



Trabajo Fin de Máster

Modalidad A

Curso 2015/2016

LA ESCUCHA ACTIVA COMO HERRAMIENTA DENTRO DEL AULA DE SECUNDARIA

AUTOR: Mauro Albero Rodríguez

DIRECTOR: Santiago Pérez-Aldeguer

Máster en Profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P. y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y deportivas.



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza



Universidad Zaragoza

ÍNDICE

Resumen	3
1. Introducción	4
2. La profesión docente	5
2.1. marco teórico	5
2.2. Experiencia en el centro educativo	7
3. Justificación de la selección de proyectos	8
3.1. Antecedentes	12
4. Reflexión crítica	15
4.1. Observaciones	18
5. Conclusiones	19
6. Apreciaciones personales finales	21
7. Referencias bibliográficas	22
8. Anexos	24

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) pretende promover una visión abierta y globalizadora de la música gracias al fomento de la escucha activa, además de abarcar diferentes temas acerca del transcurso por estos nueve meses de Máster de Profesorado.

Para ello se procederá al análisis de dos documentos trabajados durante el mismo y que afrontan el indispensable tema referente a la escucha activa, comparándolos entre sí y observando su utilidad durante la etapa de prácticas y su posterior utilización en el futuro docente que se espera afrontar. Todo este Trabajo Fin de Máster y los dos anexos adjuntados al final se han realizado durante el curso académico 2015/2016. Se ha entablado entre ellos una serie de relaciones a nivel teórico-práctico.

Se finaliza este TFM con una breve reflexión personal acerca de la importancia de la escucha activa así como una correcta ejecución de toda la información recibida durante el transcurso de dicho curso para su posterior aplicación docente.

Palabras clave: Trabajo Fin de Máster, Máster en Profesorado, Escucha Activa, Unidad Didáctica, Proyecto de Innovación Docente.

1. Introducción

El texto ante el que nos encontramos es el Trabajo de Fin de Máster (TFM), que sirve de colofón al Máster en Profesorado E.S.O, Bachillerato, F.P. y enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas realizado durante el presente curso 2015/2016.

Servirá pues como dato relevante que demuestre que durante estos nueve meses y tras pasar por las diferentes asignaturas que conforman el mismo, se han adjuntado al individuo como futuro docente las competencias necesarias para afrontar la labor de profesor, en diferentes campos de la enseñanza, siendo nuestro caso musical concreto en institutos públicos de educación secundaria, colegios concertados y privados, academias y centros musicales de enseñanza y conservatorios.

Por tanto, el objeto principal del TFM, y de todo el Máster en sí es generar en el docente en potencia una visión acertada de la profesión docente, y denotar en el paso del Máster un cambio en dicha visión, puliéndole como futuro docente y consiguiendo sacarle un mayor potencial dentro del mundo de la Educación. Además de eso se han podido alcanzar las herramientas necesarias no sólo para ser docente, sino para saber afrontar unas posibles futuras oposiciones al Cuerpo de Profesores de Secundaria o de Conservatorio de enseñanzas Profesionales, suponiendo trabajos realizados durante el Máster y otros incluidos en este TFM como herramientas esenciales de futuro.

En cuanto a la estructura de este documento, se ha seguido en todo momento la guía docente y en primer lugar se expondrá una vista global de la figura del docente mediante un marco teórico convenientemente fundamentado en un correcto uso de la bibliografía y autores trabajados en las diferentes asignaturas del Máster, combinados con otros sumado a una reflexión personal sobre las diferentes experiencias vividas dentro del entorno de un centro de educación secundaria en las diferentes épocas de prácticas.

Tras ello, se usarán dos de los proyectos realizados en lo que conlleva a la etapa referente al Máster, en este caso el Proyecto de Innovación y la Unidad Didáctica desarrollada, ya que entre ellos existe una estrecha relación buscando un objetivo común que se desmembrará a lo largo de este TFM.

Tras ello, se realizarán una serie de conclusiones relacionadas con todo lo estudiado y trabajado en las diferentes secciones, centrándonos en la profesión docente, profesión docente como objetivo primordial en la ejecución de dicho TFM y evidentemente, de este Máster.

Concluyendo este apartado, este TFM sirve como resumen de todo el trabajo realizado durante el Máster, en el cual se ha querido en todo momento conseguir acertadamente aprender los conocimientos y las competencias adecuadas para afrontar de la mejor forma posible la labor docente, y ser entes activos dentro del mundo de la Educación.

2. la profesión docente

2.1. Marco teórico

Se procederá a introducir este punto con una cita de Labaree citado en Pérez, Barquín y Angulo (1999) donde se dice:

Existe una serie de razones para creer que el camino hacia la profesionalización de los docentes se encuentra lleno de cráteres y arenas movedizas: los problemas propios que surgen al intentar promocionar los criterios profesionales dentro de una profesión tan masificada, la posibilidad de la devaluación de las credenciales como consecuencia del aumento de los requisitos educativos, el legado nivelador de los sindicatos de la enseñanza, la posición histórica de la enseñanza como forma de trabajo propio de las mujeres, la resistencia que ofrecen los padres, los ciudadanos y los políticos a la reivindicación del control profesional de los centros escolares, el hecho de que la enseñanza se haya incorporado tarde a un campo plagado de trabajos profesionalizados, burocracia administrativa, la prolongada tradición de llevar a cabo reformas educativas por medios burocráticos (...) y la diversidad de entornos en que tiene lugar la formación del profesorado. (p.20)

Es necesario preguntarse tras este texto, ante tantas dificultades para asumir una profesionalización docente, ¿cuáles son las competencias necesarias para que el profesional de la docencia asuma esa profesionalización en la institución educativa y tenga una repercusión educativa y social?

Tradicionalmente, las características de la profesión docente, es decir la asunción de una cierta profesionalidad (desde el momento que la docencia es asumida como “profesión genérica” y no como oficio ya que siempre se ha considerado como una semiprofesión en el contexto social), se caracterizaba por unos rasgos en los que predominaba el conocimiento objetivo, el saber de las disciplinas en una copia exacta de otras profesiones. Simplemente, saber, es decir, poseer cierto conocimiento formal, era asumir la capacidad de enseñarlo. A parte de esas características de un conocimiento formal establecido previamente (Abbot, 1988), se aboga, si se desea ser un profesional, por una autonomía profesional, es decir, el poder tomar decisiones sobre los problemas profesionales de la práctica. Actualmente, para la educación del futuro, esas históricas características se consideran insuficientes aunque no es discutible que sean necesarias¹.

Aspectos como el contexto, van adquiriendo cada vez más importancia además de su capacidad para adecuarse a él metodológicamente, la visión de la enseñanza no tanto técnica, como la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien como un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso lleno de valores éticos y morales (conocimientos transversales), y el desarrollo de la persona y la colaboración entre ellas como un factor importante en el conocimiento. Esto nos lleva a valorar la gran importancia que tiene para la docencia el

¹ http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_anter_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf

aprendizaje de la relación la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la ecuación.

Cuando la profesión docente era analizada desde la unión del conocimiento profesional desde una perspectiva únicamente técnica y funcionalista, pasaba inevitablemente por identificar las competencias genéricas del profesorado para entrever los efectos en el alumnado (ya desde los años setenta, se dedicaron a ello muchas investigaciones, un buen ejemplo es el estudio de Oliva y Henson –1980, Florida, USA- en el que identifican 23 competencias genéricas distribuidas en básicas, técnicas, administrativas, de comunicación e interpersonales). En este punto de vista se distinguen tres componentes en el conocimiento profesional práctico (Schein, 1980, citado por A. Pérez, 1988)²:

-Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla. Lo que viene a llamarse el conocimiento profesional del contenido.

-Otro componente de ciencia aplicada o ingeniería del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas como una actividad instrumental. Lo que podría llamarse el conocimiento didáctico del contenido.

-Un tercer componente de competencias y actitudes que se relaciona con su intervención y actuación, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente. Es aquí donde se encuadra el conocimiento profesional psicopedagógico.

-La experiencia como alumnado en el pasado, cada vez mayor y que es compartida con la mayoría de la población, que supone una socialización vista como un conocimiento vulgar de la enseñanza a partir de concepciones y creencias (D. Lortie, 1975), en donde se empieza a dar mucha importancia a la experiencia previa como alumno o alumna, que queda como una impronta en ocasiones más importante que la formación inicial técnica en los centros de formación.

-La socialización profesional mediante la formación inicial específica.

-La vivencia profesional inmediatamente posterior en el campo de la práctica educativa que lleva a la consolidación de un determinado conocimiento profesional. A esto se le llama período de iniciación a la docencia.

² http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_anter_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf

-Una formación permanente necesaria que tiene la función de cuestionar o legitimar el conocimiento profesional puesto en práctica.

Todos estos puntos previamente desarrollados indican que es necesario un conocimiento profesional dinámico y no estático que se va desarrollando a lo largo de la carrera profesional y por tanto, que se considere a la docencia como a una profesión que posee unos determinados momentos de socialización, y que además posee unas determinadas características como la profesionalidad de la misma, algunas deterministas y previas, y otras consecuencia de la idiosincrasia de las personas y los contextos particulares en que se mueve la profesión docente y su inserción en la institución específica.

2.2. Experiencia en el centro educativo

Previo análisis teórico de qué se entiende como profesión docente desde un marco teórico, procederemos en este apartado a analizar a continuación la profesión docente desde la perspectiva y las experiencias vividas en los diferentes períodos de prácticas vivenciados durante el Máster en Profesorado de Educación Secundaria.

En este apartado, de carácter práctico en gran parte de su tiempo, se puede observar el entorno real ante el que se puede encontrar un docente, vivenciar el entorno y aprender ante las situaciones reales de cada día dentro de un centro de Educación Secundaria.

En este caso en concreto, el Practicum tuvo lugar en el Colegio Salesianos situado en Zaragoza capital. Es un centro de educación concertado, de base católica, de ámbito urbano y gran tamaño, debido a que posee Educación Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachiller, Formación Profesional Básica, Formación Profesional Media y Formación Profesional Superior. Dentro de la Educación Secundaria, ámbito en el que se mueve este TFM y sus anexos, posee dos vías, y la asignatura de música se imparte en primero y en tercero, no habiendo salido la elección de dicha optativa en cuarto de la ESO.

En este periodo de prácticas se pudo conocer el funcionamiento interior del centro, desde todos los niveles: nivel burocrático a la hora de analizar diferentes documentos oficiales y confidenciales del centro y asistir a reuniones con el resto de profesorado del centro así como con jefes de estudios, jefes pedagógicos y el director; nivel docente en tanto que se pudo impartir clases en ambos cursos y ambas vías; nivel tutorial resolviendo diferentes dudas del alumnado y atendiendo a problemas, en muchos casos de cualquier índole profesional e incluso personal; y un nivel de investigación para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Durante esta etapa del Máster se pudo aplicar todo lo aprendido teóricamente durante las clases, tanto generales como específicas de música y observar nuestra realidad educativa, ver qué se puede aplicar y en qué medida, además de aprender mediante la práctica de una forma más concreta y ordenada todos estos parámetros.

También viviendo esta realidad, se pudo observar el trabajo de un centro de educación secundaria real, y observando de una forma real, todas las problemáticas que

aparecen en el día a día; ver de qué herramientas se dispone para solucionarlos; problemas en gran medida, bastante más complejos que los estudiados teóricamente en las aulas del Máster.

Para trabajar adecuadamente en esta época de prácticas se tuvo la suerte de contar con Fernando Bañuelos como tutor de prácticas dentro del centro, un profesor de música licenciado en Pedagogía musical por el CSMA y con 20 años de experiencia en el centro, el cual sabía en todo momento cómo actuar en el caso de encontrarse ante problemas nuevos y nunca vivenciados. Además se accedió a la observación de varias clases impartidas por él, ver su forma de trabajo, la forma de acercarse más adecuadamente al alumnado de esas edades y diferentes estrategias aprendidas por él de una forma personal. En este primer acercamiento dentro del aula, se pudo observar la realidad docente, aprender de ella y prepararse para el momento práctico y la hora de dar personalmente las clases.

En la experiencia práctica se trató en todo momento de alejarse de la idea de clase únicamente magistral centrada en la comprensión de forma teórica de diferentes aspectos para la posterior realización de una prueba objetiva puramente memorística. En todo momento las clases fueron interactivas, con la participación de todo el alumnado durante las mismas, y usando las herramientas necesarias para alcanzar la atención del alumnado de una forma más sencilla, y facilitar la comprensión de todos los apartados mostrados en clase. Fue fundamental el uso de proyecciones, audiciones y el uso de las TICs (ordenadores personales cada dos alumnos y alumnas según diferentes actividades desarrolladas en esta etapa práctica del Máster).

