



PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA PRÁCTICA Y LA SENSIBILIZACIÓN DE LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA, A TRAVÉS DE LAS TIC, EN EL ÁREA DE MÚSICA EN LA ESO

Trabajo de Final de Máster presentado por:

Ángel Juan Fenollosa Aragonés

Dirigido por:

Alberto Cabedo Mas

Modalidad 3: Planificación y/o Programación Curricular

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE SECUNDARIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

ESPECIALIDAD DE MÚSICA

UNIVERSIDAD JAUME I

Castellón de la Plana, curso 2020-2021.

Agradecimientos

En primer lugar, deseo agradecer al tutor de este Trabajo Final de Máster, Alberto Cabedo Mas, por su constante ayuda, guía e implicación.

A Ramón Capilla Martínez, tutor de prácticas, por su apoyo y aportación de diversas ideas y recursos al proyecto.

A mis familiares, por el respaldo constante que me han ofrecido y que me ha permitido realizar tanto este trabajo como el Máster.

Resumen

En la actualidad, los estilos pertenecientes a la música popular –como el Trap, el Reggaeton o el Pop, entre otros– son los más difundidos entre los jóvenes, hasta el punto de recibir tanta atención en la ESO como la Música Clásica, la Folklórica y el Jazz. Sin embargo, es muy común que la Música Contemporánea se deje de lado o se trabaje superficialmente.

En este trabajo se presenta una propuesta educativa que consiste en el desarrollo de una programación didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la Música Contemporánea en la Educación Secundaria. Esta programación está enmarcada dentro del segundo trimestre del 3^{er} curso de la ESO y con ella se pretende que el alumnado aprenda a apreciar de forma activa, significativa, cooperativa y práctica las características, los compositores y las técnicas básicas de creación de los estilos más destacados de la Música Contemporánea, empleando para ello las TIC como herramienta principal de aprendizaje.

Palabras Clave: Música Contemporánea, TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y Educación Secundaria.

Modalidad: Mejora educativa.

Abstract

Nowadays, the styles belonging to popular music – such as Trap, Reggaeton or Pop, among others – are the most widespread among young people, to the point of receiving as much attention in eso as Classical Music, Folkloric and Jazz. However, it is very common for Contemporary Music to be set aside or worked on superficially.

This paper presents a curricular project that consists of the development of a didactic proposal for the teaching and learning of Contemporary Music in Secondary Education. This proposal is framed within the second term of the 3rd year of the ESO and with it it is intended that the students learn to appreciate in an active, significant, cooperative and practical way the characteristics, the composers and the basic techniques of creation of the most outstanding styles of Contemporary Music, using ICT as the main learning tool.

Key words: Música Contemporánea, TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y Educación Secundaria.

Type: Educational improvement.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	2
3. MARCO TEÓRICO.....	8
3.1. ¿Qué se entiende por “Música Contemporánea”?	8
3.2. Difusión y consumo de la Música Contemporánea entre el público	9
3.3. La Música Contemporánea en la Educación	12
3.4. Los docentes y su formación en Música Contemporánea	14
3.5. Las TIC en la Educación Musical.....	16
4. CONTEXTUALIZACIÓN	17
4.1. Características del alumnado	17
4.2. Características generales del centro educativo	18
5. COMPETENCIAS	20
5.1. Competencias clave	20
5.2. Competencias musicales.....	22
6. OBJETIVOS	23
6.1. Objetivo general	24
6.2. Objetivo específicos	24
7. CONTENIDOS CURRICULARES.....	24
8. METODOLOGÍA	27
8.1. Aprendizaje cooperativo.....	28
8.2. Aprendizaje activo.....	29
9. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	31
9.1. Unidades Didácticas	32
9.1.1. Organización de las Unidades Didácticas	32
9.1.2. Temporalización de las Unidades Didácticas.....	33
10. RECURSOS Y MATERIALES	39
11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	41
12. ELEMENTOS TRANSVERSALES.....	43
13. EVALUACIÓN.....	44
11.1. Criterios de evaluación.....	44
11.2. Instrumentos de evaluación.....	45

11.3. Criterios de calificación	46
11.4. Evaluación de la práctica docente	48
14. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	49
REFERENCIAS	51
ANEXOS	59
Anexo 1: Rúbricas de evaluación	60
Anexo 2: Escalas de estimación	62
Anexo 3: Encuesta de evaluación de la práctica docente	63
Anexo 4: Encuesta de autoevaluación del alumnado	64
Anexo 5: Actividad de atención a la diversidad	65

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Contenidos curriculares de la programación</i>	25
Tabla 2. <i>Objetivos, competencias y criterios de evaluación de la Unidad Didáctica 1</i>	32
Tabla 3. <i>Objetivos, competencias y criterios de evaluación de la Unidad Didáctica 2</i>	33
Tabla 4. <i>Temporalización de las sesiones de la Unidad Didáctica 5</i>	34
Tabla 5. <i>Temporalización de las sesiones de la Unidad Didáctica 6</i>	36

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Porcentajes de Calificación de la Unidad Didáctica 5</i>	47
Figura 2. <i>Porcentajes de Calificación de la Unidad Didáctica 6</i>	48

1. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo Final de Máster, el cual se encuentra enmarcado dentro del bloque de temático de “Educación musical y cambio social”, se presenta una programación didáctica destinada al 3^{er} curso del área de Música de la Educación Secundaria Obligatoria, contextualizada específicamente en el IES Nuestra Señora de la Cueva Santa de Segorbe. Para poder realizarla, se ha seguido el nivel de concreción curricular del Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, en el cual se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana. En este decreto, se indica que la asignatura de Música tiene una carga lectiva de 2 horas semanales y es de carácter obligatorio en el 3^{er} curso de la ESO.

Esta programación se divide en dos unidades didácticas, ubicadas en el segundo trimestre de 3^o de la ESO. En ellas se pretenden trabajar los principales estilos de la música contemporánea, mediante la aplicación de las TIC, el trabajo cooperativo y el aprendizaje activo. Todo ello, con el objetivo de que el alumnado abra su mente a nuevos estilos musicales, aprenda de forma activa, desde la práctica, y sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1. Justificación

En la enseñanza de la Música en la Educación Secundaria se debe trabajar una gran variedad de estilos musicales –música clásica de distintas épocas, música popular y música contemporánea– y sus respectivos lenguajes, ya que el alumnado tiene que recibir una formación completa e inclusiva que le ayude a desarrollar su pensamiento crítico y un concepto estético básico (Frega, 1996). Sin embargo, debido a que la música popular abarca la mayor parte del mercado musical y a la escasa difusión de la música contemporánea –la cual es la música académica de los siglos XX y XXI (Jorquera, 2001)– que hacen los medios de comunicación, los eventos culturales y las salas de concierto, la situación que emerge es que este último género musical tiene muy poca presencia tanto en la sociedad como en las aulas de Educación Secundaria (Larrañaga, 2012).

Esta situación también se debe a que muchos docentes actuales han recibido una formación musical tradicional, la cual se centra en los principios pedagógicos del siglo XIX y

los estilos musicales predominantes hasta entonces –Renacimiento, Barroco, Clasicismo y Romanticismo– (Urrutia, 2012). Por tanto, al no tener los suficientes conocimientos sobre música contemporánea, muchos profesores crean prejuicios negativos sobre ésta y la evitan o no inciden mucho en ella (Ordoñana et al., 2006), lo cual provoca que los estudiantes no disfruten de la música culta de su época debido a la incompreensión de sus lenguajes o, como ocurre en muchos casos, por simple desconocimiento (Díaz, 2007).

Con la finalidad de atender con esta situación y de aprender a comprender y a disfrutar la música contemporánea, se plantea la programación didáctica del presente Trabajo Final de Máster, para añadir así una propuesta más de enseñanza de la música académica actual a todas las que han surgido en las últimas décadas por parte de estudiantes, docentes y pedagogos reputados. Para ello, en esta programación se siguen algunas nociones de las propuestas pedagógicas de grandes pedagogos musicales y compositores como Self, Dennis, Schafer, Paynter y Schaeffer entre otros, quienes introdujeron el trabajo de la música contemporánea y de la creatividad en la educación a partir de 1960 (Urrutia & Díaz, 2013b).

En definitiva, en la presente programación se intentarán potenciar todas las posibilidades educativas de la música contemporánea, como son: el desarrollo de la creatividad, la expresividad, la improvisación, la comunicación y las habilidades sociales, a partir de la experimentación con el sonido y el trabajo cooperativo (Paynter, 1972; Delalande, 1995; Piazza, 1978; Reibel, 1984). Para ello, una herramienta muy útil será el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) –móviles de los estudiantes y ordenadores del aula de informática principalmente–, para paliar la posible falta de recursos de un centro y para captar la atención y generar motivación en el alumnado. De esta forma, se conseguirá favorecer el contacto del alumnado con experiencias sonoras diferentes, desarrollar su hábito de escucha y su juicio crítico, potenciar su expresión y su creatividad y, por último, fomentar el gusto por las actividades musicales (Urrutia & Díaz, 2013b).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A lo largo del siglo XX, la enseñanza basada en la práctica se antepuso paulatinamente sobre la teoría en el ámbito de la educación musical. Debido a este hecho, en este siglo surgieron numerosos métodos o propuestas didácticas en la educación musical, hasta el punto en que Hemsy de Gainza (2004: 74) lo nombró como “el siglo de los grandes métodos”.

Como indica Díaz (1998: 86):

Ya a comienzos del siglo XX, grandes pedagogos musicales como Dalcroze, Martenot, Kodaly, Orff, Willems, etc. rompieron con los esquemas rígidos de una enseñanza de la música basada en la teoría y la práctica solfística e instrumental para conducirnos a una formación musical en el que al <<sentir>> se le concedía mayor importancia que al <<teorizar>>.

Para todos estos pedagogos, los cuales se basaban en un discurso musical métrico-tonal, practicar, explorar, experimentar y jugar era fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuese activo y motivador para el alumnado (Urrutia, 2012).

A partir de la década de 1960, numerosos pedagogos tuvieron un acercamiento progresista a la educación musical (Plummeridge, 2001) y se centraron en el desarrollo de la música contemporánea y de la creatividad musical, como propuestas para acercar la educación musical a los estudiantes “no músicos” de la enseñanza general (Urrutia, 2012). Estos pensaban que la música actual es para todos y que no es necesario tener unos grandes conocimientos técnicos musicales para poder interpretarla en el aula, sólo son necesarias la experimentación de materiales y sonidos y la imaginación (Paynter, 1997). Por tanto, entendían el aula como un lugar ideal para crear, experimentar, investigar y desarrollar el pensamiento crítico y autónomo, sin importar que se alcanzase completamente el resultado pronosticado (Espinosa, 2007). Es decir, “no querían enseñar música, sino hacer música en la escuela” (Urrutia, 2012: 106).

Combinaban la práctica vocal e instrumental, la audición activa y la exploración sonora con el aprendizaje cooperativo, para conseguir que los estudiantes entendieran la música contemporánea y su lenguaje (Díaz, 2010). También pretendían que, mediante la creatividad y la improvisación, los estudiantes exploraran tanto el sonido como el silencio, además de emplear nuevos sistemas de signos y la tecnología, para favorecer la composición y la producción musical. En definitiva, concebían que la enseñanza musical se debía enfocar en el juego, en la práctica y en las capacidades musicales naturales, como la invención, la audición y la creación, en lugar de centrarse en el repertorio y en la técnica interpretativa instrumental (Urrutia, 2012).

Respecto a la inclusión de esta pedagogía –en la que la música contemporánea tenía un rol protagonista– en los distintos sistemas educativos, se fueron sucediendo paulatinamente

los siguientes sucesos e iniciativas. En la década de 1960, Folke Rabe, mediante su obra *What??* y sus trabajos junto a Jan Bark, inició en Suecia la exploración sonora en la educación musical (Erickson, 1975). Entre 1963 y 1974, se produjo una actualización de la educación musical en Estados Unidos gracias a la creación del *Contemporary Music Project (for Creativity in music education)*, el cual estaba liderado por el educador Robert J. Werner y el compositor Norman Dello Joio. En 1969, Lili Friedmann introdujo esta pedagogía en Alemania, seguida posteriormente por Mauricio Kagel, mediante la publicación de su trabajo acerca de la *Improvisación colectiva como estudio y configuración de la música nueva*. En 1971, con el objetivo de incluir en la educación musical de Argentina la música contemporánea, gracias a las Terceras Jornadas de la Sociedad Argentina de Educación Musical junto con el Segundo Seminario Internacional de Educación Musical de la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME) se relacionaron por primera vez los pedagogos musicales y los compositores de vanguardia (Urrutia, 2012).

A mediados de la década de 1970, múltiples pedagogos de Europa y América propusieron nuevas perspectivas que impulsaron esta nueva pedagogía basada en la música contemporánea y la creatividad. Seguidamente, se exponen las diferentes propuestas y enfoques que concibieron estos pedagogos.

En primer lugar, el compositor y pedagogo canadiense **Raymond Murray Schafer** (1933-2021), quien destacó por ser el primero que acercó la música contemporánea a quienes no tenían conocimientos musicales específicos, expuso su enfoque pedagógico en 5 libros: *El compositor en el aula* (1965), *Limpieza de oídos* (1967), *El nuevo paisaje sonoro* (1969), *Cuando las palabras cantan* (1970), *El rinoceronte en el aula* (1975). Defiende una pedagogía basada principalmente en la sensibilización acústica y la improvisación musical, a la vez que emplea la práctica activa, la experimentación, el juego, la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico, siendo el docente un guía en el aprendizaje (Urrutia, 2012). Define la música como un conjunto de sonidos organizados con la intención de ser escuchados e insiste en que hay que tener la mente abierta a todos los géneros musicales (Schafer, 1965). También se interesa por la ecología y la contaminación acústica (Urrutia, 2012), considera que los oídos deben ser limpiados antes de cualquier audición o interpretación musical (Schafer, 1967) y sostiene que hay que desarrollar la escucha en los distintos paisajes sonoros (Schafer, 1994). Además, según Díaz (2010), su concepto de creatividad es muy similar a la de los ideales actuales.

En segundo lugar, el compositor inglés **John Paynter** (1944-2010) fue también un pedagogo que destacó por promover la integración de todas las artes en la educación, por abrir las fronteras de lo que se entiende por “arte” o “producto estético” y por acercar el arte, concretamente la música, a todo el alumnado (Díaz, 2010). Recogió su propuesta pedagógica en las obras: *Sonido y estructura* (1999), *Sound and silence* (1970), *Oír, aquí y ahora* (1972) y *Music in Secondary School Curriculum* (1982). Se centra principalmente en la función social y expresiva de la música en la enseñanza general y en la importancia de la creatividad en el currículo (Mills y Paynter, 2010) y su desarrollo a partir de la música contemporánea y del sonido en sí mismo (Urrutia, 2012). Defiende el carácter inclusivo de la música contemporánea en la enseñanza (Paynter, 1972), el papel de guía del docente en el aprendizaje (Plummeridge, 2001); la importancia de la escucha y la exploración sonora con la voz y los instrumentos (Paynter, 1972); y la práctica, la improvisación grupal y la composición musical como medios para desarrollar la creatividad (Paynter, 1982). También insiste en que “el desconocimiento del lenguaje musical no debe ser un impedimento para la realización de las prácticas musicales” (Urrutia, 2012: 115). En definitiva, Paynter entiende que el aprendizaje musical debe ser práctico, activo, participativo y creativo, “afilando nuestra sensibilidad a las posibilidades de nuestras propias ideas” (Paynter, 1999: 207).

En tercer lugar, el enfoque pedagógico del compositor y pedagogo inglés **Brian Dennis** (1941-1998), el cual está descrito detalladamente en su libro *Proyectos sonoros* (1975) consistía en que las clases deben ser activas. Debido a esto, da gran relevancia a la participación del alumnado, la escucha activa, la creatividad y la exploración sonora (Dennis, 1975). Las obras musicales que componía eran diseñadas por toda la clase, siendo la más destacada *Experimental Music in Schools: Towards a New World of sound* (1970) (Urrutia, 2012). De esta forma, este pedagogo indica:

El trabajo creativo, a su vez, provee más que un conjunto de agradables actividades en el aula. [...] Quizás conduzca finalmente a la integración de jóvenes audiencias con la música más reflexiva, en oposición a la más comercial, de nuestra época, y estimule una actividad activa-creativa hacia ella. (Dennis, 1975: 9)

En cuarto lugar, otro gran compositor y pedagogo británico fue **George Self** (1921-1967). Éste denuncia la falta de actualización de la educación musical respecto a los nuevos géneros de música contemporánea y, por tanto, el poco conocimiento que el alumnado tiene sobre estos. Por consiguiente, con el fin de paliar estas carencias, Self defiende: la

aproximación del alumnado a la música culta actual por parte del docente; la improvisación y composición grupal de obras para interiorizar el lenguaje de la música contemporánea, sin la necesidad de una instrucción técnica formal; el empleo de la notación simplificada (centrada en la textura y el timbre) sobre la convencional (centrada en el ritmo y la melodía); y el desarrollo de la creatividad (Urrutia, 2012).

En quinto lugar, el compositor y pedagogo francés **Pierre Schaeffer** (1910-1995), uno de los máximos exponentes de la música concreta y del empleo de elementos sonoros pregrabados para la creación musical, mostró su enfoque pedagógico y musical en sus obras *En busca de una música concreta* (1952) y en el *Tratado de los objetos musicales* (1966). Su propuesta pedagógica se centra en la exploración sonora y en la clasificación de los elementos y objetos musicales según las características caracterológicas, morfológicas y tipológicas de su sonido (Schaeffer, 1988). Por tanto, para Schaeffer es primordial tener la mente abierta durante la audición activa, ya que considera que: “Una música rigurosamente construida debe ser inteligible. Sólo se oponen a ello nuestros hábitos y nuestra obstinación en conducirla a un lenguaje tradicional” (Schaeffer, 1988: 22).

En sexto lugar, **François Delalande** (1941), pedagogo y compositor francés que centró sus investigaciones en la música electroacústica, los juegos sonoros y los comportamientos musicales, expuso su perspectiva pedagógica de la enseñanza musical en *La música es un juego de niños* (1995). Delalande considera imprescindible el desarrollo del pensamiento crítico y del sentido creativo y musical y es partidario de la “pedagogía del despertar”, la cual consiste en incentivar la curiosidad, el interés y las aptitudes de escucha y producción del alumno para que despierte musicalmente y mantenga su mente abierta a todos los estilos. Para ello, dice que aprender mediante juegos y la exploración sonora es fundamental para generar el deseo de disfrutar de cualquier género musical (Delalande, 1995). Además, apuesta por el empleo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el aula de música, hasta tal punto que Díaz (2010: 74) resalta que “su propuesta en torno al tratamiento del sonido, del objeto sonoro y del ordenador de la mano de los niños, genera una filosofía de la educación para el siglo XXI acorde con los avances tecnológicos”. De hecho, Delalande (2008: 11) afirma que “desde que se desarrollaran las tecnologías del sonido, tanto para crear como para escuchar, las prácticas musicales han experimentado cambios muy profundos a los que la educación ha de aprender a sacar partido”.

