretación. En estos casos, se prepararán arreglos más complejos cuando se considere oportuno y se fomentará el trabajo grupal para que estos estudiantes puedan tener un peso más específico ayudando a sus compañeros y compañeras.

En cualquier caso, las adaptaciones curriculares, tanto significativas como no significativas, han de ser el fruto de un análisis profundo del alumnado. En el caso vivido este curso, un estudiante estaba diagnosticado con TDAH, habría que diseñar una adaptación específica.

No obstante, también defendemos que algunas de las medidas propuestas para la mejora del clima de clase en nuestra innovación pueden repercutir satisfactoriamente en los alumnos y alumnas con algún tipo de necesidades educativas. Francisco Guerreño ha escrito sobre la gran creatividad de las personas con TDA-H<sup>135</sup>. Por otra parte, Bernal Gil recomienda dinamizar “la práctica educativa mediante actividades lúdicas y motivadoras, no centradas exclusivamente en el uso del libro de texto”<sup>136</sup>. La conveniencia del trabajo grupal “que favorece actitudes de cooperación”<sup>137</sup> es otra estrategia que señala la profesora. No podemos dejar de reflexionar sobre las ventajas de la interpretación al respecto: debido al carácter inmediato de la interpretación musical, la sensación de implicación en un grupo resulta en la música especialmente intensa, algo que, entendemos, puede aprovechar el profesor. Exige además una gran concentración, y con ello trabajaremos este aspecto para favorecer la atención en alumnos con TDA-H. Además, parecen convenientes los acercamientos al poder de transmisión de la música con el objetivo de que el alumno pueda identificar los distintos sentimientos que puede

---

<sup>135</sup> Guerrero López, J. F. (2006). Yo soy de dos y estoy en cada uno de los dos por completo. En J. Francisco Guerrero López. *Creatividad, ingenio e hiperconcentración: las ventajas de ser hiperactivo (TDAH)*. Málaga: Ediciones Aljibe.

<sup>136</sup> Bernal Gil, María. (2006). Comprender el TDA(H); un sendero hacia el futuro. Consideraciones previas para la intervención psicoeducativa con niños y niñas con déficit de atención con o sin hiperactividad. En J. Francisco Guerrero López. *Creatividad, ingenio e hiperconcentración: Las ventajas de ser hiperactivo (TDAH)*. Málaga: Ediciones Aljibe.

<sup>137</sup> *Íbid.*

despertar en el oyente. Como ha estudiado Isabel Orjales, los chicos con TDA-H no reconocen bien las emociones<sup>138</sup>.

Una de las medidas de atención de las que se beneficia el grupo C de 2º del IES Monte Naranco es el de apoyo de un segundo profesor, José Manuel García. Sin embargo, las inmensas posibilidades que ofrece esta iniciativa no son aprovechadas. La existencia de dos profesores ofrece la ocasión de ahondar en actividades grupales, participativas, cooperativas pero lamentablemente la dinámica de estas clases no varía con respecto a las del resto.

### **3.10. Actividades complementarias y extraescolares.**

Se proponen fundamentalmente dos actividades. Sin embargo, habrá que prestar atención a la oferta cultural del curso y actuar con flexibilidad si surge la posibilidad de asistir a otras actividades musicales interesante:

- Actividades complementarias: se establecerá un acuerdo con el Conservatorio Superior de Música de Oviedo para que conjuntos de cámara acudan a alguna de las clases de música a imitación de otros institutos de la ciudad. Estos conciertos irán acompañados de una breve explicación que oriente la audición. La escucha de música en vivo será siempre una experiencia estimulante, entretenida y diferente para el alumno. Otras actividades que se pueden considerar si las circunstancias lo permiten incluyen acuerdos con la Escuela Municipal de Música o con la Escuela Municipal de Música Tradicional.
- Actividades extraescolares: los grupos de 2º acudirán a uno de los conciertos didácticos organizados por la Orquesta Sinfónica del Principado de Asturias (OSPA). Es ésta una de las medidas encaminadas a la mejora del clima de clase y, por lo tanto, un punto importante de nuestra programación. Previamente al concierto, se destinarán cuatro clases a su preparación siguiendo las guías que ofrece la orquesta. Otra actividad que se puede considerar es la asistencia a los espectáculos infantiles si la Ópera de Oviedo los organiza.

---

<sup>138</sup>Orjales Villar y Polaino Lorente. (2004). *Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad*. Madrid: Cepe.

### **3.11. Desarrollo de las unidades didácticas.**

La evaluación será un elemento que marque la estructura de nuestras unidades. El primer tema se diseñará a partir de la evaluación inicial. La última sesión de cada tema se reservará para una prueba que oriente a los estudiantes sobre su marcha en el curso (evaluación formativa). Los controles serán comentados en la primera sesión de cada nueva unidad.

Dos actividades tienen un recorrido anual. Por un lado, la preparación de una canción intercultural elegida por el grupo y por otro, las presentaciones por parejas ante la clase (tres exposiciones en total, una por trimestre).

Entre las unidades 3 y la 4 se concretará el programa de educación para la convivencia (tres clases en las que se incorporarán aspectos musicales tal y como hemos apuntado en la innovación).

En general, el desarrollo de las unidades didácticas responde a las orientaciones del Decreto 74/2007, de 14 de junio<sup>139</sup>. Las primeras unidades aportan las herramientas necesarias para poder afrontar una segunda parte de la asignatura en donde se intenta aplicar lo aprendido a la realidad del estudiante.

---

<sup>139</sup> Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.

## **UNIDAD 1: INTRODUCCIÓN.**

Esta unidad se elaborará en función de los resultados de la evaluación inicial. Por ello, lo expuesto a continuación puede sufrir modificaciones. Persigue repasar los contenidos del curso anterior con especial atención a los parámetros del sonido. Además, pretende reflexionar sobre el concepto de música desde el significado que tiene para cada estudiante y desde el punto de vista del contexto social e histórico.

Temporalización: 5 sesiones.

Competencias básicas:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia en comunicación lingüística.

Objetivos generales: se tratarán los objetivos 3, 4, 5, 9, 10 y 11 de música establecidos en el Decreto 74/2007, de 14 de junio<sup>140</sup>.

Objetivos didácticos:

- Reflexionar sobre el concepto de música desde el punto de vista personal, social e histórico.
- Distinguir música de ruido apreciando su incidencia en el entorno.
- Repasar los parámetros del sonido ejercitando la lectoescritura básica.
- Desarrollar meta-memoria.