Todo ello sumado con una actitud abierta al entendimiento con el alumnado, consiguió que las relaciones tanto con el alumnado de primero de la ESO como con el de tercero de la ESO fuese muy cordial, y denotase un clima de confianza que facilitó en gran medida las clases, siempre marcando la separación adecuada entre docente y alumnado, para el correcto funcionamiento de las sesiones y una organización clara con la temporización de las mismas.

Conclusivamente, este periodo de prácticas supone al futuro docente la llave adecuada para conocer, dentro del contexto la profesión docente ante la que se encontrará en el futuro, y realizar las funciones propias de profesor de secundaria, además de desenvolverse dentro del centro como uno más. Además todo ello consigue que cuando todos los docentes en potencia que pasan cada año por el Máster de Educación Secundaria se desenvuelvan con mayor facilidad y con menor nerviosismo en su futura profesión, y sea más sencilla la inclusión de los mismos dentro del centro en el que se trabaje.

3. Justificación de la selección de proyectos

Para elaborar dicho TFM se ha procedido a elegir dos trabajos realizados previamente. Se ha procedido a la elección de estos dos trabajos (tanto la Unidad Didáctica para primero de la ESO como el Proyecto de Innovación) porque ambos trabajos fueron elaborados simultáneamente para un objetivo común, y destinados al mismo alumnado.

Tanto la Unidad Didáctica de primero de la ESO como el Proyecto de Innovación, también enfocado y llevado a cabo a alumnos de primero de la ESO, giran entorno al mismo tema, la escucha activa.

Y cuando hablamos de escucha activa, ¿qué nos encontramos? Según la página web comunicacionencambio.com en su apartado de Escucha Activa se comenta que en la lengua hablada, la escucha activa es una forma de comunicación que demuestra que el oyente ha entendido perfectamente las ideas que, oralmente, le ha querido mostrar el hablante. La escucha activa es pues un elemento indispensable en la comunicación eficaz y se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo. Por tanto, trasladando dicha afirmación al lenguaje musical, la escucha activa es la acción de escuchar, de estar atento al evento sonoro mostrado. Es necesario que el alumnado sea consciente de los sonidos que le rodean y posteriormente llegue a gozar con ellos, y para ello es necesaria la vivencia de experiencias sumado a una buena preparación auditiva, recibida, en el seno familiar, en el social, y en el escolar (ahí es donde se encuentra la figura del docente como guía). También es necesario que adquiera una visión democrática de la música, es decir, no nos podemos atender a fomentar una escucha activa basada únicamente en ciertos estilos musicales y en ciertos niveles, es necesario ir pasando por diferentes estados y etapas para trabajar el oído y hacerlo objetivo (Copland, 1939).

Es muy complejo en el mundo musical el hecho de que la música sea un arte que sucede en el tiempo, como bien resume J. Wuytack:

El hecho de que la música sea un arte que sucede en el tiempo dificulta su percepción como una unidad, especialmente en el caso de las obras musicales de larga duración. Hasta que no oímos la última nota no hemos percibido la totalidad de la música. Datos de investigación sugieren que para el oyente las estructuras locales prevalecen sobre las estructuras globales y que los oyentes tienen dificultades en relacionar eventos que están lejos en el tiempo (Tillman y Bigand, citado en Wuytack, 2009, p.45).

La gran dificultad de la audición musical reside en que cuando escuchamos una obra no podemos ver su estructura, dado que la percepción musical ocurre en el curso del tiempo. Las artes visuales, en cambio, se presentan en el espacio y su percepción visual completa tiene lugar en un determinado momento. Incluso cuando prestamos atención a los detalles de una pintura o una escultura continuamos viendo el conjunto de sus elementos. El análisis de los detalles es simultáneo con la percepción de la totalidad. Esta ventaja de la percepción visual puede ser usada para apoyar la percepción de la totalidad de la música. (Wuytack, citado en Wuytack, 2009, p.45).

Wuytack hace referencia a esa volatilidad de la música, que la hace tan poco tangible en muchos casos, poco tangible como algo negativo o como algo positivo en muchos aspectos de la misma, (recordemos que en el Romanticismo la música pasó a ser el arte mejor valorado debido a su volatilidad y su abstractismo, que conseguían que

expresasen lo que quisieran tanto los compositores como los oyentes, amoldándolas a sus propios problemas, o sentimientos).

A lo largo del trabajo, y ya desarrolladas en el proyecto de innovación que se puede consultar íntegramente en los anexos, se ha observado una carencia del alumnado hacia una escucha activa y, sobretodo, crítica del entorno musical que le rodea, en parte por vacíos musicales no llenados por la familia, y en otras por un componente social globalizador , en el que se suman aspectos negativos como la necesidad de inmediatez, que hace que el alumnado no indague más allá de lo que le rodea (hablando en todos aspectos, no sólo los musicales) y se quede con la superficie musical aparecida en las *Radio-fórmulas* o en sus programas de televisión favoritos (programas en gran medida, no fomentadores de los aspectos artísticos de nuestra sociedad). Si bien también es cierto que el docente no debe posicionarse positiva o negativamente ante un hecho sonoro u otro, debe ser imparcial en todos los aspectos y dotar a las diferentes audiciones, bien sean folclóricas, de carácter popular o de carácter culto de una misma importancia y fomentar que el alumnado las trate de igual forma (Copland, 1939).

Es necesario pues, no olvidar que la música es una forma de expresión, afirmación contemplada por infinidad de autores tales como Dalhaus (1996) o Swanwick (1991): un lenguaje, y por tanto, cuanto mayor sea el desarrollo auditivo de una persona, mejores serán sus habilidades comunicativas y receptivas, tanto musicales como extramusicales. Se conseguirán estas metas siempre que la audición se trabaje de forma activa, donde el alumnado podrá vivenciar y protagonizar, de diversas maneras, cada una de las audiciones. Así pues podrá juzgar la bondad³ de la sonoridad real, establecer ese juicio instantáneo sobre la adecuación entre lo que oye y la imagen interna ideal que tiene el hecho sonoro. Aunque también de debe trabajar con cuidado puesto que este constante ejercicio mental que tiene lugar durante toda una sesión de audiciones puede llegar a ser agotador para la cabeza, tanto para el alumnado como para el docente a la hora de estar constantemente orientándolos. Por tanto es bueno también saber equilibrar las diferentes audiciones, saber navegar correctamente entre las mismas, no enclaustarse solamente en un estilo en concreto adecuarnos al ritmo de la clase (Kühn, 1983).

Hasta ahora la audición en el aula se consideraba únicamente receptiva, pero con la incorporación de las nuevas pedagogías musicales reflejadas en el artículo de Hemsy de Gainza (2004), se ha comprobado la importancia de la audición musical activa, entendiendo actividad no como movimiento o practicidad, sino como actividad cognitiva y emocional. Sólo de este modo podremos conseguir que la música escuchada se integre, de manera significativa, en el alumnado.

En las actividades planteadas en la Unidad Didáctica anexada, así como en diferentes parámetros del Proyecto de Innovación, no sólo debemos trabajar los aspectos analíticos desarrollados en las mismas, aspectos en este caso de tímbrica, y de diferentes agrupaciones musicales y su estilo, sino que paralelamente, se fomentará que el alumnado sea capaz de apreciar la belleza de la misma, y experimentar dicha escucha como algo placentero.

³ <http://www.centrodedocumentacionmusicalandalucia.es/estaticos/publicaciones/direccion-de-coros/direccion-coros-capitulo-2.pdf>

Era necesario también abarcar temas de transversalidad de conocimientos. Uno de estos temas, fundamentales, era el del fomento de la igualdad entre culturas, el tratar de romper con los desniveles valorativos culturales y luchar por una visión igualitaria y sin connotaciones previas. Para ello, la escucha activa siempre fue ligada a músicas de diferentes ámbitos y culturas (música académica de diferentes épocas y autores como Brams o Bach, músicas “populares urbanas” de diferentes agrupaciones musicales como U2 o Amaral, o música referente al “folclore” de diversas regiones no sólo del país español, buscando ejemplos como la Jota Aragonesa, sino del mundo mostrando al alumnado representaciones musicales de grupos musicales como Tinariwen y viendo así la música ejecutada por el pueblo Tuareg del continente africano, o diversas representaciones de amerindios de América del Norte), respetando y tratándolas por igual, y trasmitiendo esos hechos al alumnado (Pérez-Aldeguer, 2013). Otro tema transversal fue la historia, un tema a priori y observando al alumnado bastante poco tratado y ausente en conocimientos y términos. Se trató de enlazar las audiciones a momentos históricos determinados, al igual que al hablar de tímbrica instrumental, se habló de aspectos históricos de ciertos instrumentos y el porqué dentro de la sociedad en la que convivieron y fueron inventados.

A modo conclusivo en este apartado, destacaremos un párrafo de Palacio (1994) que hace referencia a la difícil labor de adecuar el oído del alumnado poco entrenado:

Existe una ley natural por la cual ninguno somos capaces de apreciar el valor de las cosas sin antes comprenderlas. Es, por tanto, una necesidad para todos nosotros procurarnos unos conocimientos, aunque sean mínimos, que nos permitan mejorar y ampliar nuestro criterio de apreciación. Cuando se trata de acercarse a la comprensión de las artes, esta necesidad se torna fundamental, pues son contadas las veces que las obras artísticas consiguen penetrar en nuestra sensibilidad sin que antes hayamos conocido algunos de los secretos de su lenguaje.

La música, por su condición de "arte ambiental, para ser habitada, capaz de propiciar atmósfera, edificio sonoro sobre el aire"; de arte ambiguo, por su "actividad edificante sobre el inexorable eje fluido del sucederse del tiempo" (apreciaciones de E. Trias); discurso sonoro que no tiene significado, lenguaje de lo inefable; arte fonético, espiritual y subjetivo, poseedor de una belleza más íntima que las artes plásticas; "arte que se apodera de los sentidos antes de ser comprendido por la razón" (R. Rolland), presenta unas particulares dificultades a la hora de ser mostrado para su comprensión y disfrute. De ahí que, cuando los profesores y divulgadores se han encontrado ante la prueba de fuego de tener que acercar la música a quienes lo desconocen todo de ella -o peor aún, a quienes conocen sólo una pequeña parcela que, machacona y alienadamente, les es inyectada sin tino alguno por los medios de difusión- no han tenido más remedio que hacerlo valiéndose de procedimientos didácticos más o menos intuitivos que no han cimentado una base sólida sobre la que apoyar una metodología.

Y es que, resumiendo el apartado anterior referente a la justificación de dichos proyectos, es necesario conseguir que al alumnado conozca una serie de parámetros para que puedan acceder a una escucha más inteligente y activa, para que pueda afrontar activamente los hechos sonoros debe saber ciertos parámetros a los que aferrarse para así adquirir la competencia necesaria para llegar a la clave de todos estos aspectos,

mantener la atención en la sonoridad ante la que se encuentra, así conseguir que puede ver esas obras, o esas representaciones musical de una forma más crítica, sea un individuo más musicalizado. En definitiva, conseguir que el alumnado sienta la música como la siente el docente, que sepa sentir esas facultades de las que goza y que consiguen conmover al oyente tanto emotiva como físicamente (Palacio, 1994).

Y sobretodo quedarnos con la practicidad de estos hechos, no quedarnos con lo teórico, ser conscientes que no sólo con los aportes teóricos que se les dé al alumnado en clase vamos a conseguir que adquieran una escucha activa e inteligente adecuada si bien es cierto que estos aspectos teóricos son necesarios; necesitamos también ejemplificarlos y desmembrarlos en clase, sintiendo la música que se trabaje en el aula y no sólo en el aula, dejando pues la puerta abierta a que el alumnado experimente estos fenómenos auditivos en su hogar, en la calle o en los lugares donde, afortunadamente nos rodea la música (Copland, 1939).

3.1. Antecedentes

A pesar de que hoy día la música se encuentra a altos niveles de difusión y comercialización, el disfrute consciente y reflexionado de la riqueza musical por parte del oyente no es una práctica generalizada. Es necesario fomentar el abarcado de mayor cultura musical y dotar a las masas de mayor objetividad musical y amplio conocimiento, y, en este caso, al alumnado para que observen, analicen y aprecien la realidad sonora en general y la musical en particular.

También tenemos que ser conscientes de la subjetividad de cada oído. No todo el oyente pone la misma frontera entre sonido y ruido, no todo el mundo tiene los mismos parámetros sobre percepción auditiva y por tanto, en todo momento se respetará toda la opinión que con encontremos en el aula si bien orientaremos en todo momento cuando se observen dudas o el alumnado se desencamine sobremanera (Schafer, 1967).

La audición musical en edades comprendidas a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria debe tener como objetivo desarrollar las habilidades musicales y generales del alumnado, afirmación ya aparecida en la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) del año 1990, y perdurada en el resto de Leyes Orgánicas hasta la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) a través de la promoción de una cultura musical amplia.