Por último, el también compositor y pedagogo francés **Guy Reibel** (1936) expresó su enfoque pedagógico en su tratado *Jeux Musicaux. Essai sur l'invention musicale* (1984), en el cual destaca su interés en el empleo de la voz en la enseñanza de la música. Defiende que la música se tiene que aprender en grupo desde la exploración y la creación práctica y, para ello, entiende que es fundamental el empleo de la música contemporánea, de la voz (recurso básico y de fácil acceso) y de la escucha, sin la necesidad de una formación musical previa y siendo el director un mero guía o incitador de ideas (Reibel, 1984). El fin último no es la memorización de conceptos, sino “la formación del sentido crítico y creativo personal” (Reibel, 1984: 22). También considera Reibel (1984: 10) que “la creación y la enseñanza son complementarias y caminan a la par” y cree que la música actual, por medio de la sociedad, debe estar estrechamente ligada con la sociedad y el público joven. Por tanto, los profesores deben estar actualizados en lo que se refiere a las obras y géneros musicales actuales o contemporáneos, para poder trabajarlos en el aula.

Para finalizar este apartado, cabe destacar que, posteriormente a todos los enfoques pedagógicos descritos, también han surgido diversos proyectos e investigaciones acerca de la enseñanza de la música contemporánea y su empleo para desarrollar la creatividad, la interacción social y tecnológica del alumnado en la educación general. Por un lado, el proyecto *Soundpainting*, creado por Walter Thompson en 1974, consiste en “un lenguaje universal de señas para la composición multidisciplinar en vivo”, destinado tanto al ámbito artístico profesional como a la educación, que permite al alumnado la posibilidad de crear en grupo melodías improvisadas a partir los distintos sonidos que producen, los cuales son dirigidos por el *Soundpainter* (compositor/director) (Soundpainting Project, s.f.). Por otro lado, el proyecto *Soundcool*, desarrollado por la Universidad Politécnica de Valencia, consiste en un *software* diseñado para la composición colaborativa con tablets, móviles, kinect y hololens, destinado a músicos, creadores audiovisuales y educación. Este *software*, aunque se puede emplear para componer en cualquier estilo, surge de la idea educativa de manipular el sonido en sí para que cualquier alumno pueda crear música, lo cual es uno de los pilares fundamentales de la enseñanza práctica y activa de la música contemporánea (Soundcool Project, s.f.). Por último, en los artículos de investigación de Urrutia y Díaz (2013a y 2013b) y de Cureses (1998) y en las tesis doctorales de Urrutia (2012) y Pascual (2011) se expone la evolución y la situación actual de la música contemporánea en la educación general, la aceptación que tiene este estilo de música por parte del público, la relaciones entre los

compositores y los pedagogos y las distintas herramientas didácticas y tecnológicas que se han diseñado para su enseñanza.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. ¿Qué se entiende por “Música Contemporánea”?

En los siglos XVIII y XIX, el sistema tonal permitió a los compositores de la época mantener una cierta regularidad musical y estilística. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX, llevaron al límite las posibilidades de la tonalidad y, a comienzos del siglo XX, se produjo la ruptura de este sistema, lo cual provocó la aparición de una infinidad de nuevas opciones compositivas. Todas estas posibilidades musicales se engloban dentro de lo que se conoce como “música contemporánea”, la cual es “la música culta occidental de los siglos XX y XXI, también denominada <<clásica>>, <<académica>> o <<seria>>” (Urrutia, 2012: 9).

Según Randel (1997: 253), la música clásica es “la música culta o seria en contraposición a música popular”. La música clásica necesita músicos formados académicamente y se basa en la teoría musical, mientras que la música popular suele tener más aceptación y engloba estilos como el jazz, el pop, etc.

La expresión “música contemporánea” designa sistemáticamente todas las obras e investigaciones formales y acústicas nacidas de las rupturas más o menos completas con la tradición tonal, hayan tenido lugar hace 40 años o anteayer, hayan muerto o no sus creadores. (Menger, 1983: 229)

La diversidad de estilos y notaciones de la música contemporánea tiene su origen tanto en la disolución de la tonalidad como en las numerosas confrontaciones políticas y sociales del siglo XX. Como indica Randel (1997: 253) “quizá la característica individual más dominante es su variedad y eclecticismo, por lo cual se resiste a una fácil categorización y a descripciones estilísticas generalizadas”.

Algunos de los rasgos característicos de esta música son: el empleo del sonido como principal protagonista de la música, la búsqueda de nuevos medios y materiales sonoros, la ruptura de la tonalidad, la aparición de nuevas combinaciones armónicas y melódicas, el eclecticismo y la convivencia de numerosos y diferentes estilos, la modificación de los principios musicales tradicionales y el aumento de libertad en la composición (Károlyi, 2000).

Cureses (1998), después de investigar y preguntar a numerosos docentes de música de la ESO, llegó a la conclusión de que los términos “música actual”, “música contemporánea”, “música de nuestros días”, “música vanguardista” y “música del siglo XX” se emplean indistintamente y sin una diferencia semántica significativa. Además, Jorquera (2001: 11) define la música contemporánea como “la música docta de compositores de nuestra época, ampliando la dimensión temporal hasta comprender el siglo XX completo y nuestros días”.

Por otro lado, Mateos (2011) considera que para que una pieza pueda ser clasificada como música contemporánea debe cumplir dos parámetros: uno temporal, tiene que haber sido compuesta en los últimos 50 años, y el otro estético, tiene que manifestar unas características estéticas novedosas. De esta forma, concluye que “de manera acorde con la literatura expuesta y el inconsciente colectivo percibido, parece adecuado trazar la línea temporal denominando “música contemporánea” a toda aquella perteneciente a los siglos XX y XXI” (Mateos, 2011: 36).

En definitiva, se puede decir que la diferencia y evolución que hay en la música entre los años 1500 y 1900 es semejante a la que hay entre los años 1900 y 1960 (Ross, 2009). Por tanto, aunque cada compositor es libre de emplear o no las innovaciones en la técnica compositiva, ninguno puede omitir la gran evolución que ha habido en las últimas décadas.

Por consiguiente, es imprescindible que la enseñanza musical esté siempre actualizada y que en ella se trabajen la audición, la improvisación y las composiciones de todos los estilos musicales, especialmente los más próximos a la actualidad.

3.2. Difusión y consumo de la Música Contemporánea entre el público

A comienzos del siglo XX, la electrificación de la sociedad y la radio facilitaron la expansión de la música culta fuera de las salas de concierto y entre un público masivo perteneciente a todas las clases sociales, no solo a las élites. Paralelamente, también se propagó la música popular y se fue perdiendo interés en los compositores contemporáneos (Ruesga, 2005).

A partir de 1945, la evolución imparable de las tecnologías y los medios de comunicación –sobre todo de la radio, el disco y las grabadoras– y los intereses económicos de los directivos de las emisoras de radio, de empresas anunciantes y de los empresarios

musicales, los cuales no estaban interesados en la música culta, tuvieron como consecuencias: la posibilidad de que todas las personas podían convertirse en público potencial y en consumidores de música comercial, la aparición de los famosos músicos y bandas de pop y rock y las grandes estrellas de cine, el aumento exponencial de la cultura de masas afín a la música popular o de entretenimiento, la interpretación por parte de las orquestas sinfónicas de un reducido repertorio clásico formado exclusivamente por las 50 obras más fáciles de comercializar, y la pérdida de interés general en los diversos estilos de música contemporánea y en sus compositores (Ruesga, 2005).

Esta postura también la refrenda Marco (2003), quien declara que la potente industria de la música de consumo que se extendió desde Estados Unidos, los medios de comunicación, la novedades técnicas de la música contemporánea (demasiado complejas para el público) y el hecho de que, por primera vez, en el siglo XX se comenzara a estudiar la música de épocas anteriores, ocasionaron la clasificación de la música en “clásica” (la del pasado) y “moderna” (la de consumo actual) y el aislamiento de la música contemporánea, la cual sólo era apreciada por un público muy reducido.

Además, respecto a los gustos del público en lo referente a la música culta, Iges (1996) afirma que el público sigue prefiriendo la música del Clasicismo, el Romanticismo y el Barroco muy por delante de la música contemporánea, siendo Vivaldi, Albinoni, Haendel, Bach, Haydn, Mozart, Beethoven y Schubert sus compositores preferidos. Con todo y con eso, Dibelius (2004) detalla que, pese a la existencia de una gran variedad de estilos y compositores vanguardistas en el siglo XX, fueron los compositores neoclásicos –como Stravinsky, Hindemith, Poulenc, Britten y Prokofiev– los que más se escucharon en la Europa de la posguerra. De hecho, Ross (2009: 12) comenta lo siguiente:

La música clásica se ha estereotipado como un arte de los muertos, un repertorio que empieza por Bach y termina por Mahler, muerto en 1911, o Puccini, muerto en 1924. Algunas personas se muestran a veces sorprendidas al enterarse de que los compositores siguen componiendo.

Por otro lado, cabe decir que la música contemporánea ha sido percibida por el público a lo largo del siglo XX (y todavía lo es en la actualidad) como una serie de estéticas demasiado elitistas y difíciles de comprender (Károlyi, 2000), debido a que los nuevos lenguajes musicales que presentaban requerían una gran exigencia auditiva y mental para la cual el público no estaba preparado –y, por lo general, sigue sin estarlo– (Ross, 2009). Es

más, Boulez (2009) manifiesta que la relación del público culto con los géneros vanguardistas en música es ínfima en comparación con sus homólogas en otras disciplinas artísticas.

Respecto a la actualidad de la música contemporánea, hoy en día se componen innumerables obras musicales, pero son muy pocas las que trascienden más allá de un reducido público de entendidos. Por consiguiente, la mayoría de compositores se han percatado de que los tiempos en los que su figura era realmente relevante en la sociedad han pasado, así que la mayoría se dedican a la enseñanza –en academias, conservatorios, institutos o universidades– o a la “música de uso”, es decir, componiendo bandas sonoras de películas y de videojuegos o encargos para agrupaciones musicales. Es más, en el presente, la figura del intérprete virtuoso está más considerada por el público que la del compositor (Ross, 2009).

Larrañaga (1999) defiende que la música contemporánea debe estar presente allí donde el público busque la innovación, para poder ocupar un nuevo nicho de mercado en el consumo musical que evite la competición con la música clásica y permita dar a conocer a sus compositores. De esta forma, en las últimas décadas se han creado numerosos festivales de música contemporánea, siendo algunos de los más importantes en España: el “Festival de Música Contemporánea” de Alicante, el “Ciclo de Conciertos de Música Contemporánea – Fundación BBVA” y el “Festival BBK Músicas Actuales” de Bilbao, el “Festival Ensembles” de Valencia, el “Festival Internacional de Música Contemporánea” de Tres Cantos, el “FMUC” de Tenerife y el “Festival Avui: Música” de Tarragona (Urrutia, 2012).

Por el contrario, Díaz (2007) entiende que la música contemporánea no se debe aislar, sino que se ha de programar con obras musicales de otros estilos para obligar sutilmente al público a escucharla, ya que la poca preferencia que existe hacia los estilos vanguardistas actuales se debe a que el público no los logra descifrar –cosa que sí ocurre con la música clásica o la popular–, ya sea por falta de comprensión y de relación con sus lenguajes o simplemente por desconocimiento de su existencia. En esta línea, Reibel (1984) indica que la poca publicidad de los medios de comunicación y la separación de los compositores respecto al público y a la educación musical han contribuido a la escasa popularidad de esta música.

Por tanto, es necesario hacer más hincapié en el trabajo y la difusión de la música contemporánea en todos los niveles educativos, tanto generales como específicos (Téllez, 1999). Esta iniciativa está respaldada por numerosas investigaciones que demuestran que el público es más afín a la música contemporánea cuanto más la comprende (Bimberg, 1987, Muñoz, 2003, & Martínez et. al, 2004). Es más, otras investigaciones han constatado que los

niños pequeños, los cuales no tienen un concepto estético formado ni una capacidad de escucha desarrollada, tienen la mente más abierta para la asimilación de nuevas estéticas (Zagonel, 1994, Muñoz, 2003, y Boal et al., 2007). Sin embargo, Ordoñana, Almoguera, Sesma y Laucirica (2006) han demostrado que estudiar únicamente el lenguaje y las obras tradicionales provoca que los estudiantes desarrollen solo un oído musical tonal que, según Delalande (1995), dificulta la comprensión de los estilos musicales contemporáneos.

Finalmente, a modo de conclusión, “es importante tomar contacto con el presente, con los compositores actuales y con una forma de pensamiento musical moderna, lo cual viene a ser una invitación a participar y vivir lo que nuestro tiempo nos ofrece” (Urrutia, 2012: 41).

3.3. La Música Contemporánea en la Educación

La música contemporánea es la música culta de nuestro tiempo, abarca una etapa imprescindible de la Historia de la Música y engloba una gran diversidad de géneros musicales. Por tanto, debería de trabajarse siempre en la educación musical general, ya que esta tiene que instruir a las nuevas promociones de alumnos en todos los lenguajes y estilos musicales, formando así un concepto estético básico (Frega, 1996). No obstante, Schmitt (1998: 70) se cuestiona:

¿Por qué el alumno de primaria o de secundaria tiene que aprender y escuchar siempre frases claramente determinadas de 4 u 8 compases o formas musicales como la de lied? O ¿por qué debe ser sustancial la tonalidad para una pieza musical o el movimiento armónico entre la tónica y la dominante?

Es imprescindible proporcionar al alumnado una educación policultural y poliéstética que incluya tendencias artísticas tanto del pasado como del presente, para que mantengan la mente abierta a un amplio abanico estético (Giráldez, 2000). Bas (2007) defiende que, con la enseñanza de la música contemporánea, el alumnado adquiere nuevas experiencias y lenguajes que favorecen su creatividad, mientras que Hemsy de Gainza (1995) expone que los estilos musicales contemporáneos ayudan a acercar posturas con la ciencia y con otras artes.

En el Decreto 51/2018 (DOGV, 30 de abril de 2018), de 27 de abril, por el que se modifica el Decreto 87/2015 (DOGV, 16 junio de 2015), de 5 de junio, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y el

Bachillerato en la Comunidad Valenciana, se dispone que el cuidado de la diversidad desde un enfoque inclusivo es uno de los criterios clave para valorar la calidad educativa. Para ello, se ha demostrado la labor inclusiva e igualitaria de la práctica musical (Burnard et al., 2008).

En este aspecto, destaca la pedagogía centrada en la música contemporánea, la cual es inclusiva y activa, ya que permite la ejecución de actividades accesibles a todos los estudiantes, incluso los que no tienen una formación musical específica. Esto se debe a que este tipo de pedagogía se centra en la práctica y la creatividad a partir de la textura y el timbre de los sonidos, al contrario que la pedagogía musical tradicional, la cual se centra en la lectura, el ritmo y la melodía. En definitiva, consiste en aprender música haciéndola (Paynter, 1999).

Además, es necesario comentar el gran abanico de recursos educativos que aporta el trabajo de la música contemporánea, tales como: la producción de efectos sonoros con instrumentos clásicos, que ayuda a captar la atención del alumnado; la interpretación de partituras gráficas y contemporáneas, las cuales pueden ser ejecutadas por estudiantes sin una formación musical previa; la práctica de la improvisación y la interpretación en grupo, que permiten el desarrollo de las habilidades creativas y sociales del alumnado (Urrutia, 2012).

Por otro lado, Hemsy de Gainza (1995: 21) indica en su artículo que la didáctica de la música contemporánea tiene los siguientes objetivos:

- Sensibilizar a los alumnos frente al entorno sonoro y a la valorización del silencio.
- Dar múltiples oportunidades para el manejo y exploración de materiales y objetos sonoros y para la invención y construcción de instrumentos.
- Estimular la producción sonoro-musical mediante la voz, los instrumentos y objetos de diversos tipos.
- Desarrollar la fantasía y la imaginación sonoras a través de improvisaciones y composiciones individuales y colectivas.
- Conocer, inventar y utilizar las nuevas formas de grafía musical.
- Integrar el sonido y la música en experiencias interdisciplinarias que incluyan otros campos estéticos o artísticos.
- Preparar a los alumnos para el conocimiento y la apreciación de las obras musicales contemporáneas.
- Conocer nuevas técnicas y desarrollos musicales.

- Adquirir los conocimientos básicos para abordar la lectura y la interpretación de partituras contemporáneas.

A modo de conclusión, tal y como defiende Díaz (2007), cabe resaltar que trabajar la música contemporánea en la enseñanza mejora muchos aspectos del alumnado, algunos de los cuales ya se han comentado anteriormente, como: la creatividad, la expresión, la escucha, la improvisación, la comprensión, las habilidades sociales, el pensamiento crítico y el conocimiento de las diversas estéticas musicales. Todo ello mediante la aplicación de una metodología de trabajo práctico, grupal, activo y creativo, que permita que el aprendizaje sea significativo, inclusivo, interesante y motivador para el alumnado, dejando de lado cualquier prejuicio o acción discriminatoria tanto a nivel social como artístico.

3.4. Los docentes y su formación en Música Contemporánea

Hoy en día, el profesorado de música debe comprender todos los estilos musicales y estar al día de todas las novedades artísticas, científicas y sociales con las que está relacionada la música. Todo ello, con el objetivo de despertar las ganas del alumnado por aprender todas las variantes de la música (Díaz, 1998). Como indica Muñoz (1996), el profesorado actual debe estar actualizado y en continua formación, a la vez que tiene que inculcar al alumnado el gusto por la música contemporánea.

“¿Cómo no enseñar la música de su tiempo a los protagonistas de este siglo?, ¿por qué caer en el consabido error de preparar a las personas de hoy únicamente con las herramientas de ayer? [...] Sincronicémonos con nuestro propio siglo” (Muñoz, 1996: 118).

No obstante, un gran porcentaje del profesorado ha recibido una enseñanza musical sustentada en fundamentos pedagógicos del siglo XIX, por lo que no tiene la formación necesaria para abordar los vanguardistas estilos de la música contemporánea (Urrutia, 2012).

Debido a los prejuicios y la falta de actitud tanto del profesorado como del alumnado, ocasionados por el escaso conocimiento general acerca de este tipo de música, la inclusión en los planes de estudios de las nuevas técnicas y formas de expresión musical ha sufrido dificultades. Sin embargo, para disfrutar de la música contemporánea es imprescindible comprenderla y saberla enseñar (Ordoñana et al., 2006).

Hemsey de Gainza (1995), con el fin de mejorar la instrucción del profesorado en este tipo de música y de introducirla en la educación, propone: asistir a conciertos didácticos sobre música contemporánea, organizar y acudir a talleres y seminarios sobre música contemporánea dirigidos por pedagogos o compositores, y formar grupos de trabajo para el análisis y puesta en práctica de distintos enfoques pedagógicos sobre estos estilos musicales.

En una investigación realizada por Cureses (1998), este observa que la mayoría de docentes de la ESO no tienen una formación especializada en didáctica de la música contemporánea. Por el contrario, se percata de que esta gran mayoría de docentes sí que están interesados en trabajarla y en emplear herramientas didácticas motivadoras.

Por otro parte, tanto Muñoz (2003b) como Boal, Ilari y Monteiro (2007) concluyen en sus artículos de investigación que los docentes actuales trabajan en clase la música contemporánea en escasas ocasiones, puesto que tienen pocos conocimientos acerca de ella debido a la propia formación que han recibido. Además, cabe resaltar que los inconvenientes que se le presentan al profesorado al trabajar la música contemporánea en clase son: actitudinales, los cuales se refieren a los prejuicios, la necesidad y la afinidad que tiene el docente hacia la música contemporánea; procedimentales, que hacen referencia a las herramientas didácticas y a la importancia dentro del currículo que el profesorado le da a este tipo de música; y conceptuales, los cuales se refieren a los conocimientos técnicos que tienen los docentes sobre la música contemporánea (Mateos, 2007).

Por consiguiente, es indispensable que el profesorado se mantenga siempre informado y actualice su forma de impartir clase, empleando las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), una perspectiva educativa interdisciplinar y la música contemporánea como vía para desarrollar la expresividad, la creatividad y la comunicación (López, 1999).