Contenidos.

- El concepto de música y su diferencia con el ruido.
- Los parámetros del sonido: altura, duración, timbre e intensidad.
- La notación de la altura: pentagrama, clave, notas, alteraciones.
- La notación de la intensidad: matices.

---

<sup>140</sup> Íbid., 463-464.

- Estrategias para el desarrollo de las técnicas memorísticas.

#### Actividades.

- Discusión sobre las diferentes definiciones de música dadas por los compañeros durante la evaluación inicial. Para ello se proyectarán en la pizarra diversas definiciones y se debatirá su conveniencia o no para proponer posteriormente un concepto de música<sup>141</sup>.
- Creación grupal improvisada de una obra con grandes contrastes de altura e intensidad.
- Resolución de partituras incompletas (sin doble barra, sin clave, sin notas...)
- Escucha de audiciones y comparación con las partituras para observar si se respetan los matices fijados en la partitura.
- Escucha de audiciones para plasmar los matices en la partitura (vacía de notación que refiera a la intensidad).
- Desarrollo de las técnicas memorísticas mediante la organización, los agrupamientos y las repeticiones de notas, letras y números. Se colocarán en la pizarra series que tendrán que ser memorizadas en un tiempo limitado<sup>142</sup>.
- Solución de un acertijo que utilice las notas y de las intensidades para esconder un mensaje<sup>143</sup>.

#### Criterios de evaluación.

- Elaborar un concepto de música a partir de lo reflexionado.
- Reconocer en la partitura y auditivamente matices y alturas diferentes.
- Improvisar variando conscientemente los diferentes parámetros del sonido.

---

<sup>141</sup> Esta actividad la tomamos de las clases del profesor Julio Ogas.

<sup>142</sup> Actividad adaptada a partir de las técnicas trabajadas en las clases de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (ADP) con la profesora Rebeca Cerezo.

<sup>143</sup> A partir de alguno de las lecturas de Cabrelles Segredo, M. S. (2009). *El juego como factor potenciador de la atención y la memoria para mejorar el aprendizaje musical infantil*. Tesis doctoral. En el anexo se pueden ver algunos ejemplos de ejercicios de agrupamiento y adivinanzas.



## **UNIDAD 2: EL RITMO.**

Con esta unidad se busca que los estudiantes repasen y aprendan nuevas cuestiones acerca del ritmo pero sobre todo se pretende que, desde una orientación práctica, el alumnado desarrolle el sentido rítmico. Además se inicia con esta unidad didáctica la preparación de la canción intercultural y la serie de exposiciones por parejas (a lo largo del curso se llevarán a cabo un total de tres presentaciones, una por trimestre).

Temporalización: 6 sesiones.

Competencias básicas:

- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Autonomía e iniciativa personal.

Objetivos generales: se tratarán los objetivos 1, 2, 3 y 8 de música establecidos en el Decreto 74/2007, de 14 de junio.

Objetivos didácticos:

- Conocer las figuras musicales, los signos de prolongación, síncopas, anacrusas y los grupos de valoración especial.
- Distinguir un ritmo binario de uno ternario.
- Comprender las características de los compases compuestos.
- Interpretar ritmos que exijan un movimiento coordinado del cuerpo.
- Exponer una canción a elección por parejas.

Contenidos:

- Figuras musicales, signos de prolongación, síncopas y contratiempos.
- Grupos de valoración especial.
- Ritmo binario y ritmo ternario.
- Compases compuestos y compases simples.
- Estrategias para una buena presentación por parejas.

#### Actividades:

- Exposición por parejas de las características de una canción escogida. Cada pareja dispondrá de cuatro minutos para presentar las características musicales y rítmicas de una canción en base a las estrategias adquiridas para una buena presentación. El resto de compañeros y compañeras rellenarán una rúbrica muy sencilla de manera que exista una retroalimentación en el grupo.
- Elección de una canción entre cinco posibles para trabajar desde el punto de vista rítmico. Esta canción tendrá que ver con la interculturalidad<sup>144</sup> y se trabajará en 3 momentos distintos del curso, uno por trimestre, de manera que al final de curso se pueda interpretar completa. En este tema se diseñará y practicará el acompañamiento rítmico.
- Realización de dictados rítmicos para trabajar los contenidos explicados.
- Interpretación de piezas rítmicas estimulantes que exijan percusiones con el cuerpo.
- Resolución de partituras incompletas (sin barras de compás, sin compás, sin doble barra...).
- Interpretación de musicogramas que desarrollen el control de los movimientos corporales.

#### Criterios de evaluación:

- Distinguir en la partitura y mediante la escucha los elementos rítmicos trabajados: Síncopas, signos de prolongación, figuras musicales...
- Presentar la canción escogida demostrando una preparación previa.
- Diferenciar un ritmo binario de uno ternario.
- Mejorar el sentido rítmico mediante la participación activa en las actividades de clase.

---

<sup>144</sup> Idea presentada por Mirta Marcela González en sus clases del máster.

### **UNIDAD 3: HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS MUSICAL.**

El análisis entendido como una verdadera herramienta para la interpretación, la escucha, la crítica, la creación, cuenta a su vez con una serie de herramientas cuyo conocimiento es necesario. Esta unidad intenta transmitir de modo sucinto estas herramientas a través de una aproximación eminentemente práctica. Puesto que son muchos los conceptos que introduce este tema, algunos complejos, solo se exigirá una cierta familiarización con lo explicado que se pretende consolidar con el repaso sistemático en las unidades siguientes, comenzando por el tema de formas musicales.

Temporalización: 7 sesiones.

Competencias básicas:

- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia cultural y artística.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Objetivos generales: se tratarán los objetivos 1, 2, 3, 4, 5 y 7 de música establecidos en el Decreto 74/2007, de 14 de junio.

Objetivos didácticos:

- Reconocer las diferentes texturas musicales y las voces que las determinan.
- Clasificar las voces según su registro.
- Reflexionar sobre la emisión y el timbre de la voz.
- Clasificar los instrumentos según la ordenación de Martín Agricola conociendo las limitaciones de dicha clasificación.
- Conocer los principios básicos de la armonía tonal.
- Distinguir las formaciones instrumentales y agrupaciones vocales primordiales.

Contenidos:

- Textura monódica y polifónica (homofónica, contrapuntística, melodía acompañada).
- Clasificación de voces blancas y graves.