Una obra musical, según autores como Bennett (1998), o diversos autores analíticos-musicales tales como Nagore, Sobrino o incluso Zamacois o Piston en sus tratados de armonía, presenta siempre diversos factores: la cultura de la época en que se produjo, el contexto de su autor, su estilo personal, la estructura de la obra, las voces e instrumentos que aparecen, etc. La educación auditiva bien orientada debe llevar a que el alumnado llegue a reconocer y apreciar cada uno de estos elementos y así, apreciar la calidad de una obra musical o de cualquier hecho musical sonoro.

Generalmente la práctica de la audición musical, o al menos así se daba previamente en el centro en el que se cursó todo el Practicum del Máster, se limitaba a presentar un compositor dando muchos detalles de su vida y obra, señalando características formales, estéticas, etc. de la obra en particular que se va a escuchar. Acto seguido se pone al

alumnado a oír la obra total o fragmentos de la misma. En pocas palabras, la audición musical se presenta casi como una clase de historia de la música, sin fomentarse el objetivo básico de la representación musical, la valoración de la estética musical, el análisis de los elementos interiores con el objetivo de un mayor disfrute a la hora de escuchar dicha representación. De ninguna manera, tras estas afirmaciones previas se quiere disminuir la importancia de que se presenten diversos datos sobre el autor, así como de su vida y de su obra, sin embargo esto no debe ser el eje estructurante de la actividad de la audición. Estas referencias deben ser de carácter complementario a la audición y servir más para despertar el interés del alumnado en la obra que se irá a escuchar. En otras palabras, deben servir como encuadre para el ejercicio auditivo, resaltando los aspectos técnicos y estéticos más relevantes de la obra. A través de la audición se espera que el alumnado llegue a identificar y diferenciar los diversos aspectos que la componen y que lleguen a captar y comparar los rasgos diferenciadores generales de las obras en las distintas épocas, corrientes estéticas, momentos culturales y estilísticos, atendiendo a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre , para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013.

La actitud del docente hacia el hecho sonoro a escucharse es un factor de suma importancia en la motivación e interés para que el alumnado se acerque a dicha audición. Si el profesorado pertinente es entusiasta, transmitirá esto a sus pupilos y es muy probable que se logre con mayor facilidad el acercamiento de los educandos a la riqueza del mundo musical.

Dentro de todos los aspectos que podemos tratar dentro de una audición, en dichos trabajos realizados que sustentan este TFM (Unidad Didáctica y Proyecto de innovación), se ha centrado en la figura del timbre como hecho globalizador del fomento de la audición ya que el timbre es muy importante en el proceso de audición y contribuye a determinar el carácter de la obra entre otros aspectos.

Para finalizar, es necesario tener en cuenta unos párrafos de Schafer (1967) acerca de los antecedentes ante los que nos encontraremos al mostrar los primeros hechos sobre escucha activa en el alumnado, aparecidos en su libro titulado “Limpieza de Oídos”, en la primera sesión o clase primera del mismo:

¿Por dónde empezamos?

Podemos empezar por cualquier parte. A menudo es útil examinar un negativo para poder apreciar claramente el positivo. El negativo del sonido musical es el ruido.

Ruido

Ruido es una señal sonora indeseable.

Ruido es la estática en un teléfono el crujido del celofán de los caramelos mientras escuchamos a Beethoven.

No hay otra forma de definirlo. A veces se llama ruido a la disonancia, y puede que lo sea para algunos oídos medrosos. Sin embargo, consonancia y disonancia son términos relativos y subjetivos. Lo que suena disonante a un individuo, edad o generación puede sonar consonante a otro individuo, edad o generación.

La disonancia más antigua en la historia de la música fue la tercera mayor (Do- Mi). La consonancia más reciente en la historia de la música fue la tercera mayor (Do-Mi).

Ruido es cualquier señal sonora que interfiere. El ruido es el destructor de las cosas que deseamos escuchar.

Schopenhauer decía que la sensibilidad de una persona hacia la música varía en forma inversamente proporcional a la cantidad de ruido que puede soportar, o algo así. Quería significar que a medida que aumentamos la selectividad de nuestra audición aumenta también progresivamente la cantidad de señales de interferencia capaces de distraernos (por ejemplo, audiencias ruidosas en los conciertos).

El concepto de ruido carece de validez para la persona poco sensible. Un "tronco" no escucha nada. La maquinaria es indiferente al ruido porque no tiene oídos. Explotando esa indiferencia es que se ha inventado música de fondo funcional para seres humanos desorejados.

Por el contrario:

Para una persona realmente conmovida por una pieza musical, hasta el aplauso puede constituir una interferencia. Sería como gritar ibravo! ante una crucifixión.

Para las personas sensibles a los sonidos, el mundo está saturado de ruido. Uds. ya saben qué es lo que se dice acerca del silencio.

(Schafer, 1967)

Tras este texto es inherente en el ser humano el aporte subjetivo que cada individuo le da a una misma cosa, y, en este caso, a cada elemento sonoro. Cada oído resaltará una serie de aspectos, y no es tarea nuestra conseguir que todos los alumnos y alumnas consigan resaltar los mismos aspectos, (ya que esto, al ser imposible sería irreal), sino

que lo que se debe hacer como docente e fomentar aquellos aspectos que el alumnado resalte, animar a que busquen sus aspectos y que se pongan en común para el resto de alumnado.

4. Reflexión crítica

En todo momento ambos trabajos se construyeron conjuntamente, desde el momento de inicio del Practicum II y se continuó en el Practicum III. Hubo una observación previa en el aula, (reflejada en el Proyecto de Innovación, adjuntado en este TFM), junto con mi tutor de prácticas. En ese momento ya se tenía una idea de qué tema se iba a tratar pero todavía no se conocía el punto de partida del mismo ni cómo se iba a enfocar. Tras ello se elaboró un informe-esquema sobre el plan de actuación. El tutor de prácticas informó de la unidad didáctica que se tenía que tratar (el timbre) y se amoldó al objetivo principal, trabajar por la escucha activa.

Mediante el uso de audiciones se trató en todo momento de mejorar la atención del alumno ante cualquier evento sonoro. Tras una previa evaluación inicial unida a una encuesta se vio el nivel previo del que partíamos, ya comentado en la justificación y tildado de deficiente. Se planteó pues organizar el rango de intervención desde un punto de partida básico y centrado en tres pilares fundamentales de la tímbrica y la audición: Primeramente un enfoque únicamente vocal, observando todos los parámetros posibles (tesitura, agrupación vocal, tipo de voz y número de cantantes que intervienen en el hecho sonoro), en segundo lugar un apartado únicamente reservado a la tímbrica en los instrumentos musicales escuchados de una forma solista y clasificando aspectos tales como la colocación en la familia adecuada así como encontrar el adecuado elemento vibratorio de los mismos, y para acabar un tercer enfoque, que engloba los anteriores y se centra en las agrupaciones vocal-instrumentales, en el cual el alumnado deberá identificar aspectos propios de las audiciones (el tamaño de la agrupación, el estilo musical expuesto y el nombre propio de la formación).

Todo este trabajo no es sólo mecánico, tiene un objetivo inicial que busca que el alumno o alumna esté atento ante diferentes audiciones ante las que se enfrente, consiga que permanezca atento hasta el final de la audición tratando de “desenredar” todos los parámetros que ha aprendido teóricamente previamente, y así de una forma indirecta comience a escuchar otras músicas, comience a valorar su complejidad y vea que, el mundo musical es un océano en el cual no ha descubierto apenas nada, y quiera comenzar a verlo y observarlo, a escucharlo y sentirlo, a jugar con lo que escuche, y a ver que esos eventos sonoros pueden transmitirle infinidad de información, información de todo tipo; información musical, instrumental, de tímbrica, de estilos, de agrupaciones, información sentimental, literatura en el caso de encontrarnos ante música vocal... (todas estas afirmaciones son vistas desde el punto de vista musicológico en diferentes autores como Hernández-Castelló y Prensa, en diferentes coloquios o aulas docentes de los mismos).

Este tipo de escucha inteligente, permite reconocer, comprender y disfrutar de la música; y trabajando los parámetros previamente desarrollados el objetivo, alcanzado en gran medida durante la práctica de sendos trabajos fue el objetivo del alumnado de -no distraerse, -no interrumpir durante la escucha, -no juzgar previamente, -no buscar soluciones prematuras, -no rechazar el elemento sonoro que se esté reproduciendo de una forma automática y -no realizar comentarios durante la escucha.

Todo lo detallado anteriormente debe ser un estímulo para el alumnado, moldeando su sensibilidad hacia la música y fomentando el desarrollo integral de los mismos. Debemos recordar que todo individuo, a temprana edad ya presta mucha atención a los sonidos que le rodean; conforme crece va siendo capaz de captar los sonidos y concatenarlos en un todo melódico. Se ha llegado a pensar que había un componente en cuanto a disposición musical hereditario, pero lo cierto es que todo individuo posee una aptitud musical de tipo medio ante la música y susceptible de ser desarrollada con el conveniente entrenamiento musical (Zambrano de León, 2002).

Conjuntamente la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación deben intentar caminar unidos y comprender la música como un lenguaje artístico propio y único que a diferencia de un lenguaje verbal tipo, cuyo propósito es la transmisión de ideas y conceptos, en la música, se pretende ante todo, suscitar al oyente a sentir una serie de emociones. Cada lenguaje tiene su propio contexto para desenvolverse, y según autores como Molina (1998) o López, Shifres y Vargas (2005), el lenguaje musical tiene sus propias posibilidades expresivas: no necesita apoyarse en otro código para transmitir toda la emoción de su contenido, ya que tiene fuerza por sí mismo. Sin embargo, como se ha comentado anteriormente hablando de transversalidad de contenidos, no se debe negar la posibilidad de su unión con otros códigos, como el literario, para potenciar su finalidad. Podemos encontrar infinidad de ejemplos sobre esto en canciones, la ópera, la zarzuela, o cualquier hecho sonoro que conlleve melodía y texto.

La educación tanto primaria como secundaria tradicional ha favorecido los lenguajes verbal y numérico frente a los artísticos, (entre ellos el musical), hechos observados en la escuela en los años del franquismo y previos a dicho régimen, e incluso en la Ley General de Educacion (LGE) de 1970, la cual estuvo vigente hasta el año 1990. A pesar de esto, hoy en día nadie niega la importancia que estos últimos tienen en el desarrollo personal. De hecho, en los últimos años, en la educación primaria y secundaria, ya desde la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo español. Ley Orgánica aprobada el 3 de octubre de 1990, se está concediendo un mayor grado de importancia a las actividades expresivas y de comunicación, entre las cuales se encuentra la música, (aunque aún es necesario hacer más hincapié en este aspecto y fomentar de mayor manera la música y la expresión artística en general en las aulas). Esto se debe a que se consideran fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora del alumnado y para los procesos clave de socialización.

Con la escucha activa en el aula se debe resaltar la importancia de la expresión de sentimientos e ideas, ya que éstos son dos de los componentes universales de la música, capaces de comunicar en los seres humanos toda clase de sensaciones y reflexiones. A esto le sumaremos los cuatro elementos de la música detallados por Copland (1939) y que citamos a continuación:

LA MÚSICA tiene cuatro elementos esenciales: el ritmo, la melodía, la armonía y el timbre. Esos cuatro ingredientes constituyen los materiales del compositor. Trabaja con ellos de igual manera que cualquier otro artesano con los suyos. Desde el punto de vista del oyente luego, tienen sólo un valor limitado, pues ese oyente rara vez se da cuenta de cualquiera de ellos separadamente. Es su efecto combinado (la red sonora, aparentemente inextricable, que forman) lo que más importa a los oyentes.

No obstante, el profano encontrará que es casi imposible tener un concepto más pleno del contenido musical si no se ahonda hasta cierto punto en las dificultades y complicaciones del ritmo, la melodía, la armonía y el timbre. Un conocimiento completo de esos diferentes elementos pertenece a las técnicas más profundas del arte. En un libro como éste no se habrá de dar más información que la necesaria para ayudar al oyente a comprender más cabalmente el efecto del conjunto. Pero también es necesario que el lector tenga algunos conocimientos acerca del desarrollo histórico de esos elementos fundamentales, si es que ha de alcanzar un concepto más justo de la relación existente entre la música contemporánea y la del pasado.

De estos cuatro pilares fundamentales, tanto en la Unidad Didáctica como en el Proyecto de Innovación, hemos hecho hincapié en el de la tímbrica, sabiendo que era necesario trabajar los cuatro, pero que, por falta de tiempo, sólo atendimos este primero.

Dichos aprendizajes, análisis tímbricos y la reflexión sobre los diversos componentes desarrollados en el aula no deben circunscribirse únicamente al estudio teórico, sino que debe echar mano de las prácticas de las distintas formas de expresión que abarca la educación musical activa.