En definitiva, es necesario que los docentes dominen y se comprometan con la música contemporánea, sus enfoques metodológicos y sus herramientas didácticas, para enseñarla al alumnado y crear así nuevo público para este género musical (Delalande, 1995). Hoy en día esto es imprescindible, puesto que cualquier sociedad avanzada debe conocer tanto los avances científicos y técnicos de su tiempo como su realidad artística, siendo fundamental para ello mantener la enseñanza musical en permanente actualización (Muñoz, 2003a).

3.5. Las TIC en la Educación Musical

Desde la creación de los ordenadores y de Internet, la sociedad actual entró en la revolución informática (Toffler, 1980). Hoy en día, las Tecnologías de la Información y la Comunicación están presentes en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación. Peter Webster (2002: 416) define las TIC que se emplean tanto en la enseñanza como en la creación musical como el conjunto de “invenciones que ayudan al ser humano a producir, mejorar y comprender mejor el arte de la organización de los sonidos para expresar sentimientos”.

Rodrigo y Palomares (2016: 16), quienes defienden que el empleo de las TIC facilita la inclusión social, afirman que: “Los docentes opinan que las TIC favorecen y facilitan el trabajo colaborativo, potencian el aprendizaje interactivo y permiten implantar modelos de aprendizaje innovadores. Además, [...] permiten a los alumnos adquirir competencias digitales necesarias en la sociedad del conocimiento actual”.

Por consiguiente, es indispensable que el profesorado se mantenga siempre en continua formación y actualice su manera de impartir clase, empleando las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), una perspectiva educativa interdisciplinar y la música contemporánea como vía para desarrollar la expresividad, la creatividad y la comunicación (López, 1999). Es más, para conseguir la implementación total de las TIC en la educación musical, es necesario que los gobiernos inviertan más en educación para: desarrollar los programas y los contenidos educativos, dotar a los centros de todos los recursos necesarios (ordenadores, tablets, *software* musical, amplia conexión a internet, etc.) y ofrecer formación gratuita a los docentes sobre las TIC (Aróstegui, 2004).

Con todo y con eso, como recuerda Aróstegui (2004) en su artículo, no hay que obviar la gran cantidad de recursos –muchos de ellos gratuitos– que proporciona el empleo de las TIC en la enseñanza musical, tales como: editores de partituras (Sibelius, Finale y MuseScore), secuenciadores de audio (Pro Tools, Logic Audio, Cubase y Audacity), editores de sonido (Sound Edit), arregladores (Band in Box) y aplicaciones móviles (Additio, Quizziz, Incredibox, Classdojo, Flat.io, Remix Live, etc.).

Por último, cabe recordar que, aunque las TIC son muy útiles para promover la práctica, la creación y la motivación hacia la música contemporánea, siempre debemos tener en cuenta que existe un sinnúmero de posibilidades de emplear inadecuadamente las tecnologías en la enseñanza, pero sólo unas pocas formas de utilizarlas eficientemente (Lehman, 1985).

4. CONTEXTUALIZACIÓN

Una programación didáctica, como la que se propone en el presente Trabajo Final de Máster, debe tener en cuenta las características específicas del alumnado al que va destinada y debe estar relacionada con los ideales y las propuestas del Proyecto Educativo de Centro. Todo ello, con el objetivo final de que el alumnado interiorice unos determinados valores y competencias y que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más eficiente y efectivo posible.

Concretamente, la programación didáctica que se presenta en este Trabajo Final de Máster, la cual trata sobre la Música Contemporánea y se ubica en el segundo trimestre del 3^{er} curso de la Educación Secundaria Obligatoria, está concebida para un centro público como el IES Nuestra Señora de la Cueva Santa de Segorbe (un pequeño e histórico municipio de la provincia de Castellón). Sin embargo, el currículo, los materiales y los recursos empleados siempre se podrían adaptar a las exigencias contextuales de cualquier otro centro educativo del panorama nacional actual.

A continuación, se comentarán las características tanto del alumnado a quien va dirigida esta programación como del centro que se ha tenido como referencia para su concepción.

4.1. Características del alumnado

Como la programación didáctica de este trabajo va destinada a un alumnado de 3^o de la ESO, se debe tener en cuenta que se va a tratar con estudiantes de entre 14 y 15 años que se encuentran en plena adolescencia. Esta es una etapa de múltiples cambios a nivel físico y psicológico, en la cual se produce la transición de niños a adultos. Algunos de estos cambios son los siguientes:

Respecto a la actitud, es una etapa fundamental para el desarrollo de la personalidad y es posible que el alumnado muestre continuos cambios de humor, ya que están aprendiendo a controlar sus emociones y sus impulsos.

En lo referente al físico, este es un periodo crítico, puesto que el alumnado está aprendiendo a dominar sus nuevas características físicas y, en muchos casos, no terminan de aceptar su nueva imagen corporal porque no se corresponde exactamente con los estereotipos

que predominan en la sociedad actual. Además, al tener un nuevo físico, generalmente los estudiantes suelen tener problemas de coordinación, para lo cual es muy útil el trabajo del ritmo.

Por otro lado, a nivel psicológico, tal y como considera Piaget, el alumnado se encuentra en la cuarta y última etapa del desarrollo cognitivo, en la cual se desarrolla el pensamiento operativo formal (a partir de los 12 años), es decir, el pensamiento abstracto y el hipotético-deductivo. La aparición de este tipo de pensamiento provoca que el alumnado, a la hora de realizar actividades, se fije más en la complejidad de las relaciones lógicas que en el contenido de dichas actividades (Martín & Navarro, 2011).

Cuando los estudiantes completan esta última etapa del desarrollo, se les puede considerar cognitivamente adultos. No obstante, como cada individuo tiene un grado de madurez, la consolidación del pensamiento operativo formal y del pensamiento abstracto también varía de unos a otros.

4.2. Características generales del centro educativo

Como ya se ha comentado anteriormente, esta programación está concebida para una centro como el IES Nuestra Señora de la Cueva Santa de Segorbe. Este es un centro de enseñanza público cuyo alumnado se encuentra en una franja de edad entre los 12 y los 16 años, puesto que su oferta educativa sólo abarca la ESO (el Bachillerato se imparte exclusivamente en otro centro de esta localidad, el IES Alto Palancia). La jornada lectiva, aprobada por el Consejo Escolar, es intensiva y su horario es de 8:00 h a 14:00 h. De esta forma, las clases tienen una duración de 55 minutos y entre ellas se incluyen dos descansos de 20 minutos cada uno.

Este instituto está ubicado en la zona urbana más nueva de Segorbe (Código Postal 12400), un municipio de la provincia de Castellón y capital de la comarca del Alto Palancia. Esta es una muy buena localización, puesto que tiene como calles colindantes dos de las avenidas principales de la localidad, lo cual facilita mucho el acceso y la recogida del alumnado mediante coches particulares o autobuses . Estos últimos son contratados por el propio centro para asegurar que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de desplazamiento. Además, este centro se encuentra situado muy próximo de: la Ciudad Deportiva, el Polideportivo Municipal, el Conservatorio Profesional de Música “Alto

Palancia”, la Escuela de Danza “Inma Muñoz”, el Auditorio Municipal, el pabellón multiusos, papelerías, tiendas de deportes y diversos establecimientos gastronómicos, comerciales y supermercados. Todo ello permite que un alto porcentaje del alumnado realice actividades extraescolares (estudios musicales y de danza o actividades deportivas) al finalizar la jornada lectiva obligatoria.

Por lo general, la mayoría de las familias del alumnado de este centro tienen un nivel socio-económico medio, aunque también hay casos de familias con un elevado nivel adquisitivo y de familias con dificultades económicas. Con todo y con eso, hay una gran diversidad étnica entre los estudiantes del centro. La gran mayoría son de nacionalidad española, aunque también hay un buen porcentaje de alumnos procedentes de países de norte de África, sudamericanos y chinos, por lo que se puede observar una gran riqueza cultural en el centro.

Respecto a los recursos humanos, el IES Nuestra Señora de la Cueva Santa cuenta con 4 trabajadores del personal de Administración y Servicios, 69 profesores y 625 alumnos y alumnas matriculados y distribuidos en 31 grupos, algunos de los cuales incluyen Programas de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PMAR, PAC, PR y Aula Específica). El 40% del alumnado proviene de Segorbe y 60% restante proviene de municipios de las comarcas del Alto Palancia y del Camp de Morvedre. También cabe destacar la oferta de diversos programas plurilingües, para potenciar el aprendizaje del valenciano y del inglés por parte del alumnado; y la oferta de una bolsa de libros y de recursos, mediante la cual se les proporciona a todos los estudiantes del centro un paquete con todos los materiales escolares que se utilizarán durante el curso, lo cual es de gran ayuda para las familias más desfavorecidas.

Por otro lado, en lo que se refiere a las infraestructuras, el IES Nuestra Señora de la Cueva Santa cubre todas las necesidades del alumnado de Secundaria, puesto que cuenta con dos aulas de música, tres aulas de informática, dos talleres de tecnología, un laboratorio de biología, un laboratorio de física y química y un gimnasio. Todas estas aulas específicas están equipadas con los materiales y recursos necesarios (ordenadores, instrumentos, software específico, etc.) para que el alumnado pueda participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de estas asignaturas. Sin embargo, debido al gran número de alumnos que estudian en el centro y a la necesidad de cumplir la normativa contra el COVID-19, todas las aulas específicas anteriores se han utilizado excepcionalmente como

aulas normales, lo cual ha provocado que sólo se hayan podido llevar a cabo algunas actividades de esta programación didáctica. Además, este centro también tiene unas amplias instalaciones de recreo, donde el alumnado puede desarrollar sus habilidades sociales y sus relaciones con los demás. De esta forma, cuenta con dos campos de fútbol sala, una cancha de baloncesto, un campo de fútbol 7, un comedor, una biblioteca, una sala enorme de usos múltiples, una sala de profesores y una gran cantidad de aulas.

Para finalizar este apartado, es digno de mención que, por lo general, la gran mayoría de las familias están muy involucradas en el correcto desarrollo y aprendizaje de sus hijos y participan muy activamente en la vida del centro a través del AMPA, lo cual es un impulso motivacional muy grande para el alumnado.

5. COMPETENCIAS

La aplicación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013, supuso cambiar las 9 competencias básicas propuestas por la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, por las 7 competencias clave actuales. Estas últimas están explicadas tanto en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, como en la Orden ECD/65/2015 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de 21 de enero de 2015.

De esta forma, DeSeCo (2003, como se citó en Orden ECD/65/2015, 2015: 6986) define el término “competencia” como:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. [...] Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

5.1. Competencias clave

Tal y como indica la Orden ECD/65/2015 (BOE, 29 de enero de 2015: p. 6988) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte las competencias clave que cualquier docente ha

de seguir para realizar la programación de una asignatura son: “Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y Conciencia y expresiones culturales”.

A continuación, se explica brevemente cómo se trabajará cada una de ellas en esta programación de la materia de Música:

- 1. Competencia en Comunicación Lingüística (CCL):** Ya sea mediante la expresión oral o la escrita, esta competencia se trabajará en todo momento, puesto que los estudiantes tendrán que realizar trabajos escritos sobre cada uno de los estilos de música contemporánea y también deberán explicar el proceso de realización de las actividades en las que utilicen TIC. Además, la música en sí es un lenguaje y un arte que necesariamente deberán dominar.
- 2. Competencia Matemática y Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT):** Con esta competencia se trabajará al análisis, la interiorización y la práctica de la pulsación y de los distintos ritmos musicales y compases característicos de cada uno de los estilos musicales que se abordan en esta programación.
- 3. Competencia Digital (CD):** Esta competencia se trabajará profundamente a lo largo de toda la programación, puesto que se utilizarán las TIC y soportes digitales (ordenadores, móviles y tablets) en una gran parte de las actividades. Además, con la intención de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea útil y ameno, se utilizarán múltiples aplicaciones móviles y *software* (editores de audio, vídeo y sonido) musicales.
- 4. Competencia para Aprender a Aprender (CAA):** El alumnado deberá aprender a buscar, seleccionar y discriminar fuentes e información en Internet; a gestionar un equipo y trabajar con diversas personas; y a dominar por completo cada una de las TIC (soportes digitales, aplicaciones móviles y *software* musical), para poder realizar correctamente las actividades y los trabajos que se proponen en esta programación. Por tanto, la adquisición de esta competencia estará en continuo desarrollo.
- 5. Competencias Sociales y Cívicas (CSC):** Debido a que la gran mayoría de las actividades de esta programación se realizan empleando el aprendizaje cooperativo,

tanto en grupos pequeños como en grandes, se pretende fomentar intensamente las habilidades sociales y de trabajo en equipo del alumnado, la inclusión y el respeto.

6. **Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE):** Al haberse ideado esta programación partiendo de un enfoque en el que se prioriza el aprendizaje activo de los estudiantes, estos deberán tomar decisiones propias, gestionar, planificar, asumir riesgos y desarrollar sus capacidades creativas, para que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo, útil y significativo.
7. **Conciencia y Expresiones Culturales (CEC):** La adquisición de esta competencia estará presente a lo largo de toda la programación, ya que el alumnado aprenderá a entender, valorar y apreciar los distintos estilos musicales de la música contemporánea del siglo XX y su relación con otras artes.

5.2. Competencias musicales

Debido al carácter artístico específico de la materia de Música, se ha creído conveniente tener en cuenta las competencias musicales específicas que, según un trabajo de investigación pedagógica de Zaragoza, un docente debe perseguir con sus estudiantes. De esta manera, Zaragoza (2009: 66) expone: “Es imprescindible que, como docentes, tengamos una buena conciencia didáctica de las competencias específicas y de las básicas, y situar su desarrollo en una espiral de retroalimentación mutua basada en su lógica complementaria”. Por consiguiente, del mismo modo que se deben seguir las competencias clave del apartado anterior, también se deben adquirir las siguientes competencias musicales específicas:

1. **Competencia Interpretativa o Expresiva:** Esta competencia se refiere a la capacidad de interpretar una obra o una melodía, mediante el canto, el baile o el empleo de un instrumento musical, empleando al menos una técnica básica y respetando las características del estilo musical correspondiente. Se trabajará en todas aquellas actividades en las que el alumnado tenga que interpretar o bailar una pieza de los distintos estilos de Música Contemporánea que se abordan en esta programación.
2. **Competencia Creativa:** Se refiere tanto a la capacidad de improvisar en los diversos estilos musicales como a la capacidad de generar y llevar a cabo ideas originales o innovadoras. Zaragoza (2009) expone que el empleo de los instrumentos tradicionales

y de las TIC es muy útil para trabajar esta competencia. Esta competencia se trabajará en esta programación en todos los trabajos y actividades grupales y en aquellas actividades en las que el alumnado tenga que realizar alguna improvisación musical.

- 3. Competencia Perceptiva:** Esta competencia hace referencia a la atención cognitiva que se necesita tanto en la escucha activa de una obra musical como en su análisis sensorial, formal, estructural, melódico y armónico. En esta programación, se trabajará mediante la constante audición de obras de los diversos estilos de música contemporánea.
- 4. Competencia Musicológica:** Zaragoza (2009: 66) indica que esta competencia se adquiere: “Identificando, comprendiendo, relacionando y transfiriendo todos aquellos conocimientos declarativos que constituyen los materiales que utiliza el discurso musical”. Además, en esta programación, se trabajará mediante la realización de actividades, trabajos y presentaciones en los que se contextualicen histórica, social y culturalmente los distintos estilos musicales.
- 5. Competencia Instrumental (Cognitiva y Axiológica):** Zaragoza (2009) explica que esta competencia se refiere, por un lado, a la capacidad de dominar un instrumento para llevar a cabo la práctica musical y desarrollar la escucha junto con distintas habilidades cognitivas; y por otro lado, a la capacidad de emplear la música para efectuar hechos que potencien contextos sociales positivos. Por tanto, esta competencia se trabajará en todas aquellas actividades en las que el alumnado interprete música con instrumentos musicales, incluidos los electrónicos y digitales.

6. OBJETIVOS

En el presente Trabajo Final de Máster se distinguen 3 tipos de objetivos. Por un lado, el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales se exponen a continuación. Por otro lado, los objetivos didácticos de las 2 unidades didácticas que conforman la programación de este trabajo, los cuales se pueden encontrar en las tablas 2 y 3 del apartado 9.1.1.

6.1. Objetivo general

El objetivo general que se pretende lograr con este Trabajo Final de Máster es el siguiente:

- Ofrecer una propuesta educativa para la enseñanza de la música contemporánea en el área de Música de la ESO, mediante una programación didáctica en la que se empleen constantemente las TIC y el aprendizaje cooperativo y activo.

6.2. Objetivo específicos

Los objetivos específicos que se pretenden lograr con la programación didáctica que se presenta en este Trabajo Final de Máster son los siguientes:

1. Identificar auditivamente y reconocer las principales características, obras y compositores de los diferentes estilos de la música contemporánea.
2. Crear nuevo público que aprecie la música contemporánea, la comprenda y la sepa llevar a la práctica, mediante el instrumental y los recursos adecuados.
3. Aprender a utilizar autónomamente diversas fuentes de información audiovisual, el *software* específico y las múltiples aplicaciones móviles que se utilizan en el ámbito de la interpretación y de la producción musical, siendo la música contemporánea el punto de conexión de todas ellas y teniendo siempre presente que nos encontramos en un contexto de Educación Secundaria.
4. Presentar una propuesta didáctica en la que el alumno sea el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, participando de forma activa y desarrollando tanto su pensamiento crítico como sus habilidades sociales, creativas, comunicativas y de trabajo en equipo.

7. CONTENIDOS CURRICULARES

Los contenidos curriculares que se abordan en la presente programación se extraen del Decreto 51/2018, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana.

Tabla 1

Contenidos curriculares de la programación

Bloque 1: Interpretación y creación			
Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores de Logro	CC
<p>Cuidado y mejora de la técnica instrumental con instrumentos del aula, electrónicos y el cuerpo para lograr una precisión técnica y expresión adecuada.</p> <p>Utilización del cuerpo como medio de expresión musical mediante el trabajo rítmico y la percusión corporal.</p> <p>Interpretación e improvisación instrumental y corporal de propuestas de vanguardia, explorando diversas fuentes y objetos sonoros, trabajando ritmos diversos y con acompañamientos armónicos mayores, menores y complejos.</p> <p>Improvisación, de forma individual y en grupo, de piezas instrumentales sobre la escala diatónica, pentatónica y de blues, utilizando diferentes tonalidades, tipos melódicos, efectos y dinámicas.</p> <p>Ampliación del repertorio con la interpretación de piezas instrumentales, de estilo romántico, contemporáneo y medieval, de músicas del mundo, de música popular moderna y de Jazz, dedicando especial atención al patrimonio y al repertorio tradicional español y de la Comunidad Valenciana.</p> <p>Valoración de la actividad instrumental en sus distintas manifestaciones.</p>	<p>3º.MUS.BL1.2.</p> <p>Interpretar con los instrumentos y el cuerpo piezas musicales de distintas épocas y estilos, buscando el perfeccionamiento técnico y expresivo, e improvisar utilizando diferentes tipos de escalas, participando de manera activa en la actividad instrumental y en sus distintas manifestaciones.</p>	<p>3º.MUS.BL1.2.1.</p> <p>Interpreta con los instrumentos y el cuerpo piezas musicales de distintas épocas, estilos y culturas, buscando el perfeccionamiento técnico y expresivo.</p> <p>3º.MUS.BL1.2.2.</p> <p>Improvisa utilizando diferentes tipos de escalas, participando de manera activa en la actividad instrumental y en sus distintas manifestaciones.</p>	<p>CEC SIEE CSC</p> <p>CEC SIEE CSC</p>
<p>Creación con la voz, con el cuerpo y con los instrumentos de piezas y propuestas de vanguardia, sobre indicaciones dadas, utilizando los procedimientos compositivos y los lenguajes musicales y gestuales estudiados, dedicando especial atención a nuevas fuentes sonoras.</p> <p>Creación de piezas instrumentales, acompañamientos y efectos, con dispositivos electrónicos, mejorando la utilización de las apps y del software musical para el tratamiento del sonido.</p> <p>Participación en la coordinación de las creaciones vocales, instrumentales, corporales y coreográficas.</p> <p>Interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas, así como por los gustos de los demás.</p>	<p>3º.MUS.BL1.4. Crear composiciones vocales, instrumentales y coreográficas utilizando los procedimientos compositivos y los tipos formales trabajados.</p>	<p>3º.MUS.BL1.4.1. Crea composiciones vocales, instrumentales y coreográficas utilizando con fluidez las diferentes técnicas, los procedimientos compositivos y los tipos formales trabajados.</p>	<p>CEC CAA SIEE</p>
Bloque 2: Escucha			
Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores de Logro	CC
<p>Audición y lectura de escalas pentatónicas y cromáticas.</p> <p>Identificación auditiva y reconocimiento mediante partituras de los matices dinámicos uniformes y progresivos.</p> <p>Disfrute de las posibilidades expresivas de la voz y los instrumentos, y su evolución.</p> <p>Audición de melodías de distinta interválica y carácter, y expresión verbal de las sensaciones y emociones generadas.</p>	<p>3º.MUS.BL2.2. Analizar los timbres, los elementos musicales y las formas de organización de obras adaptadas al nivel, a partir de la escucha de grabaciones e interpretaciones en vivo, y mediante la utilización de partituras.</p>	<p>3º.MUS.BL2.2.1. y 3º.MUS.BL2.2.1. Analiza los timbres, los elementos musicales y las formas de organización de diversas obras trabajadas en el nivel educativo, a partir de grabaciones e interpretaciones en vivo, y mediante la utilización de partituras.</p>	<p>CEC</p>

<p>Audición y diferenciación de acordes y arpeggios mediante la audición de piezas de diferentes estilos, con apoyo de partituras.</p> <p>Análisis de la sintaxis y diferentes principios de configuración de la forma en obras de diversos estilos</p>			
<p>Elaboración de argumentaciones personales, con un lenguaje adecuado, sobre la contribución de la música a la calidad de la experiencia humana y el uso indiscriminado de la música, así como con el apoyo de medios audiovisuales y tecnológicos.</p> <p>Investigación e indagación de forma creativa las posibilidades sonoras y musicales de los objetos, la voz y el cuerpo.</p> <p>Valoración del silencio como elemento indispensable para la interpretación y la audición.</p>	<p>3°.MUS.BL2.3. Discriminar las posibilidades del sonido a través de distintos modos y formas de producción, elaborando propuestas verbales y/o audiovisuales.</p>	<p>3°.MUS.BL2.3.1. Discrimina las posibilidades del sonido a través de distintos modos de producción de los contenidos del nivel educativo.</p> <p>3°.MUS.BL2.3.2. Describe los procesos implicados de forma gráfica y verbal.</p>	<p>CEC CCLI</p> <p>CEC CCLI</p>
Bloque 3: Contextos musicales y culturales			
Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores de Logro	CC
<p>Elaboración de proyectos y exposiciones, de forma oral y escrita, sobre diversas obras de la Música Académica del S. XX, en sus contextos socioculturales, utilizando las TIC para su elaboración y difusión.</p> <p>Argumentación de opiniones personales.</p> <p>Elaboración de críticas fundamentadas, a partir de diferentes recursos: audición de obras, críticas de conciertos, visionado de obras en directo y en soportes audiovisuales.</p> <p>Participación en tertulias dialógicas adoptando una actitud abierta sobre las propuestas innovadoras más actuales.</p> <p>Utilización de diversas fuentes de información en el proceso de búsqueda y organización, atendiendo a su fiabilidad.</p> <p>Audición y reconocimiento de estilo y cultura de distintas obras de la Música Académica del S. XX, a partir de sus elementos musicales con el apoyo de distintos recursos: musicogramas, partituras, audiciones, vídeos, textos, relacionando sus elementos técnicos con los rasgos del periodo.</p> <p>Reconocimiento de los compositores más significativos en los diferentes estilos estudiados.</p>	<p>3°.MUS.BL3.2. Argumentar sobre diversas obras analizadas y géneros musicales de la Música Académica del S. XX, en sus contextos socioculturales, y expresar opiniones razonadas sobre las mismas, de forma oral y escrita, con apertura y superando estereotipos.</p>	<p>3°.MUS.BL3.2.1 Argumenta sobre diversas obras analizadas y géneros musicales de Música Académica del S. XX en sus contextos socioculturales, de forma oral y escrita.</p> <p>3°.MUS.BL3.2.2. Expresa de forma razonada su opinión sobre las obras analizadas Música Académica del S. XX, de forma oral y escrita.</p> <p>3°.MUS.BL3.2.3. Supera estereotipos en sus argumentaciones y en la expresión de opiniones razonadas a partir del estudio de los estilos correspondientes al nivel.</p>	<p>CEC CCLI CSC</p> <p>CEC CCLI CSC</p> <p>CEC CCLI CSC</p>
<p>El sonido y la música en los medios audiovisuales y las TIC.</p> <p>Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música.</p> <p>Interés por conocer las distintas funciones expresivas de la música, disfrutando de ellas como oyente con capacidad selectiva.</p> <p>Interés por ampliar la perspectiva y sus preferencias musicales de forma crítica y selectiva.</p> <p>Audición y reconocimiento de estilo y cultura de distintas obras de la Música Académica del S. XX, a</p>	<p>3°.MUS.BL3.3. Analizar las funciones de los estilos y géneros estudiados en relación con la danza, las artes plásticas, el cine, el teatro y la arquitectura, a partir de actividades y proyectos, utilizando recursos textuales, y evaluar sus aportaciones al desarrollo personal y colectivo.</p>	<p>3°.MUS.BL3.3.1. Analiza las funciones de la música en la danza, las artes plásticas, el cine, el teatro y la arquitectura, de los géneros y estilos correspondientes al nivel educativo, a partir de actividades y proyectos, utilizando recursos textuales, y evaluar sus aportaciones al desarrollo personal y colectivo.</p> <p>3°.MUS.BL3.3.2. Evalúa</p>	<p>CEC CSC</p> <p>CEC CSC</p>

partir de sus elementos musicales con el apoyo de distintos recursos: musicogramas, partituras, audiciones, vídeos, textos, relacionando sus elementos técnicos con los rasgos del periodo. Análisis de la relación entre los acontecimientos socioculturales, el desarrollo tecnológico y la música en las épocas estudiadas.		las aportaciones al desarrollo personal y colectivo de las funciones de la música en la danza, las artes plásticas, el cine, el teatro y la arquitectura.	
Bloque 4: Música y tecnología			
Contenidos	Criterios de Evaluación	Indicadores de Logro	CC
Entrenamiento auditivo y edición de partituras mediante programas informáticos, aplicaciones para dispositivos móviles y herramientas web. Audición y análisis de piezas de diferentes culturas y estilos con el soporte de editores de audio, editores de partituras y secuenciadores. Edición avanzada de audio digital. Improvisación e interpretación de piezas de diferentes estilos con el apoyo de aplicaciones informáticas y dispositivos electrónicos. Creación de ritmos, melodías y acompañamientos mediante diversos programas informáticos. Edición de vídeo digital combinando imagen, sonido y voz. Uso, cuidado y mantenimiento de los instrumentos electrónicos, dispositivos móviles y ordenadores.	3°.MUS.BL4.1. Aplicar los recursos digitales para la educación auditiva y la creación de ritmos, melodías, acompañamientos y producciones musicales y audiovisuales, utilizando aplicaciones de edición de audio, de vídeo, y de partituras y secuenciadores.	3°.MUS.BL4.1.1. Aplica los recursos digitales para la educación auditiva y la creación de ritmos, melodías y acompañamientos. 3°.MUS.BL4.1.2. Utiliza aplicaciones de edición de audio, de vídeo, de partituras y secuenciadores en producciones musicales y audiovisuales. 3°.MUS.BL4.1.3. Comparte materiales propios mediante los servicios de la web social, respetando las normas y las licencias de uso.	CD CEC CD CEC

8. METODOLOGÍA

De forma general, la presente programación didáctica se distingue por emplear una metodología activa y participativa, puesto que se pretende que el alumnado sea el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, se buscará constantemente que los estudiantes participen, interactúen y desarrollen su creatividad, para poder resolver los diversos retos y problemas propuestos en cada una de las actividades. Por consiguiente, esta programación está concebida y organizada de manera que se pueda adaptar de una forma fácil y flexible a las circunstancias del alumnado y de su contexto económico, social y cultural (Parra, 2003).

Así pues, esta programación didáctica se basa en el aprendizaje cooperativo y en el aprendizaje activo como herramientas metodológicas, para que el alumnado participe constantemente.

Por otro lado, al aplicar estas metodologías en el aula, el profesor tiene la labor de guiar a los estudiantes a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, dotándoles de las

herramientas y los recursos necesarios para que puedan realizar ellos mismos las distintas actividades y trabajos que se proponen. Por este motivo, y para que adquieran las competencias y los contenidos significativamente en un ambiente motivador, la participación activa del alumnado en el aprendizaje es fundamental. En definitiva, como afirma Domingo (2008: 237): “La clase consiste en que los estudiantes aprendan en vez de que el docente enseñe”.

8.1. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un tipo de metodología que se basa en la formación de diversos grupos de trabajo, para realizar las actividades propuestas en el aula. Estos grupos deben tener en cuenta la diversidad existente en el alumnado y también deben ser heterogéneos, consiguiendo así generar el sentimiento de pertenencia a un colectivo en todos los estudiantes y un adecuado ambiente de integración en la clase. Por tanto, esta forma de trabajar permite que el alumnado comprenda que la responsabilidad del resultado final de una actividad es tanto colectiva como individual, por lo que un individuo no puede conseguir el éxito si el resto del grupo tampoco lo consigue (Azorín, 2018).

También es destacable comentar que, tal y como se ha demostrado en múltiples propuestas educativas, el aprendizaje cooperativo es muy útil tanto para conseguir que los alumnos aprendan significativamente los contenidos de la materia como para que desarrollen sus habilidades de trabajo en equipo (Pujolàs, 2004). Los estudiantes, al interactuar entre ellos, desarrollan sus habilidades de liderazgo, auto-gestión, resolución de problemas, aceptación de responsabilidades, distribución del trabajo y respeto hacia los demás (Estrada et al., 2016). Además, como el aprendizaje cooperativo fomenta que los alumnos se ayuden los unos a los otros para alcanzar el éxito colectivo, también ayuda al aumento de la inclusión, de la motivación y del rendimiento de todos los miembros del grupo (Slavin, 2014). De acuerdo con lo que exponen Rodrigo y Palomares (2016: 48): “La utilización del aprendizaje cooperativo como método habitual en las aulas permite mejorar las relaciones sociales, favorece actitudes positivas hacia el alumnado con necesidades educativas especiales, mejora las habilidades sociales y posibilita la aceptación de la diversidad.”

Por consiguiente, a lo largo de las dos unidades didácticas que se trabajan en la presente programación didáctica, se pretende trabajar generalmente en grupos reducidos (de

entre 5 o 6 personas) con el objetivo principal de que los estudiantes se puedan ayudar entre ellos, consiguiendo así que la dinámica de la clase sea lo más fluida y eficiente posible. Con todo y con eso, también se potenciarán otras aptitudes anteriormente mencionadas, como son: la motivación, las habilidades sociales y la diversidad, entre otras.

8.2. Aprendizaje activo

El aprendizaje activo es el otro gran pilar metodológico de esta programación didáctica. Una de las metodologías educativas que tradicionalmente más se ha empleado es la lección magistral o método expositivo, el cual se basa en la transmisión unidireccional de conocimientos del profesor hacia el alumnado. Sin embargo, el aprendizaje activo es lo contrario, ya que es una estrategia educativa cuya intención es que el alumnado aprenda desde la práctica y la participación y sea el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que profesor actúa solo de guía de este proceso. De esta forma, Miguel, López y Martín (1989) comentan que la implicación activa de los estudiantes en la clase es uno de los motores motivadores más potentes para aprender, para compartir conocimientos e ideas y para introducirse en el contexto educativo.

Hoy en día, se considera que una de las estrategias educativas que más favorece la asimilación de información y conocimientos por parte de los estudiantes de la ESO es el aprendizaje activo. De acuerdo con Peche y Giraldo (2019), este tipo de aprendizaje fomenta el trabajo cooperativo entre el alumnado, lo cual favorece: la superación de retos comunes e individuales, la aceptación de corresponsabilidad en actividades sociales y el desarrollo de la creatividad.

Con el objetivo de poder trabajar las unidades didácticas de esta programación aplicando el aprendizaje activo, se han creado actividades en las que la práctica y la participación del alumnado son fundamentales para interiorizar los conocimientos. Por un lado, se trabajarán los contenidos teóricos referentes a los distintos estilos de música contemporánea, mientras que, por otro lado, se intentará que el alumnado aumente su participación y desarrolle su creatividad en las distintas actividades musicales que se proponen.

Las técnicas de trabajo cooperativo y activo, que se emplearán para desarrollar la creatividad y las habilidades sociales de los estudiantes, son: la lluvia de ideas y la discusión

en grupo. La lluvia de ideas pretende que el alumnado proponga soluciones creativas y originales a problemas, que pueden ser comunes o no, y permite que todas estas aportaciones sean de mayor calidad tanto individual como grupalmente (Paredes, 2018). Además, López (2017), basándose en las ideas que propone Osborn en su publicación “Imaginación Aplicada”, defiende que la lluvia de ideas es muy útil para el desarrollo creativo del alumnado y la asimilación del respeto.

En lo referente a la discusión en grupo o debate grupal, esta estrategia pedagógica se emplea principalmente a la hora de trabajar los contenidos específicos de los distintos estilos de música contemporánea. También sirve para que los alumnos aprendan a crear argumentos, a dialogar igualitariamente entre ellos, a escuchar ideas de otros grupos y a respetar los turnos de palabra. Cabe destacar que, de forma contraria a las tradicionales estrategias didácticas, en el debate grupal el alumnado se convierte en el protagonista de la clase, mientras que el profesor cumple la función de guía y observador (Gallart et. al, 2015).

Por otra parte, otro elemento que también se podrá trabajar al abordar el tema de la música contemporánea con las TIC es: la creatividad. Su desarrollo, mediante algunas actividades de esta programación, permitirá una mejor asimilación de las competencias y de los contenidos sobre estos estilos musicales, a la vez que puede fomentar el gusto y la afinidad hacia ellos. Bernabéu y Goldstein (2016) recopilaron algunas convicciones en las que concuerdan los principales autores sobre creatividad y educación de las últimas décadas del siglo XX, las cuales son: la creatividad se puede entrenar y mejorar en un entorno educativo apropiado y no es un don de una minoría. Su desarrollo mejora las habilidades para resolver dificultades y la autonomía a la hora de pensar puesto que, según Trujillo (2012): “una escuela que abre las puertas a la creatividad contribuye a crear una sociedad innovadora que se permite crear con una mirada fresca. Una vez más, la escuela está en la base del cambio social [...]”.

9. INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

En la programación didáctica que se presenta en este Trabajo Final de Máster se trabajan los estilos más destacados de la música contemporánea, empleando para ello las TIC, el aprendizaje activo y el trabajo cooperativo. Esta programación está diseñada para una clase estándar de 30 alumnos y está compuesta por dos unidades didácticas –las número 5 y 6 del curso–, de 6 sesiones de 1 hora cada una, que se ubican en el segundo trimestre de 3º de ESO.

En la primera unidad didáctica, se trabajan el Impresionismo, los Nacionalismos, el Neoclasicismo, el Expresionismo (Modernismo), el Futurismo y el Dadaísmo, abordando así los estilos más destacados de la primera parte del siglo XX y el progresivo paso de la Tonalidad al Atonalismo. En la segunda unidad didáctica, se abordan los estilos predominantes en la segunda mitad del siglo XX, como el Surrealismo, la Música Concreta, la Música Electrónica y Electroacústica, la Música Aleatoria y el Minimalismo. Además, se pretende que todo el trabajo práctico del alumnado se pueda ver reflejado en la grabación de la canción que haya compuesto cada grupo reducido (de 6 personas).

Por otro lado, el marco legal en el que se enmarca esta programación está definido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Es más, el currículo de 3º de ESO está descrito en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, a nivel estatal; el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana; y el Decreto 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015.

Por último, la ubicación dentro del calendario académico (2º trimestre) se debe a que, a lo largo de los cursos anteriores y del primer trimestre de este curso, se tienen que haber trabajado e interiorizado todas las etapas musicales previas y haber adquirido cierta destreza en todas o la mayor parte de las TIC –ordenadores, aplicaciones, *software*, etc.– que se van a utilizar, con el fin de no emplear un tiempo excesivo en explicar su funcionamiento. Por tanto, para que el transcurso de todas las actividades sea lo más fluido posible, es recomendable que todo el profesorado del departamento de Música trabaje unificadamente y en la misma dirección, evitado así que el alumnado tenga dificultades con los contenidos o con el empleo de determinadas TIC.

9.1. Unidades Didácticas

9.1.1. Organización de las Unidades Didácticas

En el presente apartado se exponen los objetivos didácticos que se deben alcanzar, tanto en la *Unidad Didáctica 5: De la Tonalidad al Atonalismo* como en la *Unidad Didáctica 6: Las Nuevas Vanguardias*, y su relación con las competencias clave explicadas anteriormente y los criterios de evaluación pertinentes, los cuales se extraen del Decreto 87/2015 y su posterior modificación –el Decreto 51/2018–.

Tabla 2

Objetivos, competencias y criterios de evaluación de la Unidad Didáctica 5

UD 5	De la Tonalidad al Atonalismo		
	3º ESO - MÚSICA	2º Trimestre / 6 Sesiones	
	Objetivos Didácticos	Competencias	Criterios de Evaluación
	1. Reconocer auditiva y visualmente las características musicales del Impresionismo, los Nacionalismos, el Expresionismo (Modernismo), el Neoclasicismo, el Futurismo y el Dadaísmo.	CCL, CMCT CAA, CSC, CEC	3º.MUS.BL2.2. Analizar los timbres, los elementos musicales y las formas de organización de obras adaptadas al nivel, a partir de la escucha de grabaciones e interpretaciones en vivo, y mediante la utilización de partituras.
	2. Saber relacionar con el resto de disciplinas artísticas (pintura, escultura y danza, principalmente) y contextualizar histórica y socialmente el Impresionismo, los Nacionalismos, el Expresionismo (Modernismo), el Neoclasicismo, el Futurismo y el Dadaísmo.	CCL, CAA, CSC, CEC	3º.MUS.BL3.2. Argumentar sobre diversas obras analizadas y géneros musicales de la Música Académica del S. XX, en sus contextos socioculturales, y expresar opiniones razonadas sobre las mismas, de forma oral y escrita, con apertura y superando estereotipos. 3º.MUS.BL3.3. Analizar las funciones de los estilos y géneros estudiados en relación con la danza, las artes plásticas, el cine, el teatro y la arquitectura, a partir de actividades y proyectos, utilizando recursos textuales, y evaluar sus aportaciones al desarrollo personal y colectivo.
	3. Componer, improvisar e interpretar piezas o melodías, empleando los modos griegos, las escalas pentatónicas, el sistema serial y las características de alguno de estos estilos: Impresionismo, Nacionalismos, Expresionismo, Neoclasicismo, Futurismo y Dadaísmo.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	3º.MUS.BL1.2. Interpretar con los instrumentos y el cuerpo piezas musicales de distintas épocas y estilos, buscando el perfeccionamiento técnico y expresivo, e improvisar utilizando diferentes tipos de escalas, participando de manera activa en la actividad instrumental y en sus distintas manifestaciones. 3º.MUS.BL1.4. Crear composiciones vocales, instrumentales y coreográficas utilizando los procedimientos compositivos y los tipos formales trabajados.
	4. Aprender a trabajar con editores de partituras y con editores de audio y a controlar las diversas aplicaciones musicales (TIC) y buscadores empleados en clase.	CD, CAA, CSC, SIEE	3º.MUS.BL4.1. Aplicar los recursos digitales para la educación auditiva y la creación de ritmos, melodías, acompañamientos y producciones musicales y audiovisuales, utilizando aplicaciones de edición de audio, de vídeo, y de partituras y secuenciadores.

Tabla 3

Objetivos, competencias y criterios de evaluación de la Unidad Didáctica 6

UD 6			Las Nuevas Vanguardias	
3º ESO - MÚSICA		2º Trimestre / 6 Sesiones		
Objetivos Didácticos	Competencias	Criterios de Evaluación		
1. Asimilar las características musicales y del contexto histórico y social del Surrealismo, la Música Concreta, la Música Electrónica y Electroacústica, la Música Aleatoria y el Minimalismo, sabiendo reconocerlos visual y auditivamente.	CCL, CMCT, CAA, CSC, CEC	<p>3º.MUS.BL2.2. Analizar los timbres, los elementos musicales y las formas de organización de obras adaptadas al nivel, a partir de la escucha de grabaciones e interpretaciones en vivo, y mediante la utilización de partituras.</p> <p>3º.MUS.BL3.2. Argumentar sobre diversas obras analizadas y géneros musicales de la Música Académica del S. XX, en sus contextos socioculturales, y expresar opiniones razonadas sobre las mismas, de forma oral y escrita, con apertura y superando estereotipos.</p>		
2. Probar las posibilidades sonoras de los distintos instrumentos musicales, mediante la interpretación, improvisación y creación de piezas y melodías de los estilos vanguardistas de la música contemporánea.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	<p>3º.MUS.BL1.2. Interpretar con los instrumentos y el cuerpo piezas musicales de distintas épocas y estilos, buscando el perfeccionamiento técnico y expresivo, e improvisar utilizando diferentes tipos de escalas, participando de manera activa en la actividad instrumental y en sus distintas manifestaciones.</p> <p>3º.MUS.BL2.3. Discriminar las posibilidades del sonido a través de distintos modos y formas de producción, elaborando propuestas verbales y/o audiovisuales.</p>		
3. Comprender todos los pasos que intervienen en el proceso de creación de una obra, desde que se genera la idea inicial hasta que se graba.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	<p>3º.MUS.BL1.4. Crear composiciones vocales, instrumentales y coreográficas utilizando los procedimientos compositivos y los tipos formales trabajados.</p>		
4. Saber grabar y trabajar con editores de vídeo y controlar las distintas aplicaciones (TIC) y <i>software</i> musical y didáctico empleados en clase.	CD, CAA, CSC, SIEE	<p>3º.MUS.BL4.1. Aplicar los recursos digitales para la educación auditiva y la creación de ritmos, melodías, acompañamientos y producciones musicales y audiovisuales, utilizando aplicaciones de edición de audio, de vídeo, y de partituras y secuenciadores.</p>		

9.1.2. Temporalización de las Unidades Didácticas

A continuación, se explican detalladamente tanto las múltiples actividades que componen ambas unidades didácticas como su temporalización dentro de las sesiones programadas.

Tabla 4

Temporalización de las sesiones de la Unidad Didáctica 5

UD 5		De la Tonalidad al Atonalismo						
SS	Actividades	Duración / Organiza.	Recursos Didácticos	CC ^a	OD ^b	CE ^c	Instrumentos Evaluación	%C ^d
1	Act. 1. Visualización de un vídeo introductorio acerca del Impresionismo, los Nacionalismos, el Expresionismo (Modernismo) y el Neoclasicismo y contestación a una serie de preguntas sobre este. https://www.youtube.com/watch?v=vi9f15nciQ0&ab_channel=Pablo%27sFlippedMusicClassroom	20' Grupos de 3	Ordenador, proyector, altavoces, <i>You Tube</i> y ficha de preguntas.	CCL, CMCT, CAA, CSC, CEC	1 y 2.	B.L.2.2. B.L.3.2 B.L.3.3.	Portfolio y ficha de preguntas (Cuestionario)	¼ /10%
	Act. 2. Escucha activa y análisis, siguiendo una ficha con ítems (tempo, compás, métrica, forma, estructura, instrumentos, estilo, etc.) creada por el profesor, de fragmentos de las siguientes obras: <i>Claire de Lune</i> , <i>Preludio a la siesta de un Fauno</i> , <i>Pierrot Lunaire</i> , <i>Ópera Wozzeck</i> , <i>Un Americano en París</i> , <i>El Amor Brujo</i> y <i>Pulcinella</i> .	30' Grupos de 3	Ordenador, proyector, altavoces, <i>You Tube</i> o <i>Spotify</i> , partituras y ficha de ítems.	CCL, CMCT, CAA, CSC, CEC	1 y 2.	B.L.2.2. B.L.3.2 B.L.3.3.	Portfolio y ficha de ítems (Cuestionario)	¼ /10%
	Act. 3. Visualización y relación, empleando una ficha tipo test, de diversas pinturas destacadas y de diversas danzas nacionales con sus estilos correspondientes (Impresionismo, Modernismo y los diversos Nacionalismos).	10' Grupos de 3	Ordenador, proyector, altavoces, buscador de Internet y ficha test.	CCL, CMCT, CAA, CSC, CEC	1 y 2.	B.L.2.2. B.L.3.2 B.L.3.3.	Portfolio y ficha test (Cuestionario)	¼ /10%
2	Act. 4. Realización, aplicando el Puzzle de Aronson, de un trabajo en el que cada uno de los 5 grupos (de 6 alumnos) tiene que explicar las características musicales, históricas y sociales, y los rasgos comunes con otras disciplinas artísticas, de estos 6 estilos: Impresionismo, Nacionalismos, Expresionismo (Modernismo), Neoclasicismo, Futurismo y Dadaísmo. Posteriormente, cada grupo tiene que enviar al profesor, por <i>Google Classroom</i> , una exposición grabada de su trabajo y enviarla al profesor.	60' 5 grupos de 6	Ordenadores, buscador de Internet, ficha con los aspectos a investigar, editor de textos y <i>PowerPoint</i> , <i>Canva</i> o <i>Prezzi</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, CEC, SIEE	1, 2 y 4.	B.L.2.2. B.L.3.2 B.L.3.3. B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación	1/3 /30%
3	Act. 5. Composición de una línea melódica de 16 compases con cada uno de los modos griegos, de las escalas pentatónicas y el sistema serial, empleando la aplicación de edición de partituras <i>Flat.io</i> . Los grupos se repartirán la tarea de tal forma que todos los alumnos tendrán que hacer, 2 melodías con escalas y una melodía aplicando el sistema serial.	25' 5 grupos de 6	Ordenador, proyector, móviles, <i>Flat.io</i> y tabla de escalas.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	3 y 4.	B.L.1.4. B.L.4.1.	Portfolio y escala de estimación	¼ /10%
	Act. 6. Creación de un musicograma grupal de una de las siguientes obras de los estilos trabajados: <i>Rhapsody in Blue</i> , <i>La Consagración de la Primavera</i> , <i>Cuadros de una Exposición (La Gran Puerta de Kiev)</i> , <i>Concierto para Violín</i> y <i>Orquesta</i> de Alban Berg y <i>Bolero</i> de Ravel. El trabajo terminado se enviará al profesor, a través de <i>Google Classroom</i> al finalizar la Unidad Didáctica.	20' 5 grupos de 6	Ordenadores, buscador de Internet, <i>You Tube</i> o <i>Spotify</i> y editor de textos.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, CEC, SIEE	1 y 4.	B.L.2.2. B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación	1/3 /30%

	Act. 7. Interpretación, con la flauta dulce, instrumental Orff, teclado y <i>Drumbit</i> de dos de las melodías compuestas al principio de la clase y del tema principal del <i>Concierto de Anjuez</i> de Joaquín Rodrigo.	15' Toda la clase	Ordenador, proyector, altavoces, partituras, instrumental Orff, flautas dulces, teclado y <i>Drumbit</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	3 y 4.	B.L.1.2. B.L.4.1.	Escala de estimación	¼ /10%
4	Act. 8. Composición grupal de una pequeña y sencilla pieza musical con 6 voces (de aproximadamente 2 minutos de duración), respetando las características de uno de los estilos estudiados (Impresionismo, Nacionalismos, Expresionismo, Neoclasicismo, Futurismo y Dadaísmo) y empleando los modos griegos, las escalas pentatónicas o el sistema serial.	30' 5 grupos de 6	Papel pautado, instrumental Orff, teclado y flautas dulces.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	3.	B.L.1.4.	Rúbrica de heteroevaluación	1/3 /30%
	Act. 9. Edición de las partituras de la composición anterior con el editor <i>Musescore</i> .	30' 5 grupos de 6	Ordenadores y <i>Musescore</i> .	CD, CAA, CSC, SIEE	4.	B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación	1/3 /30%
5	Act. 10. Práctica de la interpretación, con la flauta dulce, el instrumental Orff o las aplicaciones necesarias, de la obra compuesta en la clase anterior. El docente observará a cada grupo y les podrá guiar o hacer rectificaciones técnicas.	15' 5 grupos de 6	Instrumental Orff, flautas dulces, <i>Remix Live</i> , <i>Drumbit</i> y atriles.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	3 y 4.	B.L.1.2. B.L.4.1.	Escala de estimación	¼ /10%
	Act. 11. Creación de un archivo MP3, otro AUP y otro WAV en los que, empleando <i>Audacity</i> , cada grupo tiene que hacer una edición de audio de 3 minutos, empleando ruidos, sonidos, efectos (con <i>Remix live</i> y <i>Drumbit</i>) y fragmentos de algunas de las obras escuchadas en las sesiones 1 y 3.	30' 5 grupos de 6	Ordenadores, <i>Audacity</i> , <i>Freemake</i> , <i>You Tube</i> , teclado y <i>Drumbit</i> y <i>Remix Live</i> .	CD, CAA, CSC, SIEE	4.	B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación	1/3 /30%
	Act. 12. Improvisación de melodías, en series de 8 compases y empleando la escala pentatónica de Do, Mi y Fa, con cualquier instrumento del aula y sobre un ritmo base creado conjuntamente con <i>iReal Note</i> .	15' Toda la clase	Ordenador, proyector, altavoces, móviles, teclado, instrumental Orff, flautas dulces <i>iReal Note</i> y <i>Remix Live</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	3 y 4.	B.L.1.2. B.L.4.1.	Escala de estimación	¼ /10%
6	Act. 13. Realización de un cuestionario <i>Quizizz</i> sobre todos los contenidos teóricos trabajados en esta Unidad Didáctica, acerca del Impresionismo, los Nacionalismos, el Expresionismo (Modernismo), el Neoclasicismo, el Futurismo y el Dadaísmo.	20' Individual	Móvil, <i>Quizizz</i> , ordenador y proyector.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, CEC, SIEE	1, 2 y 4.	B.L.2.2. B.L.3.2 B.L.3.3. B.L.4.1.	Cuestionario con aplicación de gamificación (Examen)	20%
	Act. 14. Interpretación, con las flautas y el instrumental Orff del aula, de la obra compuesta por cada grupo delante del resto de compañeros. Al mismo tiempo, esta audición será grabada con micrófonos y <i>Audacity</i> y cada grupo tendrá que enviar un archivo MP3 y otro AUP al correo del profesor.	30' 5 grupos de 6	Ordenadores, <i>Audacity</i> , teclado, instrumental Orff, teclado, flautas dulces, micrófonos, interfaz de sonido, <i>Remix Live</i> , <i>Drumbit</i> y atriles.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	3 y 4.	B.L.1.2. B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación y coevaluación	1/3 /30%
	Act. 15. Improvisación de melodías, en series de 8 compases y empleando la escala Lidia de Sol, con cualquier instrumento del aula y sobre un ritmo base creado conjuntamente con <i>Drumbit</i> .	10' Toda la clase	Ordenador, proyector, altavoces, móviles, teclado, instrumental Orff, flautas dulces y <i>Drumbit</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	3 y 4.	B.L.1.2. B.L.4.1.	Escala de estimación	¼ /10%

Nota. ^a Competencias (CC). ^b Objetivos Didácticos (OD). ^c Criterios de Evaluación (CE). ^d Porcentaje de Calificación dentro de la Tarea(%C).

Tabla 5

Temporalización de las sesiones de la Unidad Didáctica 6

UD 6		Las Nuevas Vanguardias						
SS	Actividades	Duración / Organiza.	Recursos Didácticos	CC ^a	OD ^b	CE ^c	Instrumentos Evaluación	%C ^d
1	Act. 1. Visualización, a modo de introducción, de diversas escenas de las películas <i>Psicosis</i> y <i>El Resplandor</i> y contestación a un breve cuestionario de <i>Google Forms</i> acerca de los estilos de música (Música Concreta y Música Aleatoria) que aparecen en dichas escenas.	10' Toda la clase	Ordenador, proyector, altavoces, <i>You Tube</i> y cuestionario de <i>Google Forms</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, CEC, SIEE	1 y 4.	B.L.2.2. B.L.3.2. B.L.4.1.	Portfolio y ficha de preguntas (Cuestionario)	¼ /10%
	Act. 2. Visualización de fragmentos de dos vídeos introductorios acerca de la Música Concreta, la Música Electrónica y Electroacústica, la Música Aleatoria y el Minimalismo y contestación a una serie de preguntas sobre este. https://www.youtube.com/watch?v=uHHQ4_3g4Iw&list=WL&index=91&ab_channel=Mery%27sMusic https://www.youtube.com/watch?v=9Nb6xdOeVUk&t=160s&ab_channel=Mery%27sMusic	20' Grupos de 3	Ordenador, proyector, altavoces, <i>You Tube</i> y ficha de preguntas.	CCL, CMCT, CAA, CSC, CEC	1.	B.L.2.2. B.L.3.2.	Portfolio y ficha de ítems (Cuestionario)	¼ /10%
	Act. 3. Escucha activa, visualización de partituras y análisis, siguiendo una ficha con ítems (tempo, compás, métrica, forma, estructura, instrumentos, estilo, etc.) creada por el profesor, de fragmentos de las siguientes obras: <i>Sinfonía para un hombre solo</i> , <i>Kontakte</i> , <i>El Canto de los Jóvenes</i> , 4' 33'', <i>Amores</i> .	30' Grupos de 3	Ordenador, proyector, altavoces, <i>You Tube</i> o <i>Spotify</i> , partituras y ficha de ítems.	CCL, CMCT, CAA, CSC, CEC	1.	B.L.2.2. B.L.3.2.	Portfolio y ficha test (Cuestionario)	¼ /10%
2	Act. 4. Realización, aplicando el Puzle de Aronson, de un trabajo en el que cada uno de los 5 grupos (de 6 alumnos) tiene que explicar las características musicales, históricas y sociales, y los rasgos comunes con otras disciplinas artísticas, de estos 6 estilos: Surrealismo, Música Concreta, Música Electrónica, Música Electroacústica, Música Aleatoria y Minimalismo. Posteriormente, cada grupo tiene que enviar al profesor, por <i>Google Classroom</i> , una exposición grabada de su trabajo y enviarla al profesor.	60' 5 grupos de 6	Ordenadores, buscador de Internet, ficha con los aspectos a investigar, editor de textos y <i>PowerPoint</i> , <i>Canva</i> o <i>Prezzi</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, CEC, SIEE	1 y 4	B.L.2.2. B.L.3.2. B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación	½ /20%
3	Act. 5. Composición de 6 piezas musicales (cada una de ellas sobre cada uno de los estilos estudiados) empleando las aplicaciones <i>Aglaya</i> , <i>Soundcool</i> y <i>Band Lab</i> .	20' 5 grupos de 6	Móviles, <i>Aglaya</i> , <i>Soundcool</i> , <i>Band Lab</i> y papel pautado.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	2, 3 y 4.	B.L.2.3. B.L.1.4. B.L.4.1.	Portfolio y escala de estimación	¼ /10%
	Act. 6. Editar un vídeo de <i>You Tube</i> (empleando <i>Freemake</i> para descargarlo) con el editor de vídeo <i>OpenShot</i> , incluyendo música de canciones de los estilos estudiados (Surrealismo, Música Concreta, Música Electrónica, Música Electroacústica, Música Aleatoria y Minimalismo) y diversos efectos tanto musicales como visuales	20' Grupos de 2	Ordenadores, proyector, altavoces, <i>You Tube</i> , <i>OpenShot</i> y <i>Freemake</i> .	CD, CAA, CSC, SIEE	4.	B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación	½ /20%

	(transiciones, portadas, finales, etc.).							
	Act. 7. Interpretación, con las aplicaciones <i>Aglaya</i> , <i>Soundcool</i> , <i>Band Lab</i> y <i>Tuneln Radio</i> de dos de las piezas musicales compuestas al principio de la clase y de <i>Paisaje Imaginario n° 4</i> de John Cage.	20' Toda la clase	Instrumental Orff, móviles, <i>Aglaya</i> , <i>Soundcool</i> , <i>Band Lab</i> , ordenador, proyector, partituras.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	2 y 4.	B.L.1.2. B.L.2.3. B.L.4.1.	Escala de estimación	1/3 /10%
4	Act. 8. Composición grupal de la música de una escena de una película o un anuncio (de aproximadamente 2 minutos de duración), respetando las características de uno de los estilos estudiados (Surrealismo, Música Concreta, Música Electrónica, Música Electroacústica, Música Aleatoria y Minimalismo) y empleando instrumentos y aplicaciones ya utilizadas anteriormente (<i>Aglaya</i> , <i>Soundcool</i> , <i>Band Lab</i> , <i>Remix Live</i> , <i>Drumbit</i> y <i>Tuneln Radio</i>).	40' 5 grupos de 6	Papel pautado, instrumental Orff, teclado, controlador DJ, sampler, <i>Aglaya</i> , <i>Soundcool</i> , <i>Band Lab</i> , <i>Remix Live</i> , <i>Drumbit</i> y <i>Tuneln Radio</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	2, 3 y 4.	B.L.2.3. B.L.1.4. B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación	1/5 /40%
	Act. 9. Edición de las partituras de la composición anterior con el editor <i>Musescore</i> .	20' 5 grupos de 6	Ordenadores y <i>Musescore</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	3 y 4.	B.L.1.4. B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación	1/5 /40%
5	Act. 10. Interpretación, con instrumentos y aplicaciones, de la obra compuesta por cada grupo delante del resto de compañeros. Al mismo tiempo, esta audición será grabada con una cámara, micrófonos y <i>Audacity</i> .	30' 5 grupos de 6	Ordenadores, <i>Audacity</i> , teclado, instrumental Orff, controlador DJ, sampler, flautas dulces, 1 cámara de vídeo, micrófonos, interfaz de sonido, <i>Aglaya</i> , <i>Soundcool</i> , <i>Band Lab</i> , <i>Remix Live</i> , <i>Drumbit</i> , <i>Tuneln Radio</i> y atriles.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	2, 3 y 4.	B.L.1.2. B.L.2.3. B.L.1.4. B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación y coevaluación	1/5 /40%
	Act. 11. Edición del audio de la grabación anterior con el editor de audio <i>Audacity</i> . Cada grupo tendrá que enviar un archivo MP3, uno WAV y otro AUP al correo del profesor.	20' 5 grupos de 6	Ordenadores y <i>Audacity</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	3 y 4.	B.L.1.4. B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación	1/5 /40%
	Act. 12. Improvisación de melodías, en series de 8 compases y sobre un ritmo base creado conjuntamente con <i>iReal Note</i> , pudiendo emplear un controlador DJ, un sampler, un teclado y las aplicaciones <i>Aglaya</i> , <i>Soundcool</i> , <i>Band Lab</i> , <i>Remix Live</i> , <i>Drumbit</i> y <i>Tuneln Radio</i> .	10' Toda la clase	Ordenador, proyector, altavoces, móviles, controlador DJ y sampler, teclado, <i>iReal Note</i> <i>Aglaya</i> , <i>Soundcool</i> , <i>Band Lab</i> , <i>Remix Live</i> , <i>Drumbit</i> y <i>Tuneln Radio</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	2 y 4.	B.L.1.2. B.L.2.3. B.L.4.1.	Escala de estimación	1/3 /10%
6	Act. 13. Realización de un cuestionario <i>Quizizz</i> sobre todos los contenidos teóricos trabajados en esta Unidad Didáctica, acerca del Surrealismo, la Música Concreta, la Música Electrónica y Electroacústica, la Música Aleatoria y el Minimalismo.	20' Individual	Móvil, <i>Quizizz</i> , ordenador y proyector.	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, CEC, SIEE	1 y 4.	B.L.2.2. BL.3.2. BL.4.1.	Cuestionario con aplicación de gamificación (Examen)	20%
	Act. 14. Edición del vídeo de la interpretación de la clase anterior con el editor de vídeo <i>OpenShot</i> .	30' 5 grupos de 6	Ordenadores y <i>OpenShot</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	3 y 4.	B.L.1.4. B.L.4.1.	Rúbrica de heteroevaluación	1/5 /40%

	Act. 15. Improvisación de melodías, en series de 8 compases y sobre un ritmo base creado conjuntamente con <i>iReal Note</i> , pudiendo emplear un controlador DJ, un sampler, un teclado, instrumental Orff, flautas dulces y las aplicaciones <i>Aglaya</i> , <i>Soundcool</i> , <i>Band Lab</i> , <i>Remix Live</i> , <i>Drumbit</i> y <i>Tuneln Radio</i> .	10' Toda la clase	Ordenador, proyector, altavoces, móviles, controlador DJ y sampler, teclado, instrumental Orff, flautas dulces, <i>iReal Note</i> , <i>Aglaya</i> , <i>Soundcool</i> , <i>Band Lab</i> , <i>Remix Live</i> , <i>Drumbit</i> y <i>Tuneln Radio</i> .	CCL, CMCT, CD, CAA, CSC, SIEE, CEC	2 y 4.	B.L.1.2. B.L.2.3. B.L.4.1.	Escala de estimación	1/3 /10%
--	--	----------------------	---	------------------------------------	--------	----------------------------------	----------------------	----------

Nota. ^a Competencias (CC). ^b Objetivos Didácticos (OD). ^c Criterios de Evaluación (CE). ^d Porcentaje de Calificación dentro de la Tarea(%C).

10. RECURSOS Y MATERIALES

En este apartado se recopilan todos los recursos y materiales necesarios para la realización de la programación didáctica que se propone en el presente Trabajo Final de Máster. Muchos de estos recursos son digitales, por lo que para poder llevar a cabo esta propuesta didáctica es necesario disponer de un aula de Música equipada con ordenadores para todo el alumnado (o tablets, si no hubiese suficientes ordenadores) o de un aula de Informática que complete estos recursos digitales junto con el aula de Música.

A lo largo de las dos unidades didácticas que conforman esta programación trimestral, el docente debe disponer siempre de un ordenador, su móvil, un proyector y de altavoces. Todo ello para poder llevar a cabo las explicaciones de forma muy visual y atractiva. Además, con el fin de que la organización de la clase, el trabajo grupal cooperativo, la entrega de trabajos y el envío de información entre alumnado y profesor sean fluidos y sin complicaciones, se trabaja continuamente con las plataformas online *Google Classroom* y *Google Drive*.

Respecto al instrumental necesario para realizar las actividades relacionadas con la interpretación o la improvisación musical, los materiales que se emplean son los siguientes:

- Teclado, atriles y flauta dulce (cada estudiante empleará la suya personal).
- Instrumental Orff → Melódicas, carrillones cromáticos, xilófonos y metalófonos cromáticos, tambores, panderos panderetas, claves, triángulo, castañuelas, cajas chinas, platillos, crócalos y campanas. En caso de no disponer de alguno de estos instrumentos o de cumplir con las normas restrictivas de una posible pandemia vírica, se podrían emplear aplicaciones como: *Perfect Piano*, *Percussion & Drums*, *1er XyloPhone*, *Real Percussion*.
- Controlador DJ y sampler → Aunque no son imprescindibles, sí que es importante disponer de ellos, puesto que son recursos que ayudan a captar mucho la atención del alumnado y su utilización puede ser muy útil para mostrarles diversas posibilidades laborales que existen dentro del mercado musical.
- Partituras del repertorio escogido y tablas de escalas (modos griegos, escalas pentatónicas y sistema serial).
- Aplicaciones para improvisar o interpretar → *iReal Note*, *Drumbit*, *Remix Live* y *Tuneln Radio*.

Por otro lado, a la hora de realizar todas las actividades que intervienen en el proceso de composición, de edición y de grabación de piezas musicales, se emplean los siguientes recursos:

- Libreta de papel pautado.
- Editor de partituras → *Musescore.*
- Editor de audio → *Audacity.*
- Editor de vídeo → *OpenShot.*
- Programa para descargar vídeos → *Freemake.*
- Interfaz de sonido, micrófonos y grabadora.
- Cámara de vídeo.
- Aplicaciones de edición, grabación y composición creativa → *Flat.io, Aglaya, Band Lab y Soundcool.*

Por último, para llevar a cabo las actividades de búsqueda de información, escucha activa y análisis de obras y estilos musicales, creación de trabajos de texto y el musicograma, se utilizan los siguientes recursos:

- Ordenadores, tablets y móviles.
- Buscador de Internet → *Microsoft Word, Mozilla Firefow o Yahoo!*
- Editor de textos → *Microsoft Word o Apache Open Office Writer*, según si el centro tiene ordenadores con sistema operativo de Microsoft o de Linux, respectivamente.
- Programa de presentación de diapositivas → *PowerPoint, Canva o Prezzi.*
- Fichas de preguntas y de ítems.
- Plataformas online de reproducción de vídeos y música → *You Tube y Spotify*
- Aplicaciones para la creación de formularios, encuestas y cuestionarios → *Google Forms y Quizizz.*

Para finalizar este apartado, cabe remarcar que la gran mayoría del *software* y de las aplicaciones empleadas son gratuitas o de código abierto y el resto de materiales, o los elabora o los proporciona el propio docente o ya los poseen actualmente la gran mayoría de los centros. Por tanto, a nivel económico, esta propuesta didáctica se puede llevar a cabo perfectamente.

11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La atención a la diversidad es un aspecto muy específico de la programación que depende completamente del contexto y del alumnado y que implica adaptar el aprendizaje a su situación, para conseguir que este sea lo más eficiente posible. Para atender correctamente a la diversidad de la clase correspondiente, se deberán adecuar los objetivos según la competencia del estudiante en la respectiva tarea. Por tanto, será necesario reforzar o ampliar la materia –actividades y contenidos– según la Atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE) que requiera el alumnado, el cual se compone de estudiantes: con dificultades específicas de aprendizaje, con altas capacidades, con necesidades educativas especiales, de incorporación tardía, con condiciones personales o historial escolar específico o con Trastorno y Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH).

En cualquiera de estos casos, especialmente en el refuerzo y la ampliación, la aplicación del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje activo como bases de la metodología empleada permiten que cualquier estudiante disponga siempre del apoyo o de la guía del docente o de los compañeros. En el caso de los que necesiten refuerzo, el docente debe: asegurarse de incluirlos en grupos con compañeros que les puedan ayudar, revisar que se anotan todas las tareas en la agenda, ayudar a estructurar su contexto de trabajo y dar instrucciones muy claras. Por otro lado, en el caso de los que necesiten ampliación –incluido el alumnado que cursa estudios específicos de música en conservatorios–, el docente debe: distribuirlos entre los diversos grupos, otorgarles un mayor liderazgo y plantearles ejemplos o actividades que amplíen los contenidos establecidos inicialmente.

A continuación, se proponen diversas acciones y actividades con las cuales se pretende atender a la diversidad de la clase:

- Pedir subvenciones para que todo el alumnado disponga de un ordenador portátil o de una tablet y así poder trabajar esta programación didáctica de forma íntegra.
- Trabajar siempre con *software* y aplicaciones gratuitas, para que todo el alumnado tenga fácil acceso a ellas.
- Evitar las explicaciones complejas y prolongadas y aportar siempre múltiples imágenes o vídeos para captar constantemente la atención de los estudiantes, incluso de los que padecen TDAH.

- Relacionar frecuentemente las obras o las técnicas musicales contemporáneas trabajadas con películas, ámbitos o profesiones de la vida cotidiana, para que el alumnado se percate de la gran utilidad de este género musical y mantenga constantemente la atención y la motivación.
- Emplear un globo (pegado a un altavoz) como medio transmisor de vibraciones sonoras, para que los estudiantes que padezcan una pérdida de la audición puedan recibir adecuadamente los mensajes sonoros.
- Revisar el expediente escolar y el informe psico-médico del alumnado con una incorporación tardía y relacionarlo con los grupos o estudiantes más extrovertidos de la clase, para que su inclusión sea mucho más fácil.

Por último, como actividades para reforzar o ampliar los contenidos y los objetivos de esta programación, se proponen las siguientes:

- Edición de múltiples vídeos, partituras y audios, sobre música contemporánea u otra temática, para adquirir mayor destreza con los programas *Muscore*, *Audacity* y *OpenShot*. En el *Anexo 5* se puede observar una explicación más detallada de esta actividad. → Refuerzo y ampliación.
- Práctica de ejercicios técnicos de refuerzo sobre las escalas estudiadas, para mejorar la facilidad del alumno. → Refuerzo
- Realización de series de improvisación con todas las escalas estudiadas, incluso se podrían añadir las escalas de blues o la hexátona. → Ampliación
- Realización de más cuestionarios interactivos de *Quizizz* (o *Kahoot!*), sobre los conocimientos teóricos estudiados acerca de la música contemporánea. → Refuerzo
- Visualización de otros vídeos explicativos (por ejemplo: https://www.youtube.com/watch?v=5RCTHBLU1k8&t=2s&ab_channel=EvaGarc%C3%ADaFern%C3%A1ndez) y escucha de nuevas obras de la música contemporánea, para aumentar el conocimiento acerca de este repertorio. → Ampliación

12. ELEMENTOS TRANSVERSALES

A lo largo de este Máster de Formación del Profesorado se ha reiterado constantemente que la acción docente tiene que estar enfocada tanto a la enseñanza de los contenidos curriculares como a la formación de la conducta del alumnado en los valores sociales correctos. De este modo, en la presente programación del área de Música, se pretende realizar transversalmente una conexión educadora entre el entorno del alumnado –familiares y amigos– y el instituto, trabajando los contenidos musicales específicos y promoviendo los siguientes valores y actitudes:

- **Respeto, compromiso y liderazgo:** El hecho de trabajar en grupo (aprendizaje cooperativo) en la mayoría de actividades y trabajos de esta programación permite a los estudiantes adquirir estos valores, los cuales les ayudan mantener una convivencia social sana y adecuada entre compañeros y a poder llevar adelante los distintos proyectos y tareas que se les presentan.
- **Igualdad y no discriminación:** Estos valores son adquiridos mediante la creación de grupos de trabajo equitativos e interraciales y la asimilación, por parte del alumnado, de una visión positiva y respetuosa acerca de la música contemporánea respecto a otros géneros musicales más extendidos.
- **Consumo responsable y valoración de otros géneros:** A lo largo de programación, se le proporciona a los estudiantes una gran cantidad de recursos (*software*, aplicaciones, etc.) y se les intenta concienciar acerca de cómo funciona el consumo en la industria musical actual, para que descubran nuevos estilos musicales, amplíen su concepción estética, valoren la riqueza de otras culturas, sean más selectivos y cuidadosos a la hora elegir un determinado producto y comiencen a apoyar a agrupaciones y artistas de gran calidad, pero que todavía les son desconocidos.
- **Desarrollo sostenible:** En esta programación también se le muestra al alumnado las repercusiones sociales, energéticas y personales del mal uso de las TIC y de cualquier dispositivo electrónico cotidiano. Además, también se les comentarán los múltiples usos que tiene la música en diversos sectores y algunos de los problemas ocasionados por el mal empleo.

13. EVALUACIÓN

11.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación que se deben cumplir para comprobar la consecución de los objetivos didácticos de la *Unidad Didáctica 5: De la Tonalidad al Atonalismo* de la programación didáctica de este Trabajo Final de Máster, y que se encuentran en el Decreto 87/2015 y su posterior modificación –el Decreto 51/2018–, son los siguientes:

1. **3º.MUS.BL1.2.** Interpretar con los instrumentos y el cuerpo piezas musicales de distintas épocas y estilos, buscando el perfeccionamiento técnico y expresivo, e improvisar utilizando diferentes tipos de escalas, participando de manera activa en la actividad instrumental y en sus distintas manifestaciones.
2. **3º.MUS.BL1.4.** Crear composiciones vocales, instrumentales y coreográficas utilizando los procedimientos compositivos y los tipos formales trabajados.
3. **3º.MUS.BL2.2.** Analizar los timbres, los elementos musicales y las formas de organización de obras adaptadas al nivel, a partir de la escucha de grabaciones e interpretaciones en vivo, y mediante la utilización de partituras.
4. **3º.MUS.BL3.2.** Argumentar sobre diversas obras analizadas y géneros musicales de la Música Académica del S. XX, en sus contextos socioculturales, y expresar opiniones razonadas sobre las mismas, de forma oral y escrita, con apertura y superando estereotipos.
5. **3º.MUS.BL3.3.** Analizar las funciones de los estilos y géneros estudiados en relación con la danza, las artes plásticas, el cine, el teatro y la arquitectura, a partir de actividades y proyectos, utilizando recursos textuales, y evaluar sus aportaciones al desarrollo personal y colectivo.
6. **3º.MUS.BL4.1.** Aplicar los recursos digitales para la educación auditiva y la creación de ritmos, melodías, acompañamientos y producciones musicales y audiovisuales, utilizando aplicaciones de edición de audio, de vídeo, y de partituras y secuenciadores.

Por otro lado, los criterios de evaluación que se deben cumplir para alcanzar los objetivos didácticos de la *Unidad Didáctica 6: Las Nuevas Vanguardias* son:

1. **3º.MUS.BL1.2.** Interpretar con los instrumentos y el cuerpo piezas musicales de distintas épocas y estilos, buscando el perfeccionamiento técnico y expresivo, e

improvisar utilizando diferentes tipos de escalas, participando de manera activa en la actividad instrumental y en sus distintas manifestaciones.

2. **3º.MUS.BL1.4.** Crear composiciones vocales, instrumentales y coreográficas utilizando los procedimientos compositivos y los tipos formales trabajados.
3. **3º.MUS.BL2.2.** Analizar los timbres, los elementos musicales y las formas de organización de obras adaptadas al nivel, a partir de la escucha de grabaciones e interpretaciones en vivo, y mediante la utilización de partituras.
4. **3º.MUS.BL2.3.** Discriminar las posibilidades del sonido a través de distintos modos y formas de producción, elaborando propuestas verbales y/o audiovisuales.
5. **3º.MUS.BL3.2.** Argumentar sobre diversas obras analizadas y géneros musicales de la Música Académica del S. XX, en sus contextos socioculturales, y expresar opiniones razonadas sobre las mismas, de forma oral y escrita, con apertura y superando estereotipos.
6. **3º.MUS.BL4.1.** Aplicar los recursos digitales para la educación auditiva y la creación de ritmos, melodías, acompañamientos y producciones musicales y audiovisuales, utilizando aplicaciones de edición de audio, de vídeo, y de partituras y secuenciadores.

11.2. Instrumentos de evaluación

En este apartado se explican los instrumentos de evaluación que se emplean para comprobar el cumplimiento de los criterios de evaluación anteriores –y de los objetivos didácticos correspondientes– en las diferentes actividades de las dos unidades didácticas propuestas. De este modo, estos instrumentos de evaluación son:

- **Rúbricas de heteroevaluación:** En esta programación se emplean para evaluar los trabajos de búsqueda y discriminación de información (como las actividades del musicograma y del Puzzle de Aronson de ambas unidades didácticas) y en todas las actividades que intervienen en el proyecto de composición, interpretación, grabación y edición de una pieza musical que se realiza en cada unidad. En el *Anexo 1* se puede observar un ejemplo de este tipo rúbrica con la cual se debe evaluar la Actividad 8 de la unidad didáctica 6.
- **Rúbrica de coevaluación:** En esta programación se utiliza para que los grupos de estudiantes evalúen entre ellos la interpretación final (actividades 14 y 10 de las

unidades 5 y 6 respectivamente), a modo de audición, de la pieza música que han compuesto y grabado cada uno.

- **Escalas de estimación:** Se utilizan en esta programación para evaluar las actividades que tratan sobre la práctica de la improvisación y de la interpretación, pero que no están destinadas a ser grabadas ni editadas. En el *Anexo 2* se puede observar un ejemplo de escala de estimación.
- **Portfolio:** Cada alumno o alumna tendrá que entregar al profesor, al final de cada unidad didáctica y a través de *Google Classroom*, un portfolio personal con los cuestionarios o fichas y las composiciones y ediciones de las actividades de las sesiones 1 y 3 de las dos unidades didácticas.
- **Cuestionarios:** Se emplean en esta programación para evaluar las actividades de la primera sesión de cada unidad, las cuales tratan sobre la escucha activa, el análisis musical, la visualización de vídeos y la comprensión de las características de los distintos estilos musicales. Además, también se utilizan para evaluar la correcta asimilación de los conocimientos teóricos al final de cada unidad, empleando la aplicación de gamificación *Quizizz* en lugar de hacer un examen tradicional, y para evaluar la actividad docente y realizar la autoevaluación al final de la programación – empleando la aplicación de *Google Forms* en este caso–. En el *Anexo 3* y el *Anexo 4* se pueden observar las encuestas de *Google Forms* para la evaluación de la actividad docente y para la autoevaluación del alumnado respectivamente, las cuales tendrán que rellenar los estudiantes tras la finalización de ambas unidades didácticas.

11.3. Criterios de calificación

Para la calificación de la presente propuesta didáctica se deben tener en cuenta los criterios de calificación que se explican a continuación. Esta programación didáctica es trimestral –abarca el segundo trimestre de 3º de la ESO– y está compuesta por dos unidades didácticas, por lo que la calificación total del trimestre se divide en un 50% para cada una de ellas. En el caso de que se pudiese incluir una unidad didáctica más –sobre otra temática– en este trimestre, se deberían reajustar los porcentajes de cada unidad en la calificación trimestral. Sin embargo, como esta propuesta didáctica abarca 12 sesiones –que equivalen a un largo periodo de 6 semanas lectivas– y trata sobre un aspecto muy concreto del currículo,

como es la música contemporánea, se considera que es adecuado mantener en un 50% el valor que tiene cada unidad sobre la calificación trimestral.

Una vez determinada la calificación total, cabe decir que, al tener una estructura bastante similar tanto la *Unidad Didáctica 5: De la Tonalidad al Atonalismo* como la *Unidad Didáctica 6: Las Nuevas Vanguardias*, en ambas se aplican criterios de calificación similares. Como en esta programación, se apuesta por un aprendizaje activo, cooperativo y global (los conceptos, los procedimientos y las actitudes están interconectados, no separados), se considera lo más apropiado dividir la calificación de cada unidad didáctica entre las siguientes tareas que realizan los estudiantes, cada una de las cuales engloba unas determinadas actividades y unos instrumentos de evaluación:

Figura 1

Porcentajes de Calificación de la Unidad Didáctica 5

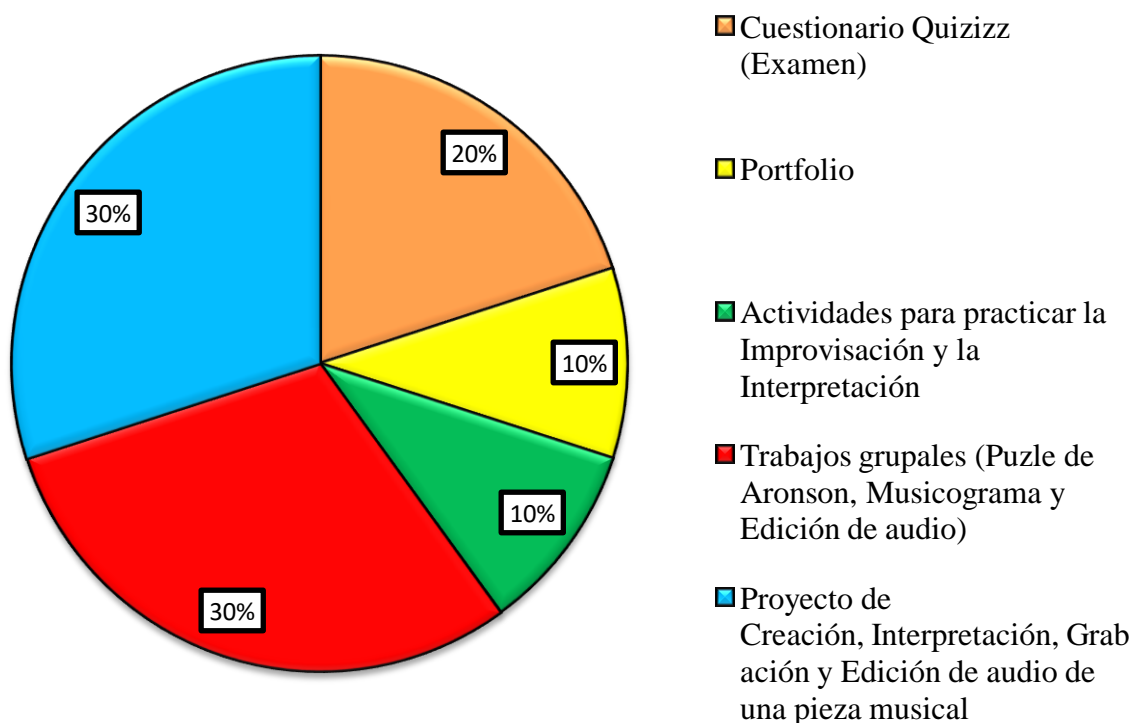
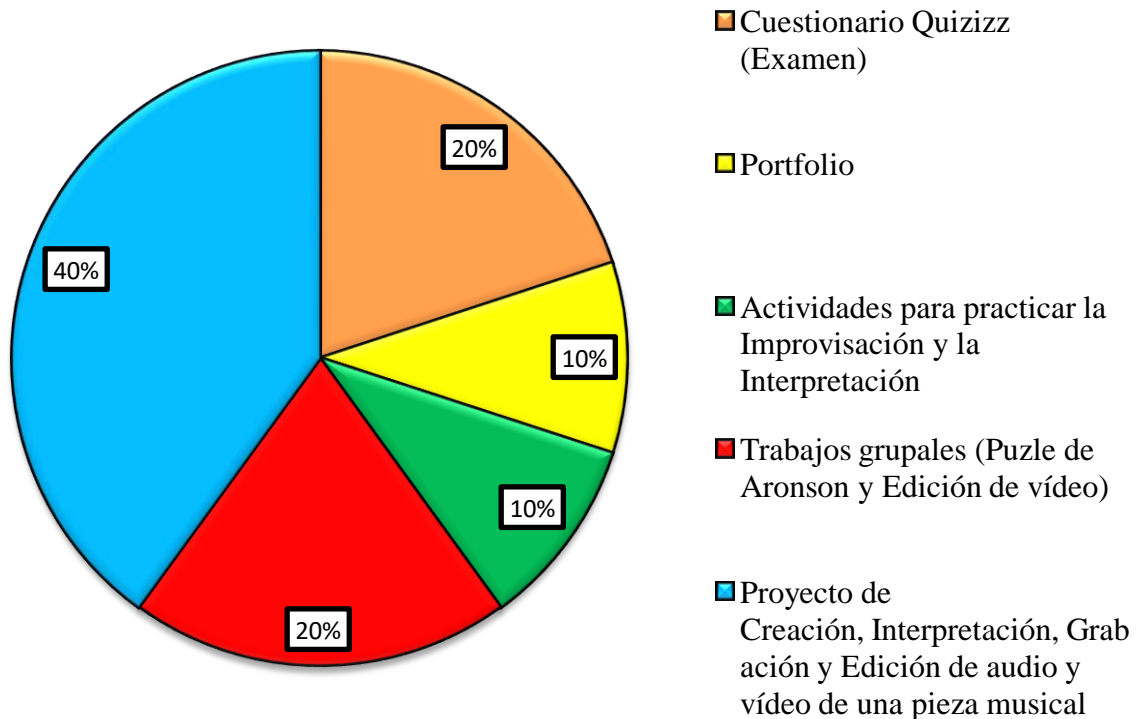


Figura 2

Porcentajes de Calificación de la Unidad Didáctica 6



11.4. Evaluación de la práctica docente

Una vez llevada a cabo la programación didáctica del presente Trabajo Final de Máster, es imprescindible realizar una evaluación holística y contextualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en ella, con el objetivo de mejorar la eficiencia de todos los factores que influyen en este proceso. Para ello, no sólo son necesarios los distintos criterios, instrumentos, métodos y procedimientos de evaluación (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, tanto cualitativas como cuantitativas) aplicados al desempeño del alumnado y explicados en los apartados anteriores, sino que también es de gran relevancia la evaluación directa de la práctica docente.

Por este motivo, una vez finalizada esta programación didáctica, se enviará al correo electrónico de cada estudiante una encuesta de la aplicación *Google Forms* en la que podrá valorar los aspectos más destacados y los indicadores de logro de la práctica que el docente a llevado a cabo, e indicar las mejoras que considere oportunas. Esta encuesta se puede observar en el *Anexo 3*.

14. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Una vez finalizada la programación didáctica propuesta en este Trabajo Final de Máster, se puede considerar que cumple significativamente con todas las competencias clave y los objetivos propuestos inicialmente, los cuales eran: ofrecer una propuesta educativa para la enseñanza de la música contemporánea en el área de Música de la ESO, empleando las TIC y el aprendizaje cooperativo y activo; reconocer las principales características de los estilos de la música contemporánea; captar nuevo público que aprecie este género musical; y aprender a utilizar las TIC y el *software* musical específico.

Sin embargo, debido a las normas aplicadas en el centro para frenar el virus COVID-19, cabe decir que sólo se han podido llevar a la práctica algunas actividades aisladas y no la programación completa, lo cual serviría para continuar investigando acerca de estos objetivos generales y específicos. Aún así, gracias a la intensa labor de investigación y de creación llevada a cabo en este trabajo, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

1. La música contemporánea es un género musical tan importante como los demás y su trabajo en el aula abarca una gran cantidad de contenidos de los 5 bloques de currículo del área de Música de la ESO, por lo que es necesario que entre en la temporalización de toda programación didáctica.
2. La música contemporánea puede servir como un medio extraordinariamente útil para el desarrollo de la creatividad y de la improvisación del alumnado de la ESO y permite una gran flexibilidad para la aplicación de distintas metodologías.
3. El trabajo de la música contemporánea en el aula y el aprendizaje cooperativo favorecen el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal y, por ende, la pérdida de la vergüenza, del miedo escénico, del sufrimiento y del miedo al error; y el aumento de la autoestima, el autoconcepto, la felicidad y la seguridad a la hora de actuar y hablar en público.
4. La experimentación con el sonido y la escucha activa de los distintos estilos vanguardistas de la música contemporánea posibilitan la expansión del concepto estético de los estudiantes y la “apertura” de sus mentes, ya que les permiten comprender que, para poder juzgar si nos gusta o no algo, antes debemos conocerlo profundamente. Es decir, que la ignorancia puede provocar que nos perdamos algunas de las cosas más bellas de la vida.

5. La enseñanza de la música contemporánea en la ESO es uno de los canales de difusión más eficientes para la captación de nuevo público para este género.
6. El empleo de una metodología basada en la práctica y el aprendizaje activo favorece la ampliación del pensamiento crítico y el aumento de la motivación y del interés por el aprendizaje.
7. El empleo de las TIC en la enseñanza actual es imprescindible, puesto que hace mucho más interactivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorece la motivación de los alumnos por el aprendizaje y les permite adquirir un dominio considerable de una gran cantidad de herramientas y recursos digitales que les pueden ser muy útiles en su futuro laboral y personal.

Por otra parte, en lo referente a mi valoración personal, quisiera resaltar que este trabajo me ha servido de recordatorio de todos los conocimientos teóricos y prácticos trabajados en el Máster de Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En él he podido indagar más a fondo sobre los distintos estilos de música contemporánea –los cuales me fascinan desde que cursé el Grado Superior de Música en la especialidad de Interpretación– y su aplicación en la docencia, por lo que espero que este trabajo sirva para que otros docentes sigan apostando por la enseñanza activa de estos estilos musicales en la ESO, fomentando así la labor de los compositores actuales. Además, también quiero destacar que la realización de este trabajo me ha ayudado a reforzar mi pasión por la enseñanza de la música y valores, como la constancia y la perseverancia, a la vez que me ha nutrido de nuevas herramientas, recursos y enfoques que considero que mejorarán mi labor como docente.

Por último, a modo de conclusión y partiendo de las ideas y la información presentada en este Trabajo Final de Máster, la línea de investigación que se podría seguir en un futuro trabajo de investigación o tesis doctoral, es la siguiente:

- La música contemporánea como materia de unión en proyectos interdisciplinares en la Educación Secundaria Obligatoria.

REFERENCIAS

- Aróstegui, J. L. (2004). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Aula de Música. *Musiker*, 14, 173-189.
- Azorín, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40 (161), 181-194.
- Bas, A. (2007). La electroacústica y otras música para animarse a trabajar en la escuela. El porqué y para qué de la enseñanza de la música contemporánea en el aula. *Eufonía. Didáctica de la música*, 40, 45-52.
- Bernabéu, N., & Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bimberg, S. (1987). Investigations on the change of attitudes towards contemporary music. *Bulletin of the council for research in music education*, 91, 6-9.
- Boal, G., Ilari, B. & Monteiro, F. (2007). Children's responses to twentieth century "art" music. *Boletín de investigación educativo-musical*, 39, 175-183.
- Boulez, P. (2009). *Pensar la música hoy*. Murcia: Colección de Arquitectura.
- Burnard, P. Dillon, S., Rusinek, G. & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International journal of music education*, 26 (2), 109-126.
- Cureses, M. (1998). La música contemporánea en la educación secundaria. *Aula Abierta*, 71, 211-232.
- Decreto 51/2018 [con fuerza de ley]. Por el que se modifica el Decreto 87/2015. 30 de abril de 2018. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana No. 8284.
- Decreto 87/2015 [con fuerza de ley]. Por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato en la Comunitat Valenciana. 16 de junio de 2015. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana No. 7544.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.

- Delalande, F. (2008). Un millón de compositores. En A. Giráldez (Coord.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica* (p. 11). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Dennis, B. (1970). *Experimental Music in Schools: Towards a New World Sound*. Londres: Oxford University Press.
- Dennis, B. (1975). *Proyectos sonoros* (p. 9). Buenos Aires: Ricordi.
- Díaz, M. (1998). Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 83-94.
- Díaz, M. (2007). Creatividad, una constante en el currículum. En M. Díaz y M. E. Riaño (Eds.), *Creatividad en educación musical*. Santander: Universidad de Cantabria, D. L.
- Díaz, M. (2010). Enfoques, concepciones y metodologías entre el aprendizaje de la música en la etapa infantil. En M. Díaz y M. E. Riaño (Coord.), *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil* (p. 55-76). Santander: Publican Ediciones, Universidad de Cantabria.
- Dibelius, U. (2004). *La música contemporánea a partir de 1945*. Madrid: Ediciones Akal.
- Domingo, J., (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Erickson, R. (1975). *Sound Structure in Music*. California: University of California Press.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó.
- Estrada, M., Monferrer, D., & Moliner, M. A. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socio-emocionales: una experiencia docente en la asignatura técnicas de ventas. *Formación Universitaria*, 9 (6), 43-62.
- Frega, A. L. (1996). La construcción del conocimiento musical. En F. Bacaicoa (Ed.), *La construcción de conocimientos*. Leio: U.P.V./E.H.U.
- Gallart, C., Ferrando, I., & García, L. M. (2015). El profesor ante la actividad modelizadora en el aula de secundaria. *Suma*, 79, 9-16.

- Giráldez, A. (2000). Guía de recursos: Escuchar el siglo XXI. *Eufonía. Didáctica de la música*, 18, 56-61.
- Hemsey de Gainza, V. (1995). Didáctica de la música contemporánea en el aula. *Música y educación*, 24, 17-24.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 201, 74-81.
- Iges, J. (1996). La música culta o seria: pautas y rutinas de audición. *Eufonía. Didáctica de la música*, 2, 7-12.
- Jorquera, M. C. (2001) Música contemporánea y educación musical. *Música d'Ara*, 4, 11-18.
- Károlyi, O. (2000). *Introducción a la música del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- Larrañaga, P. J. (1999). Espacios para la música. *Musiker*, 11, 85-96.
- Larrañaga, P. J. (2012). Un arte todas las artes. Sobre la muerte de la música contemporánea. *Musiker*, 1, 33-44.
- Lehman, P. (1985). *The Class of 2001: Coping with the Computer Bandwagon*. Reston, Virginia: Music Educators National Conference.
- López, C. (1999). La formación permanente del profesorado de música. *Eufonía. Didáctica de la música*, 15, 51-59.
- López Bada, C. (2017). *Estrategias didácticas utilizadas por los docentes de educación secundaria de la institución educativa pública "Santa María Reina" en el distrito de Chimbote* [Tesis de maestría, Universidad Católica de los Ángeles, Chimbote]. http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/479/RECURSOS_DIDACTICOS_LOPEZ_BADA_CONSUELO.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Marco, T. (2003). *Historia de la música occidental del siglo XX*. Madrid: Editorial Alpuerto.
- Martín, C. y Navarro, J. (2011). *Psicología para el profesorado de educación secundaria y bachillerato*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Martínez, R. M., Pardo, V. P., Riego, M. P., Sánchez, M. D., Sánchez, F. J., & Tirado, M. A. (2004). ¿Y por qué no música contemporánea en la escuela? *Eufonía. Didáctica de la Música*, 30, 103-110.
- Mateos, D. (2007). *La música contemporánea y los futuros maestros de educación musical* [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional – Universidad de Málaga.
- Mateos, D. (2011). Amenazas a la educación y el consumo de la música clásica contemporánea. *Eufonía. Didáctica de la música*, 53, 34-41.
- Menger, P. M. (1983). *Le paradoxe du musicien* (p. 229). París: Flammarion.
- Miguel, M. A., López, D., Matín, M. (1989). ¿Una participación activa del alumno pronostica una buena nota en el examen? *Working Papers on Operations Management*, 3 (2), 71-83.
- Mills, J. & Paynter, J. (2010). Thinking and making: Selections from the Writings of John Paynter on Music Education. *British Journal of Music Education*, 27 (1), 97-100.
- Muñoz, E. (2003a). *El desarrollo de la comprensión musical del niño de E. primaria: Las estéticas del siglo XX*. Tesis doctoral publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- Muñoz, E. (2003b). El desarrollo de la comprensión musical del niño en primaria: Las estéticas del siglo XX. *Música y educación*, 56, 61-82.
- Muñoz, L. (1996). La música contemporánea en el aula. *Eufonía. Didáctica de la música*, 4, 117-126.
- Orden ECD/65/2015 [con fuerza de ley]. Por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. 29 de enero de 2015. Boletín Oficial del Estado No. 25.
- Ordoñana, J. A., Almoguera, A., Sesa, F. & Laucirica, A. (2006). La atonalidad en la enseñanza musical. *Música y educación*, 66, 51-74.

- Paredes, I. G. (2018). *Estrategia didáctica Lluvia de Ideas para mejorar la producción de textos narrativos en el área de comunicación de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la I.E. n° 80316 "Divino Maestro" del distrito de Ayangay, provincia de Julcan, Departamento de Libertad* [Tesis de maestría, Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/5844/BC-4209%20PAREDES%20AYALA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parra Pineda, D. M. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*.
- Pascual, M. P. (2011). *Escuchar música del siglo XX en las aulas de secundaria: un estudio del repertorio, los criterios para seleccionarlo y una aportación didáctica* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Mppascual/Documento.pdf>
- Paynter, J. (1970). *Sound and silence: classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. (1972). *Oir, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. (1997). El significado de la música está en todo su proceso. *Música, arte y proceso*, 3, 65-72.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura* (p. 207). Madrid: Akal.
- Peche, H. J., & Giraldo, V. E. (2019). El Aprendizaje Flip Learning centrado en el estudiante como generador de calidad educativa. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4 (8), 427-450.
- Piazza, G. (1978). Musique contemporaine et pédagogie musicale. *Musique en jeu*, (33), 31-39.
- Plummeridge, C. (2001). The justification for music education. En C. Philpott y C. Plummeridge (eds.), *Issues in music teaching*. Nueva York: Routledge Falmer.

- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Randel, D. (1997). *Diccionario Harvard de la Música* (p. 253). Madrid: Alianza Editorial.
- Reibel, G. (1984). *Jeux musicaux. Essai sur l'invention musicale*. Volume 1 "Jeux vocaux" (pp. 10-22). Paris: Salabert.
- Ross (2009). *El ruido eterno. Escuchar al siglo XX a través de su música*. Barcelona: Seix Barral, S. A.
- Rodrigo, E., & Palomares, D. (2016). Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo. ¿Favorece el aprendizaje cooperativo la inclusión? *Revista de Investigación en Psicología Social*, 4 (1), 33-50.
- Ruesga, J. (2005). *Intersecciones. La música en la cultura electro-digital*. Sevilla: Arte/Facto, Colectivo Cultura Contemporánea.
- Schaeffer, P. (1988). *Tratado de los objetos musicales* (p. 22). Madrid: Alianza editorial, S.A.
- Schafer, R. M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1967). *Limpeza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1970). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schafer, R. M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías musicales abiertas.
- Schmitt, T. (1998). La música contemporánea en la educación. Ideas sobre la aplicación de nuevos conceptos en la enseñanza. *Eufonía. Didáctica de la música*, 13, 69-75.
- Soundcool Project (s.f.). *Descubre Soundcool*. Soundcool. Recuperado el 22 de julio de 2021 de <https://soundcool.org/>
- Soundpainting Project (s.f.). *Soundpainting Home*. Soundpainting. Recuperado el 22 de julio de 2021 de <http://www.soundpainting.com/soundpainting-3-sp/>

- Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? [Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico: ¿por qué funciona el trabajo en grupo?]. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30 (3), 785-791.
- Téllez, E. (1999). Enseñanza musical y creación contemporánea en el sistema educativo español. *Música y educación*, 38, 86-94.
- Thomann. (enero de 2018). *Zoom H1n*. Thomann. Recuperado el 7 de junio de 2021 de https://www.thomann.de/es/zoom_h1n.htm?gclid=Cj0KCQjwh_eFBhDZARIsALHjIKcw2YIbkSvkuo4zYndrG8YMeZhx6ZaWXEsgVVjDIaYP5QEKKQay2u9QaAn6QEA_Lw_wcB
- Toffler, A. (1980). *La Tercera Ola*. Bogotá: Plaza & Janes S.A. Editores.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía-Didáctica de la Educación Musical*, (55), 7-15.
- Urrutia, A., & Díaz, M. (2013a). Educación y música contemporánea: encuentros y desencuentro entre compositores y docentes. *Revista da Abem*, 30 (21), 11-24.
- Urrutia, A., & Díaz, M. (2013b). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1-40.
- Urrutia, A. (2012). *La presencia y el uso de la música contemporánea en la educación secundaria: un estudio en la comunidad autónoma del País Vasco* [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco]. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/12430/urrutia%20rasines.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Webster, P. (2002). Computer-based technology and music teaching and learning. En Colwell, R. y Richardson, C. (ed.): *The new handbook of research on music teaching and learning* (p. 416). Nueva York: MENC / Oxford University Press.

Zagonel, B. (1994). *La formation musicales des enfants et la musique contemporaine* [Tesis de doctorado, Universidad de París IV París Sorbonne]. Repositorio Institucional – Universidad de París IV París Sorbonne.

Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje* (p. 66). Barcelona: Editorial Graó.

ANEXOS

Anexo 1: Rúbricas de evaluación

A continuación, a modo de ejemplo, se muestra la **rúbrica de heteroevaluación** que se emplea para evaluar la actividad 8 de la unidad didáctica 6.

Act. 8. Composición grupal de la música de una escena de una película o un anuncio (de aproximadamente 2 minutos de duración), respetando las características de uno de los estilos estudiados (Surrealismo, Música Concreta, Música Electrónica, Música Electroacústica, Música Aleatoria y Minimalismo) y empleando instrumentos y aplicaciones ya utilizadas anteriormente (Aglaya, Soundcool, Band Lab, Remix Live, Drumbit y Tuneln Radio).

RÚBRICA DE HETEROEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 8 (U.D. 6)					
ASPECTOS A EVALUAR	Suspense (0-4,99)	Aprobado (5-5,99)	Bien (6-6,99)	Notable (7-8,99)	Sobresaliente (9-10)
Duración de la escena y la composición 10%	La composición y la escena no alcanzan el minuto de duración.	La composición y la escena no alcanzan el minuto y medio de duración.	La composición y la escena exceden los 4 minutos de duración.	La composición y la escena exceden los 3 minutos de duración.	La composición y la escena se ajusta perfectamente a los 2 minutos establecidos.
Variedad instrumental y de aplicaciones 30%	Emplean solo la flauta dulce.	Emplean la flauta dulce y el instrumental Orff.	Emplean la flauta dulce, el instrumental Orff y el controlador DJ.	Emplean la flauta dulce, el instrumental Orff, el controlador DJ y una aplicación.	Emplean todos los instrumentos y aplicaciones trabajados en clase.
Ajuste a un estilo musical 25%	La composición está basada en un estilo musical más clásico, no se basa en un estilo musical contemporáneo.	Aunque emplean elementos de la música contemporánea, no se distingue específicamente cuál es el estilo vanguardista en el que está basada la composición.	Se ajustan vagamente a las características principales de uno de los estilos vanguardista trabajados, pudiéndose este distinguir.	Se ajustan a la mayoría de las características musicales principales de uno de los estilos vanguardistas trabajados, pudiéndose este distinguir.	Se ajustan perfectamente a las características musicales principales de uno de los estilos vanguardistas trabajados, pudiéndose este distinguir.
Empleo de escalas 20%	Emplean solo la escala de Do Mayor o la de La Menor.	Emplean solo algunas escalas mayores y menores.	Emplean con demasiados errores los modos griegos, las escalas pentatónicas o el sistema serial.	Emplean adecuadamente, pero con algunos errores, los modos griegos, las escalas pentatónicas o el sistema serial.	Emplean adecuadamente, y sin errores, los modos griegos, las escalas pentatónicas o el sistema serial.
Concordancia música-imagen 15%	La música no concuerda en nada con las imágenes.	La música concuerda con muy pocos cambios de imágenes.	La música concuerda con algunos cambios de imágenes.	La música concuerda con la mayoría de los cambios de imágenes.	La música concuerda perfectamente con todos los cambios de imágenes.

Por otro lado, también a modo de ejemplo, se muestra la **rúbrica de coevaluación** que cada grupo tendrá que emplear para evaluar al resto de grupos de sus compañeros en la actividad 10 de la unidad didáctica 6.

Act. 10. Interpretación, con instrumentos y aplicaciones, de la obra compuesta por cada grupo delante del resto de compañeros. Al mismo tiempo, esta audición será grabada con una cámara, micrófonos y Audacity.

RÚBRICA DE COEVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD 10 (U.D. 6)					
ASPECTOS A EVALUAR	Suspense (0-4,99)	Aprobado (5-5,99)	Bien (6-6,99)	Notable (7-8,99)	Sobresaliente (9-10)
Tempo 15%	No mantienen un tempo constante.	Son constantes en el tempo a veces.	Son constantes en el tempo la mayor parte del tiempo, pero no identifican cuándo se equivocan.	Son constantes en el tempo la mayor parte del tiempo e identifican cuándo se equivocan.	Son constantes en el tempo durante toda la obra.
Coordinación grupal 15%	Se han perdido constantemente y no han podido terminar la interpretación.	Se han perdido constantemente, pero han podido terminar la interpretación.	Se han perdido alguna vez, pero han terminado correctamente la interpretación.	Apenas se han descoordinado y han comenzado y terminado la obra perfectamente.	Han interpretado la obra perfectamente, sin ninguna descoordinación.
Ejecución instrumental 20%	No dominan correctamente la técnica de ejecución de ningún instrumento.	Sólo dominan correctamente la técnica de ejecución de la flauta dulce o del instrumental Orff.	Dominan correctamente la técnica de ejecución de la flauta dulce y del instrumental Orff.	Dominan correctamente la técnica de ejecución de la flauta dulce, del instrumental Orff y de alguna aplicación.	Dominan correctamente la técnica de ejecución de todos los instrumentos trabajados en clase.
Expresividad/ Musicalidad 10%	No dominan el fraseo ni el uso de los matices.	Dominan el fraseo y aplican los matices en alguna parte de la obra.	Dominan el fraseo y aplican los matices en la mayor parte de la obra.	Dominan el fraseo, aplican los matices en la mayor parte de la obra y entienden la obra como un ente global.	Dominan el fraseo, aplican los matices en toda la obra y entienden la obra como un ente global.
Postura 10%	No mantienen una postura correcta, al tocar.	Mantienen una postura correcta, al tocar, algunas veces.	Mantienen una postura correcta, al tocar, la mayor parte del tiempo, pero no la corrigen si no la tienen correcta.	Mantienen una postura correcta, al tocar, la mayor parte del tiempo y la corrigen si no la tiene correcta.	Mantienen una postura correcta, al tocar, durante toda la obra.
Variedad instrumental y de aplicaciones 10%	Emplean solo la flauta dulce.	Emplean la flauta dulce y el instrumental Orff.	Emplean la flauta dulce, el instrumental Orff y el controlador DJ.	Emplean la flauta dulce, el instrumental Orff, el controlador DJ y una aplicación.	Emplean todos los instrumentos y aplicaciones trabajados en clase.
Coreografía 10%	No realizan ninguna coreografía.	Realizan una coreografía sencilla.	Realizan una coreografía de dificultad media.	Realizan una coreografía compleja y muy trabajada, pero tienen algún pequeño error.	Realizan perfectamente una coreografía compleja y muy trabajada.
Dificultad de la obra 10%	La obra es demasiado sencilla.	La obra tiene una dificultad media y la ejecutan con algún error.	La obra tiene una dificultad media y la ejecutan perfectamente.	La obra tiene una alta dificultad y la ejecutan con algún error.	La obra tiene una alta dificultad y la ejecutan perfectamente.

Anexo 2: Escalas de estimación

Seguidamente, a modo de ejemplo, se presenta la escala de estimación que se emplea para evaluar la actividad 12 de la unidad didáctica 5.

Act. 12. Improvisación de melodías, en series de 8 compases y empleando la escala pentatónica de Do, Mi y Fa, con cualquier instrumento del aula y sobre un ritmo base creado conjuntamente con iReal Note.

ESCALA DE ESTIMACIÓN DE LA ACTIVIDAD 12 (U.D. 5)					
Se valorará (rodeando el cuadro correspondiente) la ejecución de cada aspecto técnico en una escala del 1 al 5, siendo 1 la peor ejecución y 5 la mejor.					
1. Tiene bien interiorizadas las escalas pentatónicas	1	2	3	4	5
2. Mantiene de forma estable y constante el tempo dado por el acompañamiento	1	2	3	4	5
3. Emplea diversos instrumentos con fluidez	1	2	3	4	5
4. Su discurso musical en la improvisación es coherente (se distingue claramente el inicio y el final)	1	2	3	4	5
5. Emplea elementos musicales de los estilos contemporáneos estudiados	1	2	3	4	5
6. Respeta el turno de intervención de los compañeros	1	2	3	4	5

Anexo 3: Encuesta de evaluación de la práctica docente

A continuación, se muestra la encuesta de *Google Forms* que se enviará a todos los estudiantes al finalizar la programación, para evaluar la práctica docente y poderla mejorar así en un futuro.

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE		
Indicadores de Logro	Valoración (de 1 a 5)	Propuestas de Mejora
1. Es capaz de identificar los conocimientos previos que el alumnado posee acerca de los contenidos de la unidad didáctica.		
2. Frecuentemente revisa las actividades y los trabajos que se plantean en el aula y fuera de ella.		
3. Explica las tareas de forma clara y da información precisa de cómo se pueden mejorar, tanto el resultado como el proceso de aprendizaje.		
4. El uso que se hace de las TIC en ambas unidades didácticas hace más ameno el aprendizaje y aumenta sustancialmente el interés y la motivación.		
5. El <i>software</i> y las TIC que se emplean en esta programación pueden resultar muy útiles.		
6. Aplica un aprendizaje activo y práctico la mayor parte del tiempo e intenta enseñar los conocimientos teóricos de la forma más amena posible.		
7. Los grupos de trabajo en clase son bastante equilibrados.		
8. Consigue que los diversos estilos de música contemporánea sean bien valorados y apreciados por el alumnado.		
9. Plantea actividades de refuerzo cuando no se han alcanzado perfectamente los objetivos.		
10. Plantea actividades de mayor dificultad cuando se han cumplido los objetivos perfectamente.		
11. Los criterios de evaluación que emplea atienden de forma completa y justa todos los aspectos de la programación que necesitan ser evaluados.		
12. Emplea diversos procedimientos de evaluación según las tareas, el nivel de los estudiantes y los contenidos.		
13. Permite que el alumnado lleve a cabo sus propios procesos de autoevaluación y coevaluación.		
14. Utiliza diferentes plataformas o medios para enviar las tareas, los recursos y la información tanto al alumnado como a los padres.		

Anexo 4: Encuesta de autoevaluación del alumnado

Seguidamente, se puede observar la encuesta de *Google Forms* que se enviará a todos los estudiantes al finalizar la programación, para que cada uno realice una autoevaluación sobre su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se ha llevado a cabo.

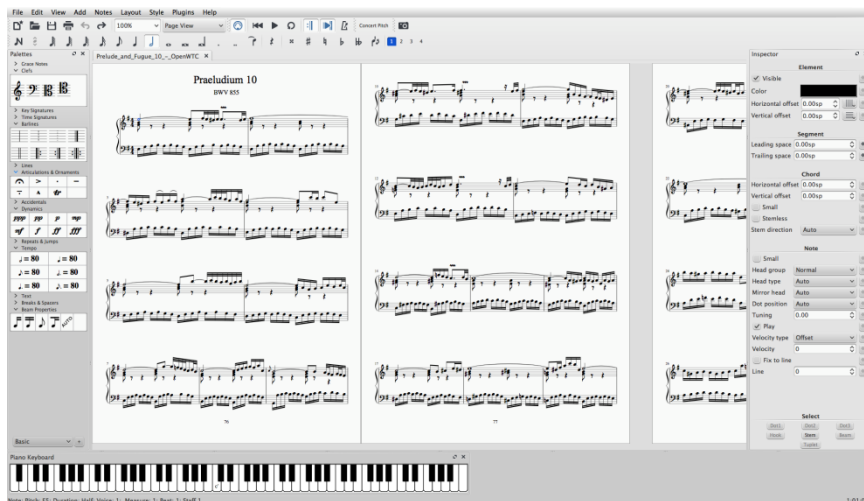
AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNADO	
1.	¿Prefieres este tipo de sesiones activas, grupales y cooperativas o las tradicionales clases magistrales individuales y teóricas?
2.	¿Te han parecido interesantes los diversos estilos trabajados de la música contemporánea?
3.	¿Qué estilos de la música contemporánea has disfrutado más?
4.	Ahora que ya hemos trabajado las unidades didácticas sobre la música contemporánea, ¿volverías a escuchar en un futuro, por simple placer, obras musicales relacionadas con este género?
5.	¿Te han resultado difíciles las actividades propuestas en ambas unidades didácticas? ¿Cuáles te han supuesto un mayor esfuerzo y cuáles te han resultado más sencillas?
6.	¿Opinas que son útiles todas las aplicaciones y los programas informáticos utilizados en el aula?
7.	¿Qué programas informáticos o aplicaciones te han gustado más?
8.	Si has tenido que terminar alguna actividad en casa, ¿has dispuesto de todos los recursos necesarios o te ha resultado complicado disponer de ellos?
9.	¿Crees que la composición de los grupos de trabajo en el aula estaba equilibrada?
10.	¿Consideras que tu participación en los grupos, para realizar las distintas actividades, ha sido lo suficientemente? ¿Y la de tus compañeros de grupo?
11.	¿Prefieres trabajar la interpretación de piezas musicales con todos los instrumentos y recursos que hemos utilizado en el aula o prefieres tocar sólo obras que se limiten a la flauta dulce? ¿Por qué?
12.	¿Te han gustado las actividades de improvisación o te has encontrado incómodo/a? ¿Por qué?
13.	¿Crees que tus calificaciones reflejan adecuadamente tu esfuerzo y trabajo realizado?
14.	¿Qué otras propuestas de mejora implementarías para hacer más entretenido y útil el trabajo de ambas unidades didácticas?

Anexo 5: Actividad de atención a la diversidad

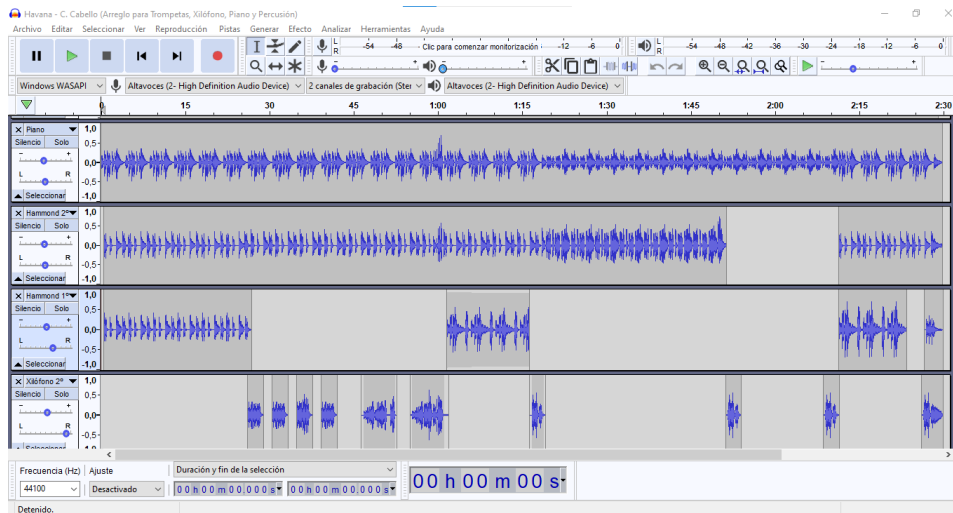
A continuación, a modo de ejemplo, se presenta una actividad para atender a la diversidad del alumnado que nos podríamos encontrar en clase. Esta actividad se ha propuesto en el apartado 11. *Atención a la diversidad* y es la siguiente:

- *Edición de múltiples vídeos, partituras y audios, sobre música contemporánea u otra temática, para adquirir mayor destreza con los programas MuseScore, Audacity y OpenShot.*

Esta actividad sirve tanto de refuerzo como de ampliación, por lo que el alumnado la realizaría de forma adicional a las ya programadas en ambas unidades didácticas. La intención de la actividad es que el alumnado adquiera mayor destreza en la edición de partituras, de audio y de vídeo. Para ello, aquellos estudiantes que la realicen deberían editar, por lo menos –siempre podrían hacer más ediciones–, una partitura de una página de extensión (con *MuseScore*), el audio de una canción (con *Audacity*) y un vídeo de 2 o 3 minutos de duración (con *OpenShot*). Las tres ediciones, al ser una actividad de refuerzo o ampliación, las pueden realizar sobre la música contemporánea trabajada en clase o sobre cualquier temática, es decir, pueden elegir el tema que más les motive. Seguidamente, se pueden ver ejemplos de la actividad que tendrían que realizar los alumnos:



Ejemplo de edición de partitura con *MuseScore*.



Ejemplo de edición de audio con *Audacity*.



Ejemplo de edición de vídeo con *OpenShot*.

Por tanto, se puede observar que esta actividad atiende a diversos tipos de alumnado, como son:

- Los estudiantes que necesitan refuerzo, puesto que ayuda a mejorar su destreza con los editores de partituras, audio y vídeo.
- Los estudiantes con altas capacidades, ya que les permite realizar proyectos más complejos que las actividades que están programadas en ambas unidades didácticas.
- El alumnado con TDAH porque, al poder elegir la temática, les permite focalizar su atención y su energía en algo que les entretiene o que realmente consideran útil.
- Aquellos que no disponen de suficientes recursos económicos, puesto que el empleo de programas gratuitos (*Muscore*, *Audacity* y *OpenShot*) permite que todo el mundo tenga un fácil acceso al material.

- El alumnado con necesidades educativas especiales, concretamente aquellos estudiantes con una notoria pérdida de audición o de visión. Por parte del centro o de la Consellería de Educación, se les podría proporcionar audífonos u ordenadores adaptados para braille. O, en caso de que la pérdida de audición no sea excesiva, se podrían emplear junto a los altavoces elementos de transmisión de las vibraciones sonoras, como son globos, objetos metálicos, etc.