- Clasificación instrumental de Martin Agricola.
- El papel de la tónica y de la dominante en la tonalidad y los modos mayor y menor.
- La orquesta sinfónica y los conjuntos de cámara (cuarteto de cuerda, quinteto de viento, dúos, tríos).
- La respiración diafragmática.

Actividades:

- Resolución de la ficha de análisis musical. A lo largo de las clases se irán explicando los diferentes conceptos que permitan completar la ficha creada para el análisis musical. Esta ficha recogerá una serie de apartados: Ritmo, textura, armonía, timbre (clasificación vocal o instrumental y tipo de formación). Después del siguiente tema se incorporará un apartado que pregunte sobre la forma musical. A esto se añadirá el análisis contextual crítico y valorativo (los siguientes temas facilitarán la resolución de estos puntos).
- Escucha de audiciones y examen de partituras para distinguir las diferentes texturas, cadencias perfectas, número de voces y tipo de formación. Se seleccionarán audiciones atractivas siguiendo algunas de las estrategias determinadas por Zaragoza como el “impacto de comunicación”<sup>145</sup>.
- Ejercicios de respiración que procuren la respiración diafragmática. Uno de ellos consiste en tumbarse en el suelo practicando la respiración con una hoja sobre el abdomen. Otro, mantener “tumbada” la llama de una vela emitiendo poco aire<sup>146</sup>.
- Con los ojos cerrados, reconocimiento del timbre de voz de los compañeros o de cantantes y personas conocidas<sup>147</sup>.
- Interpretación e improvisación de fragmentos en los que se persigan distintos tipos de textura. La clase se dividirá en grupos y después de un tiempo de preparación, cada grupo deberá interpretar una textura diferente.

---

<sup>145</sup> Íbid. 290-292: La estrategia puede ser aplicada a los ejemplos que propone el profesor (J.S. Bach y Donizetti) u a otros.

<sup>146</sup> Estos dos ejercicios han sido explicados por el profesor Julio Ogas.

<sup>147</sup> Esta actividad ha sido extraída de Blanco Fernández, A. (2013). *Las nuevas tecnologías como agente motivador en el aula de música*. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo, 64.

- Comprensión de las texturas por medio del programa “musanim” (Music Animation Machine) creado por Stephen Malinowski.
- Conocimientos de las características de los instrumentos de cuerda por medio del contacto del violín, instrumento que el profesor presentará en clase y con el que se interpretará una melodía acompañada por los estudiantes (textura melodía acompañada).

Criterios de evaluación:

- Identificar auditivamente las formaciones instrumentales principales logrando clasificar los instrumentos participantes.
- Reconocer los distintos tipos de textura en una partitura.
- Valorar la importancia de la relajación y la respiración diafragmática en el canto.

Entre las unidades 3 y 4 se concretará el programa de educación para la convivencia en el aula a partir del diseñado por Cruz Pérez Pérez. En nuestra opinión, por las características de la asignatura Música (flexibilidad, interdisciplinariedad...), el programa se puede implementar perfectamente. En este caso se desarrollarían tres sesiones del programa en nuestra asignatura (sesiones 9, 10 y 11) y el resto en Tutoría tal y como se reflejó en la innovación.

#### **UNIDAD 4: FORMAS MUSICALES.**

Esta unidad tiene una doble finalidad. Por un lado, determinar los elementos fundamentales de la estructura (repetición y contraste), relacionar la estructura musical con otras estructuras y a partir de esta idea mostrar algunas de las formas más clásicas de la música occidental: tema con variaciones, fuga, rondó y sonata. Por otro, sumar el apartado forma musical a la ficha del análisis musical y consolidar los apartados restantes estudiados en los temas anteriores. En este sentido, esta unidad se puede entender como una continuación de las unidades 2 y 3. Además, el trimestre se cierra con la actuación de un grupo de cámara del Conservatorio Superior de Música de Oviedo con el objetivo de experimentar en vivo todo lo trabajado.

Temporalización: 6 sesiones.

Competencias básicas:

- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia cultural y artística.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia social y ciudadana.

Objetivos generales: se tratarán los objetivos 1, 2, 3, 4, 5, 8 y 9 de música establecidos en el Decreto 74/2007, de 14 de junio.

Objetivos didácticos:

- Determinar los elementos fundamentales de la forma musical y su finalidad.
- Reconocer el papel de la repetición en las formas musicales más importantes.
- Relacionar la estructura musical con otras estructuras del arte y de nuestra realidad.
- Crear e interpretar una obra con una forma musical concreta.
- Incorporar la forma musical al análisis de obras consolidando el resto de herramientas.
- Valorar la asistencia a conciertos.

## Contenidos:

- Contraste y repetición, elementos que dan coherencia a la forma.
- Tipos de repetición: literal, variación, imitación.
- Formas musicales: Sonata, Fuga, Rondó y Tema con variaciones.
- Herramientas para el análisis musical.
- Desarrollo del gusto por la música en vivo.

## Actividades:

- Adivinanza: A través de un aprendizaje guiado<sup>148</sup> se pretende que el estudiante aprenda el elemento básico de la forma musical, la repetición. Para ello se escuchará un fragmento de una obra española contemporánea minimalista (“Bujaraloz by night” de Carles Santos) y se preguntará en qué se parece a otras manifestaciones artísticas (un poema, unos cuadros, una escena de ballet, un número de magia...). Otra adivinanza a plantear puede ser: ¿Por qué nuestro sistema numérico solo tiene 10 cifras? Esta adivinanza sirve para reflexionar sobre la importancia de la repetición (aporta coherencia al discurso musical y facilita su entendimiento).
- Análisis de obras de todos los estilos empleando todas las herramientas trabajadas. Se puede recurrir a vídeos o al programa “musanim” para facilitar el análisis.
- Identificación de la forma musical de una obra a partir del examen de la partitura o de la audición (la obra To-ca-ti-co-to-ca-ta de Carles Santos constituye un ejemplo de audición atractiva con una forma musical sencilla y que invita a la reflexión<sup>149</sup>). Otra actividad puede consistir en un dictado rítmico (repaso de la unidad 2) para luego encontrar su estructura.
- Interpretación de un rondó con el instrumental Orff. La forma concreta será determinada por los estudiantes y en las estrofas la interpretación será improvisada de manera individual y en grupo.

---

<sup>148</sup> Zaragoza, J.L. (2009), op. cit.: Siguiendo los consejos del autor para aplicar esta metodología.