En esta evolución hacia una escucha activa adecuada hay una evolución en cuanto a complejidad se refiere, adecuando el oído del alumnado progresivamente. En los primeros ejercicios de audición se escogerán obras con pocos timbres y muy diferenciados. Progresivamente se irá aumentando el número y la complejidad de identificación. Evidentemente todo esto irá sustentado por un apoyo teórico desarrollado en las actividades de cada sesión propuestas en la Unidad Didáctica, adjuntada en este TFM. Este apoyo teórico irá fomentado por el uso de diapositivas de los diferentes instrumentos, agrupaciones instrumentales , etc. usando el poder de la imagen para despertar el interés e incrementar la retención al alumnado. Por lo tanto, la proyección de imágenes pertinentes y sincronización con los cambios de tema, siempre facilitarán el análisis y la comprensión de la estructura, o de las diferentes partes tímbricas que la componen.

A modo conclusivo en este apartado, se afirma que el problema de la elaboración de las estrategias didácticas para promover la sensibilidad por la música en el alumnado de secundaria se puede resolver con la proposición de tres dimensiones, que abarcan todo lo referente al docente, al alumnado y al currículum, en los aspectos de preparación del docente, y un desarrollo del gusto por la música del alumnado y una intensificación del uso de la música y su sensibilidad en el currículum; todas estas afirmaciones han sido observadas personalmente tras la puesta en práctica en el aula durante sendos Practicum.

La propuesta presentada efectivamente despierta en el alumnado la sensibilidad por la música y el gusto estético, debido a que lo involucra directamente, despertando su curiosidad por la misma mediante acciones concretas que lo remiten a la escucha activa, es decir, una audición concreta, motivándolo a reaccionar positivamente a esta disciplina con su participación en el aula, mostrando el conocimiento musical adquirido.

La propuesta didáctica responde atinadamente a la necesidad de formar al alumnado del primer curso de secundaria obligatoria con una base estética y de sensibilidad musical

adecuada; al educar la sensibilidad del alumnado, lo encaminamos a un futuro saber “perfecto”.

4.1. Observaciones

Resaltando diversos aspectos tratados en los apartados anteriores, el objetivo a alcanzar era una mejora sustancial a corto plazo de la escucha del alumnado. El tiempo de ejecución del plan era escaso, por tanto hubo que adecuarse a pocos parámetros, ya comentados previamente. En las encuestas iniciales al alumnado, con audiciones simples y preguntas de sencilla respuesta, se observaron infinidad de errores, por falta de distinción de la tímbrica de ciertos instrumentos, el no saber diferenciar voces en las grabaciones, desconocimiento pleno de estilos musicales y la interrogancia a la hora de observar si se trataba de pequeñas o de grandes agrupaciones vocal-instrumentales.

Tras todo el plan de innovación, unido a la organización de la Unidad Didáctica, se consiguió navegar directa e indirectamente por todos estos parámetros, tratando de que todas y cada una de las partes del alumnado supieran diferenciarlos.

Una vez afrontadas todas las sesiones se procedió a realizar una prueba objetiva totalmente práctica en la cual el alumnado escuchaba ciertas audiciones muy heterogéneas y las clasificaba. Dicha prueba objetiva aparece especificada tanto en el proyecto de innovación como en la Unidad Didáctica. La prueba la llevaron a cabo 60 alumnos, pertenecientes a las dos vías de primero de la ESO del colegio Salesianos de Zaragoza. De los 60 sólo suspendieron 5 alumnos. Recordemos que en la evaluación inicial fueron muy pocos los que consiguieron acertar todos los parámetros de las simples preguntas que se les planteaban (todos los resultados aparecen perfectamente detallados en el proyecto de innovación). Podríamos pues tildar al proyecto de actuación de “exitoso” pero, ¿el objetivo era que el alumnado consiguiera conocer todos los parámetros y saber responderlos con exactitud al escuchar un evento sonoro? Es cierto que esa era una parte, pero no es el todo. La idea intrínseca de todo el proyecto es que el alumnado analice sistemáticamente lo que escucha y por tanto, cambie su actitud ante cualquier evento sonoro, no lo OIGA sino que lo ESCUCHE, y sepa desmembrarlo buscando todas sus partes, denote su complejidad y ello le conduzca a ser más crítico con la sonoridad que le rodea, pueda valorar lo realmente cualitativo y deseche lo mundano.

Pincelando los resultados, partíamos de individuos pasivo-musicales en su mayoría que no indagaban más allá y escuchaban la superficie musical occidental; tras esta unidad didáctica y este proyecto de innovación sabemos con seguridad que el alumnado escucha con otra actitud la música que le rodea y que a priori no la marginó por su origen previo a escucharla. Lo que no sabemos y esperamos que ocurra, el tiempo se encargará de responderlo, es si el alumnado, tras estas propuestas de escucha activa, se convertirá en un consumidor musical objetivo, discriminatorio de lo que no le guste por opción personal propia, única y no influenciada, y valorará todos los timbres sonoros que aparezcan en todo momento así como la calidad de la misma.

A modo de apreciación personal, para la entrega de resultados y notas del alumnado, volví al Colegio Salesianos pasadas unas semanas, además de reunirme con mi tutor, pasé por las clases a saludar a mis alumnos y alumnas, y fueron muchos los que me preguntaron por ciertas audiciones escuchadas en clase, otros me hablaron de ciertos

grupo que habían encontrado en Internet o que habían preguntado a sus padres, etc. Son pues, brotes verdes en un perfil de alumnado adolescente en el cual, en muchos casos, la sociedad trata de educar y tratar como entes pasivos, pero en los que, si perdemos tiempo y trabajamos con y por ellos podemos conseguir que sean participantes muy activos de esta sociedad, futuros adultos de mentalidad crítica y objetiva, sin miedo a que la sociedad les engañe, seguros de sí mismos y abiertos a todo el aprendizaje que se coloque delante de sus ojos.

5. Conclusiones

Tras toda esta exposición se va a proceder a comentar qué ha supuesto personalmente este Máster, así como este TFM y la suma de ambos al individuo como futuro docente.

Durante todo el TFM se ha expuesto cómo primeramente en un contexto teórico y posteriormente en un contexto práctico se ha llevado a cabo un proyecto de intervención para la mejora de la escucha activa dentro del alumnado, conducido a la práctica concretamente en un colegio concertado de la localidad de Zaragoza, y dejándolo abierto a poder ser, mediante adaptaciones propias, ejecutado en otros centros más heterogéneos.

El recorrido cronológico comenzó en el planteamiento de la duda, del problema que se observa a diario dentro de la sociedad que nos rodea, y es la necesidad de inmediatez, lo cual resta tiempo a la búsqueda de la calidad. Todo ello enfocado a la música denota resultados propios de precariedad auditiva y falta de indagación por parte de la sociedad. El docente como agente educador tiene la llave para poder enderezar, en cierta manera (ya que no somos la única fuente influenciable en el alumnado), esta problemática. En el caso del profesor de música el problema principalmente lo encuentra en el alumnado y su búsqueda musical.

Se sabe que la formación musical abarca muchas ramas tales como el lenguaje musical, la práctica musical, la práctica vocal, el movimiento, etc., pero se es consciente de que tras el paso por la Educación Secundaria Obligatoria, el individuo y su relación con la música será en un mayor porcentaje en calidad de consumidor de la misma. Por tanto se pensó, previamente a la preparación teórica y posterior actuación práctica, en limar en la medida de lo posible los aspectos relacionados con la escucha musical, centrándose pues en la escucha activa.

Era necesario pues tratar el atrapar al alumnado a la hora de escuchar, y que diese oportunidad a dicho evento sonoro que se le planteara; así que de todas las posibilidades, se adecuó a una relativamente sencilla, la cual consistía en relacionar la escucha activa con el timbre, y el timbre con las diferentes agrupaciones vocal-instrumentales, para así, analizar mentalmente el hecho sonoro y conseguir mantener atento al alumnado en todo momento.

A corto plazo ese es el objetivo, a largo plazo el objetivo cambia, el objetivo es conseguir que el alumnado, futuros individuos de la sociedad den oportunidad a todo evento sonoro con el que crucen y sepan discriminar de una forma lo mayor objetiva posible, entre los eventos sonoros de mayor calidad y de menor, que den la oportunidad

de conocer nuevas opciones musicales, y tras ello, en una opción personal, sepan buscar más allá, además con la gran herramienta que nos rodea hoy día, y es Internet.

Otra conclusión acertada será que el alumnado conozca que no sólo encontramos eventos sonoros de calidad territorialmente cerca, deben conocer y saber que en cualquier lugar del globo terráqueo pueden encontrar musicalidades encajables a su ya entrenado, oído musical, y ampliar su biblioteca musical con ellas. Además de ello, aprenderán a apreciar positivamente y de una forma educada y objetiva música procedente de otros compañeros de clase, amigos o familiares, sin hacer juicios de valor previos y analizando su contenido y su calidad.

Mirando al futuro como docente se pretende como aportación personal conseguir que poco a poco la sociedad valore de una forma necesaria la música y sepa que el ser humano ha sabido vivir históricamente sin infinidad de propuestas, inventos, profesiones y especializaciones, pero que jamás se ha concebido al ser humano, sin ir ligado al arte, y dentro de las representaciones artísticas, el ser humano siempre ha ido unido a representaciones sonoras y, llamémoslas así, musicales propiamente dichas; por tanto el ser humano en parte es ser humano porque desde sus inicios supo representar desde su primitivo interior el concepto de musicalidad, y debemos darle la importancia necesaria. Otra cosa por la cual es importante la música y debemos hacerla ver así es por todos los temas transversales que conlleva su conocimiento, temas que abarcan todas las competencias clave aparecidas en el currículum aragonés.

Es necesario que la sociedad valore un arte que entraña y abarca tanto, y que es tan importante para el desarrollo del intelecto del individuo. Este alumnado además, en su futuro, en su adultez será un consumidor musical, y poseemos las herramientas para mejorar su calidad auditiva y que; primero por y para ellos como entes de esta sociedad, disfruten de la escucha musical y con ello, disfruten de las diferentes formas en las que se encontrarán los eventos sonoros, (equipos de sonido en formato grabado, conciertos, mezclados con otro arte como el cine, etc.), y se fomente su participación activa y pasiva en dichas representaciones; y segundo para los docentes profesores de música, como creadores de música consigan mayor participación activa de la sociedad como consumidora de calidad musical, y con ello se llegue a un objetivo claro en cuanto a la consecución de valorar toda clase de representaciones musicales, y tratar en la medida de lo posible y poco a poco, de cambiar este neocomercio musical basado en radiofórmulas consumidas por masas. En definitiva, conseguir que la sociedad sea libre de elegir qué escucha y cómo lo escucha.

Concluyendo, también se trabajará en todo momento, como docentes, por estar actualizado en todas las ramas de la enseñanza y las herramientas que vayan apareciendo a lo largo de dicha carrera en la docencia, se trabajará por no quedarse enclastrado en arcaicas fórmulas, y, evidentemente siempre se tendrá que trabajar con la ilusión del primer día, porque, para el docente irán pasando los años, pero el alumnado ante el que se encuentre siempre tendrá la misma edad y unas necesidades similares, adecuadas a la época en la que se viva.

6. Apreciaciones personales finales

La meta es ser docentes en un mundo en el que la música, a opinión personal no está valorada en los niveles en los que se merecería. Es un trabajo difícil pero se debe conseguir llegar al interior del alumnado y conseguir que quieran a la música; que la sientan; que se identifiquen con ella; que sean participantes activos en conciertos o en sus hogares; que sean participantes pasivos de la música cuando la escuchen en el cine, o en una tienda o un bar; en definitiva, que les acompañe siempre.

La música es sentimiento, es complejidad, es estructura, es matemática, es una forma de vida, es necesaria para muchos, indispensable para otros, la mejor de las compañeras.

Parafraseando a un músico de música popular urbana, Enrique Bunbury, la música conseguirá lo que el oyente quiera, te entristecerá si es lo que deseas, te aportará alegría si es lo que buscas, te dotará de nostalgia, etc., es decir, potenciará tu interior y lo amplificará, como un altavoz amplifica a una guitarra. La música es la llave que nos abre hacia los sentimientos, es una fiel compañera.

Todo futuro docente que curso cada año este Máster, es primeramente músico. No se debe apartar de esa condición, es decir, a la condición de músico se le debe aunar la de docente, pero no se realizará una sustitución. El ser musical está dotado de una sensibilidad ante la música y no sólo la música, sino ante todo el mundo artístico y no artístico que le rodea y debe aprovechar esa condición para contagiar a su alumnado, atraparlo en las redes musicales y tratar de que sienta lo mismo, y sino, algo parecido.

Muchos de estos futuros docentes, son músicos prácticos. Un músico práctico debe conseguir hacer sentir todo su mundo interior al público que lo escucha, si no consigue llevar a cabo ese hecho no será un buen músico. Pasándonos a términos de intérpretes, un intérprete debe adecuar las composiciones de otros y amoldarlas a uno mismo, para crear en la audiencia una credibilidad propia que haga que los entes escuchantes crean firmemente lo que el intérprete les está contando en ese mismo momento. Esta herramienta ha de ser expandida al máximo por el futuro docente-músico y procesar todo esto en su discurso. El docente expresará al alumnado infinidad de ideas propias que deberán ser traspasadas a ellos de una forma clara, para ello el docente, como el músico deberá abrirse lo más posible. El docente-intérprete en muchas ocasiones deberá transmitir informaciones al alumnado que no son propias, pero deberá crear en el alumnado un universo que consiga que parezca que esas ideas nacieron de uno mismo, y saber expresarlas como lo haría en directo delante de un público deseoso de sentir los sentimientos del intérprete.

En definitiva, el músico-docente posee de base una serie de cualidades, que sumadas a todo lo aprendido a lo largo de este Máster tiene que conseguir que sea un docente quasi perfecto, que consiga llenar a su alumnado además de conseguir alzar la conciencia social que se tiene acerca de cursar estudios musicales dentro del currículum de secundaria.

7. Referencias bibliográficas

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Benett, R. (1998). *Investigando los estilos musicales*. Madrid: Akal
- Copland, A. (1939). *What to listen for in music*. New York: McGraw-Hill. (Trad. Cast.: Cómo escuchar la música. México: Fondo de Cultura Económica, 1994).
- Dalhaus, C. (1996). *Estética de la música*. Berlín: Reichenberger, Zaragoza: INO reproducciones.
- Hemsy de Gainza, V. (2004). *La educación musical en el s. XX*. Revista musical chilena, 201, 74-81.
- Kühn, C. (1983). *Gehörbildung im Selbststudium*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. (Trad. cast.: La formación musical del oído. Barcelona: Labor, 1989).
- Pérez, A., Barquín, J., y Angulo, F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Lopez, I., Shifres F., y Vargas G. (2005). *La enseñanza del Lenguaje Musical y las Concepciones acerca de la Música*. I Jornadas de Educación Auditiva. La Plata: Cátedra de Educación Auditiva – UNLP.
- Lortie, D. (1975). *The Schoolteacher. A sociological Study*. Chicago. University of Chicago Press.
- Molina, E. (1998). *La improvisación en el lenguaje musical*. Madrid: Real Conservatorio de Música de Madrid.
- Nagore, M. (2004). *El análisis musical, entre el formalismo y la hermanéutica*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Palacio, F. (1994). *La audición musical, punto clave de la formación artística*. Aula de innovación educativa, 24.
- Pérez, A. (1988). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado* en Villa, A. (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). *Prácticas de educación musical*. Madrid: Pearson.
- Piston, W. (1941). *Harmony*. New York, W.W. Norton & Co.
- Schafer, M. (1967). *Ear cleaning: notes for an experimental music course*. Toronto: Berandl Music. (Trad. cast.: Limpieza de oídos. Buenos Aires: Ricordi, 1985).
- Sobrino, R. (2005). *Análisis musical: de las metodologías del análisis al análisis de las metodologías*. Revista de musicología.

- Swanwick, K. (1991). *Further Research on the Musical Development Sequence*. Department of Music, Institute of Education, University of London, 20 Bedford Way, London.
- Wuytack, J. y Boal Palheiros, G. (2009). *Audición musical activa con el musicograma*. Eufonía, 47, 43-55.
- Zamacois, J. (1982). *Tratado de armonía I, II y III*. Ed. Real Musical.
- Zambrano de León D.J. (2002). *Estrategias didácticas para promover la sensibilidad por la música en el primer grado de la escuela primaria*. Monterrey: Trabajo Académico de Grado.

8. Anexos

1º. Unidad didáctica

2º. Proyecto de Innovación

Unidad Didáctica

“El timbre en la música”

Unidad didáctica N°13.

1º de la ESO.

Índice.

Título..3

Justificación..3

Objetivos didácticos de la U.D...3

Contenidos..4

Criterios de Evaluación..4

Contribuciónn de la U.D. a la adquisición de las competencias clave..5

Actividades de Enseñanza Aprendizaje..6

Temporalización..7

Descripción de las actividades para el alumnado por sesiones..7

Atención a la Diversidad..15

Espacios y recursos materiales necesarios..16

Procedimientos e instrumentos de evaluación..16

Anexos..18

TÍTULO.

“El timbre en la música”.

JUSTIFICACIÓN.

Esta unidad didáctica está diseñada para primero de la ESO, como una unidad de repaso y profundización en los diferentes timbres que podemos encontrar en cualquiera de los eventos musicales sonoros a los cuales nos enfrentaremos a lo largo de la vida, aprendiendo a analizar los mismos y así a largo plazo adquirir una escucha activa en el alumnado, adoptando unos criterios musicales más severos y claros, siendo crítico y aprendiendo a tener una opinión propia del mundo musical que le rodea.

La Unidad Didáctica pretende que el alumnado vivencie la escucha de la música, y la valore.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS DE LA U.D. (*relacionados con los de la materia*)

1. Conocer las diferentes tesituras de las voces.
2. Saber la diferencia entre voces masculinas y femeninas.
3. Diferenciar los diferentes estilos a la hora de cantar.
4. Distinguir las diferentes agrupaciones vocales.
5. Aprender y conocer las diferencias entre las diferentes familias de instrumentos.
6. Conocer y saber distinguir diferentes elementos vibratorios en los instrumentos.
7. Conocer las diferentes agrupaciones musicales, tanto en tamaño como en estilo.

CONTENIDOS. (*Relacionados con los objetivos de la U.D., mínimos exigibles con **)

- Tesituras de las voces* (1, 2)

- Estilos en la voz (3)
- Las agrupaciones vocales (4)
- La familia de los instrumentos cuerda* (5, 6)
- La familia de los instrumentos de viento* (5, 6)
- La familia de los instrumentos de percusión* (5, 6)
- Instrumentos idiófonos (7, 8)
- Instrumentos membranófonos (7, 8)
- Instrumentos cordófonos (7, 8)
- Instrumentos aerófonos (7, 8)
- Instrumentos electrófonos (7, 8)
- El solista* (9)
- Pequeñas agrupaciones musicales* (9)
- Grandes agrupaciones *(9)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN. (*Relacionados con los objetivos de la U.D.. mínimos exigibles con *)*

- Saber la tesitura de una voz escuchándola* (1, 2)
- Conocer si la voz que suena es masculina o femenina* (2)
- Distinguir un estilo vocal escuchándolo (3)
- Saber los diferentes tipos de agrupaciones vocales existentes y distinguirlos (4)
- Distinguir auditivamente la familia del instrumento que está sonando* (5, 6)
- Distinguir auditivamente el elemento vibratorio del instrumento que está sonando (7, 8)

- Distinguir entre pequeñas y grandes agrupaciones musicales* (9)
- Conocer el estilo musical que está sonando* (9)

CONTRIBUCIÓN DE LA U.D. A LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS CLAVE.

1º. Competencia en Comunicación lingüística.

En cada una de las actividades de la U.D, como por ejemplo en la *Actividad 1*, donde los alumnos y las alumnas deberán expresar correctamente y describir aquello que están escuchando, ordenándose las ideas y posteriormente exponiéndolas, el alumnado deberá comunicar y razonar el por qué de sus respuestas. El docente fomentará la participación de todo el alumnado para así igualizar el proceso comunicativo y que en la medida de lo posible todos intervengan en el rumbo de la clase.

2º. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Al observar diferentes parámetros auditivos relacionados con la métrica como por ejemplo ocurre en las actividades 9 y 10, o diferentes timbres sonoros relacionados con amplitudes de onda, etc, el alumnado trabaja esta competencia, amoldando de una manera más práctica dichos parámetros aprendidos en otras materias, fomentando con este hecho también la transversalidad de la enseñanza en la ESO.

3º. Competencia digital.

El soporte principal en estas clases será el audiovisual, usado prácticamente en la totalidad de las actividades, incluso en la prueba objetiva, haciéndose tangible la música por medio de las TICs y dando la posibilidad de realizar trabajo de refuerzo en casa, pasando tras las sesiones los audios y vídeos usados en las mismas, para que el alumnado trabaje individualmente con sus TICs.

4º. Aprender a aprender.

Afianzar capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje guiado y autónomo como la atención, la concentración y la memoria.

Desarrollar el sentido del orden y del análisis llevando a cabo escuchas reiteradas para llegar a conocer una obra, reconocerla, identificar sus elementos, en concreto el principal en este tema, el timbre.

Ser capaz de impulsar la propia motivación para alcanzar los objetivos propuestos desde la autoconfianza en el éxito del propio aprendizaje.

5º. Competencias sociales y cívicas.

Una serie de actividades participativas que fomentan el turno de palabra y el respeto a las opiniones del resto del grupo-clase. En las actividades prácticas de los finales de sesión, esta competencia clave se convierte en imprescindible. Es esencial que en todos estos trabajos cooperativos exista un ambiente de trabajo adecuado que permita la correcta relación con los demás.

6º. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

El alumnado forjará opiniones personales fundamentadas en los aspectos teóricos tratados y aprendidos en clase. Es esencial que las ideas aportadas sean propias, aunque sustentadas en teorías acertadas, y que el alumnado sepa amoldarlas a su “yo” propio. En actividades como la *Actividad 1* se trata de conseguir esta meta, siendo el alumnado un ente crítico y personal, creador y forjador de ideas propias.

7º. Conciencia y expresiones culturales.

En esta U.D., se trata de abarcar todo tipo de música, desde un enfoque musicológico y etnomusicológico del siglo XXI, imparcial, en el que cada música es afrontada desde un mismo punto de vista, con objetividad y otorgándolas de la misma importancia. El alumnado adquirirá una conciencia cultural igualitaria, rompiendo con aquella famosa teoría de los círculos de finales del XIX.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE. (según bloque de contenidos)

Bloque I. Interpretación y creación.

Actividades. 1, 5, 8, 9, 13, 14, 15.

Bloque II. Escucha.

Actividades. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.

Bloque III. Contextos musicales.

Actividades. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.

Bloque IV. Música y tecnologías.

Actividades. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.

TEMPORALIZACIÓN.

Cinco sesiones de 50 minutos cada una, que se desarrollarán a comienzos del tercer trimestre.

Las cuatro primeras trabajarán los temas auditivos con ejemplos. La quintaré será una prueba objetiva práctica que abarcará toda la U.D. El tiempo individual de cada actividad viene detallado en las mismas.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES PARA EL ALUMNADO POR SESIONES.

Primera sesión.

Actividad 1.

Apertura de la nueva Unidad Didáctica. Sin ninguna directriz previamente explicada, los alumnos escucharán dos audiciones. Estas dos audiciones corresponderán a un mismo tema musical de música popular urbana interpretado por su autor, y otro por una versión bastante posterior. Las audiciones son *Hey Joe* de Jimmy Hendrix y *Hey Joe* de Charlotte Gainsbourg. Colectivamente se preguntará al alumnado qué diferencias observan entre una y otra. Tras esto y desentramando que las dos son la misma canción, pasaremos a preguntar aspectos propios de la voz que hayan podido vislumbrar. Esta actividad servirá para introducir el tema, y

observar que la voz se puede encontrar de muchas formas, incluso la misma formación musical puede sonar totalmente diferente interpretada de una u otra forma. El tiempo estimado será de 5 minutos.

Actividad 2.

Los alumnos sacarán su cuaderno de apuntes y ejercicios. A partir de este momento ésta será su principal herramienta de trabajo a lo largo de toda la U.D.

Construiremos un marco teórico sobre la clasificación de la voz según diferentes parámetros y comenzaremos por el primero de ellos. La tesitura. Pondremos una pequeña tabla en la pizarra indicando las voces femeninas (Soprano, Mezzosoprano y Contralto) y las masculinas (Tenor, Barítono y Bajo), ambas ordenadas de agudo a grave. Escucharemos un ejemplo de cada una de ellas:

Soprano – *Ainoa Arteta y nuestra Zarzuela, 1996, Teatro monumental.*

Mezzosoprano – *Cecilia Bartoli. Agitata da due Venti, Vivaldi.*

Contralto – *Marian Anderson. Deep River (Spiritual)*

Tenor – *Pavarotti. Caruso.*

Barítono – *Alessandro Corbelli. A un doctor Della mia Sorte. (Firenze, 2006)*

Bajo – *Alexis Trejos, Don Carlo Ella Giammai M'amo, Verdi.*

El tiempo estimado de esta actividad será de 15 minutos.

Actividad 3.

Abarcaremos un nuevo enfoque de clasificación en las voces, ahora según su estilo. Construiremos un marco teórico basado en tres parámetros. Voces de corte folclórico, lírico y popular. Colocaremos el esquema en la pizarra y procederemos a escuchar y analizar brevemente los ejemplos siguientes:

Folclórico – *Pascual Albero, 3 jotas aragonesas*

Lírico – José Carreras, *Che Gelida Manina*. 1982.