<sup>149</sup> Durante todo el año se otorgará especial importancia a la música española, nuestro patrimonio. Igualmente, la música contemporánea, la música de nuestro contexto, será introducida desde comienzo del curso de manera habitual y sin prejuicios. Sobre la conveniencia de la música contemporánea en la Educación Secundaria han escrito, entre otros autores, Marta Cureses o Ana Urrutia Rasines.

- Asistencia a un concierto a cargo de un conjunto de cámara del Conservatorio Superior de Música de Oviedo.
- Análisis de la forma de ciertas obras atendiendo a un parámetro en concreto como la dinámica. En este caso, se dibujaría en el cuaderno una gráfica que mostrara las variaciones dinámicas de la obra y la estructura resultante.
- Realización de improvisaciones que se ajusten a una estructura sencilla en función de la repetición y el contraste.
- Interpretación del profesor de una obra para que los alumnos y alumnas la analicen. Para esta actividad se recomienda la ayuda de un estudiante. Con las luces apagadas se pedirá al grupo que cierre los ojos y adivine las características de la obra (forma, textura, instrumentos...). El profesor (y el colaborador si lo hubiera) se valdrá de un tubo de plástico para emitir distintos sonidos creando una obra musical con una estructura definida.

Criterios de evaluación:

- Conocer los elementos fundamentales de la estructura y su función.
- Identificar en una partitura o a través de la audición la forma de músicas sencillas.
- Participar en la creación e interpretación de una obra con forma rondó.
- Desarrollar la sensibilidad y el gusto musical a partir de los conciertos en vivo.



## **TEMA 5: ESTILOS MUSICALES: DEL BARROCO AL ROMANTICISMO.**

Esta unidad se dirige a añadir al análisis musical nuevas perspectivas (contexto social, contexto histórico, estilo...) que conduzcan a un análisis más completo y crítico de la música. Naturalmente, el tema es muy amplio por lo que nos centraremos en situar temporalmente el Barroco, el Clasicismo y el Romanticismo y en esbozar algunas de sus características más destacadas poniéndolas en relación con otras artes. Los contenidos escogidos para desarrollar en clase son solo una muestra de la riqueza de estos periodos y han sido escogidos por encontrar una continuidad en las unidades 7, 9, 10 y 11.

Temporalización: 6 sesiones.

Competencias:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia para aprender a aprender.

Objetivos generales: se tratarán los objetivos 1, 2, 3, 5, 6 y 10 de música establecidos en el Decreto 74/2007, de 14 de junio.

Objetivos didácticos:

- Conocer los marcos temporales de los periodos estudiados.
- Reconocer algunas de las características de los diferentes estilos.
- Relacionar las características musicales de estos estilos con las de otras artes.
- Presentar un compositor barroco, clásico o romántico y comentar una de sus obras ante el resto del grupo.

Contenidos:

- Marco temporal y características generales del Barroco, Clasicismo y Romanticismo.
- La poesía, la arquitectura, el ballet y la pintura del Barroco, Clasicismo y Romanticismo.

- La suite y la ópera del Barroco.
- El cuarteto de cuerda y la ópera del Clasicismo.
- Música pura y música programática en el Romanticismo.
- El *bel canto* en el Romanticismo.
- Estrategias para la mejora de la exposición por parejas.

#### Actividades:

- Exposición por parejas de un compositor y de una de sus obras. Para ello se proporcionará una lista de compositores para que los estudiantes escojan. También podrán proponer otros si se adaptan al marco temporal estudiado. La dinámica será similar a la de la unidad 2. El profesor facilitará el material necesario para la elaboración de la exposición y recomendará bibliografía de la biblioteca si es oportuno.
- Análisis de arias de óperas utilizando las herramientas de los temas anteriores (textura, estilo de canto, forma...) y añadiendo un comentario acerca del contexto y del estilo. Se analizarán algunas arias de Don Giovanni de Mozart y el concertante final al que se aludirá en temas posteriores (Unidad 10).
- Una de las actividades consistirá en relacionar distintas manifestaciones artísticas con músicas de distintos estilos. En este caso, se pueden mostrar obras artísticas (poesía, arquitectura, pintura, ballet...) y proponer una serie de músicas para que el alumno las asocie, justificando su elección y su criterio<sup>150</sup>.
- Escucha activa de música romántica siguiendo el programa (*El río Moldava* del poema sinfónico *Mi patria* de Smetana) en oposición a la escucha de música romántica pura (Una obra de Clara Schumann con la que introducir la cuestión de género).
- Interpretación grupal con el instrumental Orff de una danza de la suite a elección de los estudiantes.
- Reflexión sobre las semejanzas de la sarabande, passacaglia, folía y chaconna a través de la escucha activa de varios ejemplos de cada danza.
- Análisis de textos en los que se hable de la música de estas épocas: Textos que traten compositores, cartas, poemas que hablen de música (Góngora o Cervantes

---

<sup>150</sup> Actividad presentada por Elena Le Barbier en sus clases. Existen además unidades didácticas diseñadas por el Museo de Bellas Artes de Asturias o por la Fundación Juan March (sobre Paul Klee).

hablan sobre la sarabanda), libretos de óperas, programas de sinfonías, anecdotarios...En estos análisis resultará fundamental extraer en unas pocas líneas la idea principal del texto.

- Comparación de versiones utilizando el análisis musical como una herramienta que permita desarrollar el espíritu crítico (Por ejemplo, comparación de versiones de obras barrocas con bajos continuos distintos, comparación de obras como *Eine kleine nachtmusik* de W.A. Mozart que pueden ser interpretadas en versión para cuarteto de cuerdas o por una orquesta de cámara, comparación de conciertos con solistas muy distintos...).

Criterios de evaluación:

- Distinguir los periodos Barroco, Clasicismo y Romanticismo temporal y estilísticamente.
- Aplicar lo aprendido al análisis musical añadiendo nuevas perspectivas que conduzcan a un análisis más completo y crítico de la música.
- Presentar por parejas un compositor de uno de los periodos trabajados mostrando una mejoría con respecto a la exposición del primer trimestre.

## **UNIDAD 6: MÚSICAS DEL MUNDO.**

Debido a que solo se disponen de unas pocas clases para estudiar este tema tan amplio, se limitarán los objetivos a dos. Por un lado, se pretende que el estudiante desarrolle su capacidad crítica ante la llamada world music y su relación con la industria musical y la globalización. Por otro, se busca una aproximación a algunas de estas músicas, poniendo la atención en el continente americano y en la confluencia de raíces indígenas, africanas y europeas. Además, durante esta unidad se ensayará la parte vocal de la canción intercultural ya trabajada durante el primer trimestre.