Popular – U2, *Mysterius Ways*.

El tiempo estimado de esta actividad será de 10 minutos.

Actividad 4.

Afrontaremos una última clasificación. Atendiéndonos a las agrupaciones vocales. Hablaremos de solista cuando sólo encontramos una voz, de dúo, trío, etc. según los cantantes que canten a la vez (para restar dificultad denominaremos estas agrupaciones con el nombre de “pequeñas agrupaciones”), de coro de cámara cuando los integrantes no son demasiado numerosos (hasta unos 30 participantes), y de coro sinfónico cuando superan este número.

Tras este esquema en la pizarra escuchamos dos ejemplos:

Solistा - *Bunbury, Infinito*.

Coro de cámara – *Coro de Cámara Ad limitum. Escola Coral de Quart de Poblet*.

Comentamos una última clasificación en cuanto a agrupaciones vocales. Hablaremos de voces iguales cuando todas las participantes son del mismo sexo, y de voces mixtas cuando los sexos se entremezclan.

El tiempo estimado de esta actividad será de 10 minutos.

Actividad 5.

Realizaremos una actividad por parejas.

Escucharemos tres audiciones, dejando espacio de tiempo entre una y otra para clasificarlas. Las clasificaremos atendiéndonos a aspectos púramente vocales. Usaremos todas las clasificaciones explicadas en las anteriores actividades para hacer la clasificación. Adelantaremos también, que este ejercicio aparecerá en la prueba específica del final de la U.D. Las audiciones y sus respuestas serán las siguientes:

Audición 1. *Goldfrapp. Clowns*. //Solista//Voz Igual//Popular//Soprano

Audición 2. *Rammstein. Sonne.* //Pequeña agrupación//voces mixtas//popular//bajos y soprano.

Audición 3. *Tinariwen. Lulla.* //Pequeña agrupación//voces mixtas//todas las tesituras.

El tiempo estimado de esta actividad será de 10 minutos.

Todas las audiciones pertenecientes a la primera sesión aparecerán detallados en el anexo 1.

Segunda sesión.

Actividad 6.

Introducimos la segunda sesión hablando de la importancia de diferenciar la tímbrica en los instrumentos, sobretodo al escucharlos simultáneamente en una agrupación, lo cual afrontaremos en la tercera sesión. Les comentaremos también al alumnado que existen dos formas de clasificar a los instrumentos según su tímbrica: según su familia y según su elemento vibratorio. En la actividad 6 y apoyándonos en un power point hablaremos sobre la familia de los instrumentos y su clasificación. Cada diapositiva explicará las familias y las subfamilias aparecientes:

-Clasificación según familias de instrumento. Cuerda// Cuerda frotada// Cuerda punteada// Cuerda percutida// Cuerda pinzada//. Viento// Viento Madera// Viento Metal//. Percusión // Afinación Determinada// Afinación Indeterminada.

Cada diapositiva viene con un ejemplo. Y se preguntará al alumnado si conocen más instrumentos de esa familia.

El tiempo estimado de esta actividad será de 20 minutos

Actividad 7.

Procederemos en este caso a hablar del elemento vibratorio. Explicaremos que el elemento vibratorio es el encargado de, mediante una vibración previa, trasmitir las ondas sonoras y hacerlas llegar a nuestros oídos.

Apoyados por un power point procederemos a explicar los diferentes tipos de instrumentos musicales que nos vamos a encontrar según su elemento vibratorio. Ellos son los siguientes:

Idiófonos – Vibración del propio instrumento

Membranófonos – Vibración de un parche o membrana

Cordófonos – Vibración de una o más cuerdas

Aerófonos – vibración de una columna de aire

Electrófonos – Trasmisión de las ondas sonoras mediante la corriente eléctrica.

Cada apartado irá sustentado por la imagen de un instrumento a modo de ejemplo, y se preguntará a viva voz si los alumnos conocen más ejemplos al respecto.

El tiempo estimado de esta actividad será de 20 minutos.

Actividad 8.

Con los alumnos agrupados por parejas (diferentes parejas a las de la actividad 5), trataremos de clasificar una serie de ejemplos sonoros. Comentaremos al alumnado, que deberán realizar ambas clasificaciones del momento sonoro que van a vivir. También se les comentará que en el examen habrá un apartado similar a esta actividad, en la cual, sólo se les valorará la familia del instrumento y el elemento vibratorio, y que si aciertan también el instrumento al que corresponde la audición, la nota final será redondeada al alza.

Audiciones:

Trombón, Viento metal, Aerófono.

Arpa, Cuerda punteada o pulsada, Cordófono.

Gong, Percusión, Afinación indeterminada, Idiófono.

Timbales, Percusión, Afinación determinada, Membranófono.

Piano, Cuerda percutida, Cordófono.

El tiempo estimado de esta actividad será de 10 minutos.

Las audiciones aparecerán en el anexo 1, el powerpoint aparecerá en el anexo 2.

Tercera sesión.

Actividad 9.

Haremos una introducción hablando de la importancia de saber escuchar y diferenciar diferentes timbres, para disfrutar de la música a niveles superiores. En las sesiones anteriores hablamos de la voz por un lado y de los instrumentos por otro, hoy los trataremos a todos por igual y en un mismo contexto, hablaremos pues, de agrupaciones instrumentales.

Introduciremos el tema hablando de que si no hay agrupación, si solo encontramos a un instrumento tocando en solitario, hablaremos de solista. Para fundamentar toda la tercera sesión, usaremos un powerpoint, los alumnos comprenderán mejor los términos a seguir.

El tiempo estimado de esta actividad será de 5 minutos.

Actividad 10.

Distinguiremos dos tipos de agrupaciones, según su tamaño. Hablaremos de pequeñas y grandes agrupaciones.

En esta actividad 10 nos centraremos en las agrupaciones pequeñas y en sus diferentes tipos:

En música culta (si hay dudas haremos un breve discurso sobre qué entendemos por música culta) hablaremos de Dúos, Tríos.... Hablaremos de pequeña agrupación para que los alumnos no tengan tantas dificultades a la hora de identificar cuántos músicos hay exactamente en la audición. Colocaremos como ejemplo un cuarteto de cámara.

En música folclórica (si hay dudas haremos un breve inciso sobre qué entendemos por música folclórica) hablaremos de grupo folclórico. Pondremos como ejemplo una jota aragonesa.

En música popular hablaremos de grupo o banda. Pondremos como ejemplo una actuación del grupo Amaral.

El tiempo estimado de esta actividad será de 15 minutos.

Actividad 11.

Es el tiempo de las grandes agrupaciones. A modo de introducción comentaremos que en música folclórica no es muy común encontrar grandes agrupaciones musicales, por tanto las obviaremos.

-En la música popular encontramos grande agrupaciones típicamente en contextos jazziísticos, con la denominación “Big Band”. Pondremos un ejemplo acerca del tema.

Audición: Jiggs Whigham, Ken Norris & The Hamburg Police Orchestra. St. Louis Blues.

-En música culta diferenciaremos otras agrupaciones, según el número de integrantes. Dicho así hablaremos de:

Orquesta de cámara cuando constan alrededor de 20 músicos, y la orquesta carece de percusión. Audición: J.S. Bach. Air Orchestral Suite Nº3 in D major. BWN 1068.

Banda sinfónica cuando tenemos alredor de 30 a 50 músicos, en la cual ya incluimos viento y percusión. Audición: J. Penders, Fanfaresque. Banda sinfónica del CSMA.

Orquesta sinfónica cuando tenemos más de 40 músicos, llegando en ocasiones al centenar. Audición: Sinfonía Nº1 de J. Brahms.

Estas audiciones irán acompañadas de vídeo, al igual que será en el examen, para facilitar la clasificación a los alumnos.

El tiempo estimado de esta actividad será de 15 minutos.

Actividad 12.

Finalmente comentaremos que se pueden encontrar mixturas agrupacionales, mezclando diferentes estilos sonando en una misma obra o representación.

Pondremos dos ejemplos:

Una orquesta sinfónica junto a una banda de rock. *Vetusta Morla* con la Orquesta Sinfónica de Lorca.

Voz lírica mezclada con voz popular.

U2 con *Pavarotti*.

El tiempo estimado de esta actividad será de 5 minutos.

Actividad 13.

Ejercicios prácticos sobre la parte del tema “agrupaciones instrumentales”. Comentaremos que así serán las preguntas en el examen, con apoyo audiovisual para facilitar la tarea.

Ejercicios:

-Cuarteto de cuerda: *Marcha nupcial* de Mendelson. Pequeña agrupación// Culta// Cuarteto de Cuerda.

-Portico Quartett. *Knee deep in the north sea*. Pequeña agrupación// Popular// Banda o grupo

-Danza de los indios americanos. Pequeña agrupación// Folclórica// Grupo folclórico//

-The original Big Band. Agrupación grande// Popular// Big Band

-Nick Cave & The Bad Seeds on *Austin City Limits*. *Jubilee Street*. Pequeña agrupación// Popular// Banda o grupo

-Micah P. Hinson. *Diggin a grave*. Pequeña agrupación// Mixtura agrupacional// Popular y folclórica// Grupo folclórico y grupo o banda.

El tiempo estimado de esta actividad será de 10 minutos.

Los vídeos usados aparecerán detallados en el anexo 1 y el powerpoint aparecerá en el anexo 3.

Cuarta sesión.

Actividad 14.

La actividad 14 es un ejemplo de examen. Todo el alumnado realizará el ejemplo de examen en abierto, respondiendo a la asamblea abiertamente y comentando las respuestas pertinentes. Se detallará que el examen de la quinta sesión tendrá tres partes: la primera de ellas relacionada con el timbre en la voz, la segunda con el timbre en los instrumentos y la tercera con las agrupaciones instrumentales. Cada una de las cuales tendrá tres preguntas con un punto por pregunta; el punto sobrante irá unido a la presentación del examen.

Esta actividad durará toda la sesión.

Quinta sesión.

Actividad 15.

Contará de una prueba objetiva detallada ya en la actividad 14. Será individual. Cada alumno deberá responder con preguntas cortas. La prueba objetiva durará toda la sesión.

En el anexo 4 veremos un ejemplo de examen junto a las audiciones pertinentes.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

En el aula podemos constatar que conviven alumnos con diversas capacidades físicas, mentales y psíquicas, así como un nivel de conocimientos musicales muy variado. En todo momento debemos contar con las peculiaridades y diferencias reales que caracterizan a cada alumno. Se plantea la diversidad como un proceso en el que es preciso ofrecer respuestas diferenciadas en función del alumnado. En este proceso es fundamental ajustar la actuación del profesor a las posibilidades reales de aprendizaje de estos alumnos, sin renunciar a los objetivos previstos. Para dar respuesta a la diversidad se hará necesario modificar los contenidos, las estrategias didácticas y la evaluación. Todos estos hechos, vienen detallados en la Programación, sabiendo que de todo los dos grupos-clase pertenecientes a dos vías, encontramos alumnos con ACIs significativas y NO significativas. En esta unidad concreta, siendo la escucha activa, la principal herramienta, una de las medidas a seguir sería el repetir con mayor frecuencia las audiciones si se observasen más dudas de las predichas con anterioridad, otra medida a seguir sería la agrupación por parte del alumnado en parejas para desarrollar las actividades prácticas, en vez de afrontarlas de una forma individual.

ESPACIOS Y RECURSOS MATERIALES NECESARIOS.

-Cuaderno de trabajo. De ejercicio y apuntes individual.

-Proyector.

-Ordenador del profesor.

-Equipo sonoro.

-Hojas de examen.

-Aula de música.

PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

Procedimientos.

- Observación sistemática.
- Corrección de la prueba específica.

Instrumentos de evaluación.

- Diario de clase.
- Prueba específica.

Criterios de evaluación

- Prueba específica 70%
- Participación activa en las clases 20%
- Actitud y disposición 10%

Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se llevará cabo en todo momento una continua evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, procurando que la metodología aplicada sea la más apropiada para la consecución de los objetivos. Para ello, pensamos en todo momento en unos principios metodológicos flexibles que nos permitan adaptarnos en todo momento a las particularidades de aprendizaje del grupo, así como a su ritmo de aprendizaje.

ANEXOS.

ANEXO 1: El anexo 1 corresponde a un CD Room adjunto junto a la unidad didáctica, el cual contiene todos los audios y vídeos de la Unidad Didáctica.