Temporalización: 5 sesiones.

Competencias básicas:

- Autonomía e iniciativa personal.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia en comunicación lingüística.

Objetivos generales: se tratarán los objetivos 1, 2, 3, 4, 6, 8 y 10 de música establecidos en el Decreto 74/2007, de 14 de junio.

Objetivos didácticos:

- Desarrollar la capacidad crítica ante la world music relacionándola con la industria musical y la globalización.
- Estudiar la música americana observando la confluencia de raíces indígenas, africanas y europeas.
- Participar activamente en la interpretación vocal de la canción intercultural escogida.
- Valorar diferentes formas de expresión observando la importancia de la tradición y de las múltiples influencias en la conformación de una cultura.

Contenidos:

- La confluencia de raíces en la música de Hispanoamérica y Norteamérica.
- Los repertorios de ida y vuelta.
- África no es un país.

- El poder de la industria musical: El caso de Sweet Lullaby.
- La respiración diafragmática.

#### Actividades:

- Durante esta unidad se trabajará por segunda vez la canción intercultural. En esta unidad se pretende que los alumnos canten la letra de la canción sumando el acompañamiento rítmico trabajado durante el primer trimestre (se realizarán ejercicios de relajación y de respiración). Se procederá del modo que sigue: Organización de grupos de cinco personas. Cada grupo interpretará una estrofa y el estribillo lo cantará toda la clase. Se abrirá la posibilidad de introducir cambios en la canción: Variación en la interpretación de la canción (rapeando, recitando...) o introducción de nuevas estrofas creadas por los estudiantes.
- Análisis de obras de “ida y vuelta” empleando la ficha para el análisis musical: danzas ya trabajadas en el tema 5.
- Análisis de repertorio hispanoamericano y norteamericano para descubrir la presencia de la cultura de los esclavos africanos en el repertorio de Jamaica, Argentina (tango), Uruguay (candombe), Estados Unidos (espiritual negro)...
- Escucha e imitación de melodías y sonidos de otras culturas americanas y africanas que resulten extraños y diferentes desde nuestra realidad cultural.
- Comparación de la canción Rorogwela (nana de los Baegu) cantada por Afuknawa (Islas Salomón), la versión del disco Deep Forest, Sweet Lullaby, presentada como una canción africana y la versión del saxofonista Jan Garbarek (Pygmy Lullaby)<sup>151</sup>. Se planteará un debate a partir de estas audiciones.

#### Criterios de evaluación:

- Aprender la letra de la canción intercultural participando activamente en su interpretación.
- Adquirir los conocimientos necesarios para analizar y valorar críticamente ciertas músicas del mundo.

---

<sup>151</sup> Este debate lo planteamos a partir de la lectura de un artículo donde se habla de este caso: Barañano A., Martí J., Abril G., Cruces F. y de Carvalho J. J. (2003). World Music, ¿El folklore de la globalización? *Trans. Revista Transcultural de Música*, 7.

- Mostrar respeto y aprecio hacia distintas formas de expresión observando la importancia de la tradición y de las múltiples influencias en la conformación de una cultura.

## **UNIDAD 7: MÚSICA POPULAR URBANA.**

A la música popular urbana dedicaremos la unidad 7 pero nos gustaría aclarar que durante todo el curso la incorporación de música popular urbana, la más cercana a la realidad de los alumnos y alumnas, será constante. Naturalmente en solo siete sesiones no se podrán tocar todos los repertorios que nos gustaría por eso todos los temas (salvo los temas 5, 8 y 10) contribuirán a completar el acercamiento a estos repertorios. La parte práctica de este tema es eminentemente rítmica (musicogramas). También habrá que entregar un trabajo individual.

Temporalización: 7 sesiones.

Competencias básicas:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia en comunicación lingüística.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Objetivos generales: se tratarán los objetivos 1, 2, 3, 5, 6, 9 y 10 de música establecidos en el Decreto 74/2007, de 14 de junio.

Objetivos didácticos:

- Reconocer algunas características y ramas del *rock and roll*.
- Incorporar el sentido rítmico necesario para interpretar *jazz* y *rock and roll*.
- Conocer el origen y algunos de los géneros del *jazz*.
- Desarrollar la capacidad crítica y de síntesis en un trabajo individual.
- Valorar la música actual desde una perspectiva histórica y cultural.

Contenidos:

- Origen y géneros del *jazz*.
- Ramas y características del *rock and roll*.
- Estrategias para la realización de un trabajo de síntesis y comentario.
- El pasado en la música popular urbana actual.
- Aspectos culturales e históricos en la música actual.

#### Actividades:

- Trabajo individual. Durante esta unidad cada estudiante tendrá que redactar un trabajo, con dos apartados, de una página de extensión. El primer apartado será una síntesis del texto escogido por el autor. La segunda, un comentario del texto en el que se utilizarán otras fuentes y vídeos que los alumnos buscarán en la web para completar el análisis, el profesor pondrá a disposición de los alumnos varios textos a escoger uno. Cada texto tratará un tipo de música popular urbana distinto, procurando que cada estudiante encuentre uno de su interés.
- Práctica rítmica con musicogramas. Utilizando diferentes instrumentos de percusión, durante una clase se ensayarán los acompañamientos de algunas obras del tema mediante musicogramas.
- Escucha activa de varias audiciones empleando la ficha para el análisis musical desde una perspectiva histórica y cultural que permita reconocer en las obras las múltiples influencias que las inspiran.
- Análisis de las letras de las canciones y de los videoclips que las acompañan para observar algunas de las estrategias utilizadas por los compositores así como otros aspectos como la discriminación sexual.
- Escucha de canciones para captar la idea principal de la letra. Se busca comprender la letra de las músicas que escuchamos por gusto o porque nos *asaltan*, aplicando la capacidad de síntesis.
- Análisis de canciones basadas en poemas examinando la relación música-letra.
- Comparación de diferentes versiones de un mismo tema. Las versiones seleccionadas tendrán estilos muy distintos (*jazz, rock and roll, pop...*). Con esta actividad se pretende concienciar sobre la importancia que tienen la tradición y la cultura en las manifestaciones artísticas, desarrollando el gusto y generando un debate.
- Comparación de diferentes técnicas de interpretación. Se puede comparar la interpretación de un músico clásico y de un músico de jazz para establecer semejanzas, diferencias y mejorando la sensibilidad hacia la música<sup>152</sup>.

#### Criterios de evaluación:

- Distinguir algunas de las características del *jazz* y del *rock and roll*.