ANEXO 2:

CUERDA

Cuerda frotada



CuerdaPunteada



Cuerda Percutida



Cuerda Pinzada



VIENTO

Viento Metal



Viento Madera



PERCUSIÓN

Afinación determinada



Afinación indeterminada



Elemento Vibratorio

Idiófonos



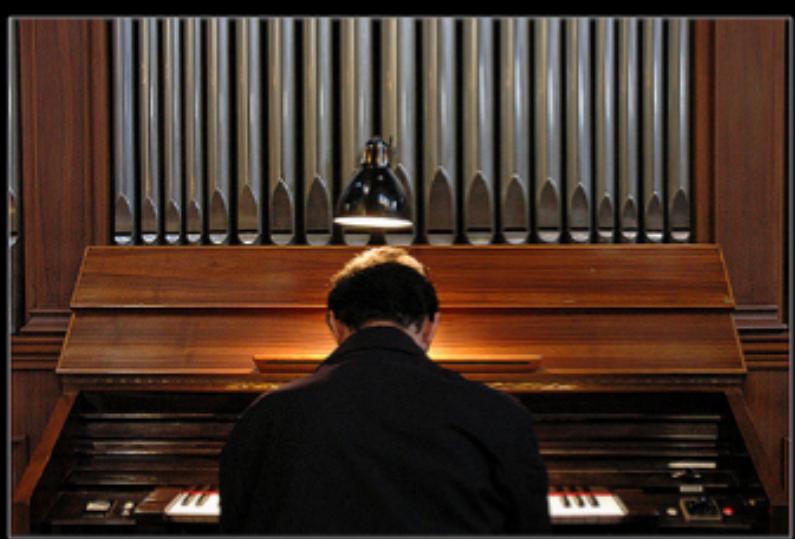
Membranófonos



Cordófonos



aerófonos.



Electrófonos



Ejercicio 1.

Trata de clasificar los instrumentos que vamos a escuchar.

¿Te atreves a decir de qué instrumentos se trata?

La solución está en la siguiente diapositiva.

Solución!

1. Trombón. Viento metal, aerófono.
2. Arpa. Cuerda punteada, cordófono.
3. Gong, Percusión, afinación indeterminada, idiófono.
4. Timbales, percusión, afinación determinada, membranófono.
5. (El que lo haya acertado tiene un punto positivo)

Piano, Cuerda percutida, cordófono.



ANEXO 3:

AGRUPACIONES INSTRUMENTALES



MAURO ALBERO

UN SOLO INSTRUMENTO



OR Hablaremos de instrumento SOLISTA

PEQUEÑO NÚMERO DE INSTRUMENTISTAS TOCANDO SIMULTÁNEAMENTE

Menos de 10 músicos.

MÚSICA CULTA

- Dúos, tríos...
- EJEMPLO, CUARTETO DE CÁMARA.
- https://www.youtube.com/watch?v=crJ_7ThsqOQ

MÚSICA FOLCLÓRICA

- Grupo folclórico.
- EJEMPLO, JOTA.
- <https://www.youtube.com/watch?v=z66htYIfEDQ>

MÚSICA POPULAR

- Grupo o banda.
- EJEMPLO. BANDA DE POP.
- https://www.youtube.com/watch?v=INb_vgDZKhc

NÚMERO MAYOR DE INSTRUMENTISTAS

- ❖ Más fácil de encontrar en música culta.
- ❖ Pocos ejemplos en música popular
- ❖ Prácticamente inexistentes en música folclórica.

BIG BAND

- ❖ Ejemplo de gran agrupación musical popular
- ❖ Alrededor de 20 músicos
- ❖ <https://www.youtube.com/watch?v=o9x4ydYR8LA>

GRANDES AGRUPACIONES EN MÚSICA CULTA

Ordenadas por su tamaño.

ORQUESTA DE CÁMARA

- Alrededor de 20 músicos.
- Sin percusión.
- EJEMPLO.
- <https://www.youtube.com/watch?v=NlT8yeEYbMs#t=190>

BANDA SINFÓNICA

- Entre 30 y 50 músicos.
- Incluye viento y percusión.
- EJEMPLO
- <https://www.youtube.com/watch?v=MKQo4odEo0Y>

ORQUESTA SINFÓNICA

- Más de 40 músicos.
- Puede llegar al centenar.
- EJEMPLO.
- <https://www.youtube.com/watch?v=btYIKB4fKCA>

MIXTURAS AGRUPACIONALES

- Mezclas en estilos musicales tocando simultáneamente.
- Se pueden dar entre instrumentistas o también entre diferentes voces.

○ EJEMPLOS:

-Orquesta sinfónica más banda de Rock.

https://www.youtube.com/watch?v=iJ_QanD02xA

Minuto (26:44)

-Voz lírica más voz popular, orquesta sinfónica más grupo de rock

<https://www.youtube.com/watch?v=PIvn1oOVcVQ>



EJERCICIOS.

ANEXO 4. EJEMPLO DE EXAMEN.

APARTADO 1. Tres preguntas relacionadas con tres audiciones. Timbre en la voz. Habrá que contestar a los siguientes parámetros:

Tesitura//Agrupación vocal// Tipo de voz//Número de Cantantes// (El orden de respuesta no es relevante).

APARTADO 2. Tres preguntas relacionadas con tres audiciones. Timbre en los instrumentos. Habrá que contestar a los siguientes parámetros:

Familia y subfamilia del instrumento escuchado// Elemento vibratorio//(El orden de respuesta no es relevante).

APARTADO 3. Tres preguntas relacionadas con tres soportes audiovisuales. Agrupaciones instrumentales. Habrá que contestar a los siguientes parámetros:

Tamaño de la agrupación//Estilo musical//Nombre de la formación// (El orden de respuesta no es relevante).

Proyecto de Innovación

La Escucha Activa.

Índice:

Introducción...3
Observación en el aula...3
Fase primera...4
Fase segunda...13
Aspectos teóricos...13
Objetivos...14
Práctica...15
Conclusiones...17
Bibliografía...18

Introducción.

Este proyecto de innovación pretende, desde el momento de su creación proponer soluciones a corto plazo a uno de los problemas emergente a día de hoy entre los adolescentes del siglo XXI relacionado con la música, este hecho es la pasividad a la hora de afrontar auditivamente hechos sonoros, lo cual desemboca en problemas tales como la “pasividad” musical, la no investigación por parte de los alumnos acerca de nuevas músicas, la escucha superficial con prejuicios previos, y el estancamiento auditivo reducido meramente a radio-fórmulas sin más; hechos sonoros también respetados por el autor, aunque siempre y cuando los oyentes conozcan un mayor abanico musical.

La herramienta a usar es la Escucha Activa, en la cual, a lo largo del proyecto iremos observando de qué manera ha sido adaptada a las necesidades y niveles de dichos alumnos.

Los resultados, también detallados a continuación, son positivos, aunque se observó la necesidad de mayor tiempo de intervención para seguir solucionando problemas, y perfilando el punto de vista de los alumnos.

Observación en el aula.

Para desarrollar este proyecto de innovación, o casi denominado de otro modo, proyecto de intervención a corto plazo, partimos de estas bases:

-Colegio Salesianos de Zaragoza. El colegio Salesianos de Zaragoza se encuentra situado en el barrio de Delicias, barrio obrero de clase media-baja con un 30% de inmigración entre sus habitantes. En el colegio nos encontramos un porcentaje

similar de inmigración. De este colegio, elegimos para la intervención a uno de sus grupos de primero de la ESO, a 1ºB.

-Grupo-clase. Este grupo-clase está compuesto por 30 alumnos, todos excepto uno de ellos, provenientes de la educación primaria del mismo centro, por tanto, partiendo en la generalidad del mismo nivel académico.

-Inmigración. De estos 30 alumnos 5, eran alumnos inmigrantes, el resto eran alumnos de nacionalidad española.

-Otros hechos previos a la investigación. No se quiso indagar previamente ni en gustos musicales, ni en formación académica previa o expediente académico anterior a la investigación, para partir no influenciado por los mismos. Todos alumnos fueron tratados desde el mismo nivel, a pesar de que uno de ellos tenía una ACI no significativa.

Fase primera.

En esta primera fase, se trató de elaborar correctamente un estado de la cuestión adecuado, viendo de dónde íbamos, para así ver hasta donde íbamos a llegar y observar los cambios en la escucha de los alumnos en tan sólo dos semanas. Para ello se construyó una ENCUESTA AUDITIVA. Esta encuesta auditiva era simple y directa. Los alumnos iban a escuchar cinco audiciones muy diferenciadas y tan solo iban a contestar a cuatro preguntas, con respuesta corta. Todas las respuestas tenían una única respuesta válida, para así poder cotejar los resultados con mayor celeridad y objetividad.

-Estas eran las audiciones: //Radiohead, “There there”//Chopin, “Nocturno Nº20//Tinariwen, “Lulla”//Ligeti, “Lux Aeterna.”//”Puer Natus Est Nobis. (Canto Gregoriano de Navidad)//

-Estas eran las respuestas a contestar: 1.¿Crees que esta audición corresponde a música culta?. 2.¿Esta música es instrumental, vocal o ambas?. 3.¿Los músicos que interpretan estas audiciones necesariamente han estudiado profesionalmente música?. 4.¿Hay menos de 6 músicos en la grabación?

Conociendo preguntas y audiciones procederemos a ver las tablas de resultados de dichas encuestas:

Audición 1.

Solución.	No.	Ambas.	No.	Sí
A.1	No.	Vocal.	Sí.	Sí.
A.2	Sí.	Ambas.	No.	No.
A.3	No.	Ambas.	Sí.	No.
A.4	No.	Instrumental	No.	No.
A.5	No.	Instrumental.	No.	Sí.
A.6	No.	Vocal.	No.	Sí.
A.7	Sí.	Ambas.	Sí.	Sí.
A.8	Sí.	Ambas.	No.	Sí.
A.9	No.	Ambas.	No.	Sí.
A.10	Sí.	Ambas.	No.	Sí.
A.11	Sí.	Vocal.	Sí.	Sí.

A.12	No.	Ambas.	Sí.	Sí
A.13	No.	Instrumental.	Sí.	No.
A.14	No.	Ambas.	No.	No.
A.15	No.	Ambas.	No.	Sí.
A16	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A17	Sí.	Ambas.	Sí.	Sí.
A18	Sí.	Instrumental.	Sí.	Sí.
A.19	No.	Ambas.	No.	Sí.
A.20	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.21	No.	Ambas.	Sí.	Sí.
A.22	No.	Ambas.	No.	No.
A.23	Sí.	Vocal.	No.	No.
A.24	No.	Ambas.	No.	No.
A.25	No.	Ambas.	Sí.	Sí.
A.26	Sí.	Instrumental.	Sí.	No.
A.27	Sí.	Ambas.	Sí.	Sí.
A.28	No.	Ambas.	No.	No.
A.29	Sí.	Ambas.	No.	Sí.

A.30	No.	Ambas.	No.	Sí.
------	-----	--------	-----	-----

Audición 2.

Solución.	Sí.	Instrumental.	Sí.	Sí
A.1	No.	instrumental.	Sí.	Sí.
A.2	Sí.	Ambas.	No.	No.
A.3	Sí.	instrumental.	Sí.	Sí.
A.4	Sí.	Instrumental	No.	Sí.
A.5	No.	Instrumental.	No.	No.
A.6	No.	Instrumental.	No.	No.
A.7	Sí.	Instrumental.	Sí.	Sí.
A.8	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.9	No.	Instrumental.	No.	Sí.
A.10	Sí.	Instrumental.	Sí.	Sí.
A.11	No.	instrumental.	No.	No.
A.12	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.13	No.	Instrumental.	No.	No.
A.14	Sí	Instrumental.	Sí.	Sí.

A.15	No.	Instrumental.	No.	Sí.
A16	Sí.	Instrumental.	Sí.	Sí.
A17	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A18	Sí.	Instrumental.	Sí.	Sí.
A.19	No.	Instrumental.	No.	No.
A.20	Sí.	Instrumental.	Sí.	No.
A.21	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.22	No.	Instrumental.	Sí.	No.
A.23	Sí.	Ambas.	No.	No.
A.24	No.	Instrumental.	No.	No.
A.25	No.	Instrumental.	Sí.	No.
A.26	Sí.	Instrumental.	Sí.	Sí.
A.27	Sí.	Ambas.	Sí.	Sí.
A.28	No.	Instrumental.	No.	Sí.
A.29	Sí.	Instrumental.	Sí.	Sí.
A.30	Sí.	Instrumental.	Sí.	Sí.

Audición 3.

Solución.	No.	Ambas.	No.	No.
A.1	No.	Ambas.	Sí.	Sí.
A.2	No.	Instrumental	Sí.	Sí.
A.3	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.4	No.	Ambas.	No.	Sí.
A.5	No.	Instrumental.	Sí.	Sí.
A.6	Sí.	Instrumental.	Sí.	Sí.
A.7	No.	Ambas.	Sí.	Sí.
A.8	Sí.	Ambas.	No.	No.
A.9	Sí.	Instrumental.	No.	Sí.
A.10	No.	Ambas.	No.	No.
A.11	No.	Ambas.	No.	No.
A.12	Sí.	Ambas.	Sí.	Sí.
A.13	No.	Ambas.	Sí.	No.
A.14	No.	Ambas.	No.	No.
A.15	Sí.	Ambas.	No.	No.
A16	No.	Ambas.	No.	Sí.

A17	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A18	Sí.	Ambas.	No.	No.
A.19	Sí.	Instrumental.	No.	No.
A.20	No.	Ambas.	No.	No.
A.21	No.	Ambas.	Sí.	No.
A.22	No.	Ambas.	No	No.
A.23	Sí.	Vocal.	No.	No.
A.24	Sí.	Instrumental.	No.	No.
A.25	No.	Ambas.	No.	No.
A.26	Sí.	Ambas.	Sí.	Sí.
A.27	No.	Ambas.	No.	No.
A.28	No.	Ambas.	No.	No.
A.29	No.	Ambas.	No.	No.
A.30	No.	Ambas.	No.	No.

Audición 4.

Solución.	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.1	Sí.	Ambas.	Sí.	Sí.

A.2	No.	Instrumental	No.	Sí.
A.3	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.4	Sí.	Ambas.	Sí	Sí.
A.5	No.	Instrumental.	No.	No.
A.6	No.	Vocal.	No.	No.
A.7	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.8	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.9	Sí.	Vocal.	No.	No.
A.10	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.11	No.	Instrumental.	No.	Sí.
A.12	Sí.	Ambas.	Sí.	Sí.
A.13	No.	Ambas.	No.	No.
A.14	Sí	Ambas.	Sí.	No.
A.15	Sí.	Instrumental.	No.	Sí.
A16	Sí	Vocal.	Sí.	No.
A17	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A18	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.19	Sí.	Instrumental.	Sí.	No.

A.20	No.	Ambas.	Sí.	No.
A.21	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.22	No.	Vocal.	No	No.
A.23	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.24	Sí.	Instrumental.	Sí.	No.
A.25	No.	Vocal.	No.	Sí.
A.26	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.27	Sí	Instrumental.	Sí.	No.
A.28	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.29	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.30	Sí	Vocal.	Sí	Sí.

Audición 5.

Solución.	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.1	Sí.	Vocal.	Sí.	Sí.
A.2	No.	Vocal.	No.	Sí.
A.3	Sí.	Vocal.	Sí.	Sí.
A.4	Sí.	Ambas.	No.	Sí.

A.5	No.	Instrumental.	Sí.	No.
A.6	Sí.	Vocal.	No.	No.
A.7	Sí.	Vocal.	Sí.	Sí.
A.8	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.9	Sí.	Ambas.	No.	No.
A.10	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.11	Sí.	Vocal.	Sí.	Sí.
A.12	Sí.	Vocal.	Sí.	Sí.
A.13	Sí.	Vocal.	No.	No.
A.14	Sí	Vocal.	Sí.	No.
A.15	Sí.	Vocal.	No.	Sí.
A16	No.	Vocal.	Sí.	No.
A17	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A18	Sí.	Vocal.	Sí.	Sí.
A.19	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.20	No.	Vocal.	Sí.	No.
A.21	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.22	No.	Instrumental.	No	No.

A.23	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.24	Sí.	Ambas.	Sí.	No.
A.25	No.	Vocal.	No.	No.
A.26	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.27	Sí	Vocal.	Sí.	No.
A.28	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.29	Sí.	Vocal.	Sí.	No.
A.30	Sí	Vocal.	Sí	Sí.

Como se observa en las gráficas, el número de errores es mucho mayor al deseado. Gran parte de los alumnos denotan con sus respuestas que su escucha no profundiza, no ahonda en las profundidades de la música, pasa por encima, en gran parte de las ocasiones inadvertida.

Observando dichos resultados se procedió a preguntar a los alumnos qué música escuchaban habitualmente y las respuestas fueron claras; músicas “hijas de las radios”, radio-fórmulas o música aparecida en sus programas de televisión favoritos, programas típicos de divulgación, de temáticas básicas en los cuales aparecen musicalidades bastante similares a las de las radio-fórmulas. Esta música se caracteriza por una producción que acentúa en primer lugar los sonidos medios del espectro sonoro, cortando tanto por arriba como por abajo los diferentes picos sonoros que pueden aparecer, fomentando así una escucha fácil que no ayuda a la búsqueda de los detalles, entre otras cosas porque no los hay siquiera. En cuanto al volumen de dichos elementos

sonoros también existe un recorte, digámoslo así, estos ejemplos sonoros comienzan y terminan con el mismo volumen de ejecución, eliminando completamente los matices y dando lugar a resultados similares al aspecto anterior, convirtiendo al oyente en un ente pasivo, expectante de lo que le den sin más. Derogándole la posibilidad de jugar con lo que escucha.

Es evidente que lo propio sería dedicar al menos todo el curso para mejorar la situación del alumnado, pero disponiendo tan solo de dos semanas trataremos de poner soluciones rápidas y dejar en el alumnado, el poso necesario para que continúen de manera individual en el futuro trabajando estos aspectos y, dando como resultado, entes musicales con formación para criticar el mundo sonoro que les rodea.

Fase segunda.

Se dispone pues, a trazar un plan de intervención rápido, simple y directo, para comenzar a trabajar en ello. Observando el principal problema de la música que escuchar, se decide trabajar en los aspectos relacionados con el timbre. Podríamos haber afrontado otros parámetros o, más bien, lo propio sería, tras el timbre, continuar con otros parámetros tales como el ritmo, la armonía, la melodía, y así ampliar su escucha activa, pero como se ha comentado anteriormente, se dispone de poco tiempo y ataremos bien lo básico.

Por tanto, con las herramientas propias del timbre, y teniendo en cuenta la escasez de tiempo, se tratará de conseguir que los alumnos, mediante una escucha activa y analítica descodifiquen los códigos internos de las audiciones; analizando los diferentes aspectos tímbricos vocales, instrumentales, así como sus diferentes agrupaciones.

Aspectos teóricos.

Acotamos el rango “teórico” de acción a tres sesiones de 50 minutos, (colocamos teórico entre comillas puesto que más que teórico, el enfoque sería teórico-práctico, ya que todo lo enseñado en clase será vivenciado por los alumnos mediante audiciones y audiovisuales).

La primera de las sesiones se centra en los aspectos puramente vocales. La forma de conseguir resultados rápidamente es hacer de la escucha un juego, en el cual el alumnado tiene que desmembrar la escucha y tratar de contestar correctamente a una serie de parámetros explicados previamente. Mediante una escucha completa dedicada y centrada sólo a la voz, el alumnado deberá completar correctamente la tesitura, (Voz o voces masculinas o femeninas, o mixta si ambas cantan simultáneamente, además de tratar de averiguar su registro), el estilo (acotado sólo a lírico, popular o folclórico) y a la agrupación vocal que se aprecie (pequeñas agrupaciones si van desde uno hasta 10 cantantes, coro de cámara si se trata de más de 10 pero no mucho mayor, y coro sinfónico cuando se trata de un número elevado de cantantes)

En la segunda sesión se centra en los aspectos puramente instrumentales, centrándose solo en instrumentos solistas y controlando así dos parámetros: clasificación de familia y subfamilia de dichos instrumentos y clasificación del elemento vibratorio de los mismos.

Finalmente en la tercera sesión se centra en las agrupaciones, siempre hablando de tamaño, estilo y el nombre que recibe según lo anterior.

Objetivos.

Los objetivos son claros. Tomando las diferentes clasificaciones como un elemento lúdico, el alumnado analizará indirectamente lo que escuche, tratando de ir más allá en el momento musical, es decir, prestará atención primeramente al hecho musical en sí, será analizado y comprobado hasta su finalización, habiendo posibilidades de cambio a lo largo de la escucha.

Con ello conseguiremos que se fijen en un mayor número de elementos sonoros de su entorno y que incluso acaben indagando por sí mismos.

Práctica.

Durante las explicaciones se iban intercalando ejercicios, resueltos generalmente por parejas y puestos por el colectivo en común. Así todo el alumnado también aprendía de sí mismos previa orientación del docente. Una vez alcanzadas las tres sesiones anteriores, se procedió a realizar una cuarta de recopilación y una quinta con una prueba objetiva para comprobar si todo lo estudiado, investigado y tratado de solucionar había dado los frutos deseados. La siguiente prueba objetiva fue así:

APARTADO 1. Tres preguntas relacionadas con tres audiciones. Timbre en la voz.

Habrá que contestar a los siguientes parámetros:

Tesitura//Agrupación vocal// Tipo de voz//Número de Cantantes// (El orden de respuesta no es relevante).

APARTADO 2. Tres preguntas relacionadas con tres audiciones. Timbre en los instrumentos. Habrá que contestar a los siguientes parámetros:

Familia y subfamilia del instrumento escuchado// Elemento vibratorio//(El orden de respuesta no es relevante).

APARTADO 3. Tres preguntas relacionadas con tres soportes audiovisuales.

Agrupaciones instrumentales. Habrá que contestar a los siguientes parámetros:

Tamaño de la agrupación//Estilo musical//Nombre de la formación// (El orden de respuesta no es relevante).

Tras la prueba objetiva se corrigió y se observaron los resultados. Resultados objetivamente satisfactorios, en los cuales tan sólo 3 de los 30 alumnos y alumnas del colectivo suspendieron. Otros llegaron incluso a sacar notas muy elevadas, sabiendo en todo momento analizar correctamente lo escuchado.

Veamos ahora, la tabla de resultados:

Alumno 1	6
Alumno 2	3
Alumno 3	7,5
Alumno 4	8
Alumno 5	1
Alumno 6	3
Alumno 7	8,5
Alumno 8	7,5
Alumno 9	9,5
Alumno 10	9,5

Alumno 11	7
Alumno 12	10
Alumno 13	6,5
Alumno 14	7,5
Alumno 15	7,5
Alumno 16	8
Alumno 17	6
Alumno 18	5,5
Alumno 19	8
Alumno 20	9
Alumno 21	9,5
Alumno 22	8
Alumno 23	8,5
Alumno 24	7
Alumno 25	9
Alumno 26	8,5
Alumno 27	8,5
Alumno 28	8,5

Alumno 29	9
Alumno 30	9

Conclusiones.

La conclusiones son claras, con tan sólo dos semanas de trabajo se consiguió que el alumnado jugase con la música, aprendiera en cierta medida a escucharla y a vivenciarla, y fueran parte crítica activa en el momento musical. Es claro que se necesita un trabajo así en el aula.

En un momento en el que no se consume cultura, en el que los auditorios, teatros y salas de conciertos están cada vez más vacías y en lo cual, las familias no hacen nada para fomentar la cultura, es necesario que el docente que trabaja la cultura (no sólo en el campo de la música, sino en la plástica, la literatura...) sepa atrapar al alumnado y saber que, siempre hay esperanza para trabajar con estos alumnos y alumnas y que podemos conseguir que en el futuro se interesen de una manera activa por nuestra materia. Si hacemos de nuestra asignatura algo atractivo, los alumnos querrán ir más allá, en cambio, si pasamos por ella por encima como docentes, los alumnos y alumnas también pasarán por ella por encima ahora, y en el futuro, y mal-usarán la música, perderá todo el potencial que tantos siglos ha llevado a los músicos conseguir, y la valoración a la que hemos llegado. Imagínense esto trasladado a los dos años de secundaria...

Bibliografía.

- Yadira Albornoz. (20 de agosto de 2008). Emoción, Música y Aprendizaje Significativo. Edu Cere, año 13, número 44, 1-8.
- Cecilia Beuchat R. (2010). Escuchar: El Punto de Partida, 1-11.
- María José Marín. (mayo 2003). La Audición, Primera Fase para la Apreciación Musical.. Revista de la Lista Europea de Música en la Educación., 11, 1-3.
- Patricia González. (2005). La Música como Alternativa Metodológica en el Aula.. Congreso de Educación y Familia, 1-25.
- Louisa Remedios, David Clarke, Lesleyanne Hawthorne. (22 april 2012). Learning to Listen and Listening to Learn: one student's experience of small group collaborative learning. Aust. Educ. Res. (2012), 1, 333-348.
- Raquel Bravo Marín, maría del Valle de Moya Martínez. (2006). Multiculturalidad Musical para las Aulas de Siglo XXI. Ensayos, 21, 131-139.
- Flavio Shifres. (2009). Notas para un Debate sobre el Rol de la Audición Estructural en el Desarrollo de las Competencias Auditivas de los Músicos Profesionales, 1-11.
- María Victoria Casas. (2001). ¿Por qué los Niños Deben Aprender Música?. Colombia Médica, 32, 197-204.
- Juan F. Jiménez, Teresa Martín, Núria Puigdevall. (2009). Tipología de Explotaciones Didácticas de las Canciones.. Monográficos, expolingua., 9, 129-140.