---

<sup>152</sup> Actividad tomada de Zaragoza, J.L. (2009), op. cit.



- Adquirir los conocimientos necesarios para sintetizar y comentar el texto escogido satisfactoriamente.
- Apreciar las distintas músicas populares urbanas desde una perspectiva crítica.

### **UNIDAD 8: CONCIERTO DIDÁCTIO (OSPA).**

La concreción de esta unidad irá en función del concierto organizado y de los materiales que facilite la OSPA. En dos sesiones se trabajarán las actividades y los conceptos más específicos pero las diferentes obras a escuchar durante el concierto se integrarán en el resto de unidades para que el grupo se familiarice con el repertorio.

Temporalización: 2 sesiones + Concierto.

## **UNIDAD 9: MÚSICA EN LA PUBLICIDAD.**

La unidad 9 es una unidad corta que busca principalmente que el estudiante desarrolle su capacidad crítica en algo tan común como son los spots publicitarios. En esta unidad se seleccionarán anuncios de todo tipo que incluyan músicas diversas (inclusive de música asturiana) de manera que los aprendizajes del curso puedan ser repasados y aplicados en el análisis.

Temporalización: 4 sesiones.

Competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia social y ciudadana.

Objetivos generales: se tratarán los objetivos 3, 4, 5, 9 y 10 de música establecidos en el Decreto 74/2007, de 14 de junio.

Objetivos didácticos:

- Desarrollar un espíritu crítico que permita valorar los anuncios.
- Conocer los distintos tipos de música de los anuncios.
- Analizar los anuncios a partir de la ficha propuesta.
- Identificar la discriminación sexual y las diversas apropiaciones y tergiversaciones de las que se benefician los anuncios.

Contenidos:

- Tipos de música de los anuncios según origen.
- Música diegética y música incidental.
- La música de logo.
- Destinatario y usuario del producto anunciado.
- Apropiaciones y tergiversaciones de los anuncios.

Actividades:

- Visionado de anuncios para identificar cuestiones puntuales como los distintos tipos de música así como la coincidencia o no del destinatario y el usuario, su significado o la valoración del anuncio.

- Análisis de anuncios completando la ficha que se adjunta en el anexo.
- Comparación de la película Big con el anuncio de Mercedes Benz Clase C. Esta actividad surge a partir de la lectura del artículo de García Benítez y J. Marín.<sup>153</sup>
- Reflexión sobre la razón por la que unos anuncios tienen una música en un país y en otros países tienen otra: Spot Volkswagen, “Aparentemente serio”<sup>154</sup>.
- Análisis del anuncio del Audi A4 “El pulso del progreso” a partir del artículo de Julio Ogas<sup>155</sup>.
- Esta actividad consiste en presentar un anuncio sin música y sugerir cuatro músicas distintas para acompañarlo. Los alumnos y alumnas se decantarán por una opción justificando su elección.
- Una actividad de apertura puede ser una “falsa presentación”. Esta actividad, realizada con éxito durante nuestras prácticas, busca reflejar la capacidad que los medios de comunicación poseen para manipular y convencer. Para demostrar esto, se puede llevar a cabo la presentación de un compositor ficticio: “Carlos Isaac Osorio, el célebre compositor asturiano del siglo XIX, el músico más importante de la música española...”. Tras una exposición disparatada, hará entrada Carlos Isaac Osorio que resulta no estar muerto ni ser compositor.

#### Criterios de evaluación.

- Diferenciar la música de los anuncios según varios criterios.
- Adquirir los conocimientos para analizar los anuncios y sus mecanismos a partir de la ficha propuesta.
- Mejorar la capacidad crítica para afrontar una valoración justificada de los anuncios.

---

<sup>153</sup> García Benítez, M<sup>a</sup> del C., Jiménez Marín, G. (2011). Cine y publicidad. La intertextualidad en el anuncio de Mercedes clase C. *Revista internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 9, 82-92.

<sup>154</sup> López Cano, R. (2010). La vida en copias. Breve cartografía del reciclaje musical digital. *Revista LIS, Letras Imagen Sonido*, III (5), 171-185.

<sup>155</sup> Ogas Jofre, J. (2013). Signos de Latinoamérica en la música pop española. *Revista de Educação e Humanidades*, 4, 221-238.

## **UNIDAD 10: MÚSICA DEL SIGLO XX: THE RAKE'S PROGRESS DE IGOR STRAVINSKY.**

Esta unidad es a la que más sesiones se dedica. Se estructura en tres partes. La primera trata de ofrecer un panorama general de la música del siglo XX. En la segunda se verá una ópera de Stravinsky y en una última parte se aprovechará la obra para plantear dos actividades grupales: Una actividad interdisciplinar (plástica) y otra de creación musical.

Temporalización: 10 sesiones.

Competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Objetivos generales: se tratarán los objetivos 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9 y 10 de música establecidos en el Decreto 74/2007, de 14 de junio.

Objetivos didácticos:

- Conocer algunas de las corrientes musicales del siglo XX.
- Reconocer la importancia de Igor Stravinsky y de algunas de sus obras en la música del siglo XX.
- Escuchar con atención e interés la ópera The Rake's progress.
- Crear la música de una escena.
- Expresar a través de la pintura un fragmento de la ópera.
- Reconocer en la música del siglo XX las influencias de otras épocas y culturas.

Contenidos:

- El Impresionismo, el Neoclasicismo, la Segunda Escuela de Viena y el Minimalismo.
- El atonalismo y el dodecafonismo.
- Los periodos y características de la música de Igor Stravinsky.
- The Rake's progress.

- Influencias de la historia y la cultura en la música del siglo XX.

#### Actividades:

- Visionado de la ópera *The rake's progress* de Stravinsky. Esta actividad se llevará a cabo durante tres sesiones. No se verá toda la ópera (en torno a 150 minutos) sino unos 90 minutos. Estas sesiones irán acompañadas de la explicación y contextualización del profesor que a su vez preguntará y creará discusiones.
- Comparación de la música de la ópera de Igor Stravinsky con el ballet *The Rake's Progress* de Gavin Gordon. También se reflexionará sobre la presencia de danzas (como la zarabanda) en ambas obras.
- Escucha de obras y análisis de partituras para observar las características de cada corriente inclusive obras no tonales.
- Creación musical a partir de un fragmento de la ópera. Para esta actividad se dedicarán dos sesiones en las que los estudiantes deberán componer en grupo una música que acompañe un fragmento con diálogo de la ópera de Stravinsky. Luego se representarán las distintas versiones<sup>156</sup> y se confrontarán con la original del compositor.
- Activación de la expresión artística. Los estudiantes pintarán una obra original a partir de los que les sugiera la escucha de determinados fragmentos de la ópera *The rake's progress*. Esta actividad que se finalizará en casa si es necesario se rematará con la creación de un mural grupal en donde se expongan las diferentes obras de la clase junto con la selección de algunos textos y datos de la ópera.

#### Criterios de evaluación:

- Valorar la música de Igor Stravinsky conociendo algunas de sus obras.
- Reconocer la gran variedad de corrientes musicales que existen en el siglo XX.
- Analizar obras reconociendo en la música del siglo XX las influencias de otras épocas y culturas.
- Participar activamente en las tareas grupales de la unidad.

---

<sup>156</sup> Esta actividad la tomamos de las clases de Julio Ogas.

## **UNIDAD 11: LA MÚSICA DE LAS PELÍCULAS Y DE LAS SERIES.**

Esta unidad recapacita sobre la relación entre música e imagen. La función de la música, la creación de música específica o el empleo de una música existente en películas y series serán otros temas a trabajar. Estamos ante un tema corto pues a lo largo de dos sesiones se acabará de ensayar la canción intercultural.

Temporalización: 5 sesiones.

Competencias básicas:

- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Objetivos generales: se tratarán los objetivos 1, 2, 3, 5, 6, 9 y 10 de música establecidos en el Decreto 74/2007, de 14 de junio.

Objetivos didácticos:

- Analizar la función de la música en películas y series y su relación con la imagen.
- Observar la utilización de músicas preexistente en películas y series.
- Interpretar la canción intercultural.

Contenidos:

- Música preexistente en las películas y las series.
- Música de creación.
- Función de la música y relación con la imagen en películas y series.

Actividades:

- Análisis de anuncios siguiendo la ficha de análisis de anuncios y relacionando la música con lo aprendido a lo largo del curso.
- Interpretación de la canción intercultural perfeccionando la parte vocal y rítmica.
- Reflexión y debate a propósito de la música en la serie “Como conocí a vuestra madre”. La música que representa “lo hispano” en esta serie ha sido estudiada

por la profesora Consuelo Pérez y a partir de su estudio se propondrá la actividad<sup>157</sup>.

Criterios de evaluación:

- Adquirir los conocimientos precisos para apreciar la función de la música en películas y series y su relación con la imagen.
- Valorar críticamente el empleo de músicas preexistentes en películas y series.
- Participar activamente en la interpretación de la canción intercultural.

## **UNIDAD 12: REPASO DEL CURSO.**

El desarrollo de esta última unidad variará en función de cómo haya transcurrido el curso. Puesto que se trata de una unidad de repaso de todo lo estudiado, se propondrán actividades de carácter global que exijan aplicar lo aprendido durante todo el año (en la misma línea que las pruebas efectuadas al final de cada unidad). Asimismo, será el momento de aclarar algún concepto, de autoevaluarse y de recapitular. Las dudas planteadas por la clase serán la base para diseñar esta unidad. En una de las clases se expondrá por parejas el análisis de una canción a elección durante un máximo de cuatro minutos. Como las dos veces anteriores, los compañeros y compañeras aportarán una retroalimentación.

Temporalización: 3 sesiones.

---

<sup>157</sup> Pérez Colondrero, C. (2013). La articulación de “lo hispano” en “Como conocí a vuestra madre”. *Sesión no numerada: revista de letras y ficción audiovisual*, 3, 89-107.

## 4 Bibliografía.

- Adell, J. y Bernabé, I. (2006). Los libros de texto de la escuela en red. *Perspectiva CEP*, 11, 21-33.
- Alonso Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de investigación educativa*, 25 (2), 389-402.
- Alonso Tapia, J., Simón Rueda, C., Asensio Fuentes, C. (2013). Development and Validation of the Family Motivational Climate Questionnaire (FMC-Q). *Psicothema*, 25(2), 266-274.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: a review of the search. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Arriaga, C. y Madariaga, J. M<sup>a</sup> (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17.
- Baeza, S. (2005). *Funcionamiento y clima soriorelacional del aula. Una perspectiva Sistemática. Una escala sistemática de observación de escala*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- Barañano A., Martí J., Abril G., Cruces F. y de Carvalho J. J. (2003). World Music, ¿El folklore de la globalización? *Trans. Revista Transcultural de Música*, 7.
- Blanco Fernández, A. (2013). *Las nuevas tecnologías como agente motivador en el aula de música*. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo.
- Blázquez Entonado, F. (1993). El espacio y el tiempo en los centros educativos. En O. Sáenz Barrio (Dir.), *Organización Escolar. Una Perspectiva ecológica*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Cabrelles Segredo, M. S. (2009). *El juego como factor potenciador de la atención y la memoria para mejorar el aprendizaje musical infantil*. Tesis doctoral.



- Camara Izagirre, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 1-11.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4 (2), 133-142.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Román y J. M., Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138.
- Carrillo Aguilera, C. y Vilar i Monmany, M. (2009). El conjunto instrumental Orff como dinamizador de la motivación en alumnos de Educación Secundaria. *Revista electrónica de LEEME*, 23.
- Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson educación.
- Cassasus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. Disponible en [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje\\_emociones\\_y\\_clima\\_de\\_aula.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf) [Consultado el 8 de abril de 2014].
- Ferrero, M. I. y Martín, M. (2008). Los factores que provocan el malestar de los docentes de música: Conocimiento y reversión. *Actas de la VII Reunión de SACCoM*, 107-114.
- Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- García Benítez, M<sup>a</sup> del C., Jiménez Marín, G. (2011). Cine y publicidad. La intertextualidad en el anuncio de Mercedes clase C. *Revista internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 9, 82-92.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La muralla.
- Güemes Artiles, R. M. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. La Laguna: Servicio de publicaciones Universidad de La Laguna (Serie Tesis doctorales).

Guerrero López, J. F. coord. (2006). *Creatividad, ingenio e hiperconcentración: las ventajas de ser hiperactivo (TDAH)*. España: Ediciones Aljibe.

Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A. y Milán Arellano, M.A. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 11-23.

Hierrezuelo, L.; Sánchez, A.; García, B.; Infante, L.; De La Morena, M.L., Muñoz, A. (2002). Análisis de la percepción del alumnado sobre el clima escolar en Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Disponible en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>. [Consultado el 8 de abril de 2014].

Irureta Núñez, L. (1995). Evaluación del clima motivacional de clase. *Revista de Psicología de la PUCP*, 13(2), 194-219.

López Cano, R. (2010). La vida en copias. Breve cartografía del reciclaje musical digital. *Revista LIS, Letras Imagen Sonido*, III (5), 171-185.

López González, L., Bisquerra Alzina, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Psicopedagogía*, 5, 62-77.

Lorenzo Yanes, A. I. (2000). El aula de música. *Revista electrónica de LEEME*, 5.

Martín Bris, M. dir. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria*. Convocatoria C.I.D.E.-M.E.C.

Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Revista Educar*, 27,103-117.

Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Deselée De Brouwer.

Martínez, J. y Gómez, F. (2010). La técnica puzzle de Aronson: descripción y desarrollo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>.D. y Soto, F.J. (Coords.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Mingorance Muley, A. (2010). ¿Cómo motivar al alumnado? *Revista digital Innovación y experiencias educativas*, 30.

Monereo Font, Carlos (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.

Muñoz Muñoz, J.R. (2001). La voz y el canto en la educación infantil. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 23, 43-54

Neuman Kovensky, V. (2004). La formación del profesorado y los conciertos didácticos. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1).

Ogas Jofre, J. (2013). Signos de Latinoamérica en la música pop española. *Revista de Educação e Humanidades*, 4, 221-238.

Olías Ferrera, F. Estrategias para la mejora de la gestión de aula. Recopilación basada en Vaello Orts. *Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra*.

Orjales Villar y Polaino Lorente. (2004). *Programas de intervención cognitivo-conductual para niños con déficit de atención con hiperactividad*. Madrid: Cepe.

Peñafiel, M. y Ramón Gamo, J. (2000). Trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad. Intervención educativa: la escuela y el papel del profesor. En A. Fernández Jaén y B. Calleja. *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Disponible en <http://www.slideshare.net/fundacioncadah/tdah-fernandez-jaen> [Consultado el 29-IV-2014].

Pérez Carbonell, A., López González, E. y Ramos Santana, G. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252.

Pérez Colondrero, C. (2013). La articulación de “lo hispano” en “Como conocí a vuestra madre”. *Sesión no numerada: revista de letras y ficción audiovisual*, 3, 89-107.

Pérez Pérez, C. (2003). Educación para la convivencia. Programa de intervención para educación secundaria obligatoria. En López, F. y Arànega, S. (comp.). *El mundo en guerra. La educación para la paz*. Barcelona: Graó, 173-196.

Pérez Pérez, C. (2007). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación*, 343, 503-529.

Pérez Pérez, C., Vázquez Verdera, V. y López-Francés, I. (2012). Autonomía y responsabilidad como valores clave para la elaboración de normas de convivencia en la ESO. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(2), 299-322. Disponible en [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9010/9254](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9010/9254).

Consultada el 8 de abril de 2014.

Perkins, D. (2005). *La escuela inteligente*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 89-112.

Ramírez Espejo, P. (2010). La organización del aula. *Innovación y experiencias educativas*, 28.

Rogers, C. (1991). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.

Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277

Zaragozá, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.

Documentos institucionales del IES Monte Naranco (PCE, PEC, Guía de Acogida del Profesorado).

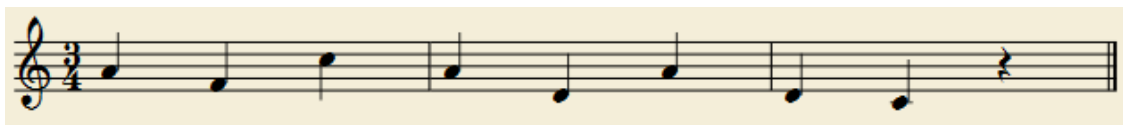
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

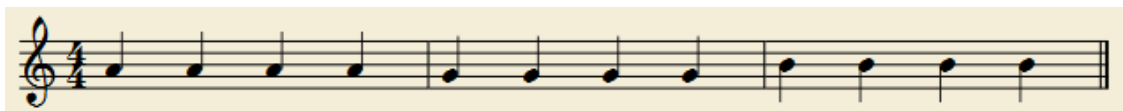
Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.

## Anexos.

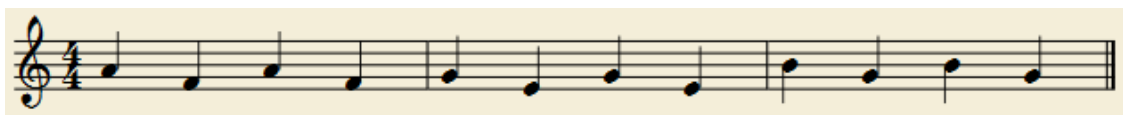
Fácil de memorizar: La farola de Laredo (Dominantes de los modos gregorianos).



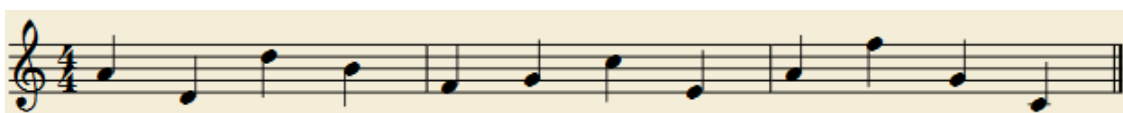
Fácil de memorizar:



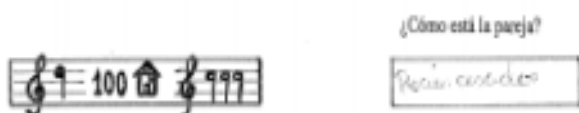
Fácil de memorizar:



Difícil de memorizar:



Algunos ejemplos de María Soledad Cabrelles Segredo:



## **Ficha para el análisis de anuncios**

### **- Producto anunciado:**

### **- Destinatario del producto.**

- Clase (niños, adolescentes, jóvenes, adultos, familias):
- Género mayoritario (masculino, femenino, mixto):
- ¿Coincide con el usuario?:

### **- Música.**

- Tipo de música según origen:
- Música diegética o música incidental:
- ¿Existe música de logo?:
- ¿Cómo calificarías la música (mística, sensual, mágica, épica, romántica...)?:

### **- Interpretación.**

- Apropiación y tergiversación de valores y realidades culturales (Deporte, cine, amor, familia, amigos, diversión, salud, juventud, belleza, generosidad, éxito, poder, sexo, riqueza...):
- Mensaje del anuncio:
- Valoración crítica:

