

LA BANDA SONORA
EN LAS PRODUCCIONES AUDIOVISUALES INFANTILES
Y SU APLICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA:
UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

DAVID MARTÍN FÉLEZ

2010

DIRECTOR DE LA TESIS:
JOSE LUIS ARÓSTEGUI PLAZA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: David Martín Félez
D.L.: GR 3193-2010
ISBN: 978-84-693-4377-7

La banda sonora en las producciones audiovisuales infantiles y
su aplicación en
Educación Infantil, Primaria y Secundaria:
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Autor: DAVID MARTÍN FÉLEZ

Director de Tesis: JOSE LUIS ARÓSTEGUI PLAZA

Departamento: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

Programa de doctorado: FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LAS ÁREAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Facultad: FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Universidad: UNIVERSIDAD DE GRANADA

Año: 2010

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer el haber podido realizar esta tesis en primer lugar a mi padre, que aunque ahora no se encuentra entre nosotros, sé que ha estado apoyándome en todo momento para que llegara hasta aquí y espero que esté muy orgulloso de este trabajo allá donde esté. A mi madre, que ha posibilitado que no desistiera de esta labor y que siempre ha estado dándome ánimos para que este trabajo llegara a ver la luz. A mi hermano, que me ha ayudado en todo lo que se le ha pedido referente a este documento y siempre me apoya en todo lo que realizo. A mi novia, que ha tenido que soportar cambios de humor, días sin podernos ver, correcciones de textos... A Matilde Olarte, que me impulsó a realizar este trabajo con José Luis Aróstegui considerando que sería lo mejor para este documento. A José Luis Aróstegui por recibir con tan buenos ojos este trabajo y apoyarlo hasta el final. A todos los que participaron en esta investigación y a los que se debe este trabajo, ya que sin su forma de ser y de entender la educación este trabajo no hubiera sido posible.

MUCHAS GRACIAS

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
A. PRETENSIONES DE LA TESIS	10
B. JUSTIFICACIÓN	12
C. APORTES QUE SUPONDRÁ EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO.....	16
D. ESTRUCTURA DE LA TESIS	18
E. PRINCIPIOS DE ESTILO	20
1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	22
1.1 EL CURRÍCULO.....	23
1.1.1 IDEAS IMPORTANTES SOBRE EDUCACIÓN.....	23
1.1.2 VALORES NECESARIOS PARA LA SOCIEDAD ACTUAL.....	27
1.1.3 MODELO CRÍTICO REFLEXIVO	29
1.1.4 RETOS EDUCATIVOS.....	31
1.1.5 TAREAS PROFESORADO.....	33
1.1.6 RELACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN CON LA L.O.E.....	35
1.1.7 TIPO DE APRENDIZAJE Y CURRÍCULO	38
1.1.8 EL CURRÍCULO PARA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN ...	45
1.2 CONVIVENCIA.....	56
1.2.1 CONFLICTOS.....	56
1.2.2 DISRUPCIONES	57
1.2.3 MODELOS PARA CONFLICTOS Y DISRUPCIONES.....	58
1.2.4 NORMAS DE CONVIVENCIA.....	64
1.2.5 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES.....	65
1.2.6 PROPUESTAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA.....	69
1.2.7 MEDIOS DE COMUNICACIÓN E INNOVACIÓN	76
1.3 MEDIOS AUDIOVISUALES Y MÚSICA.....	79

1.3.1	MEDIOS AUDIOVISUALES: CINE Y TELEVISIÓN	79
1.3.1.1	LA EDUCACIÓN EN LOS MEDIOS AUDIOVISUALES	79
1.3.1.2	MEDIOS Y EL APRENDIZAJE INTEGRADO.....	81
1.3.1.3	FUNCIONES DEL MENSAJE Y RETOS A CONSEGUIR	82
1.3.2	CINE.....	84
1.3.2.1	PROPÓSITOS DE TRABAJO A TRAVÉS DEL CINE.....	84
1.3.2.2	APOYO METODOLÓGICO QUE EL CINE REALIZA.....	86
1.3.2.3	RELACIONES CINE Y MÚSICA.....	89
1.3.2.4	APORTACIONES DE LAS PELÍCULAS DE DISNEY.....	91
1.3.3	TELEVISIÓN	100
1.3.3.1	¿QUÉ TRABAJAR DE LA PROGRAMACIÓN ?.....	102
1.3.3.2	APORTACIONES QUE REALIZA LA TELEVISIÓN.....	106
1.3.4	MÚSICA	110
1.3.4.1	EL CURRÍCULO Y LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC	111
1.3.4.2	MÚSICA EN LA INVESTIGACIÓN	115
1.3.4.3	LA MÚSICA DE PELÍCULA	119
1.3.4.4	MÚSICA Y TELEVISIÓN	129
1.3.4.5	LA CREACIÓN DE VÍDEOS EDUCATIVOS	130
2	DISEÑO METODOLÓGICO	132
2.1	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	133
2.1.1	PRINCIPIOS METODOLÓGICOS INVESTIGADORES	133
2.1.2	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: I-A.....	138
2.1.3	LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA.....	147
2.1.4	ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	149
2.2	DISEÑO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA.....	157
2.2.1	DISEÑO METODOLÓGICO UTILIZADO EN EL AULA	157
2.2.2	PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	164
2.2.2.1	ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO.....	165

2.2.2.2	FASES DEL PROYECTO.....	166
2.2.2.3	INFLUENCIA DEL PROYECTO Y GUSTOS	167
2.2.2.4	EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN.....	169
3	DATOS DE LA INVESTIGACIÓN	171
3.1	INTRODUCCIÓN.....	172
3.1.1	CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	172
3.1.2	CONCEPCIÓN DE LA CLASE DE MÚSICA	179
3.1.3	EL COMIENZO DE LA INVESTIGACIÓN.....	180
3.2	EDUCACIÓN INFANTIL.....	181
3.2.1	SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	181
3.2.1.1	PRIMERO EDUCACIÓN INFANTIL	182
3.2.1.1.1	DESCRIPCIÓN DE LA CLASE.....	182
3.2.1.1.2	INFLUENCIA DE LOS MEDIOS	183
3.2.1.1.3	DIFERENCIAS DENTRO DE LA CLASE	185
3.2.1.2	SEGUNDO EDUCACIÓN INFANTIL.....	186
3.2.1.2.1	DESCRIPCIÓN DE LA CLASE.....	186
3.2.1.2.2	INFLUENCIA DE LOS MEDIOS	187
3.2.1.2.3	DIFERENCIAS DENTRO DE LA CLASE.....	190
3.2.1.3	TERCERO EDUCACIÓN INFANTIL.....	193
3.2.1.3.1	DESCRIPCIÓN DE LA CLASE.....	193
3.2.1.3.2	INFLUENCIA DE LOS MEDIOS	193
3.2.1.3.3	DIFERENCIAS DENTRO DE LA CLASE	196
3.3	CONCLUSIONES EDUCACIÓN INFANTIL.....	199
3.4	EDUCACIÓN PRIMARIA.....	201
3.4.1	PRIMER CICLO DE PRIMARIA.....	201
3.4.1.1	PRIMER CURSO DE PRIMARIA.....	202
3.4.1.1.1	DESCRIPCIÓN DE LA CLASE.....	202
3.4.1.1.2	INFLUENCIA DE LOS MEDIOS	204

3.4.1.1.3	DIFERENCIAS DENTRO DE LA CLASE	211
3.4.1.2	SEGUNDO CURSO DE PRIMARIA.....	213
3.4.1.2.1	DESCRIPCIÓN DE LA CLASE.....	213
3.4.1.2.2	INFLUENCIA DE LOS MEDIOS	215
3.4.1.2.3	DIFERENCIAS DENTRO DE LA CLASE	225
3.4.2	SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA.....	228
3.4.2.1	TERCERO DE PRIMARIA	229
3.4.2.1.1	DESCRIPCIÓN DEL AULA	229
3.4.2.1.2	INFLUENCIA DE LOS.....	231
3.4.2.1.3	DIFERENCIAS DENTRO DE LA CLASE	239
3.4.2.2	CUARTO DE PRIMARIA.....	243
3.4.2.2.1	DESCRIPCIÓN DE LA CLASE.....	243
3.4.2.2.2	INFLUENCIA DE LOS MEDIOS	246
3.4.2.2.3	DIFERENCIAS DENTRO DE LA CLASE	255
3.4.3	TERCER CICLO DE PRIMARIA.....	259
3.4.3.1	QUINTO DE PRIMARIA.....	260
3.4.3.1.1	DESCRIPCIÓN DE LA CLASE.....	260
3.4.3.1.2	INFLUENCIA DE LOS MEDIOS	263
3.4.3.1.3	DIFERENCIAS DENTRO DE LA CLASE	275
3.4.3.2	SEXTO DE PRIMARIA	278
3.4.3.2.1	DESCRIPCIÓN DE LA CLASE.....	278
3.4.3.2.2	INFLUENCIA DE LOS MEDIOS	288
3.4.3.2.3	DIFERENCIAS DENTRO DE LA CLASE	295
3.5	CONCLUSIONES EDUCACIÓN PRIMARIA.....	299
3.6	EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	302
3.6.1	PRIMER CICLO DE SECUNDARIA	302
3.6.1.1	PRIMERO DE E.S.O.....	306
3.6.1.1.1	DESCRIPCIÓN DE LA CLASE.....	306

3.6.1.1.2	INFLUENCIA DE LOS MEDIOS	311
3.6.1.1.3	DIFERENCIAS DENTRO DE LA CLASE	318
3.6.1.2	SEGUNDO DE LA E.S.O.....	320
3.6.1.2.1	DESCRIPCIÓN DE LA CLASE.....	320
3.6.1.2.2	INFLUENCIA DE LOS MEDIOS	324
3.6.1.2.3	DIFERENCIAS DENTRO DE LA CLASE	329
3.7	CONCLUSIONES EDUCACIÓN SECUNDARIA	332
4	CONCLUSIONES GENERALES DE LA TESIS	335
	BIBLIOGRAFÍA.....	356
	ANEXOS	367
A.	DOCUMENTO QUE PERMITE LA INVESTIGACIÓN	369
B.	RESULTADOS EN GRÁFICOS ALUMNOS Y MAESTROS	372
C.	RESULTADOS GRÁFICOS RESPUESTAS PADRES.....	379
D.	MATERIALES COMPRADOS	392
E.	EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA.....	394
F.	UN DÍA EN LA VIDA DE CHIPRI.....	400
G.	SINOPSIS DE LAS PELÍCULAS Y PROGRAMAS.....	407
I.	JUAN Y TOLOLA	407
II.	POCO YO.....	407
III.	LITTLE EINSTEIN	408
IV.	PEDRO Y EL LOBO	409
V.	SILLY SIMPHONIE: MUSIC LAND (1935).....	410
VI.	MICKEY MOUSE Y CONCERT BAND(1935).....	410
VII.	TOD Y TOBY I Y II.....	411
VIII.	LOS CHICOS DEL CORO.....	412
IX.	CHARLIE Y LA FÁBRICA DE CHOCOLATE	412
X.	FANTASÍA 2000.....	413
XI.	BILLY ELLIOT	413

XII.	EL FANTASMA DE LA ÓPERA 2004.....	414
XIII.	PLANTA CUARTA	415
XIV.	HIGH SCHOOL MUSICAL I Y II.....	415
XV.	YO SOY LA JUANI.....	416
XVI.	AL PIE DE LA LETRA	417

INTRODUCCIÓN

A. PRETENSIONES DE LA TESIS

En una sociedad en la que incluso el arte es a veces más un valor de mercado que un bien cultural y en la que el placer del consumo ha sustituido en buena medida al goce estético, es importante que el alumnado explore su capacidad individual para sentir, imaginar y responder a los estímulos artísticos.

Al ser la música una forma artística que actualmente está muy cercana a las nuevas generaciones, puede ser la materia más apropiada para intentar que comprendan y participen del placer estético e intelectual que conlleva la experiencia artística sabiendo analizar y utilizar aquellos recursos que están incluidos en las manifestaciones musicales a analizar por las diferentes edades y grupos clase.

La música puede considerarse una forma de arte generalizada de nuestro tiempo, gozando de gran popularidad entre las nuevas generaciones, tal y como podemos observar en la gran cantidad de música que consumen a lo largo del día a través de los medios de comunicación, reproductores mp3 y mp4, videoconsolas, y de internet, a pesar de lo cual el mundo musical de las nuevas generaciones es muy reducido y a menudo determinado por los intereses del mercado, sin que sean conscientes de este hecho, pues la mayoría carece de criterio para diversificar sus preferencias musicales.

Muchos de esos criterios de mercado vienen influidos por la utilización de la música en los medios audiovisuales. La escuela no puede quedarse impasible ante esta situación, tenemos que mejorar nuestras clases de música incluyendo no sólo la que está determinada en el currículo oficial, principalmente rudimentos de música “clásica” occidental y algo de tradicional, pudiendo acercarnos desde otros tipos de músicas que sean más cercanas al alumnado y que sirvan para desarrollar el juicio crítico ante la oferta musical del mercado. A partir de estas otras músicas, principalmente sacadas de lo que le ofrecen los medios audiovisuales, se pueden desarrollar todos los conceptos importantes del lenguaje musical que consigamos que llevemos a cabo mucho más ampliamente el currículo interrelacionándolo con otras facetas de la vida que son del interés de nuestro alumnado. Además, es probable que si ofrecemos al alumnado algo que ya forma parte de su vida diaria y le atrae, mejoremos el clima de aula de las diferentes sesiones que les impartamos.

De este punto partió la investigación que he llevado a cabo durante el curso 2007/2008 en un colegio de la zona minera en la provincia de Teruel, siendo el contexto y todo lo que se cuenta en la investigación real pero cuyo nombre no aparecerá a lo largo del mismo protegiendo de esta manera las identidades de los participantes, se ha basado en

esta concepción para intentar mejorar la situación que se producía en dicho centro respecto al área, y conseguir de esta manera las siguientes premisas.

El área de música es importante dentro del currículo y necesita ser revalorizada desde el esfuerzo personal de los maestros y profesores de música. Aunque el contexto educativo en ocasiones no la valore dentro de la escuela, nuestra labor como docentes es ofrecer una educación de calidad y mostrar las posibilidades educativas que puede ofrecer el área en todos los ámbitos de las vidas de las personas.

Si el contexto educativo no potencia precisamente nuestra labor como educadores, es necesario buscar formas de enseñanza que se adapten a él e intentar por todos los medios conseguir los máximos logros en todo nuestro alumnado. No es bueno pensar que nada se puede cambiar ni ser reacios a conseguir ningún objetivo por mínimo que sea para mejorar la situación académica en la que nos encontramos. Se debe trabajar, buscar e innovar en la manera de ofrecer las clases para que la concepción del área en la sociedad y nuestra forma de vida como educadores sean adecuadas a nuestra labor formativa.

Analizando y conociendo a fondo el contexto en el que realizamos nuestra labor y ponderando las posibilidades reales de mejorar nuestra situación docente, necesitamos buscar la mejor opción metodológica que se adapte para conseguir los objetivos que nos proponemos. Esta investigación presenta una propuesta metodológica que consiste en utilizar los documentos audiovisuales que tengan una banda sonora a partir de la cual podamos trabajar los máximos conocimientos posibles, tanto de nuestro área como relacionando el alumnado lo que aprende la música con todas las facetas y conocimientos necesarios para la vida, para conseguir una competencia artística de calidad.

En la experiencia educativa sobre la que se ha realizado esta investigación se trabajará la importancia de los medios audiovisuales en nuestra sociedad y la necesidad actual de incluirlos dentro del currículo como recurso facilitador de conocimientos, para desarrollar activamente los objetivos que se propone la nueva Ley Orgánica de Educación.

Además, se analizarán las posibilidades didácticas de las bandas sonoras como elemento a través del cual trabajar los contenidos musicales en cada uno de los cursos, desde Segundo Ciclo de Infantil hasta el Primero de Secundaria, trabajando los conocimientos mínimos de manera que no se olviden, y consiguiendo una base sólida sobre la que cimentar todo el conocimiento posterior en cada uno de los cursos interrelacionándolos con los contenidos de otras áreas y posibilitando conocimientos relevantes para la vida.

No sólo va a ser necesario formar en los medios audiovisuales y en las nuevas tecnologías de la información al alumnado, sino que es necesario hacer partícipes de los mismos y cómo se ha llevado a cabo su utilización en el centro a toda la comunidad educativa. Para ello se desarrolló un proyecto de innovación en el que se implicó a la misma y en el que se buscaron las posibilidades que ofrece el buscar un enfoque metodológico distinto de ofrecer los contenidos, analizando posteriormente los resultados obtenidos y comprobando su mejora.

Una de las finalidades de esta investigación es formar de la mejor manera posible a individuos plenos e integrados en su sociedad, ofreciéndoles aprendizajes relevantes y con la suficiente capacidad y autonomía como para saber aprovechar los mensajes de una manera educativa, entresacándolos de los que los medios audiovisuales y la propia música les están ofreciendo. De esta manera posibilitarán una sociedad que resuelva sus conflictos y busque la transformación de las condiciones que impiden mirar hacia el futuro con optimismo, resolviendo sus conflictos de una manera que cree un mundo más igualitario, creativo, justo y basado en el esfuerzo por el respeto a las diferentes manifestaciones culturales y sociales, para conseguir la mejor educación posible en el contexto en el que se lleve a cabo.

B. JUSTIFICACIÓN

Lo que pretende esta investigación es formar críticamente al alumnado a la hora de ver y escuchar producciones audiovisuales fundamentalmente infantiles. A partir de esta formación se pretende buscar nuevas salidas y soluciones a la forma de desarrollar el área de música en el currículo obligatorio, intentando eliminar la sensación de impotencia que siente el profesorado en contextos donde no se le da ninguna importancia a la misma, tal y como lo demuestran muchos de los comentarios que pueden escucharse en muchas comunidades educativas, realizados tanto por docentes como por padres y madres, y también por el alumnado.

Busca un acercamiento real a la sociedad actual y conseguir integrar las posibilidades de un género de música que no cuenta con demasiado apoyo entre los estudios de la musicología tradicional ni entre las personas que se encargan de realizar las leyes educativas sobre música, como podemos observar en cuanto a fuentes en las que podemos basarnos a nivel teórico.

Es el caso de las bandas sonoras, pienso que ofrecen muchas posibilidades educativas y principalmente en los primeros niveles de aprendizaje escolares. Las bandas sonoras y la

música que se escucha y se visiona por medio de los medios audiovisuales, es la primera que el alumnado en general escucha en algunos casos incluso antes de nacer, que están socializados totalmente con ella desde edades muy tempranas porque es una manera que tienen los padres de buscar el entretenimiento y en algunos casos la formación de sus hijos, con lo que tiene un elemento de cercanía muy importante para emprender una serie de conocimientos musicales relevantes.

Dentro de la escuela, todas las editoriales incluyen la música de estas bandas sonoras dentro de los libros de texto para acercar el conocimiento al alumnado, pero casi siempre se trabajan superficialmente o aisladas del medio en el que han sido concebidas eliminándoles las funciones que pueden cumplir alegando falta de tiempo, o la consideración de que ver una película dentro del programa educativo elimina tiempo de otras actividades más interesantes, falta de recursos al no poseer un aula adecuada para la misma ni los medios mínimos....

Ante esta situación que podríamos denominar de “decadencia” de la educación musical dentro del currículo obligatorio, en la que muchos profesionales no prestamos la suficiente atención ni le sacamos a la materia el suficiente partido educativo, y viendo cómo los currículos oficiales cada vez más nos están intentando incluir dentro de nuestros currículos educativos elementos que tengan que ver con las nuevas tecnologías y con la sociedad de la información y la comunicación, esta investigación pretende ser un punto de partida para trabajar desde un punto de vista reflexivo y crítico los medios audiovisuales en el aula de música en enseñanzas no universitarias, o al menos en los periodos educativos que se van a estudiar, y que van desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el primer ciclo de Educación Secundaria, pasando por toda la educación Primaria.

En mi vida como docente, no demasiado larga en razón de mi edad, he ido constatando cómo en pocos años, desde 2005 a 2008, con el cambio de Ley, de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) a la instauración progresiva de la Ley Orgánica de Educación (LOE), el profesorado de música ha visto reducido el horario de la especialidad y de Educación Artística en general. Mientras que en otras áreas se ha aumentado el tiempo asignado, nuestro horario ha pasado a reducirse de la siguiente manera: en la LOGSE, la Educación Artística disponía de tres horas semanales dedicadas una a cada área en Educación Primaria: Plástica, Música y Dramatización. En la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), los dos primeros cursos contaban con tres horas semanales de Música. Con la LOE, el horario dedicado al área de Educación Artística se ha reducido a dos horas semanales en Primaria, una para Plástica y otra para Música, en la que en la hora

de música se incluye también la dramatización. En Secundaria se ha decidido que tengan tres horas semanales de música en Primero de la ESO y se ha eliminado el área en el plan de estudios de Segundo de la ESO.

Esta investigación se pudo llevar a cabo porque en este centro era el único maestro que impartía Educación Artística en Educación Primaria, teniendo las tres horas semanales para trabajar plástica, música y dramatización y fue el último curso durante el que dispuse de las seis horas semanales de música en los dos cursos de Secundaria. Con el planteamiento actual de la LOE sería mucho más difícil poder realizar todas las actividades que se llevaron a cabo por el tiempo necesario para poderlas ejecutar.

Cuando cursé la especialización en Educación Musical, ningún miembro del profesorado universitario de la especialidad nos explicó que cuando llegáramos a nuestra vida laboral tendríamos que completar nuestro horario lectivo con tutorías de cursos, impartir otras áreas además de la música a todo el centro, y preparar todos los festivales y participar activamente en las distintas actividades complementarias del centro; atribuciones que se dan por sentadas en la mayor parte de centros educativos.

Tampoco nos avisaron sobre la sensación de ser un incomprendido por el resto del claustro cuando expusieras tus quejas sobre la poca importancia que se le prestaba a la asignatura desde todos los ámbitos de la comunidad educativa, empezando por los propios compañeros docentes, y más aún en un contexto como el que comentaremos, en el que una parte considerable de los padres creía que la asignatura debería estar fuera del centro escolar o que únicamente servía para realizar los festivales, y no le daba importancia al fracaso del alumnado en dicha área porque no la consideraban importante. Ante todo esto, pienso que una investigación de este tipo que demuestre las distintas posibilidades del área y el que mejore su consideración por parte de la comunidad educativa era muy necesaria.

En el curso 2006/2007, primer año en el que estuve destinado en el centro, tuve muchísimos problemas por el comportamiento del alumnado, por la metodología que usaba, basada únicamente en el libro de texto, y por intentar que adquirieran los conocimientos de música de manera memorística. Un ochenta por ciento del alumnado suspendió en la primera evaluación y fui variando mi manera de evaluar a lo largo del curso intentando adaptarme a la realidad del centro; pero con muchísima sensación de frustración. Se me recriminó por gran parte del equipo de profesorado en las distintas sesiones de evaluación que no entendían que una asignatura que consideraban “maría” tuviera tanto índice de suspensos, contrariando mis principios de enseñanza, y comprobando que no iba a conseguir mejorar la aceptación del área y personal si no

variaba mi metodología, si no intentaba partir de algo que fuera significativo para ellos y entresacar de ahí los contenidos que quería trabajar. Sentía que estaba traicionando mi manera de entender la educación y que todo lo que había intentado, los recursos que había utilizado anteriormente en mi vida docente y todo el estudio que había invertido no me servirían para lo que me encontraba en este tipo de contexto.

A esta situación en la escuela se le unió que había terminado los cursos de doctorado en Historia y Ciencias de la Música y no encontraba un posible estudio de tesis que me motivara lo suficiente. Quería combinar música, educación y medios audiovisuales, ya que eran los tres ámbitos que me apasionaban, así que debido a mi intención de buscar soluciones académicas y mi intención de conseguirlo a través del trabajo con bandas sonoras nació la idea de este trabajo de investigación.

Empecé a pensar en distintas películas a partir de las cuales pudiera trabajar en el centro la música, y qué tipo de contenidos se podrían trabajar con cada una de ellas. Me planteé otro modo de enseñanza que llegara más al alumnado en el que aprendieran y se interesaran más por la música y que los formara como espectadores activos que analizaran críticamente lo que veían y escuchaban a través de los medios de comunicación social. De todo esto surgió la idea germen para dar comienzo y forma a esta tesis doctoral.

Considero que esta investigación puede serle útil a otros docentes que se encuentren en un contexto similar o que no sepan como actuar ante un contexto conflictivo. Su intención al menos es mostrar ideas innovadoras sobre la utilización de la banda sonora y los medios audiovisuales en la clase de música, y cómo pueden servir para conseguir un mayor número de conocimientos que si únicamente utilizáramos los medios de reproducción auditiva.

Se intentará conseguir una mejora de la consideración hacia la asignatura, del clima de las aulas y de la atención y respeto del alumnado a lo largo de la investigación y que esa frustración inicial con la que se partía al comienzo de la tesis se vea superada por una satisfacción de un trabajo bien realizado y una manera de enseñar aprendiendo a conocer mucho más los contextos en los que nos encontramos y de otras técnicas que normalmente no están incluidas dentro del área de música.

Para conseguirlo, vamos a basarnos en una Investigación-Acción Participante, en la que se van a ir intentando modificar los distintos ciclos investigadores según comprobemos lo que nos va funcionando en cada uno de los cursos, para llegar a una propuesta metodológica que sirva para adquirir nuestras metas.

Todo ello, va a estar combinado con el relato de las prácticas que se realizaban en las distintas aulas y provocaban un efecto positivo para el alumnado; ya que esta investigación no pretendió en ningún momento eliminar la forma de trabajar común del centro, sino abrir una puerta para poder conseguir un menor índice de sensación de fracaso tanto en el alumnado como en el profesorado y una búsqueda de nuevos recursos para trabajar el área de una manera más dinámica, motivadora, atractiva y significativa para todo tipo de alumnado actual, independientemente de las características que posea.

Nada más lejos de mi intención que dar “modelos” de enseñanza a seguir por otros profesionales de la educación, pero sí compartir mi experiencia como docente y el análisis realizado a través de esta investigación y que se pueda aprender a partir de mis errores y de mis logros para que luego cada uno decida qué hacer en el aula con mayor conocimiento de causa.

C. APORTES QUE SUPONDRÁ EN EL ÁMBITO CIENTÍFICO

Las aportaciones que va a suponer esta investigación pueden ser las siguientes:

1. Busca contribuir a crear estrategias metodológicas basadas en la puesta en común de la educación musical y los medios audiovisuales, de manera que se intente con ello crear unas clases más motivadoras para el alumnado a la vez que se consigan mayores aprendizajes relevantes.
2. Se pretende reflexionar acerca de la percepción de la banda sonora y las funciones que cumple en los programas dirigidos para los niños. El análisis de esos programas nos va a servir para demostrar al alumnado si realmente les aporta algo interesante o simplemente son fuente de entretenimiento, inculcando una serie de valores que pueden no ser adecuados a su edad. Además, va a constituir la base para que el alumnado pueda crear programas que puedan ser a la vez divertidos y educativos.
3. Se va a estudiar la evolución que sufre la percepción musical a lo largo de todas las etapas educativas en las que se va a trabajar. Esa manera de percibir auditiva y musicalmente según el alumnado de las diferentes edades, saldrá a la luz a través de las distintas actividades, que pretenderán trabajar aspectos fundamentales del área ofreciendo, distintos niveles de dificultad dependiendo en el curso que se estén trabajando.

4. Se va a tratar qué es lo que tienen de formativo o no ciertos programas infantiles y cómo se puede realizar una relación entre lo que es meramente entretenimiento (o que se lleva a cabo en el tiempo libre o se considera ocio) con el currículo escolar, de manera que los dos ámbitos se complementen y posibiliten una sociedad mucho más informada y crítica con todo aquello que los medios audiovisuales le ofrecen.
5. Al proponer los diferentes ciclos de la Investigación-Acción a la hora de llevar a cabo la investigación en cada uno de los cursos, e ir comprobando sus resultados, se van a trabajar todas las competencias básicas que se establecen en la nueva Ley Orgánica de Educación (L.O.E.), con lo que se va a poner en práctica aspectos de la Ley y el currículo que desarrolla la misma, proponiendo a los maestros que trabajan la Educación Artística en general y la educación musical en particular un enfoque de enseñanza-aprendizaje que ha sido llevado a la práctica en las aulas con resultados favorables para el alumnado a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal.
6. Se van a analizar las estrategias metodológicas de enseñanza llevadas a cabo en un contexto concreto y se va a animar al profesorado de música a buscar soluciones innovadoras y creativas para mejorar la aceptación social del área y darle reconocimiento.
7. Se van a trabajar aspectos importantes para una sociedad democrática como son el consenso, el debate, el diálogo, el respeto al otro, el trabajo grupal... Es decir, una serie de aspectos transversales al currículo a la vez que se están trabajando la combinación de contenidos, se está aprendiendo a aprender, se está convirtiendo a los alumnos en investigadores y creadores de su propio aprendizajes y se están utilizando las técnicas que una sociedad moderna que mira hacia el futuro está demandando. Lo más importante de este trabajo será que se está aprendiendo a vivir y a forjar una personalidad informada y crítica tanto con la asignatura como con todas las realidades que los medios de comunicación le están ofreciendo.

En definitiva, esta investigación quiere reflexionar sobre el papel de la educación en la creación de una sociedad mejor, adecuar la educación a la sociedad en la que se está viviendo y a la que se intentará convertir en el futuro, mejorar la función del profesorado y el reconocimiento social de las distintas áreas posibilitando un mejor aprendizaje más motivador y no sólo significativo, sino también relevante para el alumnado; y sobre todo,

que nunca se deje de reflexionar en educación, que se busquen nuevas adaptaciones a los múltiples contextos, así como que se busque la calidad para crear sociedades informadas y críticas en el futuro que funcionen de manera democrática y contribuyan a mejorar el mundo.

Lo importante es que haya mentes inquietas que miren hacia el futuro con optimismo, y que quieran cambiar todo aquello que no sea beneficioso mediante investigaciones que aporten nuevos conocimientos a los seres humanos y les hagan prosperar, partiendo de los contextos reales que tengan en cada momento cada uno de los escolares.

Eso es lo que pretende: contribuir a mejorar las circunstancias del alumnado y la consideración del área de música en un contexto, en el que a partir de una propuesta metodológica innovadora basada en los medios audiovisuales, se mejoren las condiciones en las que se imparta la asignatura y se posibilite una mayor adecuación de la infancia a las formas y técnicas de aprendizaje de la sociedad de la información en la que vivimos.

D. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Para cumplir estos propósitos y darle respuesta a las preguntas de investigación, la tesis va a estar estructurada en introducción, cuatro capítulos, bibliografía y anexos:

Introducción

1 Fundamentación Teórica

2 Diseño Metodológico

3 Datos de la Investigación

4 Conclusiones Generales de la Tesis

Bibliografía

Anexos

La fundamentación teórica va a recoger los principios teóricos que se han seguido a la hora de llevar a cabo la investigación, referidos al currículo, a la convivencia escolar, a la educación musical y a la educación en los medios audiovisuales. Cada uno de ellos incluye diversos epígrafes.

En cuanto al diseño metodológico, va a estar dividido en dos grandes apartados: diseño metodológico de la investigación y diseño metodológico educativo.

En el primero se va a comentar en distintos epígrafes: los distintos principios metodológicos investigadores en que me baso; qué es la Investigación-Acción (I-A); qué tipo de investigación acción se ha utilizado y qué características tiene; por qué se ha utilizado ese tipo de investigación; cuánto tiempo se ha dedicado a la observación y a su diario; qué estructura de ciclos se ha utilizado en la investigación; qué mecanismos se han utilizado para dar validez interna y externa a este trabajo; y qué tipo de trabajo investigador se ha realizado.

Puesto que se trata de una propuesta de Investigación-Acción, en el segundo apartado de este capítulo comentaré diversos aspectos sobre el diseño metodológico educativo, concretamente el enfoque metodológico y la propuesta educativa que se ha utilizado en el aula de música y todo aquello que ha supuesto el proyecto de innovación docente.

Sobre los datos de la investigación empírica, va a haber una introducción para contextualizar los datos, seguida de tres apartados: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Se ofrecen todos estos niveles educativos porque en el centro impartí clase desde primero de Educación Infantil hasta Segundo de ESO, y trabajé en cada uno de ellos distinto material que el que proponía la metodología tradicional. Cada uno de estos tres grandes apartados va a tener los siguientes epígrafes para cada uno de los cursos que se van a analizar:

1. Descripción de la clase: en este epígrafe se va a relatar las características de cada uno de los miembros del grupo clase que influían para conseguir mejores o peores resultados con la investigación y el proyecto.
2. Influencia de los medios de comunicación: Aquí se comentan las distintas propuestas audiovisuales que se llevaron a cada uno de los cursos, cómo se trabajaron y qué influencia causaron en el grupo comprobando su buen o mal funcionamiento para los objetivos educativos propuestos y analizando las causas de esa situación.
3. Diferencias que se encuentran dentro de la clase: en este epígrafe se comentarán las diferencias de aceptación o rechazo que han producido los diversos recursos trabajados en ambos sexos y cómo un material ha funcionado o no según las características intrínsecas de la clase comparándolo con otras clases.

Para finalizar cada uno de los apartados, se ofrecerán unas conclusiones sobre lo que ha supuesto la investigación en cada una de las tres etapas educativas analizadas.

Seguidamente están las conclusiones generales de la tesis, donde se pondrán de manifiesto los hallazgos encontrados, el análisis general de los resultados obtenidos, las

distintas vías de investigación que surgen a partir de este trabajo, a lo que contribuye la tesis con respecto a lo que había antes de realizar la investigación y la relación que se produce entre los datos de la investigación con la fundamentación teórica.

En la bibliografía aparecerá detallada una relación de las obras de consulta que he utilizado para llevar a cabo esta investigación ordenadas alfabéticamente y clasificadas por tipología de documentos.

Hay un apartado final, dedicado a los anexos, en el que se han incluido distintos materiales que han sido confeccionados para llevar a cabo la investigación así como el proyecto de innovación docente. Pretenden ser un ejemplo que sirva para entender mejor el tipo de actividades que se han llevado a cabo a la hora de poner en práctica las estrategias metodológicas que se han utilizado.

E. PRINCIPIOS DE ESTILO

En este apartado me gustaría comentar que soy un investigador novel proveniente del campo de la Musicología, y que he sido investigador y docente al mismo tiempo. Intento mostrar una investigación en la que se entremezclan los dos campos: el musicológico con el pedagógico, pues aunque este estudio se realiza desde la teoría del currículo, es claramente interdisciplinar. Por ello, esta obra presenta un lenguaje claro, directo, cercano y ameno que no se corresponde muchas veces con los cánones establecidos en otros campos distintos a los de la educación y al de la investigación cualitativa, aunque como espero poder mostrar, hay rigor investigador.

En el bloque de fundamentación teórica, mi intención no ha sido ser exhaustivo a la hora de reflejar las fuentes consultadas sobre los distintos ámbitos que esta investigación plantea: música, medios audiovisuales, bandas sonoras, convivencia, currículo, investigación acción, recursos educativos... He intentado presentar los condicionantes que han servido para conformar el marco teórico que sirve de contexto a la investigación presentada y mostrar una tesis educativa en la que convergen otros campos como los anteriormente citados.

Se ha procurado utilizar sustantivos colectivos y sustantivos genéricos a fin de evitar el sexismo en el lenguaje. En aras de una mayor fluidez en la lectura, en determinadas ocasiones se ha utilizado el masculino englobando a ambos géneros, siguiendo por tanto las normas de la R.A.E. Principalmente se van a utilizar los tiempos verbales en pasado, ya que la investigación se llevó a cabo en un curso distinto al actual. No obstante, en la redacción pueden aparecer tiempos verbales distintos que sirvan para establecer relaciones

tanto con la actualidad como con el futuro. El discernir cuándo se trata de la norma general o de una particularidad en la estructura lingüística se deja en mano del lector o lectora.

Con respecto a la música, cada vez que aparezca el término “música clásica” no se refiere a la música del periodo considerado desde la musicología como clasicismo musical, sino que se refiere a cualquier manifestación musical de la historia de la música que no sea de otros estilos musicales actuales y que ellos suelen escuchar habitualmente como *pop*, *house*, *jazz*, *rock*, *rap*, *hip-hop*, *heavy*, *gospel*... Es decir, se debe entender “música clásica” en este trabajo tal como la entiende el alumnado, englobando toda la historia de la música clásica occidental. Por este motivo, he optado por ponerlo entrecomillado, a falta de otro término mejor que emplear.

He intentado contribuir al desarrollo del conocimiento desde una perspectiva fundamentalmente crítica, desde la que pretendo dirigir la mirada del que lea este trabajo hacia la utilización de las bandas sonoras dentro del aula de música y hacerle partícipe de sus posibilidades, integrando el análisis realizado de la visión estudiantil de la realidad y la naturaleza de los conflictos, trascendiendo por tanto los criterios técnicos hasta alcanzar un valor educativo.

Espero haber sabido encontrar el equilibrio entre la cantidad de información empleada y el objetivo propuesto, evidenciando las relaciones e implicaciones mutuas que puede tener el trabajar determinado material audiovisual en el aula de música de manera educativa, así como la influencia que estas relaciones e implicaciones han tenido en el distinto alumnado del centro y lo que puede generalizarse para otras situaciones o contextos educativos similares.

1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1 EL CURRÍCULO

En este primer capítulo de la fundamentación teórica, se exponen las ideas esenciales sobre las que se ha basado esta tesis sobre diferentes temas relacionados con la teoría del currículo, como qué se entiende por educación, enseñanza, escuela, currículo, métodos de aprendizaje y qué es lo que propongo en el entorno que estamos analizando transformar para conseguir unos mejores resultados desde el área de música.

1.1.1 IDEAS IMPORTANTES SOBRE EDUCACIÓN

¿Qué es la educación? Lo que en esta tesis se concibe como educación está bastante ligado al modelo de proceso que sostiene Stenhouse en 1980 (en Elliot, 2005): *“la educación es un proceso en el que el alumnado desarrolla sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas de conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida”* (p. 269).

A esta idea de Stenhouse, podremos añadir la idea que aporta Gimeno (2005: 129), considerando que es necesario *“dotar de una dimensión educativa a la práctica de la enseñanza y dibujar para los profesores una profesionalidad ampliada que tiene en cuenta las necesidades del alumnado y que exige un esfuerzo con alicientes en cuatro líneas de progreso”*.

Las líneas de progreso que establece este autor se sintetizan de la siguiente manera:

- **Seleccionar contenidos culturales relevantes**, que no siempre van a ser ubicados ni fáciles de ubicar en las disciplinas o asignaturas, ni siempre tienen por qué estar debidamente actualizados o diseñados para atraer y crear intereses en el alumnado.
- **Dar protagonismo al sujeto de la educación**, entendiéndolo como el ser que acerca a los centros una carga de experiencias, motivaciones y disponibilidad para el estudio condicionada por su historia personal y por su medio ambiente. Considera además que ver la educación como derecho puede reconstruir un consenso en torno a la idea del alumno como sujeto personal y social, receptor y creador, asimilador y expresivo, en condiciones de aprovechar su dependencia inevitable y necesaria pero con prerrogativas que reclaman respuestas constructivas por parte de los agentes educativos, lo que implica tener responsabilidades a cambio de los beneficios que percibe. Dichos beneficios incluyen respeto al sujeto psicológico, a sus posibilidades y necesidades, su deber con la comunidad, autonomía y libertad. Requiere además que se seleccione la cultura que le ayude a estar informado y le posibilite ser capaz de entender y participar en su mundo. Se le reclama que sea útil a la sociedad, dándole una

educación que le ayude a marchar sin quedar excluido dentro de una forma de producción, cultura y sociedad que cambian vertiginosamente. Para conseguirlo todo ser humano tiene que tener derecho a una educación en igualdad.

- **Combinar los esfuerzos de todos los implicados en la educación para lograr los objetivos del currículo.** Para conseguirlo es necesaria una administración que ponga medios, vigile el cumplimiento de responsabilidades, ayude y no obstruya con sus intervenciones burocráticas. Se necesita un profesorado competente y motivado que asuma la responsabilidad de creación de sistema de calidad. Un alumnado que perciban el valor de la educación y unas familias comprometidas en la educación de sus hijos y buen funcionamiento de los centros. Éstos serán unas instituciones con autonomía para contextualizar el desarrollo del currículo, con una organización escolar flexible de tiempo y espacio, y dotadas de una gestión eficaz al servicio del proyecto educativo.
- **Establecer un sistema de ayudas para apoyar a quienes puedan quedarse rezagados,** consiguiendo realmente el principio de una educación para todos sin exclusiones.

Es decir, lo que pretendo en esta investigación es intentar posibilitar unos conocimientos al alumnado que partan de su importancia como sujetos, que sean culturalmente relevantes, que impliquen colaboración para conseguirlos y que sean igualitarios no dejando a nadie descolgado de lo que se intenta impartir.

Para ello, tendré que partir de que el conocimiento va a nacer de la experiencia educativa que se posibilite a través de los intereses del alumnado y de sus inquietudes, tomando forma a partir de la puesta en común de las distintas ideas y opiniones sobre el mismo y desarrollándolo a través de las distintas aportaciones e indagaciones sobre ese centro de atención que posibilite el aprendizaje.

Es decir, que dentro de la educación y los conocimientos que se pretenden adquirir, lo que debe pretenderse conseguir con el área de música y su programa es

proporcionar a cada persona el acceso a una herencia cultural compleja, ciertos apoyos para su vida personal y para sus relaciones con las diversas comunidades a las que pueda pertenecer, posibilidades de ampliación de su comprensión de los seres humanos y sensibilidad hacia los demás. El objetivo consiste en promover la comprensión, la discriminación y el juicio en el campo humano, lo que supone conocimientos concretos fiables (cuando son adecuados) experiencia directa, experiencia imaginativa, cierta perspicacia en relación con los dilemas propios de la condición humana, de la tosca naturaleza de muchas instituciones y de un mínimo de pensamiento racional sobre ellas. Stenhouse, 1980 (en Elliot, 2005: 271).

El propósito que persigo con esta investigación se relaciona con esta idea de Stenhouse en el sentido de que se va a intentar cambiar la estrategia de impartir el currículo con el fin de provocar que el alumnado pueda demostrar sus conocimientos adquiridos en sus experiencias, comprender lo que le ofrece el entorno en el que se encuentra y los medios de comunicación, comentar la herencia cultural que ha adquirido, crear a partir de su propia imaginación y empezar a emitir juicios de valor que posibiliten unos aprendizajes relevantes para el sujeto. De esta manera, los educandos tienen que construir el conocimiento a partir de lo que les ofrece su entorno y lo que se posibilita por los diferentes agentes sociales.

A pesar de esta idea de educación y de conocimiento que se intentó poner en marcha en el contexto en el que se desarrolla la investigación, nos encontramos con una comunidad educativa que tenía un concepto de conocimiento distinto, que estaría más próximo a los postulados de Small (1998), que lo define como una entidad independiente que existe fuera de cualquiera que conozca y que traspasa de un extremo a otro la totalidad del sistema de escolarización.

Es decir, en educación, el profesorado tendría que transmitir al alumnado, en la mayor medida que pueda, un cuerpo de información abstracto, sin considerar en muchos casos la calidad de la experiencia que realizándolo inflige en el alumnado. La idea de esa educación basada en el programa que se le ofrece al profesorado desde la ley educativa vigente, que le recomienda que el alumnado antes de hacer tenga que saber, así como el concepto de que el conocimiento es externo a quien conoce e independiente del mismo.

Esta circunstancia lleva implícita que

el maestro es quien posee el conocimiento, en tanto que el alumno lo necesita, y si quiere obtenerlo debe avenirse a los términos que éste le plantea; sin tenerse en cuenta en la mayor parte de los casos la probabilidad de que el alumnado pueda conseguirlo por sí mismo o pueda crearlo (ibídem, 190).

Por lo tanto, lo que permite este tipo de educación es comenzar por conceptos y tareas simples que desembocan en operaciones más complejas, pasando por pruebas en cada una de las etapas que determinan estos pasos y hacen que el alumnado refresque material precedente y pueda responder correctamente a las preguntas que se le plantean, principalmente en pruebas escritas.

Es decir, el conocimiento que en cada momento el alumnado debe poseer viene determinado por el currículo, que sería el documento que el sistema de enseñanza ha propuesto que debe establecerse en cada uno de los niveles educativos, que comienza por

unas tareas sencillas que se van complicando a lo largo de cada uno de los cursos educativos.

Otra idea que ayuda a reforzar el valor de las ideas de Small y que actualmente son una problemática de algunos centros, son las que comenta Martínez (2005), que expone que se percibe la existencia de una cultura escolar diferenciada, la cultura de las personas adultas, que mantiene rituales y prácticas que se identifican con unos códigos y una gramática de la acción. Lo que le gusta a los estudiantes, es la principal fuente de conflicto entre el profesorado y el alumnado, hasta tal punto que se mantiene una hostilidad oculta que nunca desaparece totalmente y que es el problema de todas las escuelas.

Las expectativas del profesorado difieren provocando escuelas distintas. En algunas, la preocupación del profesorado es mantener el orden en las clases y el centro, y se construyen unos estándares para resolver este orden en clases y pasillos. En otras, el currículo pasa a primer orden; en algunas se aprende cooperativamente mientras en otras la cultura fomentada es individualista. Las subculturas de los docentes adultos tienen que ver con las diferencias ideológicas que se conforman en un centro o en otro y también en los estatus de los departamentos o áreas científicas y ciclos.

Las culturas desconocidas son las del alumnado, que pueden mantener unas convicciones o supuestos comunes en donde la rebelión viene a ser un importante símbolo de agrupamiento: la rebelión o la transgresión. Los estudiantes se socializan en valores diferentes a los adultos o al profesorado, y comparten ciertas convicciones básicas y normas, desarrollan una actitud conformista, que se resiste al control y cuando se implican mantienen elementos de oposición al profesorado, y difieren en los fines y significados de las acciones.

Los adultos intentan mantener el orden. Sus esfuerzos simbólicos crecientes se dirigen a convencer a los estudiantes que así disminuyen los riesgos aunque perciben coerción inefectiva, por lo que crean oposición y proceden con actos disruptivos.

Ante todas estas realidades propuestas tanto en las ideas de Small como en las de Martínez, la propuesta de esta investigación para conseguir una mejor educación en el aula de música nace de eliminar esa superioridad de las ideas del profesorado, escuchando las propuestas y los intereses del alumnado, y partiendo de ellas para buscar la manera más eficaz de posibilitarle una serie de conocimientos y aprendizajes que les sirvan para sus vidas y que no se olviden.

Aróstegui (2000) expone la idea, acerca de la función de la práctica educativa en la escuela, de que actualmente más que transmitir y ofrecer información, la escuela debe

situarse en el proceso de reconstrucción del conocimiento vulgar con el que el niño se presenta al intercambio educativo en el aula. Es decir, debe incorporarse al alumnado a un proceso imprevisible de descubrimiento y experimentación de informaciones, ideas, conductas y valores.

De esta manera, el aprendizaje significativo tiene que hacerse a la vez relevante (Pérez Gómez, 1995) para el alumno, siendo un proceso necesariamente abierto a la divergencia, a la diversidad de elaboraciones, ritmos, intereses, desarrollos y resultados. Significa involucrar individual y colectivamente al alumno en un proceso educativo de aprendizaje para la comprensión y para la acción. Para ello es necesario no olvidarse de los agentes de socialización principales, que son el grupo de iguales, la familia, la escuela y los medios de comunicación (entre los que sobresale la televisión e internet).

El principal agente es la familia, seguida de la escuela, ya que es la que tiene la obligación de establecer conocimientos a transmitir y pautas de conducta. La escuela cumple la función de la reproducción social, a pesar que la sociedad cada vez le exige más completar la socialización primaria que no está cubierta totalmente en el ámbito familiar, además de formar en el ámbito ciudadano y laboral.

El grupo de iguales va a determinar su pertenencia al grupo, y su ideario va a ser fundamental a la hora de que determinadas propuestas educativas funcionen o no dentro del aula. Los medios de comunicación, es otro agente que se ha propuesto como agente de socialización, y en este trabajo comprobaremos cómo va a ser muy beneficioso su incursión dentro del ámbito educativo.

Ante todos estos agentes de socialización, es necesario determinar cuáles son los valores que considero que debe posibilitar la educación actual y de los que puede ser muy participe la escuela implicando al resto de agentes sociales.

1.1.2 VALORES NECESARIOS PARA LA SOCIEDAD ACTUAL

Los valores que considero necesarios para la sociedad actual, coinciden con los que expuso Gimeno en una conferencia para un curso de Intermón Oxfam realizado el 6 de junio de 2007, en los que explicaba su libro *La educación que aún es posible*. Exponía que los valores que se tenían que tener presentes en la educación actual deberían ser los siguientes: utopía, racionalidad, libertad individual, sensibilidad, solidaridad, libertad y tolerancia.

La utopía porque sigue siendo la fuente de inspiración para mantener un poco de esperanza en el futuro.

La racionalidad porque es necesaria, ya que nuestra sociedad es bastante irracional. Las relaciones políticas son claramente irracionales, el lenguaje público no se caracteriza por el rigor, los medios de comunicación no divulgan siempre el mejor saber y la mejor racionalidad. La escuela puede ser más potente que ninguna otra institución en este tema.

Estamos muy acostumbrados a hablar de respeto a las diferencias, a las diferentes culturas, y hay que respetar también al individuo como ser individual. La psicología nos ha dejado un legado muy importante para sensibilizarnos sobre la importancia que tiene el niño y ha sido un avance al considerar que el alumno es una persona única, pero hemos olvidado que el alumno es un individuo que tiene derechos y por lo tanto también obligaciones. Es necesario rescatar la idea política del individuo: alumno como ciudadano en la escuela para ser tratado como tal de acuerdo con los derechos que debe defender. Esos contenidos a dar en la escuela tienen que ser los derechos humanos y los derechos del niño siendo normas fundamentales para el ejercicio de la práctica escolar. La idea de individuo con libertad de expresión con capacidad de pensamiento, con necesidad de ser respetado en su intimidad, en sus creencias, etc. No podemos olvidar el derecho del niño a ser singular.

Los sistemas escolares son sistemas donde se puede producir desprecio, rechazo y un clima poco afectivo. Es necesaria una sensibilidad hacia este tipo de situaciones que se producen en los sistemas. El sistema educativo peca de falta de solidaridad y de falta de libertad interna. La escuela, para ser igual, tiene que ser desigual. Sólo se puede ser igual en la diferencia cuando se es igual en lo básico, y para que podamos respetar hay que lograr determinadas cotas de igualdad, porque de lo contrario no se puede ser diferente. En la escuela falta un mecanismo de realización de la justicia que dé más a los que más lo necesitan en la etapa obligatoria.

La tolerancia últimamente está cobrando importancia por los problemas derivados de la inmigración y por los problemas del rechazo de las minorías étnicas. El principio de compensación es fundamental en el sistema escolar que se pretende conseguir con este trabajo.

Todos estos valores encuentran igualmente un lugar en la reflexión que realiza Pérez Gómez (1998: 279) acerca de la escuela actual:

La escuela no sólo ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea, la mayoría de las veces sin sentido, de los contenidos perennes de la humanidad, sino que también olvida y desprecia por lo general los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, y restringe el objeto de enseñanza al conocimiento, desatendiendo así el

amplio territorio de las intuiciones, emociones, y sensibilidades, así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos en el panorama social.

Por ello, los docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia. La finalidad prioritaria de la escuela debe ser fomentar y cuidar la emergencia del sujeto. El énfasis debe ponerse en el enriquecimiento del individuo, constituido como sujeto de sus experiencias, pensamientos, deseos y afectos. La reivindicación del sujeto supone a la vez la defensa de la libertad personal y el desarrollo de la comunidad.

Una vez conocemos los valores que pretendemos trabajar en la escuela, la educación que deseamos conseguir y las funciones que tienen los agentes de socialización principales de esta investigación, es necesario definir el modelo que va a regir nuestra investigación.

1.1.3 MODELO CRÍTICO REFLEXIVO

El modelo que presento en esta investigación está muy próximo a las ideas del modelo crítico reflexivo. Este modelo se fundamenta en las siguientes premisas (Saneugenio y Escontrela: 2000):

- La reflexión y el diálogo constituyen instrumentos fundamentales para desarrollar formas compartidas de comprensión de los dilemas contradictorios de la práctica
- Mediante el proceso de deliberación el profesor desarrolla su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas
- La “deliberación” práctica tiene carácter cooperativo
- El conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en y sobre la acción (saber pensar, investigar)
- El conocimiento científico y cultural acumulado en la historia de la humanidad y de la profesión, es un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores, no para sustituirla.
- La competencia docente entendida como competencia epistemológica, es decir, capacidad para aportar fundamentos defendibles de índole cognitiva para

sostener las opiniones y acciones, utilizando procedimientos de indagación y resultados de investigaciones.

- El valor del conocimiento como guía de la acción. El conjunto de conocimientos, creencias y actitudes sobre la realidad en la que se actúa es el que da sentido y delimita las situaciones complejas y poco estructuradas típicas de la enseñanza.
- Las situaciones se caracterizan tras un diagnóstico.
- El nivel de formación pedagógica condiciona el nivel de explicación que se hace de los problemas educativos
- El profesor es un agente más que un usuario pasivo de técnicas de enseñanza.

El modelo se apoya en un conjunto interrelacionado de ideas, valores y conceptos acerca de la naturaleza de la educación, el conocimiento, aprendizaje, currículo y enseñanza. Así, la educación se visualiza como el proceso dialéctico en el cual el significado y la significación de las estructuras son reconstruidas en un proceso de concienciación históricamente condicionada de individuos cuando tratan de darle sentido a sus situaciones vitales.

Se dirige a activar, comprometer, desafiar y extender los poderes naturales de la mente humana. Tal pedagogía requiere que los profesores reflexionen en y sobre el proceso del aula independientemente de cualquier evaluación que ellos hagan de la calidad de los resultados del aprendizaje. La pedagogía es un proceso reflexivo. Son los datos del proceso más que los del producto lo que constituye la base de la evaluación de la enseñanza.

Los requerimientos que se plantean a la práctica didáctica son: organizar condiciones de trabajo e intercambio entre alumnado, realidad y profesor de provoquen el flujo de ideas, el contraste de opiniones, la búsqueda de evidencias, la formulación de hipótesis...

Este modelo considera que los sistemas de pensamiento se aprehenden según construcciones particulares que conducen a la diversidad y a la divergencia, dado el carácter singular que tiene la construcción de conocimiento en cada individuo y grupo.

Se propugna, en síntesis, una “enseñanza para la comprensión”, entendida por Kemmis (1988) como la capacidad de situar la información en el marco de ideas y procedimientos que sean claves para estructurar el pensamiento en el ámbito disciplinar concreto, lo que implica la capacidad de elaborar nuevas cuestiones y originales interpretaciones que enriquezcan y transformen el significado dado.

El currículo se desarrolla en y a través del proceso pedagógico. Se propicia un discurso “dialéctico”, se propugna la participación democrática y comunitaria, y se fomenta un tipo de acción emancipadora.

1.1.4 RETOS EDUCATIVOS

Una vez que conocemos cuáles serían las funciones de la práctica educativa en la escuela es necesario marcarse unos retos. Los que se intentan buscar con esta investigación, y que coinciden con las ideas que expone Gimeno (2005:152,153)

- Incrementar el nivel educativo de la población de todas las edades utilizando todos los medios.
- Mejorar la cultura que se imparte en el sistema educativo, para lo que se precisa:
 - Revisar y ampliar el sentido de lo que son contenidos relevantes
 - Hacerlos atractivos para los estudiantes
 - Aprovechar los medios disponibles, clásicos y nuevas tecnologías
 - Revisar las prácticas que dificultan estos aprendizajes
 - Hacer de los centros algo más que dispensarios de clases
 - Disponer de un profesorado bien cualificado.
 - Hacer que la oferta cultural que debe componer el currículo en el sistema en general, en cada centro y en cada aula, así como la atención que reciba el alumnado, sean justas para todos
 - Procurar que todo estudiante aproveche al máximo sus posibilidades, sin que nadie se quede descolgado ni se impida a ninguno ir por delante según sus capacidades.
 - Hacer más flexibles las instituciones escolares, el tiempo de la escolarización, horarios, actividades posibles, espacios...
 - Disponer de liderazgo que consiga que desde las altas instancias de la política educativa hasta cada uno de los centros y en cada aula, se promuevan e impulsen estos fines de calidad.
 - Incluir al alumnado dentro de un planteamiento educativo más global para desarrollar a personas que sean racionales, capaces de comportarse libre y autónomamente, ciudadanos responsables y solidarios.

- Llamar a todos a la cooperación para llevar a cabo este proyecto: administración, padres, profesorado, alumnado, editores, movimientos sociales...
- Disponibilidad de medios, incrementando el gasto público para dedicarlo a objetivos precisos: mejorar la igualdad.
- Establecer sistemas de información para que las partes intervinientes tengan conocimientos de cómo se desarrolla este proyecto, así como disponer de mecanismos de auditoría acerca del cumplimiento de las responsabilidades que a cada quien correspondan.

A todos estos retos, podemos añadir las siguientes ideas de Martínez Rodríguez (2005), que considera que la familia es una institución que socializa y enseña en la comunidad participando, que se deben inculcar unos valores adecuados, participar en la vida de la comunidad con modelos del bien común y justicia social, y promover los derechos y responsabilidades inherentes en la ciudadanía.

El mayor propósito del currículo escolar es la enseñanza social y las habilidades de la vida política, haciendo juicios razonados, considerando otros puntos de vista e intercambiando comunicación y compromiso con otros. Las escuelas deben promover una activa comprensión del bien común, profundizando en las responsabilidades hacia la sociedad, sin excluir a nadie de los beneficios del desarrollo social.

Las escuelas deben adoptar una estructura más democrática del funcionamiento: desarrollar la participación y los principios democráticos en la gente joven, como el principio de subsidiaridad, la autoridad no jerárquica y la total participación en la toma de decisiones.

Estas aportaciones se completan con las que expone Zufiarre(2007:182) como retos o desafíos de futuro para la educación escolarizada:

- Una nueva organización del conocimiento escolar en torno a diferentes ejes que los disciplinares modernos, en claves científicas, lingüísticas, culturales, y estéticas, como ejes aglutinadores de una estructura curricular común de conocimiento para la vida.
- La reconstrucción de la profesión docente como profesión socialmente válida.
- La organización de un sistema bajo un orden educativo multicultural, multidimensional y multilateral y, a su vez, configurado desde la pretensión de abrir nuevos caminos hacia un orden de progreso y desarrollo social inclusivo

- La integración de los valores de la ciudadanía como objetivos educativos para poder iluminar las transformaciones sociales y culturales desde perspectivas y posicionamientos abiertos al desarrollo democrático.

1.1.5 TAREAS PROFESORADO

Para poder llevar a cabo todos estos retos en nuestra investigación, es necesario saber cuál es exactamente la tarea que se le encomienda al profesorado, y Pérez Gómez (1998) nos comenta las distintas concepciones que existen con respecto a diferentes enfoques:

La tarea del profesor en la enseñanza educativa debe incluir el propósito claro e irrenunciable de provocar el aprendizaje relevante, es decir, facilitar y provocar la reconstrucción de los esquemas intuitivos de pensamiento, sentimiento y conducta de cada individuo (p. 293).

Este concepto incluye tanto estimular la activa participación intelectual del propio aprendiz como facilitar el contraste con las formulaciones alternativas de las representaciones críticas de la cultura intelectual. En la definición de esta función educativa del docente se han desarrollado, en consecuencia, dos corrientes y posiciones relativamente distintas.

En ambos enfoques, el profesor es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.

Ahora bien, el enfoque emancipador, denominado también pedagogía crítica, se hace más hincapié en el análisis e intervención sobre el contexto social y político; mientras que el enfoque facilitador, denominado investigación-acción, se pone el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las estrategias para provocar la reflexión libre del individuo.

Siguiendo lo que expone Pérez Gómez (1998), en el enfoque de pedagogía crítica podemos incluir a aquellos autores que se manifiestan abiertamente defensores de trabajar una propuesta ética concreta de justicia, igualdad y emancipación social como el mejor medio para provocar la reconstrucción de la cultura experiencial del alumno incorporada por la presión de la ideología y de las vivencias de la red cotidiana de intercambio de significados (Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis). Estos y otros autores pretenden desarrollar explícitamente la conciencia social de los ciudadanos para construir una sociedad más justa e igualitaria, proponiendo un claro proceso de emancipación individual y colectiva para transformar la injusta sociedad actual.

En el enfoque de investigación acción, que concibe al docente como facilitador de los procesos de reflexión y comprensión, podemos incluir a quienes desde posiciones más liberales, defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin especificar de antemano un modelo concreto de sociedad (Stenhouse, Elliot, Macdonald,).

En este enfoque, la idea fundamental es permitir al individuo, mediante el contraste y la reflexión crítica con la acción y con los demás participantes, el crecimiento personal relativamente autónomo para construir sus propios modos de conocer, sentir y actuar. La responsabilidad del docente no es sólo aplicar un currículo oficial definido desde la Administración o los libros de texto, sino mejorar permanentemente la práctica y la comunicación en la escuela de modo que se facilite la reflexión crítica y reconstrucción del pensamiento intuitivo de los estudiantes.

En esta espiral de experimentación y reflexión, de investigación y acción, que es la pauta clave de todo proceso de reconstrucción educativa de la cultura experiencial de los individuos, se transforma la práctica al transformarse los participantes y transformarse la situación.

A través de la investigación-acción educativa, los profesores transforman el escenario de aprendizaje (currículo, método de enseñanza y el clima de la escuela) en uno que capacite a los alumnos para descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades:

Si la investigación-acción consiste en el desarrollo de una forma de comprensión práctica, constituye un modo de búsqueda que reconoce plenamente las realidades que afrontan los participantes en toda su singularidad y desordenada complejidad. De este modo, resiste la tentación de simplificar las cosas, las situaciones concretas mediante la abstracción teórica, pero debe utilizar e incluso generar teoría para esclarecer en la práctica los aspectos más significativos de cada caso (Elliot, 1989 Op.Cit. en Pérez Gómez, 1998: 295).

Este trabajo va a estar basado en las principales ideas que proponen los dos enfoques, tanto el crítico como el emancipador, y que nos van a servir para desarrollar la investigación buscando la justicia, emancipación y la igualdad que defienden unos, así como la reflexión y la comprensión como defienden los otros.

La tarea principal del profesorado en este trabajo se concibe como abrirse al cambio y transformación metodológica, descubrir y analizar que existe una serie de posibilidades nuevas introduciendo los medios audiovisuales en las aulas y en sus explicaciones, conocer e intentar, experimentar y probar lo que puede significar aplicar la investigación-acción en

este entorno, mejorar el clima de las aulas a través de una nueva estrategia metodológica que implica al alumnado a ser parte activa y protagonista de su propio aprendizaje y motivar al docente para buscar nuevas maneras y nuevos retos educativos para intentar paliar la situación general de desánimo y de fracaso que se producen en cada una de las aulas donde se ha intentado introducir este trabajo.

En cuanto a la consideración del profesorado, Zufiarre (2007) argumenta un hecho que las administraciones deberían tener en cuenta para conseguir mejorar las relaciones y el trabajo del profesorado:

Las condiciones mismas del orden del funcionamiento escolar instructivo, vienen desconsiderando la promoción a la hora del desarrollo profesional docente apoyados en el buen hacer, no en un orden burocrático de oposición, antigüedad, y saber situarse ante las prebendas de quienes mandan. Las premisas de trabajo en grupo, compartir las tareas colectivas, las requisitorias de liderazgo para el buen hacer educativo, deberán pues reconsiderarse si se quiere promover algo con sentido para la educación del futuro (p. 179).

1.1.6 RELACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN CON LA L.O.E.

Cuando se llevó a cabo esta investigación, se estaba decidiendo qué forma iba a adquirir la nueva Ley Orgánica de Educación (L.O.E.), siendo el último año en el que el marco legal de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) seguía vigente en todos los curso, tanto el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y para el primer ciclo Educación Secundaria.

Antes de plantearme el trabajo que iba a realizar para adaptarme a los postulados de la L.O.E., tuve que conocer el contexto, para lo que analicé los distintos contextos que propone Pérez Gómez (1998):

- El contexto físico que se refiere tanto a la organización del espacio y del tiempo, como a la distribución de los recursos. La enseñanza educativa requiere un marco espacial y temporal mucho más flexible para acomodarse a la diversidad de proyectos que puedan formularse y desarrollarse en cada grupo de alumnos. Participar en un proyecto de vivencia cultural en el centro o en el aula significa la disponibilidad abierta de los espacios, del tiempo y de los recursos para afrontar las tareas que se deriven de la creatividad cooperativa. El aula sin muros y la programación abierta son los requisitos físicos imprescindibles para una enseñanza educativa que se proponga integrar la

escuela y la sociedad, la teoría y la práctica, en desarrollo individual y la cooperación social.

- El contexto psicosocial: aspecto más decisivo en la configuración del marco de interacciones en el aula y en la escuela, ya que determina cuál es el clima de relaciones sociales horizontales y verticales. Para entender la conducta de los individuos y los grupos en el contexto social de la escuela y del aula es esencial tener en cuenta: cómo se distribuye el poder, qué clase de roles y estereotipos se asignan y adquieren los diversos participantes en la red de intercambios de significados en la vida social de aula, qué canales explícitos e implícitos y qué rituales se desarrollan en el aula para la transmisión y ordenación de la influencia. Bowers y Flinders (1990) distinguen tres tipos de contextos básicos que enmarcan las interacciones sociales en la escuela:

- El contexto sociocultural, que hace referencia a la diversidad y pluralidad cultural de patrones de comportamiento, entendimiento y comunicación relacionados con el género, la raza, clase social o grupo cultural.

- El contexto político, que se refiere a la forma de distribución del poder entre los individuos y los grupos, creando estereotipos que condicionan las relaciones en función de las expectativas que se asignan a la identidad y comportamiento de cada estereotipo.

- El contexto histórico, se refiere tanto a la historia concreta de un particular individuo o grupo de individuos en la escuela, como a la historia del propio centro y del sistema en su conjunto.

Una vez conocí ese contexto a fondo y comprendí cómo quedaba determinada la nueva ley de Educación, decidí que el trabajo que estaba realizando se pudiera tanto usar con lo que establecía la ley anterior como la que se aprobaría en este curso académico.

Zufiarre (2007: 181) comenta con respecto a la L.O.E.:

Si la LOE quiere sentar las bases para reafirmar un modelo educativo de “equidad y calidad”, no discriminatorio, y con sentido como proyecto de futuro, si pretende asentar premisas para mejorar la educación en las Españas Autonómicas abiertas a un marco integrado europeo, deberá buscar caminos para mejorar las carencias y ausencias heredadas de los tiempos y de los modos de hacer.

Esos caminos de los que habla Zufiarre, deberían comenzar por repensar la función de los especialistas en educación, ya que tenemos muchas menos horas, principalmente en Educación Física y Música; lo que está provocando una juventud con menos inquietudes

culturales y fomentar una sociedad menos activa en cuanto a las actividades físicas se refiere. También trajo las competencias básicas, y tal como expone Galiano (2007) a través de nuestro trabajo se podrían trabajar las siguientes:

➤ Competencia lingüística:

- Promover la comunicación oral y escrita expresando sentimientos, emociones, vivencias y opiniones.
- Promover el diálogo entre el alumnado como instrumento que facilita la construcción del conocimiento en el marco de un juicio crítico y ético.
- Tomar conciencia sobre los múltiples estereotipos y expresiones sexistas que existen en el uso cotidiano del lenguaje.
- Mejorar la comunicación lingüística como motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.

➤ Competencia matemática:

- Resolver problemas que demanden la resolución de ejercicios de cálculo y manejo de escalas.

➤ Competencia en el mundo físico

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Mejorar el conocimiento declarativo de los alumnos sobre el mundo, la realidad sociocultural y la conciencia intercultural.
- Fomentar y desarrollar las habilidades sociales.
- Fomentar el uso crítico del ocio y el tiempo libre.

➤ Competencia en el tratamiento de la información y en el mundo digital

- Empleo de internet para buscar información.
- Usar programas de edición de vídeo digital.
- Reconocer elementos del lenguaje audiovisual: planos, encuadres, secuencias, efectos de la combinación imagen con lenguaje sonoro, etc.

➤ Competencia social y ciudadana

- Desarrollar destrezas y habilidades interculturales: sensibilidad cultural, superación de malentendidos y estereotipos, etc.
- Reconocer actitudes y motivaciones así como valores y creencias tanto propias como del grupo.
- Identificar los personajes asociándolos a factores psicológicos y tipologías sociales de carácter estereotipado.

➤ Competencia cultural y artística

- Reconocer las formas de animación en base a criterios diversos: técnicas, lugar y/o fecha de producción, temáticas, etc.
- Valorar el sentido artístico del cine en general y el de animación en particular

➤ Competencia para aprender a aprender

- Propiciar la identificación de los distintos estereotipos que pueda contener la película y las formas simbólicas representacionales presentes en su mensaje
- Propiciar la reflexión personal y grupal sobre el sistema de la lengua y la comunicación
- Fomentar las destrezas de estudio

➤ Competencia de autonomía e iniciativa personal

- Fomentar el compromiso y la responsabilidad personal
- Mejorar la competencia existencial reconociendo actitudes y motivaciones, valores y creencias, así como el estilo cognitivo y los factores de personalidad propios y ajenos.

1.1.7 TIPO DE APRENDIZAJE Y CURRÍCULO QUE POSIBILITA LA INVESTIGACIÓN

Dentro del currículo que vamos a trabajar con esta investigación, es necesario exponer qué es lo que se entiende por aprendizaje y qué tipo intento conseguir:

Todo aprendizaje relevante es, en el fondo, un proceso de diálogo con la realidad social y natural o con la realidad imaginada. En la escuela se aprende una cultura socialmente seleccionada, y la interacción con la misma será productiva y relevante, desde el punto de vista educativo, cuando el estudiante se introduzca en un proceso de diálogo creador con la misma, aceptando, cuestionando, rechazando y asumiendo. Este diálogo creador requiere una comunidad democrática de aprendizaje, abierta al contraste y a la participación real de los miembros que la componen, hasta el punto de aceptar que se cuestione su propia razón, las normas que rigen los intercambios y el propio diseño del currículum (Pérez Gómez, 1998:291).

Participando activamente en la determinación de su vida en la comunidad escolar, el alumnado comprenderá las dificultades que implica tomar decisiones democráticas y desarrollar proyectos cooperativos, así como la necesidad de utilizar el conocimiento público para proponer y contrastar alternativas, interpretar la complejidad de las situaciones y desarrollar eficazmente la acción.

La enseñanza educativa que propongo busca la vivencia reflexiva de la cultura crítica. Requiere un proyecto cultural vivido en comunidad, en el que los docentes y los estudiantes aprenden porque viven y recrean la cultura crítica de sus antepasados y de sus coetáneos, se responsabilizan del proyecto común y organizan cooperativamente todos los elementos de la vida en común para favorecer el proyecto asumido por la comunidad.

Considero que el reto más urgente del sistema educativo español actual es aprender a vivir en comunidad democrática de aprendizaje recreando un proyecto educativo decidido realmente en los claustros.

El aprendizaje supone la construcción activa del significado en vez de la reproducción pasiva del mismo. El aprendizaje se evalúa en relación con el desarrollo de las potencias intelectuales manifestadas en sus resultados, y no en términos de correspondencia entre las normas predeterminadas de ejecución y los resultados conceptuales. La enseñanza aspira entonces a facilitar el desarrollo de las potencias naturales de comprensión del alumnado a través del establecimiento de condiciones facilitadoras:

Los criterios para evaluar la enseñanza difieren de los empleados para evaluar el aprendizaje. Al evaluar la docencia, los criterios empleados se refieren a las condiciones que faciliten a los alumnos el desarrollo de sus potencias. Pero no se trata de condiciones causales. Proporcionan a los alumnos oportunidades para desarrollar sus potencias de comprensión. Que los alumnos aprovechen esas oportunidades es otra cuestión (Elliot, 2005: 302).

Para realizar todos estos aprendizajes y este tipo de evaluación de la enseñanza, es necesario que el área de música empiece a tener cierto reconocimiento en la vida del centro. Para ello, necesitaremos una nueva concepción de la educación artística y del rol del maestro tal como establece Small (1989: 221 y 222):

La descomposición creciente del sistema escolar en los países occidentales se debe precisamente al hecho de que no tenemos nada que decir a nuestros niños y jóvenes, que a la mayoría de ellos les interese escuchar. No podemos pretender que se avengan a renunciar a más de un sexto de su esperanza de vida para estar encarcelados en un medio que, en virtud de la definición misma de sus objetivos, no puede prestar auténtica atención a la calidad de su experiencia presente, ni puede ofrecer a la mayoría de ellos nada que puedan considerar útil, ni siquiera suponiendo que estén dispuestos a demorar la gratificación de sus impulsos y necesidades en la forma en que lo establece la clase media burguesa. La situación, que tan rápidamente cambia hoy en nuestra sociedad, con su incertidumbre, su inestabilidad económica y sus reivindicaciones, exige que al modelo artístico de la educación se le dé oportunidad de cultivar aquellas capacidades que tan lamentablemente

descuidadas están en el modelo actual. El propósito principal de un maestro es ayudar a sus alumnos a que puedan aprender a vivir en el mundo, y la práctica del arte en su sentido más amplio es una importante herramienta en ese aprendizaje, que por lo demás debe seguir toda la vida. En realidad, el rol de maestro profesional será mucho más el de un coordinador de los recursos didácticos que el de una fuente de conocimientos, y una de las habilidades más importantes que tendrá que cultivar en esta situación es la de saber cuándo ha de intervenir y cuándo mantenerse al margen.

Para saber el maestro cuándo debe intervenir y cuándo debe mantenerse al margen, deberá conocer a fondo el currículo y deberá saber cómo administrarlo y exponerlo de la manera más eficaz. Para ello, necesitaremos estar formados, y esa formación debería comenzar desde la Universidad.

Para posibilitar unos buenos aprendizajes, el profesorado, en su formación, debería obtener desde la Universidad una buena capacitación cultural, bases de conocimiento sobre la educación, capacidad de diagnóstico de la situación en la que tiene que actuar, capacidad de observación y técnicas de diagnóstico, conocimiento técnico de los recursos metodológicos disponibles, tomar conciencia del proceso de información y sus implicaciones, tomar decisiones, discusión de estrategias, selección de recursos, control de la práctica, evaluación crítica de lo que se hace, autoreflexión y reflexión compartida con profesorado y alumnado, tal como expone Gimeno(1983).

Si con este trabajo se plantean aprendizajes relevantes a partir de la experiencia del alumnado, cabe preguntarse: ¿qué función cumple el currículo?

Los currículos, son los medios a través de los que el profesorado desarrolla sus propias intuiciones y aprenden a traducirlas a la práctica, siguiendo siempre lo que marcan los diferentes marcos legales de la administración educativa. Pero la comprensión y las técnicas así desarrolladas suponen siempre la superación del currículo. Así, los currículos han de ser revisados continuamente a la luz de los juicios de los profesores.

Refiriéndose al currículo, Pérez Gómez(1998: 279) expone:

Los contenidos del currículum son una concreta selección de la cultura crítica con el propósito de provocar la transición progresiva del estudiante desde la cultura intuitiva y experiencial de su vida paraescolar a la cultura crítica del pensamiento más elaborado. La selección última de los contenidos del currículo debe ser siempre contextual y corresponde a la capacidad del docente para comprender lo que cada estudiante y grupo de alumnos requieren.

La selección del contenido debería realizarse, según el mismo autor, conforme a una cuádruple virtualidad:

1. La virtualidad explicativa-aplicada, que hace referencia a la necesidad de que los contenidos del currículo manifiesten una dimensión técnico-aplicada que capacite al individuo para intervenir activamente en su mundo. Así, tanto los contenidos como las estrategias y procedimientos diferenciales de cada ámbito disciplinar, deben constituir elementos clave en la selección diversificada de los contenidos del currículo.

2. La virtualidad artística-creativa, que se lleva a cabo a través del arte. El individuo humano transforma subjetivamente lo real, al establecer relaciones inéditas y asociaciones inexistentes, rompiendo las fronteras del espacio y del tiempo y proponiendo nuevos sistemas de relaciones entre los objetos, la naturaleza y las personas. Apoyándose en lo real y a través del arte, el sujeto humano se proyecta más allá de lo conocido y explora nuevos modos de ser, de relación, de sentimiento y de expresión. Es un factor de permanente superación, reconstrucción e independencia. Los contenidos del currículo deberán seleccionarse en parte en función de su potencialidad artística, de su capacidad para transmitir las creaciones históricas de la humanidad y para estimular y desarrollar tanto el interés como la aptitud para la creación.

3. La virtualidad político- moral, que se refiere al sentido que tienen para el desarrollo del ser humano y para sus relaciones de convivencia, tanto las representaciones científicas y culturales como las instituciones y formas de organización social que se han desarrollado a lo largo de la historia de la humanidad así como las que se encuentran vigentes en la actualidad. Reside en la posibilidad de ofrecer a las nuevas generaciones la oportunidad de analizar y debatir tanto el origen, sentido, y consistencia de las alternativas experimentadas, como las vicisitudes de su desarrollo y las consecuencias que acarrearón para el individuo y para la comunidad. Los contenidos del currículo han de ofrecer la posibilidad de conocer, debatir y valorar la bondad antropológica de las múltiples y plurales formas de vida, organización, producción y convivencia que la humanidad ha elaborado y experimentado a lo largo de la historia.

4. La virtualidad psicopedagógica, que hace referencia a su poder para provocar la implicación de los estudiantes en su aprendizaje. Interés, adecuación y relevancia son las características básicas de esta dimensión psicopedagógica de los contenidos seleccionados. Los contenidos del currículo

han de poseer un grado de complejidad tal que permitan el enriquecimiento de las estructuras y esquemas de conocimiento de los estudiantes sin provocarles la renuncia por incompreensión. La denominada cultura de masas ha de formar parte de los contenidos del currículo como puente, andamiaje y motivación para el intercambio intelectual, como objeto de disfrute tanto como de debate y crítica; en todo caso, como sustrato mental de las vivencias de muchos de los estudiantes que componen el grupo de aula.

Las dos virtualidades que más se van a potenciar con nuestro trabajo, a pesar de que se van a trabajar todas son la artística-creativa, que es la más necesaria dado el poco interés que muestra el centro y el contexto del centro hacia cualquiera de las manifestaciones culturales; y la virtualidad psicopedagógica, ya que dado que tenemos un profesorado con espíritu joven, flexible y abierto a la innovación es necesario intentar potenciarlo.

Para no perder su potencialidad educativa, la organización de los contenidos del currículo debe atender a tres criterios básicos (Pérez Gómez, 1998):

A. Estructura lógica del conocimiento: cada ámbito disciplinar requiere lenguajes, códigos, estrategias metodológicas y sistemas lógicos, en parte diferentes y específicos. Por ello, para garantizar la eficacia y la potencia del conocimiento, la secuencia del aprendizaje debe respetar en cierto modo la estructura básica fundamental de cada ámbito o dominio del saber.

B. Relevancia y complejidad de la realidad que representan las disciplinas: el aprendizaje relevante es más asequible a medida que se acerca a los modos en los que se presenta la realidad estudiada en la vida cotidiana y a la secuencia de importancia que se concede en la realidad a los distintos fenómenos y problemas. La integración del conocimiento se manifiesta en la enseñanza a favor de un currículo integrado, que permita la relación abierta entre los contenidos, en el que se atienda principalmente a los procesos y donde se consideren los resultados como estados provisionales de un indefinido proceso evolutivo interdisciplinar.

C. Características de la cultura experiencial de los estudiantes: lo verdaderamente importante es la virtualidad de la presentación para provocar la curiosidad e implicar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje que conecta sus adquisiciones experienciales con los procesos actuales de búsqueda, contraste y reconstrucción. El conocimiento pedagógico reside en entender que hay muchas formas y secuencias diferentes de llegar de manera

relevante a las finalidades que nos proponemos. Es evidente que entre este amplio abanico de posibilidades, aquellas que conectan con las características de la cultura experiencial de los individuos son en principio más recomendables como puentes de transición entre dicha cultura y la considerada crítica.

Acerca de la construcción de los currículos, Martínez Rodríguez (2005:28) expone:

La construcción del consenso sobre los currículos es un proceso también de la sociedad civil, que debe partir de la conversación, la decisión y el trabajo común, que precede a la participación activa y permanente de los ciudadanos en la transformación de un conflicto, a través de la creación de una conciencia y un juicio político comunes. En esa construcción del consenso, el Estado debe orientar a la sociedad civil para que no se violen objetivos compartidos.

Uno de los principales problemas que vamos a encontrarnos, es que no podemos realizar un cambio drástico en la metodología para desarrollar el currículo del área de música, ya que el propio alumnado y las familias consideran que el currículo es el programa que establece el libro de texto elegido, siendo los únicos conocimientos que se deben aprender y sobre lo que va a versar la evaluación.

Además, en Aragón y en otros territorios tenemos el programa de gratuidad de libros, por el cual los centros reciben unos lotes de libros cada año y esos libros van pasando de alumno en alumno sin que sus progenitores tengan que comprarlos y exigiéndoles un cuidado de los mismos. Este hecho, hace que moralmente, el centro se vea “obligado” a darle un uso a ese dinero que se ha depositado en ese material, y que prácticamente es la metodología dominante a la que el profesorado, familiares y alumnado está acostumbrado. Y esta investigación no pretende estar en contra del libro de texto, sino lo que pretende es completarlo con otro tipo de recursos y estrategias para mejorar la vida académica dentro del aula de música.

Martínez Bonafé (2002: 46), hace la siguiente reflexión sobre el libro de texto:

El libro de texto es, para la masa abrumadora de estudiantes, la principal fuente de conocimientos, en tanto que portador de los contenidos del currículo. En él se concretan y presentan bajo determinados códigos los conocimientos destinados a ser estudiados en la escuela. Por otra parte, el libro de texto pretende ser un facilitador del aprendizaje. Un recurso didáctico pensado para facilitar la asimilación de conocimientos. Entre sus códigos se encuentra el conducir de un modo específico al estudiante por la estructura y desarrollo de una disciplina. Si lo que queremos es preguntarnos por el modo en que los estudiantes reconstruyen su experiencia social a través de esas disciplinas, la respuesta la encontraremos de nuevo en el texto que utilizan. En tanto

que recurso de concreción curricular, de presentación material del currículo, su forma guarda estrecha relación con un modo de entender su contenido, estructura y funciones.

El libro de texto permite una forma de relación social en el interior del sistema educativo en un momento histórico dado. Es también un producto cultural, el modo específico en que un grupo social ha querido dar significado y sentido a los procesos de enseñanza en la escuela, una estrategia discursiva, un artefacto de institucionalización, transforma un campo del saber en un contenido de escolarización, y es también una mercancía.

Los libros de texto empleados en el área de música en el transcurso de esta investigación son de la editorial Alhambra, siendo el proyecto “*La batuta mágica*” utilizado en Educación Infantil y Primaria. En Secundaria, llevamos el proyecto que salió en 2006 para primero de la ESO, que se titulaba *Crescendo*, y en segundo de la ESO el proyecto *Tempo*, de la editorial Casals.

Estos libros de texto los elegí dentro de otras posibilidades editoriales, ya que consideré que eran muy cercanos al alumnado (no se centraban únicamente en la música clásica y ni hablaban únicamente de la música principalmente desde el punto de vista histórico), les proponían músicas de todo tipo, incluían un apartado de músicas de medios audiovisuales que nos vino muy bien para trabajar la nueva propuesta metodológica. Aunque a nivel de contenidos musicales no los consideraba de un nivel alto, sí que eran más flexibles que otros métodos de otras editoriales para incluir actividades de distintos tipos.

Dada la necesidad de la comunidad educativa de seguir el libro de texto, en esta investigación se ha utilizado para decidir, a partir de los contenidos que proponían en cada uno de los cursos, qué películas y actividades musicales eran más adecuadas; demostrando al alumnado, pendiente siempre de la calificación, que lo que estábamos realizando en las clases explicaba los contenidos que habían sido marcados en el libro y que después se iban a evaluar.

No podemos olvidar que el libro de texto nos va a ayudar a cumplir todas estas funciones didácticas:

- *La informativa, es decir, la fijación del contenido de la enseñanza y de los tipos de actividad que deben tomarse en los alumnos al estudiar las asignaturas docentes, con una definición del volumen o dosis de información que es obligatorio para ellos.*
- *La transformación, ligada a la reelaboración de los conocimientos científico- teóricos, de la concepción del mundo, artísticos y axiológicos, técnico-tecnológicos y otros, incorporados al libro de texto en calidad de plasmación y concreción de las políticas del currículum en el primer nivel prescriptivo.*

- *La sistematizadora, es decir, el aseguramiento de una secuencia rigurosa en la exposición del material docente bajo una forma sistematizada, la orientación de los estudiantes de modo tal que dominen los procedimientos de la sistematización científica.*
 - *La de consolidación y control, o sea, la formación adecuada a un fin, bajo la dirección del maestro, de los tipos de actividad de los estudiantes, la prestación de ayuda a éstos para que asimilen firmemente el material docente obligatorio, se orienten en éste y se apoyen en él al realizar una actividad práctica.*
 - *La función de autopreparación, que forma en los estudiantes el deseo y la capacidad de adquirir conocimientos por sí mismos, y estimula en ellos la motivación docente-cognoscitiva y la necesidad de conocer.*
 - *La integradora, esto es, la ayuda para asimilar y seleccionar como un todo único los conocimientos que los estudiantes adquieren en el proceso de los diferentes tipos de actividad, a partir de distintas fuentes de conocimiento.*
 - *La coordinadora, el aseguramiento del empleo más efectivo y funcional de todos los medios de enseñanza, así como la asimilación de informaciones complementarias sobre el objeto de estudio y que los estudiantes obtienen con ayuda de los medios de información masiva extradocentes.*
 - *La función desarrolladora y educadora, que contribuye a la formación activa de los rasgos más importantes de una personalidad armónicamente desarrollada.*
- (Martínez Bonafé: 2002, 47).

Para desarrollar este modelo propuesto y llevar a cabo los retos, la estrategia metodológica que propongo se basa en combinar el currículo que se posibilita con el libro de texto, con el currículo que se va a añadir analizando las bandas sonoras y los efectos sonoros de distintos programas televisivos y de películas de cine seleccionadas, donde principalmente lo que podamos trabajar sea el aspecto musical relacionado con los diferentes valores interdisciplinarios que estos dos medios, televisión y cine, nos proponen.

1.1.8 EL CURRÍCULO PARA UNA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

El currículo que propongo para el área de música, está basado en el que establecía la L.O.G.S.E., intentando incluir las distintas competencias que establece la L.O.E., para que pueda servir para desarrollar nuevas maneras de llegar al alumnado de una manera efectiva y siguiendo los legados de la nueva ley educativa.

Para ello, deberemos tener claro que nos encontramos dentro de una pedagogía de la sociedad del conocimiento, cuya mentalidad se identifica por las siguientes características (Vázquez Gómez, 1993: 248):

- *percibir la realidad en términos de campo*
- *concebir la de una manera abierta, como problema*
- *reconocer el carácter situado de los problemas*
- *abrirse a la comprensión y al diálogo interpretativo de la realidad*
- *construir actividades a partir de la acción y de la acción planificada*

- *estar abierto al análisis de la realidad desde los planes, así como a la revisión de los planes desde la realidad de su aplicación*
- *valorar los aspectos generadores y culturales de la realidad sobre la que se actúa, como constitutivos de la misma*
- *evaluar los efectos de la acción continuada sobre el campo de realidad sobre el que se actúa.*

Tenemos que conocer también qué es lo que entendemos como competencia audiovisual, y qué seis dimensiones fundamentales ofrece Ferrés Prats (2007: 101,103) que se pueden trabajar:

Se puede definir “competencia clave” como un conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todas las personas necesitan adquirir en el proceso de la enseñanza obligatoria para su realización y desarrollo personal, inclusión en la sociedad y acceso al empleo. Deben ser transferibles y, por tanto, aplicables en determinados contextos y situaciones.

Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con las destrezas para el manejo de la información a un alto nivel y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. El desarrollo eficaz de estas destrezas comunicativas supone en el individuo una imprescindible competencia en comunicación audiovisual, que entendemos como la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con la mínima corrección en el ámbito comunicativo.

Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla. Dos criterios por los que deberían regirse los niveles de competencia: el primero incide en lo personal y el segundo en lo operativo.

- En lo personal: interacción entre emotividad y racionalidad. Se trata de que las personas sean capaces de tomar conciencia de las emociones que están en la base de la fascinación que ejercen las imágenes y convertirlas en el desencadenante de la reflexión crítica (en nuestro caso también los sonidos), de que sean capaces de pasar del simple placer de mirar la imagen e interactuar con ella al de pensarla y de ahí al de pensar creando imágenes, convirtiendo la capacidad de análisis, el sentido crítico, la fruición estética y la expresión creativa en nuevas fuentes de satisfacción. En otras palabras, para que una persona pueda ser competente en comunicación audiovisual no se le ha de exigir que, como espectador, sustituya la emoción por la reflexión, sino que ha de ser capaz de convertir la emoción en reflexión y la reflexión en emoción.

- En lo operativo: interacción entre la lectura crítica y la expresión creativa.

Una persona competente en comunicación audiovisual ha de ser capaz en un tiempo de interpretar adecuadamente mensajes audiovisuales y de expresarse con una mínima corrección en este ámbito comunicativo. En otras palabras, ha de ser capaz de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que consume y, al mismo tiempo, de producir mensajes audiovisuales sencillos que sean comprensibles y comunicativamente eficaces.

La competencia en comunicación audiovisual comporta el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con lo que podría considerarse las seis dimensiones fundamentales de la comunicación audiovisual:

1. Lenguaje: Conocimiento de los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual y capacidad de utilizarlos para comunicarse de manera sencilla pero efectiva. Capacidad de análisis de los mensajes audiovisuales desde la perspectiva del sentido y significación, de las estructuras narrativas y de las categorías y géneros.
2. Tecnología: Conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual, para poder entender cómo son elaborados los mensajes. Capacidad de utilización de las herramientas más sencillas para comunicarse de manera eficaz en el ámbito de lo audiovisual.
3. Procesos de producción y programación: Conocimiento de las funciones y tareas asignadas a los principales agentes de producción y las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación de los distintos tipos de productos audiovisuales. Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales y conocimiento de su trascendencia e implicaciones en nuevos entornos de comunicación.
4. Ideología y valores: Capacidad de lectura comprensiva y crítica de los mensajes audiovisuales, en cuanto representaciones de la realidad y, en consecuencia, como portadores de ideología y de valores. Capacidad de análisis crítico de los mensajes audiovisuales, entendidos a un tiempo como expresión y soporte de los intereses, de las contradicciones y de los valores de la sociedad.
5. Recepción y audiencia: Capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad. Capacidad de valorar críticamente los

elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales.

6. Dimensión estética: Capacidad de analizar y de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática y la educación del sentido estético. Capacidad de relacionar los mensajes audiovisuales con otras formas de manifestación mediática y artística.

Ahora que conocemos las competencias clave y las dimensiones fundamentales que podemos trabajar a través de los medios, es necesario relacionar Enseñanza de los Medios con lo que se establecen en las leyes actuales de educación y ver si es posible el trabajar de esta manera dentro de lo que establecen las distintas leyes educativas estatales y europeas, siguiendo los postulados de Gutiérrez Martín (2005):

- El vertiginoso desarrollo tecnológico ha cambiado la forma en que nos relacionamos con los medios dentro y fuera de los centros educativos. La Educación para los Medios en la educación básica será digital, crítica e integradora, siendo materia transversal y tarea de todos. No se trata simplemente de posibilitar el acceso y enseñar el manejo de nuevas tecnologías como inevitable consecuencia del “signo de los tiempos”, sino una propuesta de alfabetización múltiple para todos, de educación para la vida como personas libres y responsables en la sociedad digital.
- Una formación del profesorado sobre el potencial educativo de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) no sólo como recurso en el aula, sino también como fenómeno social fuera de ella. Una formación que le capacite profesionalmente, y, además, proporcione a los educadores el papel de protagonismo que merecen en la construcción social.
- Una investigación en educación de los medios interdisciplinar, cercana a (profesorado, padres, alumnado), participativa, crítica y transformadora. Los cambios en estos tres aspectos se producirán conjunta y coordinadamente para que la consecución de los fines de la Educación para los Medios vaya en consonancia con la de los fines generales de la Educación en la sociedad de la información, y nos conduzcan a una verdadera sociedad del conocimiento.
- Los cambios sociales que implican cambios educativos lo hacen por partida doble: como consecuencia directa y como mejora necesaria. Se necesita un nuevo paradigma de Educación para los Medios válido para la sociedad digital

del siglo XXI que tenga en cuenta las características del panorama comunicacional en el nuevo siglo:

- *Interactividad, hipertextualidad, conectividad* (Kerckhove, 1999)
- *Desigualdad, exuberancia, irradiación, omnipresencia, ubicuidad, velocidad, inmaterialidad, intemporalidad, innovación, volatilidad, multilateralidad, libertad, interactividad, convergencia, heterogeneidad, multilinealidad, enmascaramiento, colaboración, ciudadanía, conocimiento* (Trejo Delarbre, 2006)
- *Convergencias (tecnológica, sectorial, empresarial, financiera, cultural, política, institucional, de poder y ecológica), nuevas formas de comunicación, nuevos códigos, nuevas redes, nuevas relaciones sociales, nuevas interacciones, nuevos actores, nueva racionalidad, nuevos modelos de producción, nuevo capitalismo, nueva globalización, nueva economía* (Terceiro y Matías, 2001).
- Este nuevo modelo de educación para los medios que proponemos no sería tan solo una consecuencia del “signo de los tiempos” sino una propuesta de alfabetización múltiple, de educación para la vida – y para la felicidad y desarrollo personal- en la sociedad digital, tal como queda expresado en el Preámbulo de la LOE: una sociedad que se caracteriza por el valor creciente que adquieren la información y el conocimiento para el desarrollo económico y social.

Los objetivos y contenidos de la educación para los medios no pueden quedar en el olvido ensombrecidos por el esplendor de las TIC, han de estar incorporados en lo que se conoce como “competencia digital” y que constituye uno de los ocho dominios de competencias clave consideradas por la Unión Europea como necesarias para un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Gutiérrez Martín, 2005). En los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas para Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que incluye también el “tratamiento de la información y competencia digital” como una de las ocho competencias básicas. El desarrollo del espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran los alumnos es uno de los objetivos de la educación obligatoria recogido en los citados decretos:

- *Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando el espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran (Art. 3.i Primaria,BOE nº106, p.17168).*
- *Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de la información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación (Art.23.e ESO, BOE nº106, p.17169).*
- *También deben tomar la iniciativa- las instituciones de formación docente – para determinar la mejor forma de utilizar las nuevas*

tecnologías en el contexto de las condiciones culturales y económicas y de las necesidades educativas del país (UNESCO, 2004, p.15).

Gutiérrez (1997) señala tres importantes dimensiones de la formación del profesorado en TIC:

- Conocimientos y competencias sobre las posibilidades de las TIC como recursos didácticos, tanto en las aulas como en sistemas de educación a distancia y educación no formal e informal: potencial didáctico de las TIC.
- Conocimiento del currículum oculto, de las implicaciones y consecuencias de las TIC, tanto en el aprendizaje intencionado, propio de la educación formal, como en la educación informal que proporcionan los medios de masas: potencial educativo de las TIC.
- Conocimiento de los contextos: la realidad escolar donde se utilizan como recursos, y la realidad social donde funcionan las instituciones escolar y los medios como agentes educativos.

La investigación acción que se propone en un nuevo paradigma de educación digital debería ser cercana, participativa y “educativa”, crítica y transformadora, abierta e interdisciplinar.

Considero que estos tres ámbitos (propuestas para educación obligatoria, formación del profesorado e investigación educativa) complementarios entre sí e inseparables dentro de una política educativa y tecnológica global e integradora. Una política imprescindible para la adecuada integración curricular de las TIC, para “humanizar” la tecnología al servicio de la educación, y para, con todo ello, pasar de la sociedad de la información a una sociedad del conocimiento en la cual la calidad de los sistemas educativos sea una prioridad en los planes de progreso económico y social (Gutiérrez Martín, 2005:8).

En este trabajo se van a realizar propuestas para educación obligatoria novedosas, basadas en la integración de nuevos lenguajes que van a complementar a los distintos tipos de música que se van a presentar en las clases y que van a convertir la asignatura en un área más comprensible para todo tipo de alumnado. Dentro del material audiovisual que vamos a utilizar en este trabajo de investigación, va a tener mucha influencia el material de Disney, ya que es el que mayores prestaciones tiene y más fácil de obtener tanto comprándolo en distintas librerías como a través de las TIC (Disney tiene hasta un canal de televisión propio).

Dicho material se considera muy adecuado por la utilización musical que realiza, por la cual ha obtenido numerosos premios tan importantes como los Óscar a lo largo de su dilatada carrera, que me van a servir para insertar en el aula los diferentes conceptos que se quieren analizar y transmitir. Además, incluye el factor de que es material cercano al alumnado, ya que muchos lo conocen o lo poseen y les atrae (aunque no hayan tenido la oportunidad de verlo educativamente). Puede convertirse en una fuente de motivación importante del alumnado hacia el área y además les sirve para introducir sus gustos personales dentro de la escuela, hecho que también les atrae ya que es una manera diferente de concebir la misma.

Sobre si los materiales Disney pueden ofrecer contenidos educativos o no, existen diferentes posturas al respecto. Los que inciden en que Disney ofrece contenidos ideológicos no adecuados (Granado Palma, 2006), basan sus acusaciones en que la multinacional favorece:

- La **exaltación del capitalismo** haciendo creer que estamos en el mejor mundo posible donde todo sale bien.
- **Occidentalización:** exaltación de la positividad, casi única, de los valores arraigados en los sectores sociales más altos de la sociedad occidental, sus costumbres, tradiciones, formas de vida, recelos, sentimientos, prejuicios... que hace que parezca la única forma de vida válida y con futuro. Se produce una imposición sibilina de esta forma de vida: la pertenencia a una familia con raíces profundas, el valor del esfuerzo personal, donde el trabajo debe estar bien terminado hasta el último detalle, las leyes de la naturaleza nunca deben ser contrariadas ya que siempre derivan en un final feliz, la bondad es un sentimiento intrínseco, el respeto a la autoridad, el agradecimiento a los bienhechores, la importancia de la amistad, la primacía de la verdad como elemento fundamental de nuestra conducta, el triunfo del bien sobre el mal, importancia de la experiencia, el protagonista siempre tiene un hado protector...
- **Falsa moral** en el tratamiento del sexo, ocultando o falseando la realidad natural. Tratamiento monotemático de la pérdida o ausencia de la madre.
- **Son sexistas** en cuanto al tratamiento negativo de la mujer. Se trata de un proceso de aniquilación simbólica que se da cuando los roles de las mujeres son escasos y cuando sus acciones aparecen estereotipadas en función de lo que una determinada mentalidad espera de ellas.

- **La resignación social** se propugna tanto en la precariedad, como ante las dificultades y problemas. Todo se debe ir resolviendo de forma natural y la superación es siempre dentro de un status adquirido, o bien a través del matrimonio.
- **Inmovilidad de los status sociales:** unos están arriba y otros están abajo y la movilidad sólo se consigue a través del dinero o el matrimonio.
- **Sometimiento jerárquico:** siempre se presentan sociedades con gobiernos monárquicos. Siempre debe haber una jerarquía, la cual hay que respetar y someterse a ella con obediencia.
- **Sentimentalismo fácil:** sentimentalismo facilón y lacrimógeno de sus productos, así como el conservadurismo moralizante de sus historias, que resultan convencionales, maniqueas y del gusto norteamericano, incluido el final feliz.
- **Manipulación psicológica y antropológica:** A nivel psicológico reflejan el periodo edípico del psicoanálisis al plantear la relación del niño con sus progenitores, produciéndose una continua superación de los distintos estadios evolutivos que llevan hacia la madurez. A nivel antropológico, reconocen la aparición de una filosofía de la modernidad, como el llamamiento al equilibrio ecológico o a la convivencia pacífica de diversas culturas o pensamientos, pero a la vez se reproducen actitudes, valores y esquemas sociales tradicionalistas de los grupos dominantes de la sociedad estadounidense.

Considero que todo esto que proponen estas acusaciones, es necesario verlo como una serie de valores, que pueden parecer negativos a priori, pero pueden convertirse en positivos y formar parte del conocimiento del alumnado posibilitándole una visión más completa y analítica de los distintos medios audiovisuales que está consumiendo, principalmente fuera del centro.

Si nuestro alumnado consigue reflexionar sobre alguno de los valores que se han comentado, nuestro objetivo empezará a cumplirse, ya que estaremos formándolos acerca de cómo conseguir una visión más crítica, emitir juicios de valor significativos, empezar un posible diálogo sobre lo que se ve con sus familiares y amigos y sobre todo se estará poniendo una semilla para activarlos a pensar cuando estén visionando una película sobre factores que anteriormente no les habían preocupado lo más mínimo.

Dentro de esos factores destacarán las funciones de la banda sonora, lo que a la vez les va a hacer plantearse qué papel cumple la música dentro de la película y el estar trabajando esta disciplina casi sin darse cuenta.

Se van a llevar a cabo las siguientes tareas formativas a través del cine y de los programas televisivos que más les interesen y se puedan trabajar los distintos contenidos curriculares musicales (Almancellas: 2009, 4):

- *Formar espectadores críticos capaces de analizar los mensajes y los recursos de los medios de comunicación*
- *Descubrir los procesos humanos básicos, qué actitudes llevan al hombre a su plenitud y cuáles lo agostan como persona*
- *Comprender que para alcanzar algo realmente valioso hay que elevarse al nivel de la creatividad, para que se decidan a adoptar una actitud creativa y éticamente valiosa.*

Llevar a cabo estas tareas formativas a través del audiovisual, va a ayudar al alumnado a la hora de realizar sus propios vídeos educativos posteriormente. La utilización de los vídeos educativos dentro de la clase (Abellán y Mayugo, 2008), posibilitará trabajar el aprender a ver televisión desde una visión crítico-constructiva, contemplando la realización de producciones propias y también realizando un análisis sistemático de los contenidos de las mismas, poniéndolos en relación con el consumo de los medios y las industrias culturales. Como constantemente se dan interacciones entre estas autorrepresentaciones y lo que ofrece la cultura mediática, se trata de realizar una sencilla apuesta: contar con estas experiencias, y disponer de instrumentos para conocer y catalogar las percepciones, construcciones y reconstrucciones de la realidad que operan en su conjunto.

Analizar todos estos elementos resulta imprescindible en la actualidad para aprender a ver televisión, porque ya no nos hallamos en una situación de masiva recepción pasiva de contenidos sino en un proceso mucho más activo que incorpora también la creación de otros contenidos con una dialéctica permanente. Se trata de generar nuevos usos, fórmulas de incidencia desde posiciones de recepción, más acceso, dinámicas de participación e incluso modelos de autogestión.

Lo que se va a pretender con esa creación de los vídeos educativos, es que el alumnado decida qué es lo que va a contar, cómo lo va a contar, y con qué función se va a realizar el vídeo educativo.

Para terminar de determinar cómo este trabajo va a desarrollar el currículo, tenemos que ver las implicaciones que nuestro trabajo va a tener desde el punto de vista del área, de la educación musical.

En este trabajo, se asigna valor e importancia al contexto en el cual se desenvuelve el acto didáctico, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulta ser un hecho complejo, que contempla múltiples variables derivadas de las historias personales, del espacio psico-social en que se actúa y que induce comportamientos y actitudes, y de la propia situación en que se da la actuación de ambos participantes.

Sobre la educación musical, Lines (2009) comenta todas estas ideas que nos vienen muy bien para definir musicalmente lo que se va a pretender con nuestro trabajo. Expone que los conservatorios y universidades occidentales han perpetuado los sistemas tradicionales de aprendizaje de la música, mediante el control estricto de los métodos pedagógicos y unos currículos ordenados. Otras formas y medios de la educación musical han conservado su dominio durante décadas, entre ellos: el elogio al músico de élite y de grandes dotes, la preservación del canon musical europeo occidental, la transmisión de las formas tonales y rítmicas ordenadas de aprender y el auge del tecnicismo en los sistemas, los métodos y los currículos teleológicos. Este ordenamiento jerárquico de la educación musical moderna ha excluido de la esfera del aprendizaje musical otras prácticas musicales y la participación de la comunidad, negando así, de forma implícita, su valor y existencia.

Los excluidos de las últimas décadas fueron los músicos étnicos, los músicos de la comunidad, la música de baile, el pop y el rock. Además, las fuerzas comerciales que han vinculado el beneficio económico a la idea del músico “estrella” han fomentado la imagen del intérprete de élite:

La música aporta a la educación una experiencia cualitativa particular que combina la expresión del sonido de origen humano con la relevancia social y comunicativa. Los educadores musicales necesitan las herramientas conceptuales para comprender su entorno laboral, y así saber tomar unas decisiones adecuadas y eficaces en beneficio de sus alumnos; unas formas de pensar que tengan en cuenta no sólo el espacio inmediato del aula o el estudio en el que trabajan los profesores de música, sino también el conocimiento más amplio de los discursos que afectan a la música en la educación, y a la música en la sociedad en general (ibíd., p. 19).

Sostiene que la naturaleza dialógica e interactiva del momento musical es una característica importante que los músicos y los profesores de música deben aceptar. La comprensión de esa característica, que se puede destacar en la improvisación, es un importante principio educativo ayudará a los estudiantes de música a explorar la musicalidad y la expresión musical como formas de llegar a ser. Los sentimientos que despierta la música están entrelazados no sólo con las dimensiones del sonido y de diseño,

como se suele pensar, sino también con las dimensiones culturales, de expresión de los sentimientos, históricas, estilísticas e ideológicas.

En los programas de enseñanza y aprendizaje se deben considerar con mayor seriedad los factores medioambientales del desarrollo musical. Los factores de la enseñanza y los específicos de una determinada cultura pueden afectar positivamente o negativamente al desarrollo musical.

El propósito de mis clases va a consistir en crear un interés hacia el área por parte de todo el alumnado, utilizando todos aquellos tipos de música que el alumno conoce o que le gustaría conocer intentando que el abanico de géneros musicales sea lo más variado posible, e intentando unir los contenidos que se establecen con el libro de texto con su realidad cotidiana en cuanto a programas de televisión musicales y películas que traten los distintos contenidos y valores que son necesarios abordar para mejorar las aulas, consiguiendo mejorar su visión del mundo y que aprenda a reflexionar y a ser crítico con lo que le ofrecen los medios audiovisuales. A la vez, se va a permitir que decida el tipo de música que le gusta respetando todas las demás y con argumentos.

Se van a proponer actividades musicales basadas en la interpretación vocal, instrumental y corporal, actividades creativas destinadas a realizar coreografías, y actividades que posibiliten una mejor comprensión de la lectoescritura musical de una manera más amena y cercana al alumnado.

De esta manera, se va a trabajar el currículo, tal como establece la LOE en los distintos cursos, posibilitando todas las competencias básicas, incidiendo principalmente en la cultural, en la competencia digital y en aprender a aprender. Se va a desarrollar de esta manera un currículo mucho más amplio que el que establece la ley, donde la globalización de contenidos y la interdisciplinariedad van a vivirse de una manera natural, van a estar totalmente integradas en las actividades. El alumnado no lo va a percibir conscientemente aunque sí que lo va a estar trabajando. Todo ello, va a posibilitar un cambio en la manera de aceptar esta disciplina en la escuela por parte de toda comunidad educativa.

1.2 CONVIVENCIA

En este segundo capítulo de la fundamentación teórica pretendo comentar cómo ha influido la investigación en la mejora de la convivencia, ya que fue uno de los objetivos principales para poder desarrollar satisfactoriamente las clases, debido a la cantidad de conflictos que se producían en cada sesión en cada uno de los cursos.

Se produjeron muchos problemas de convivencia que impidieron que se pudiera llevar a cabo una propuesta metodológica basada únicamente en el libro de texto y desarrollando únicamente música “clásica”, ya que la mayor parte del centro la rechazaba y no le prestaba ningún tipo de atención. Estos problemas dentro del aula de música, que provocaron que el área quedase anulada a los ojos de una gran parte de la comunidad educativa, constituyeron uno de los factores más importantes para que obtuviera un gran índice de fracaso en cada uno de los cursos.

Por ello, esta investigación va a intentar mejorar no sólo la consideración del área, sino la búsqueda de una mejor convivencia en el centro, intentando que se produzca un clima favorable hacia la nueva manera de enfocar la asignatura para conseguir unos resultados más productivos.

1.2.1 CONFLICTOS

A lo largo de la investigación se han producido multitud de conflictos de convivencia que han sido necesario solucionar. Una definición de conflicto que se adapta perfectamente al tipo de actos que se producen en el centro es la que propone el Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos de Convivencia de la UAH en el curso 98-99 (según Torrego y Villaoslada, 2004: 37), que definen los conflictos como situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles o son percibidos como incompatibles; donde juegan un papel importante los sentimientos y las emociones y donde la relación entre las partes puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución.

Cascón Soriano (2001:7,8) considera que el conflicto es consustancial a las relaciones humanas. Interaccionamos con otras personas con las que vamos a discrepar y con las que vamos a tener intereses y necesidades contrapuestas.

El conflicto además es ineludible, y por mucho que cerremos los ojos o lo evitemos, él, continúa con su dinámica. Es algo vivo que sigue su curso a pesar de nuestra huída, haciéndose cada vez más grande e inmanejable. Pero este autor va más allá, ya que

considera que el conflicto es positivo. Se podrían dar muchos motivos, pero resalta la diversidad y la diferencia como un valor.

Vivimos en un sólo mundo, plural y en el que la diversidad desde la cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia conlleva el contraste y por tanto las divergencias, disputas y conflictos. A través de entrar en conflicto con las estructuras injustas y/o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Es decir, considera el conflicto como la principal palanca de transformación social, algo que como educadores y educadoras por la paz debe ser, precisamente, uno de nuestros objetivos básicos, como una oportunidad para aprender.

Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas, aprender a intervenir en ellos será algo fundamental. Si en lugar de evitar o luchar con los conflictos, los abordamos con el alumnado podremos convertirlos en una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos. Resolver un conflicto por sí mismos, además de hacerles sentir más a gusto con el acuerdo, les dará más capacidades para resolver otros en el futuro.

El objetivo principal no es que el profesorado aprenda a resolver conflictos del alumnado, sino trabajar con los mismos para que aprendan a resolverlos por ellos mismos, convirtiendo esa resolución no sólo en un éxito presente, sino en un aprendizaje para otras situaciones que se les darán en la vida cotidiana.

1.2.2 DISRUPCIONES

Otro factor muy importante que van a provocar que las clases no se lleven a cabo de la manera adecuada son las constantes interrupciones. Modrego (2006: 2) comenta respecto a la interrupción que

se denomina interrupción al conjunto de conductas aisladas y, al mismo tiempo muy persistentes, que manifiestan constantemente algunos alumnos y que podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad del aula y al trabajo con los demás alumnos.

La interrupción tiene un marcado carácter académico, de hecho muchas de las medidas que se realizan en los centros para su tratamiento, se refieren a las clases de apoyo o de recuperación de alumnado con dificultades.

La interrupción tiene consecuencias e implicaciones a corto y largo plazo:

1. Implica una enorme pérdida de tiempo, tanto por parte del profesor, como de los alumnos y de la institución educativa.

2. Deteriora la relación profesor-alumnado. Genera incomunicación, derivando desde la confrontación permanente hasta la ignorancia mutua.
3. Suele producir resistencia del profesorado a emplear pedagogías activas de enseñanza y aprendizaje. Se frena la posibilidad de introducir modelos de trabajo en los que el alumnado trabaje más activamente, de modo más independiente, o en grupos cooperativos. Precisamente los modelos que más previenen y tratan la disrupción.
4. Tiene una relación directa con el incremento del absentismo, tanto del alumnado como del profesorado. Puede derivar en la aplicación del “burnout” en el profesorado (síndrome de “estar quemado”).

La disrupción plantea dos dilemas del profesorado:

- La necesidad de motivar al alumno, provocando un cambio de actitud y la reconversión de la dinámica del aula
- La necesidad de atender a aquellos alumnos que estando en un grupo disruptivo muestran interés por aprender y valoran el proceso educativo.

1.2.3 MODELOS PARA SOLUCIONAR CONFLICTOS Y DISRUPCIONES

Para intentar solucionar los conflictos y las constantes disrupciones, Ortega y Fernández Alcaide (2000), proponen un modelo ecológico e integrador para prevenir la violencia que va a ser parecido al que he intentado instaurar en mis clases y en el centro. Proponen que los que quieran enfrentarse a la prevención de la violencia en el centro educativo deben partir de una perspectiva investigadora. Dado que no podemos afirmar que la violencia sea un fenómeno que surge de un elemental esquema causa-efecto, sino de un complejo conjunto de factores y efectos, cuya relación no es lineal; es necesario enfrentarse a ella con una actitud interrogante y con una posición intelectual de indagación. Pero ésta no es una tarea fácil, requiere asumir que se trata de un proceso lento, reflexivo y secuenciado.

Proponemos un modelo investigación-acción, como formato para elaborar el proyecto educativo que ahora nos ocupa: la prevención de la violencia escolar, trabajando las relaciones interpersonales en el aula y en el centro, con el objetivo de mejorar la convivencia. (ibíd.,4)

El centro educativo debe ser mirado como una comunidad de convivencia en la que se inscriben distintos microsistemas sociales; el del alumnado es uno de ellos, pero no es ni independiente ni ajeno a lo que ocurre en los otros subsistemas, como el que compone el profesorado, las familias, o la propia comunidad social externa.

Esta perspectiva ecológica e interactiva, en una primera consideración, resulta algo más compleja, pero será más útil, si lo que queremos es actuar de una forma global y comprensiva. La convivencia diaria, con sus convenciones, normas y valores, sólo puede ser entendida en términos medioambientales, como un ecosistema en el que los hechos adquieren significación en relación a los objetivos.

Cuando un chico/a exhibe actitudes prepotentes, actúa impulsivamente agrediendo a los demás, pero, al mismo tiempo, dispone de un grupo de compañeros/as que no sólo lo apoya y lo encubre, sino que son tan responsables como el agresor de este comportamiento sistemático y pertinaz, de nada sirve que intentemos un análisis individualista.

Se hace necesario un análisis ecológico, que vaya más allá de lo personal, para abordar el propio sistema de normas, valores, sentimientos y comportamientos que está detrás de una violencia que se repite, se encubre y brota con múltiples formas. No quiere esto decir, que no nos preocupemos también de los aspectos personales referidos a los alumnos/as violentos y a las víctimas, sino que hay que analizar el fenómeno como la expresión de un problema más profundo, que puede afectar a la comunidad educativa en sí misma.

Ortega y Fernández Alcaide (2000) proponen como punto de arranque para diseñar un proyecto educativo global contra la violencia en el centro, el concepto de unidad de convivencia, es decir, el conjunto de factores humanos, procesos y contextos que constituyen la comunidad educativa.

Desde el modelo comunitario, cada centro educativo se presenta como unidad de convivencia, configurada a partir de la coexistencia y la articulación- mejor o peor-de varios grupos humanos básicos:

- El profesorado, que constituye una unidad en sí, aunque ésta no sea homogénea, pero que adquiere entidad diferenciada respecto de los otros elementos.
- El alumnado, que además de ser el eje sobre el que gira toda la actividad educativa, se constituye como un sistema social diferenciado, cuya participación en la organización del centro, en la elaboración de las normas y en la asunción de convenciones y valores, es fundamental .

- Las familias, con las que el centro establece distintos tipos de relaciones, unas más posibilitadoras que otras, para los objetivos que se propone en cualquier terreno; pero, muy especialmente, en uno tan directamente relacionado con las experiencias vitales previas, como es el de las conductas y actitudes sociales.
- La sociedad en general, que con sus mensajes, sus estados de opinión y sus medios de comunicación, va incidiendo en la configuración de actitudes y los valores. Un proyecto educativo de prevención de los malos tratos, necesita saber cómo se configuran las creencias sociales a este respecto e integrar su valor.

Sólo cuando hay un buen entendimiento entre los valores educativos que propone el centro, los que desarrolla la familia y los que están presentes en la opinión pública en forma de valores, el alumnado encuentran coherente y asumibles las normas a las que deben someterse.

De la confluencia de los sistemas psicosociales básicos, brotan claves normativas a las que cada miembro del alumnado debe ajustarse para educarse y, a veces, simplemente, para sobrevivir sin sufrir demasiado daño; y de la configuración social del centro, como ámbito de convivencia, van a desprenderse las claves socializadoras. Éstas claves simbólicas, junto con las evolutivas, son las responsables de los factores, tanto personales como situacionales, que determinan la aparición o no de problemas de violencia. Y para llevar a cabo todo este modelo, necesitamos una estrategia educativa (Iyanga Pendi, 2006: 115):

cuya misión es la adopción de unas orientaciones concretas que lleven al logro de los objetivos elegidos. La estrategia debe tener en cuenta: lo que se desea conseguir y lo que se ha logrado ya; los elementos de la realidad con los que cuenta, tanto favorables como desfavorables; los imprevistos y los cambios sociales. Aparecen así, una serie de posibilidades, unas finalidades concretas y unos criterios de decisión, para llegar finalmente a unas propuestas taxativas que explicitan la política educativa que se sigue y elaboran la metodología de la planificación.

Otros modelos de gestión de la convivencia que existen y en los que también fue necesario fijarse para intentar conseguir el mejor posible para el contexto en el que nos encontrábamos fueron (Torrego y Villaoslada, 2004: 33-35):

- Modelo punitivo: Se fundamenta en toda una reglamentación normativa y determinación proporcionada de las consecuencias derivadas del incumplimiento de las mismas. Desde este marco se actúa aplicando una

sanción o corrección como medida principal; por ejemplo, ante un conflicto entre dos o más personas, o una violación de la normativa del centro, Consejo Escolar, o la persona encargada, aplica una corrección de tipo sancionador (partes, expedientes, expulsiones). Limitación: no se tiene como meta principal la reparación de la persona (o personas) que han sufrido el daño; más bien interesa sólo como denunciante, y puede producirse un aumento del sentimiento de indefensión de la “víctima” como consecuencia indirecta del castigo infligido al “agresor”. Con respecto a la relación entre las partes, podemos encontrarnos con que no se produzca reconciliación entre ellas, ni se supere el trauma de la víctima, ni la culpa del agresor, ni se mejore la relación entre ambas. En cuanto a la resolución, es muy probable que el conflicto quede latente, sin resolverse en profundidad, ya que el tema subyacente que puede estar ocasionándolo, probablemente no llegue a abordarse; es más, quizás la persona que haya sufrido el castigo puede manifestar una falta de interés por establecer un diálogo para abordar el conflicto, por creer que el tema se ha zanjado con el mismo. Por otra parte no es habitual que se lleguen a corregir las conductas que pretende modificar. Suelen generar resentimiento, rechazo a la escuela y en consecuencia, suele dar lugar a conflictos latentes o a una escalada en el conflicto. No ofrece referentes para un comportamiento alternativo, ni favorece el desarrollo de una moral autónoma.

En el centro en el que he llevado a cabo esta investigación, el modelo punitivo es el que principalmente se daba al inicio de la misma, en el que la mayor parte de conflictos van a quedar sin resolver o se van a tomar medidas que no llegan a solucionar a fondo el problema, lo que provocaba otra serie de conflictos posteriores e irá aumentando las sanciones, creando una sensación de frustración en el profesorado que no va a saber cómo responder ante determinados conflictos que ya han sido sancionados en multitud de ocasiones.

- Modelo relacional: Se caracteriza por hallar en el espacio de la relación, las posibles salidas del conflicto, trabajando no sólo sobre las soluciones sino también sobre la propia relación, desde un plano exclusivamente privado. El poder de resolución se traslada a los protagonistas, que tienen la posibilidad de entenderse y ofrecer/aceptar la reparación que consideren conveniente. Las dificultades de este modelo se encuentran por hallar tiempos o espacios para el

diálogo; no suelen trascender lo privado y, por lo tanto, no alcanza a ser un modelo colectivo de actuación ante las diferencias, los problemas o las disputas. La comunidad no suele saber qué se está haciendo ni cómo se está realizando. Sus grandes ventajas se hallan, precisamente, en las características que lo definen: la oportunidad del encuentro, el valor y la práctica del diálogo, el protagonismo de las personas en la transformación de su conflicto, el aprendizaje sobre sí mismo y el otro, el modo cooperativo de abordar una situación de divergencia..., que, a su vez, pueden llegar a ser un referente para actuaciones futuras y un ejemplo para los demás.

En el centro, algunas de las estrategias que se llevaban a cabo en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria, como son el rincón de pensar o el buzón de los problemas, estarían más relacionadas con este modelo relacional de resolución de problemas o conflictos. En algunas ocasiones, el profesorado que ha llevado a cabo dichas estrategias de solución de conflictos, han comprobado que con determinado alumnado no es nada efectivo, ya que realmente no consiguen aprender de ese diálogo y de esa comprensión de cuando se ha realizado algo incorrectamente.

- **Modelo integrado:** En el modelo integrado (Torrego, 2001a, 2001b, y 2003) se busca combinar la fortaleza de los modelos anteriores. Se propicia la resolución del conflicto alentando la comunicación directa entre las partes. Éstas, por iniciativa propia o animada por otros, buscan a través del diálogo el entendimiento mutuo, el consenso o el acuerdo para la resolución del conflicto. En ese ámbito, se facilita que la “víctima/agresor” tengan la oportunidad de aclarar, comprenderse, de ofrecer alguna restitución, aceptar/liberar culpa, y donde las necesidades de ambos son atendidas. Desde el modelo integrado, además, se pretende trascender el acto exclusivamente privado, legitimando la actuación desde una perspectiva de centro; por esta razón, ha de quedar recogido en los reglamentos de convivencia de los centros que lo asuman. Ahora bien, también es importante que se acepte que este modelo exige contar, en el centro, con recursos y estructuras que potencien el diálogo (equipos de mediación, estructuras de participación, etc.) Las ventajas de este modelo residen en su potencial de reparación de los daños causados (a personas u objetos), de reconciliación (las personas distanciadas, separadas, enfrentadas, tienen la posibilidad de acercarse, reconocerse, reconsiderarse y abrirse a la

cooperación), y de resolución (a través de la atención a los elementos que habitualmente pasan desapercibidos y son, por tanto desatendidos, por ejemplo, emociones, necesidades...). Como consecuencia de todo ello, los conflictos dejan de estar enquistados, las relaciones se sanean, la convivencia mejora. Además, se da un claro mensaje a la comunidad educativa: *“ante los conflictos se actúa de una forma firme, reglada y también humanizada”*. Referencia El centro no se limita a “dejar hacer”, ni es meramente reactivo sino que legitima y otorga estatus a una estructura organizativa dedicada a la atención de conflictos (equipos de mediación y tratamiento de conflictos) y fomenta una cultura donde los valores de justicia, participación y solidaridad son mucho más que un ideario: son valores en acción.

Aunque no se van a utilizar equipos de mediación a la hora de resolver los conflictos, sí que se va a producir un pequeño paso para intentar mejorar los climas de las distintas aulas a través de este modelo. Este paso va a consistir en solucionar y comentar los distintos conflictos que se producen en los distintos materiales propuestos. De esta manera, analizando los problemas o las situaciones que se producían en los audiovisuales se intentaría que fueran disminuyendo los problemas de convivencia en las distintas aulas, acercáramos posturas ante normas de la sociedad de toda la comunidad educativa: padres, alumnado y profesores acercándolos a esos valores y normas sociales de la sociedad actual que se exponen en los medios, y a partir de una mejora de esa convivencia conseguiríamos intentar una nueva manera de llevar a cabo las clases, de manera que consiguieran ser más significativas y más justas para el alumnado, además de desarrollar un modelo integrado para prevenir y mejorar el clima de violencia de las distintas aulas.

Intentar realizar una clase dinámica, exige que el alumnado esté activo para realizar distintas actividades relacionadas tanto con la música como con la danza o con la dramatización, y este hecho produce siempre distintos conflictos que hay que solucionar. Los conflictos principales que se han producido en prácticamente la totalidad de las sesiones se ocasionaban: a la hora de trabajar en grupo, a la hora de movernos en el espacio y a la hora de dejar intervenir o participar a los compañeros realizando las distintas pruebas prácticas, tanto cantar, bailar como tocar instrumentos.

Utilizar material audiovisual en las clases ha contribuido a: focalizar la atención, crear un clima de aula en el que reina el silencio y que molesta cuando ese silencio es perturbado por algún compañero ya que despista la atención de lo que ocurre en el audiovisual, a

reducir los conflictos excepto a la hora de opinar sobre lo que se está viendo, y a participar de una manera más activa y ordenada que con el resto de actividades.

1.2.4 NORMAS DE CONVIVENCIA

Martínez Rodríguez (2005: 100, 101) nos acerca a los propósitos principales que se han intentado conseguir al realizar este trabajo en materia de convivencia. Comenta que para conseguir aulas democráticas en los centros los procesos de democratización se abordan desde varias formas, procedimientos, criterios y dimensiones. Es preciso comenzar por esa aceptación del alumnado con todos los derechos ciudadanos, creando las condiciones para vivir experiencias democráticas en el aula en las que se implique, participe y decida sobre lo que acontece en la misma. El profesorado, mantendrá las relaciones con el alumnado y tomará las decisiones en el aula, desde la ejemplaridad democrática exigible también por su deontología profesional. Es necesidad de ambos adquirir habilidades básicas sobre la capacitación del diálogo y deliberación, la capacitación en la adquisición de compromisos concretos acerca de la vida en común.

Las normas de convivencia serán objeto de deliberaciones y cumplimiento de acuerdos entre todos, de tal manera que su aplicación permita comprender mejor las condiciones de organización de las aulas y del centro al tiempo que se favorecen actitudes de respeto y tolerancia. El punto básico ha de estar constituido por el conjunto de valores de referencia, en torno a la educación cívica y a las necesidades de mantener una comunidad que favorezca y mejore las condiciones de formación de quienes la componen. Especial cuidado se recomienda al dirigir la participación del alumnado, de manera adaptada a sus condiciones y edad, hacia la autonomía personal y grupal en los procesos de autoformación.

El contenido de las relaciones en estas edades es fundamentalmente afectivo, lo que implica reconocer las condiciones de los sujetos acerca de sus emociones, estatus, autoestima, relación social y personal, analizando especialmente las relaciones de poder en el aula, el tratamiento de los conflictos de intereses para lo que se requiere un buen clima o ambiente de clase en la que se dé una participación de tipo colaborativo o cooperativo, una enseñanza entre iguales.

Es preciso identificar la variada gama de conflictos y su potencialidad educativa como los conflictos de relación entre el alumnado, el acoso entre iguales, el maltrato del alumno, las exclusiones ocultas y las expulsiones perjudiciales; los conflictos lejanos de implicación indirecta como las guerras o conflictos armados, agresiones y actos vandálicos, actos incívicos de la ciudad, pueblo o barrio.

Conviene recordar las diferentes perspectivas y comprensiones del conflicto, los mitos que existen respecto a su comprensión y tratamiento; y los perjuicios de género, etnia, clase social o edad y el aprovechamiento educativo de los mismos, e identificar los conflictos definidos por el profesorado como disruptores, faltas de respeto o indisciplina. La adquisición de tales habilidades permitirá trascender las relaciones grupales hasta la aplicación de proyectos cooperativos de interés especial para la comunidad.

Resulta necesario disponer de canales para potenciar la voz del alumnado a través de los medios de comunicación de manera que se den a conocer opiniones sobre diversos campos de la vida social, política, económica y cultural desde la mirada de quienes se incorporan a la vida social y profesional.

1.2.5 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Cuando se han comentado posteriormente las distintas películas o videoclips que se han trabajado, o los vídeos educativos que el alumnado ha realizado,

se ha intentado incidir en las habilidades socioemocionales en el aula; por un lado las intrapersonales: autocontrol, autoestima, reestructuración de distorsiones cognitivas, resiliencia y la superación del malestar ; por otro lado, se han trabajado las interpersonales: empatía, asertividad, canalización de roles, comunicación y contribución a la creación de un clima social positivo (Vallejo, 2005: 17).

La definición de cada una de ellas es:

- **Autocontrol:** *Capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y conductas, especialmente las de carácter negativo (p.19)*
- **Autoestima:** *Es el conjunto de juicios de valor sobre uno mismo, la estimación sobre la propia valía (p. 33)*
- **Resiliencia:** *Capacidad de superación de las adversidades, saliendo fortalecido y transformando positivamente la experiencia. Es una respuesta adaptativa y funcional que fortalece la autoestima y tiene carácter motivante (p.57).*
- **Empatía:** *Capacidad de ponerse en la perspectiva del otro (p.85).*
- **Asertividad:** *Defensa de los derechos propios sin violar los ajenos(p.97).*
- **Clima social del centro:** *Es el resultado de las diferentes dinámicas relacionadas que se dan en el mismo: individuales, formales e informales y organización. Oscila entre el centro cohesionado y el centro fragmentado (p.109).*
- **Relaciones entre profesores:** *La eficacia profesional depende en gran medida de la satisfacción, y ésta de la calidad de las relaciones interpersonales que se dan en un centro(p.113).*

Segura (2006) expone:

para formar personas necesitamos educar a los jóvenes y a los adultos en ese triple campo mencionado: el cognitivo, el emocional y el moral. Hacen falta los tres. Si conseguimos educar bien en los tres, entonces las habilidades sociales, entendidas como asertividad, es decir como eficacia y justicia, fluirán sin esfuerzo.

Creo que con este trabajo realizado, el alumnado se ha ido convirtiendo más en personas íntegras ya que se ha intentado ver la educación desde este triple campo, ha sido un trabajo eficaz que ha conseguido metas que nos proponíamos en todos los ámbitos, y ha sido justa ya que ha tratado con dignidad e igualdad a todo el alumnado, que ha mejorado a través de lo que se ha ido realizando a lo largo del curso.

Y también se ha pretendido que comiencen a pensar, ya que tal como expone Deleuze (Omar Kohan, 2004: 262):

nadie está exento de aprender a pensar. Nadie puede declararse experto en el arte de pensar. Tal vez por eso, una bella imagen de un docente, sea la de aquel que piensa con otros sin que importe su edad, su etnia, su género, su cabeza, su biografía. Este docente ejercita el pensar y da que pensar a sus alumnos. Propicia encuentros que él mismo no puede anticipar, aunque prepare cada detalle de su clase con la meticulosidad de quien se prepara extensamente para improvisar y no con la superficialidad de quien improvisa por falta de preparación. Este docente deja que los otros construyan sus propias imágenes de pensamiento. Los deja postular sus problemas. Se deja postular sus problemas.

Como expone Fernando Savater (1994: 49,50)

la solución violenta es la primera que se le ocurre a todo el mundo para resolver los problemas, porque es la atávica, la que responde a los himnos predatorios de nuestro paleo-cortex; pero es preciso poner en funcionamiento alternativas más complejas y darle su oportunidad al neo-córtex. Éste último se caracteriza porque atiende a razones y no sólo a fobias o apetencias. Hay una tarea polémica que debe ser acometida cuando haga falta: la doble cruzada contra los que afirman que el sistema vigente es inmutable y contra los que opinan que no puede ser modificado más que por medios violentamente quirúrgicos. Pero sobre todo es imperioso plantar dialécticamente cara a la lógica militar, sea para mantener el régimen actual o para revocarlo.

La lógica militar a la que Fernando Savater hace referencia, es una perspectiva que se complace en lo que de tenso e irreductible, tiene todo enfrentamiento. Todo conflicto de ideas, pasiones o intereses, encierra una situación durísima, insoluble, que pide a gritos la

pura y simple supresión del adversario para afirmarse sin trabas. Desde un fuerte y arraigado punto de vista, abolir al otro es la manera auténticamente eficaz de afirmarse. Lo único que cuenta es prevalecer en el enfrentamiento y doblegar al contrario, sometiéndolo o destruyéndolo. Las mediaciones de este impulso primitivo, en forma de ideales éticos o políticos le parecen cobardía o engaños del adversario. Sostiene tenazmente que en el fondo todo es pura lucha, guerra primordial por la supervivencia o la primacía, que la única manera de sobrevivir y afianzarse en la existencia es precisamente vencer.

Somos la única carrera que desde que comenzamos nuestros estudios universitarios nos vemos obligados a trabajar en grupo, y que una vez vamos a la realidad de nuestro trabajo es imposible trabajar de esta manera correctamente por un motivo que considero fundamental para explicarlo: las características personales de los miembros del grupo en el que nos movemos. En los años que llevo trabajando como docente he encontrado compañeros que sienten envidias, celos, manifiestan pocas ganas de trabajar y de buscar lo mejor para el alumnado, perjudican toda la innovación con su negación a participar y ponen trabas para dejar que se lleve a cabo....

Además, se deben añadir las distintas finalidades o formas de entender la educación que cada uno de los que impartimos clase tenemos. Es decir, no se preocupa por la mejora del alumnado que tiene delante, olvidándose de que su principal función es formar al alumnado en todos los aspectos educativos posibles. Somos el gremio que más se queja pero únicamente dentro del colegio, ya que tampoco nos movilizamos para conseguir mejores condiciones.

Un índice elevado del profesorado con el que he coincidido en los centros que he trabajado, entiende su trabajo como una manera de impartir la explicación que determine el libro de texto que ha elegido, poner los exámenes de las guías didácticas y cuanto menos complicaciones en cuanto a disputas con cualquier miembro de la comunidad educativa mejor; llegando a extremos de intentar que el alumnado estén entretenidos haciendo actividades sin molestar esperando a ver cuándo es la próxima fecha del calendario en la que tiene vacaciones.

Somos un gremio que piensa que si sabemos organizarnos y funcionar correctamente enseguida recibiremos más tareas burocráticas de la administración, ya que últimamente se nos está exigiendo realizar muchos documentos burocráticos que en otros momentos no se habían exigido: programaciones, proyectos de convivencia, proyecto de diversidad, planes de mejora.... La mayoría de estos documentos, con el consiguiente

trabajo que lleva elaborarlos de reuniones, acaban en un cajón donde muy pocos docentes los trabajan y los utilizan.

Aunque no existen recetas mágicas para la educación, sí que existe una parte del profesorado que no acepta que otro profesional le dé consejos sobre cómo mejorar determinadas situaciones, y piensa que todo lo que hace es lo mejor, ya que para eso es lo que considera que le da resultado.

El problema radica cuando este tipo de profesorado va a intentar destruir o desmontar esas nuevas propuestas aún sabiendo que van en beneficio del alumnado. En algunas ocasiones, no se respeta ni acepta que otro profesional de la educación tenga unas ideas diferentes a las tuyas o que se propongan nuevas formas de trabajar en las que no está de acuerdo, unas veces argumentando ese desacuerdo y otras únicamente por miedo a introducir cambios.

Que el clima entre los docentes se haya deteriorado, considero que es un hecho totalmente contraproducente para la educación de nuestro alumnado; ya que se han percatado de esa falta de coordinación y de equipo, que estaba en contradicción luego en las clases cuando se les pedía que trabajaran coordinadamente en grupo.

En muchos casos les ha salpicado de manera negativa, ya que entrábamos furiosos en clase debido a problemas con alumnado de otra clase sin resolver o con actuaciones de ciertos compañeros, veíamos como hacían lo que les daba la gana los alumnos problemáticos y no había medidas para controlarlos, por lo que cada día eran más los que se subían a ese carro y cada maestro tomaba medidas individualmente, el que las tomaba, que no conseguían mejorar la situación.

La convivencia era muy dura, ya que los alumnos que realmente querían estudiar y aprovechar en algunas clases no podían hacerlo porque no les dejaban un grupo de iguales que estaban todo el día posibilitando conflictos para no avanzar, los maestros estaban cada día más desanimados y cada día se exigía menos.

Y a todo esto, ninguna queja de padres, lo que a mi entender en muchos casos demostraba su implicación tanto en el centro como en la formación de sus hijos, ningún tipo de comentario a ningún maestro, ninguna medida efectiva para paliar la situación, todos cabreados consigo mismos y con el mundo, cada uno buscando apoyos en la sala de profesores pero sólo con los que te llevabas bien.

Así no se podía trabajar, y por más que desde dirección se planteó como propuesta realizar dos cursos sobre competencias emocionales y habilidades sociales para intentar buscar soluciones a toda esta problemática, no sirvieron para mejorar la situación.

Para relacionarnos bien necesitamos saber pensar, necesitamos reconocer y controlar nuestros sentimientos y necesitamos haber adquirido los valores morales básicos. Estos tres factores, el cognitivo, emocional y moral, nos llevarán infaliblemente a relacionarnos con los demás asertivamente, es decir, con eficacia y justicia. En tanto los maestros no se tomen la molestia o no sean capaces de infundir en sus alumnos un vivo interés por aprender, no tienen derecho a quejarse de su falta de atención ni de la aversión de algunos niños hacia la enseñanza (Pestalozzi, 2001:123).

Necesitamos como equipo de profesorado trabajar también las habilidades socioemocionales entre nosotros, buscando un equipo cohesionado que vaya educativamente en la misma dirección y que intente inculcar con el ejemplo el buen funcionamiento de una sociedad coordinada y educada. Nos queda mucho camino por andar para llegar a puntos comunes y evitar que se produzcan todos estos hechos relatados.

1.2.6 PROPUESTAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA

Las propuestas para mejorar la convivencia en el centro las he realizado a través de las distintas clases que he impartido, tanto en el aula de música como exponiendo a los compañeros las ideas del proyecto de innovación, donde se ha pretendido resolver estas preguntas que me he planteado:

¿qué pretendo que aprendan mis alumnos?, ¿para qué puede ser útil conocer lo que pretendo enseñar?, ¿qué situaciones de las que interesan o pueden interesar a mis alumnos tienen que ver con lo que pretendo enseñar?, ¿qué tareas o modos de plantear la clase pueden poner de manifiesto la relación entre los intereses de los alumnos y lo que pretendo enseñar? (Alonso Tapia, 1997:104).

Para resolver las preguntas, he planteado tareas de dificultad media, estimulando el trabajo orientado a satisfacer la curiosidad personal y estimulando al alumnado a establecer criterios personales de progreso mediante los que valorar la calidad del trabajo realizado.

Los condicionantes de la intención de aprender son:

- **contextuales:** *presentar información nueva, sorprendente, plantear problemas e interrogantes, emplear situaciones que conecten lo que se ha de aprender y las metas del alumnado, explicar la funcionalidad concreta del tema, conectar con los conocimientos previos, usar un discurso jerárquico y cohesionado, usar ilustraciones, ejemplos e imágenes, utilizar un contexto narrativo, proporcionar guiones y establecer objetivos que faciliten la autorregulación.*
- **personales:** *curiosidad, relevancia, comprensión, estrategias de control y autoinstrucciones. Juntas facilitan el interés.* (Ibídem, 105).

Además, se ha potenciado la percepción por parte del alumnado acerca de que *“el profesor les escucha, se preocupa de que cada uno aprenda, sin compararles con los demás, que les señala los progresos y no sólo lo negativo, y de que no hay favoritismos”* (Ibídem, 70).

De esta manera se ha producido un cambio en aquel alumnado que durante todo el curso no se había atrevido a pronunciarse dentro de la clase, por las actividades, por su forma de ser, o por múltiples factores, acabaran sacando y exponiendo lo que piensan refiriéndose a las distintas películas, tanto de manera oral como en las distintas actividades propuestas por escrito.

Para conseguir unas condiciones buenas de convivencia para aprender, se ha tenido que:

- Trasladar la responsabilidad en las situaciones de conflicto al alumnado
- Involucrar al alumnado para cambiar su comportamiento cuando se está llevando a cabo el proyecto
- Aplicar las mismas normas al alumnado pero teniendo consecuencias diferenciadas
- No insistir en aquellas prácticas o conductas que no dan buen resultado
- Trabajar las conductas en el entorno en el que aparecen y mantienen los conflictos
- Plantearse cambios pequeños y muy concretos. Los pequeños objetivos dan pequeños éxitos, y los pequeños éxitos pueden llevar a logros mayores.
- No delegar la autoridad en la resolución de conflictos, ganándonos al alumnado con implicación, afecto, sinceridad y complicidad
- Observar e interpretar los conflictos
- Censurar los hechos conflictivos pero no a las personas que los provocan
- Intentar buscar soluciones alternativas al castigo
- Manifestar sentimientos y razonamientos
- Implicar todos los sectores de la comunidad educativa para mejorar la convivencia en el centro.

Antes de iniciar o proponer un aprendizaje, sería necesario que tuviéramos claro qué significa convivir y qué es disciplina. Tal como expone Small (1989: 212, 213):

Dos cosas, sin embargo, son claras: primero, que cualquiera que tenga bastante interés por hacer algo se disciplinará para hacerlo, y, de hecho, apenas si lo considera como una disciplina. Y segundo, que antes de que nadie acepte la disciplina necesaria para emprender cualquier tarea, no sólo será necesario que quiera hacerla, sino también que sienta de alguna manera que puede ser capaz de hacerla. Por consiguiente, antes de que se llegue siquiera a hablar de disciplina, es necesario convencer a los alumnos de que son capaces de hacer lo que se les pide que hagan, y en segundo lugar, asegurarse de que tienen algún deseo de alcanzar, ya sea en un plazo breve o prolongado, la meta en que se les pide que pongan la mira. No se trata aquí de “motivación” (un término que es moneda corriente en los círculos educacionales), con todo lo que sugiere la manipulación de los deseos del alumno para conseguir que quiera aprender lo que nosotros queremos enseñarle, sino más bien de asegurarnos de que lo que queremos enseñarle es lo que el alumno quiere aprender.

De Vicente (2006) reconoce el siguiente conjunto de recursos en la interacción que los alumnos aprecian especialmente en el profesorado y que se ha pretendido realizar con esta investigación:

- *Que el profesor sea auténtico, es decir, que exprese con sinceridad y eficacia lo que siente*
- *Que el ambiente socioemocional del aula sea positivo de tal manera que cada alumno entienda que tiene un lugar adecuado y propio en el seno del grupo clase que le permita obtener éxito en la tarea que se propone*
- *La reciprocidad, es decir que aceptando los roles diferenciales entre profesor y alumno, las relaciones humanas en el aula estén basadas en la multidireccionalidad, la horizontalidad y simetría entre el profesorado y el alumnado*
- *Contar con recursos para mejorar situaciones conflictivas tratando de no sobredimensionarlas*
- *Que las expectativas sean positivas respecto a los alumnos y sus posibilidades de progreso*
- *Que sea persuasivo en el sentido de transmitir una visión apasionada sobre aquello que se enseña*
- *Favorecer la participación del alumnado en el aprendizaje, ya que en la medida que el alumno está informado o pueda influir sobre el programa docente, se establecerá un mayor nivel de vinculación del mismo con la tarea escolar*

A lo que Modrego (2004:9) añade las seis características del profesor eficaz:

- **Consistencia:** *aclarar las expectativas, las normas, las demandas, los procedimientos y mantenerlos. Debería desarrollarse no sólo por cada profesor, sino del conjunto de profesores que imparten clase a un grupo determinado.*
- **Coherencia:** *consistencia en su forma de actuar y en sus propuestas curriculares. Mensaje claro para el alumnado, sin ambigüedades. Si se suscitara será importante proceder a su aclaración. El profesor se mostrará*

“sólido” entre lo que dice y lo que hace. Los alumnos manifiestan que se portan peor con los profesores que “no enseñan”, “son injustos” y “no les importas”.

- **Predecibilidad:** el alumnado debe saber de antemano qué se espera de él, qué normas rigen la convivencia en el centro y la relación en el aula y qué consecuencias se derivan de los incumplimientos.
- **Fiabilidad:** Si un profesor es predecible, los alumnos se pueden fiar de lo que diga puesto que actuarán acorde con ese criterio. Ser fiable también quiere decir que puedes confiar en esa persona puesto que ofrece seguridad. Se establece una relación de confianza en la que las dudas y conflictos se pueden plantear con ánimo de mejora.
- **Negociación:** Las capacidades del diálogo y de llegar a acuerdos por parte del profesor con el alumnado sabiendo “ser suave con la persona pero ser duro con los problemas”, son las que contribuyen a que no se produzca una escalada del conflicto y que no se cree una actitud disruptiva y hostil, por el contrario mejorarán la relación y, con ello, la conducta del alumno. Debemos dar protagonismo al propio alumno y transmitirle confianza en sus posibilidades de tomar decisiones adecuadas
- **Justicia:** Ser justo es convertirse en una persona respetada dentro de los límites que la relación alumno-profesor supone. Es un factor de prevención de múltiples actos de disrupción en el aula.

Rodríguez y Luca de Tena (2001:7), exponen en su artículo unas orientaciones de actuación para la gestión del aula, basadas en las ideas de Fontana (1989), Good y Brophy (1996), Gotzens (1997), que nos sirven para explicar la manera de actuar en la clase a la hora de llevar a cabo el trabajo propuesto para cada una de las sesiones con los diferentes cursos:

- Desarrollar habilidades de comunicación: El profesor es ante todo un comunicador que a través de la interacción con sus alumnos transmite conocimientos, procedimientos y actitudes. Si bien la comunicación por sí misma no garantiza el aprendizaje, se trata de una condición necesaria, aunque no suficiente. Es imprescindible ser capaz de comunicarse verbalmente de forma clara y precisa no sólo para favorecer el aprendizaje, sino también para evitar equívocos en las relaciones interpersonales. Hemos de añadir a ello la capacidad de decodificar correctamente los mensajes de los alumnos y también de lo que están ofreciéndoles los medios de comunicación así como dominar el campo de la comunicación no verbal.
- Rutinas organizativas: Gran parte de los comportamientos del profesor en el aula se inician de forma automática, bien cuando se pone en marcha una actividad en clase, se controla el aula o se planifica la instrucción. La ventaja

que reportan las rutinas es liberar al docente de tener que dedicar su atención a aquellas situaciones u acontecimientos que él sabe bajo control. Las rutinas son por tanto aconsejables ya que el docente puede reservar sus energías para aquello que es realmente importante y le permiten concentrarse en aspectos u acontecimientos que requieren atención, deliberación, conclusión y respuesta.

- Atender individualmente al alumno: Dentro del aula cada alumno desea cubrir sus necesidades básicas de aceptación, competencia y autonomía. El profesor debe mostrar su interés por él y dedicarle el tiempo suficiente según sus necesidades tanto dentro del aula como en las tutorías o en los periodos de ocio escolar. No queremos dejar de recordar los efectos que se producen en las interacciones entre profesor y alumno según las expectativas que cada uno de ellos posee sobre el otro, el conocido como efecto Pigmalión(Rosenthal y Jacobson, 1968). Mantener expectativas realistas sobre los alumnos facilita una comunicación clara y una relación basada en el respeto mutuo, favoreciendo en el alumno metas realistas que le llevarán a mejorar la competencia y autoestima.
- Favorecer la autorregulación del alumno: Tanto a nivel de control de comportamiento, como de los procesos de aprendizaje, el camino del alumno hacia la independencia es largo y costoso. Para fomentar su autonomía se puede delegar en los alumnos gran cantidad de tareas rutinarias aumentando así su implicación en la vida del aula y su responsabilidad. Conviene dar cabida a sus iniciativas y ofrecer posibilidades de elección cuando sea posible en la realización de actividades, agrupamientos, etc.
- Mantener siempre una actitud positiva y no perder el sentido del humor: El humor ayuda a modificar la perspectiva del problema y a desdramatizar la situación por lo que es fundamental para enfrentarse productivamente a los conflictos que surgen a diario en el aula. La risa puede ayudar a que nos mantengamos sanos, psíquica y físicamente.
- Practicar la seducción instruccional: En los estudios clásicos sobre la expresividad del profesor (Ware y Williams, 1975) se analizaban las características de los docentes que eran valorados por los alumnos y que repercutían en el rendimiento de los mismos. La “expresividad” o “seducción instruccional” lo definen como: entusiasmo, humor, amabilidad, carisma y personalidad. Una visión positiva de los conflictos, sin posturas tremendistas o catastróficas, unida a la habilidad de escuchar de forma activa y empática a los

implicados, hace más fácil lograr acuerdos y soluciones ante los mismos. No está nunca de más descubrir la parte amable y simpática de la vida diaria, pues no debemos olvidar que ante todo el profesor es un educador que acompaña en un periodo de su vida.

A la vez que se ha intentado llevar a cabo todo ello con el alumnado para realizar unas clases mucho más significativas, también se han utilizado todas estas orientaciones con el profesorado cuando se ha llevado a cabo la función de coordinación del proyecto de innovación del centro. El proyecto ha conseguido algunas de las conclusiones a las que llega Bustos Jiménez (2008):

- *Cuanto mayor ha sido la comunicación entre los docentes participantes en el estudio acerca de lo aprendido por cada uno, más se ha incrementado y enriquecido el bagaje común de los conocimientos profesionales, dando lugar a mayor capacidad para diagnosticar situaciones problemáticas.*
- *Es más probable que los docentes se comprometan en la investigación-acción en sus escuelas si ese compromiso se traduce directamente en beneficios relacionados con su práctica docente*
- *El conocimiento que queda tras la puesta en práctica del proceso de investigación en cada uno de los docentes que han participado facilita la comprensión de nuestro trabajo diario, la mejora de nuestra actuación. La experimentación de diferentes modelos didácticos nos ha ayudado a conocer “qué funciona y qué no funciona”, las ventajas y los inconvenientes de la puesta en práctica de diferentes fórmulas de atención al alumnado.*
- *El conflicto debe considerarse bienvenido cuando genera cambios en positivo. Se ha puesto de manifiesto un pensamiento compartido en el trabajo, no individual.*
- *Ha resultado a veces complicado encontrar el adecuado equilibrio en las jornadas lectivas entre rutinas escolares propias de las dinámicas de cada grupo-clase y actividades propias de la investigación.*

Torrego (2007:35) comenta la actuación que se debe llevar a cabo en tres planos para “apostar” educativamente por un modelo integrado, que van a coincidir con todo el trabajo que se ha expuesto anteriormente:

1. No basta con que las normas y su aplicación sean justas, además es preciso que el alumnado participe muy activamente en las elaboraciones de las que les atañen más directamente, como normas de aula; de modo que lleguen a transformarse en un pacto de convivencia, en el que sólo quede explícito lo deseable y lo que no está permitido, el modo de aplicación de esta “normativa”

y las consecuencias derivadas de su incumplimiento. Este procedimiento de favorecer la reflexión sobre la necesidad de unas reglas de convivencia y la práctica democrática que supone, tendría dos ventajas añadidas: ver el reglamento de convivencia como algo mecánico, burocrático e impuesto, y asumir un mayor compromiso en su acatamiento y en la aceptación de las consecuencias pactadas en caso de incumplimiento.

2. Es imprescindible contar con sistemas de diálogo y de tratamiento de conflictos, suficientemente capacitados, dentro de la organización del centro para prevenir o atender los conflictos, por ejemplo: equipo de mediación escolar, comisiones de convivencia, alumnado ayudante, organización de espacios comunes, uso de apoyos y refuerzos, apertura de los centros a la comunidad. Implica, pues, un esfuerzo organizativo y un apoyo decidido al proyecto.

3. Los dos elementos anteriores encontrarán cobijo dentro de “un entorno educativo protector del conflicto”, que supondría impulsar un trabajo educativo sobre algunos elementos de la investigación en el campo del currículum y la organización nos dice que tienen relación con la prevención y el tratamiento de los comportamientos antisociales y los conflictos de disciplina (Torrego y Moreno: 2003), por ejemplo: introducción de cambios en el currículum escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático (Guarro, 2001); colaboración de/con las familias; medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado; revisión del clima y las interacciones del aula (interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la disrupción), y diseño y desarrollo de medidas organizativas directamente relacionadas con la mejora de la convivencia.

El trabajo en esta investigación no sólo va a consistir en mejorar la convivencia solucionando o posibilitando espacios de diálogo para intentar mejorar la resolución de conflictos y disrupciones, en crear unas clases más atractivas y que ayuden al alumnado para la vida, mejorar la consideración de la música como asignatura e intentar una educación democrática donde se posibiliten un mayor número de aprendizajes relevantes. Además, se va a apostar por introducir los medios de comunicación y todas las ventajas que ellos pueden incluir a la hora de trabajar la convivencia y conseguir aprendizajes educativos.

García Matilla (2003: 39,40) expone:

convencer a la sociedad de la necesidad de hacer un pacto por la educación es un objetivo al que debería ayudar la propia televisión propiciando un clima más favorable a la creación de entornos de aprendizaje que compensen la inmensa trivialización de nuestros espacios y tiempos de ocio.

1.2.7 MEDIOS DE COMUNICACIÓN E INNOVACIÓN EN CONVIVENCIA

Es preciso movilizar a los jóvenes a la acción, ayudándoles a desplegar su creatividad y transmitiéndoles la pasión que procura la producción intelectual y científica. El cultivo de la racionalidad es en sí mismo es un espectáculo íntimo que produce placer.

Esta es una de las tareas que debería plantearse una televisión para la educación que hablara de los procesos que promueven la creatividad en cualquiera de las actividades del ser humano: desde lo que representa su fomento en el plano personal hasta lo que significa perseguir el goce de suministrar ir al encuentro de una vocación.

Mientras, la sociedad genera permanentemente ruidos que interrumpen la comunicación, distraen de lo esencial y refuerzan la posibilidad de hacer carrera en la vida sin el más mínimo esfuerzo.

No ha interesado incluir en el currículo el fomento de un pensamiento crítico que utilizara las inmensas posibilidades didácticas de los diferentes medios de comunicación o que manejara el material cotidiano de textos, imágenes y sonidos que producen los medios de comunicación y los sistemas de información para fomentar en los escolares sus capacidades para hacer preguntas y para no conformarse con respuestas preconcebidas.

M^a José Díaz Aguado (1996:18) comenta las siguientes conclusiones a las que se han llegado sobre estudios científicos acerca del papel de los medios de comunicación:

1. Los comportamientos y actitudes que los niños observan en la televisión, tanto de tipo positivo (la solidaridad, la tolerancia...) como de tipo negativo (la violencia...) influyen en los comportamientos que manifiestan inmediatamente después. En los que se detecta una tendencia significativa a imitar lo que acaban de ver en la televisión. De lo cual se derivan dos importantes conclusiones: 1) la necesidad, ampliamente reconocida, de proteger a los niños de la violencia destructiva a la que con frecuencia están expuestos a través de la televisión 2) así como la posibilidad y conveniencia de utilizar la tecnología de la televisión con carácter educativo, para prevenir la violencia.

2. La influencia de la televisión a largo plazo depende del resto de las relaciones que el niño establece; a partir de las cuales interpreta todo lo que le rodea, incluyendo lo que ve en la televisión. En función de dichas

relaciones algunos niños y adolescentes son mucho más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros.

3. La repetida exposición a la violencia a través de los medios de comunicación puede producir cierta habituación, con el consiguiente riesgo de que de ello se deriva de considerar la violencia como algo normal, inevitable; reduciendo la empatía con las víctimas de la violencia. Para favorecer la superación de esta tendencia conviene promover en los niños y en los jóvenes una actitud reflexiva y crítica respecto a la violencia que les rodea, también la que llega a través de la televisión.

4. La incorporación de la tecnología audiovisual (televisión, cine, vídeo...) al aula de clase puede ser de gran utilidad como instrumento educativo para prevenir la violencia, proporcionando un excelente complemento de otros instrumentos (los textos, las explicaciones del profesor). Entre las ventajas que los documentos audiovisuales adecuadamente seleccionados pueden tener, como complemento de otras herramientas más utilizadas, cabe destacar que aquellos favorecen un procedimiento más profundo de la información, logran un mayor impacto emocional; son más fáciles de compartir por el conjunto de la clase, y llegan incluso a los alumnos con dificultades para atender a otros tipos de información, entre los que suelen encontrarse los alumnos con mayor riesgo de violencia (que no suelen leer ni atender a las explicaciones del profesor).

Todas las propuestas que se van a llevar a cabo con esta investigación en el aula de música, así como las que se realizarán con el proyecto de innovación, van a conseguir que se establezca un camino hacia la innovación que posibilite resultados en espacios relativamente cortos de tiempo y que se vea un cambio hacia una educación más sólida y más eficaz del alumnado, a través de un cambio en la concepción de la educación del profesorado que se implique en llevar a cabo todo este tipo de planteamientos.

Tal como establece Díaz Aguado (2004:1), la innovación educativa nos va a llevar a las siguientes acciones:

- *Adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de la interacción educativa a la diversidad de los alumnos, superando los obstáculos que de lo contrario conducen a la discriminación y al comportamiento disruptivo, y garantizando que todos logren un nivel suficiente de éxito y protagonismo a través de conductas y proyectos académicos constructivos.*
- *Enseñar de forma clara y explícita cómo se construye tanto el conocimiento como las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar, superando así los problemas del denominado currículum oculto y estimulando la participación de los alumnos en su construcción. De esta forma se mejora dicho currículum, se adapta a la diversidad y se favorece su comprensión por todos los alumnos.*
- *Ayudar a superar la tendencia de buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia, que exige aprender a relativizar*

el significado que le damos a la realidad, comprendiendo que es una construcción nuestra, no la propia realidad, y en la que influye de forma muy importante la perspectiva desde la que la realizamos (intereses, situación histórica, grupo de pertenencia...

En definitiva, lo que vamos a intentar posibilitar con esta investigación en materia de convivencia es intentar disuadir tensiones, conflictos, interrupciones y posibilitar mediante la utilización de los medios de comunicación un análisis crítico y constructivo de la realidad, aprendiendo de lo que aparece en cada una de las propuestas y analizando y debatiendo todas las conductas que merezcan ser llevadas a debate tanto por parte del profesorado como del alumnado, posibilitando un diálogo enriquecedor del que vamos a aprender toda la comunidad educativa.

1.3 MEDIOS AUDIOVISUALES Y MÚSICA

Este último capítulo de la fundamentación teórica está relacionado con la unión que se produce en esta investigación de las posibilidades didácticas que ofrece la educación en medios audiovisuales con el mundo de la banda sonora y de la música en general. No se trata de conocer el funcionamiento de esos medios, sino fundamentalmente de formar a un público que comprenda el mensaje que se transmite.

1.3.1 MEDIOS AUDIOVISUALES: CINE Y TELEVISIÓN

1.3.1.1 LA EDUCACIÓN EN LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

Una educación en el terreno audiovisual permite entender cómo funcionan los medios de comunicación de masas, de qué modo generan significados, cómo están organizados y cómo usarlos con acierto. La persona que posea una formación de este tipo estará capacitada para descubrir el papel que la comunicación cumple en su vida, en términos de cómo la utiliza y en qué cuantía. Podrá entender, además, las convenciones básicas de los diferentes medios, disfrutando así de su uso de un modo deliberadamente consciente. Podrá entender, por ejemplo, el impacto de la música y de los efectos especiales encargados de intensificar una situación dramática en una película o programa de televisión. Entender en qué consiste este impacto, sin embargo, no disminuye necesariamente el disfrute de la acción, pero sí puede evitar una indebida credulidad en el espectador sin que éste se alarme sin motivo (Tyner y Lloyd, 1991: 11 y 12).

En otras palabras, una persona con una correcta educación en cuanto a medios de comunicación se refiere, controla sus experiencias con ellos. El objetivo de un currículo para una educación en medios de comunicación debe ir enfocado al desarrollo de una persona culta capaz de leer, analizar, evaluar y producir comunicaciones en una variedad de medios (prensa, televisión, ordenadores, artes, etc.:

La educación sobre medios de comunicación en la educación primaria trata de aumentar la comprensión crítica de dichos medios (televisión, cine, vídeo, radio, fotografía, música popular, materiales impresos y programas de ordenador). Las cuestiones que trata la educación sobre medios de comunicación se refieren a cómo funcionan, cómo producen significados, cómo están organizados y cómo el público les da sentido. La educación primaria sobre medios de comunicación pretende desarrollar de manera sistemática las destrezas críticas y creativas de los niños mediante el análisis y la creación de productos propios de los medios. Esto hace que su comprensión del placer y del entretenimiento que éstos proporcionan sea más profunda (Bazalgette, 1991: 14).

La educación sobre los medios de comunicación pretende preparar usuarios más atractivos y críticos que demanden y puedan contribuir a un conjunto más amplio y mayor diversidad de productos de dichos medios. La educación sobre medios se asocia ante todo a los medios tradicionales, como la televisión, el cine y la radio, pero el conjunto de prácticas descrito en esta propuesta curricular es pertinente para todos los medios públicos de expresión y comunicación, libros e internet incluidos.

La verdadera alfabetización de nuestra época lleva consigo la educación sobre los medios de comunicación. Existen siete razones por las que la educación audiovisual debe considerarse un asunto prioritario (Masterman, 1993: 16):

- *El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea.*
- *La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.*
- *El aumento de la manipulación y fabricación de la información y su propagación por los medios.*
- *La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.*
- *La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.*
- *La importancia de educar a los alumnos para que hagan frente a las exigencias del futuro.*
- *El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.*

Por otro lado, los medios de comunicación aportan, según Pérez Gómez (2008), el intercambio cultural de ideas, costumbres, hábitos, sentimientos que facilita la red universal de comunicación provoca la relativización de las tradiciones locales, con sus instituciones y valores así como el mestizaje físico, moral e intelectual.

La responsabilidad de la escuela no puede restringirse a la transmisión más o menos lineal de los conocimientos e informaciones que produce la comunidad y que se organizan y simplifican en módulos académicos para su aprendizaje secuencial, sino que tiene que posibilitar actitudes y capacidades para poder entender la movilidad del mundo laboral, la riqueza y omnipresencia de los medios de comunicación propiciada por la sociedad de la información y del conocimiento, y la transformación acelerada del pensamiento, de los hábitos y conductas sociales. El reto pedagógico actual de la escuela se sitúa principalmente en la formación del pensamiento y en el desarrollo de las actitudes y capacidades para actuar racionalmente ante todo este tipo de situaciones.

La idea principal a la hora de trabajar a partir de los medios audiovisuales con el alumnado busca un doble objetivo (Camps, 2008: 92):

1. *La comprensión correcta del lenguaje audiovisual, que es distinto al lenguaje escrito.*
2. *La adquisición de una capacidad de discernimiento que lleve a la persona a distinguir lo que vale de lo que no vale.*

A estos dos objetivos principales, debemos añadirles el cometido de los medios de comunicación que, tal como dice Stuart Hall (Op. Cit. en Masterman, 1993: 18), consiste cada vez más en:

- a) *proporcionar las bases sobre las que los grupos y clases construyen la "imagen" de las vidas, significados, actividades y valores de otros grupos y clases.*
- b) *proporcionar imágenes, representaciones e ideas en torno a las cuales la totalidad de la sociedad, compuesta por todas esas partes separadas y fragmentadas pueda captarse como conjunto coherente.*

Y desde el punto de vista musical, tal como expone Radigales (Op. Cit. en Olarte, 2005: 13), *"el estudio de la banda sonora debe tener en cuenta lo discursivo en sí mismo, pero también lo dialéctico, teniendo en cuenta la falta de autonomía conceptual y receptiva de la música en el contexto de lo que, genéricamente, llamamos audiovisual"*.

1.3.1.2 LA UTILIZACIÓN DE LOS MEDIOS Y EL APRENDIZAJE INTEGRADO

De la Torre, Pujol y Rajadell (2006) comentan que un aprendizaje integrado reclama una enseñanza integradora, una visión planetaria del ser humano. Es difícil que el alumnado llegue a un aprendizaje radial, holístico, imbricador de saberes y emociones, si el docente sigue aferrado a una visión fragmentaria, encasillada, de las disciplinas.

Ha de incorporar el error como estrategia de conocimiento, utilizar el método como estrategia adaptativa a los contextos y no como vía preestablecida, enseñar la condición humana en toda su complejidad y no sólo conocimientos, aprender a navegar entre las incertidumbres a través de los archipiélagos de certezas, sin negarlas, como vía de avance; pero sobre todo ha de enseñar la identidad terrenal.

Cuando una información va por diferentes sentidos despierta mayor impacto, interés y permanencia. Los sentidos son mediadores, portadores de imágenes o vibraciones que el cerebro se encarga de interpretar en base a aprendizajes primarios, experienciales o

adquiridos. Son las percepciones. Si conectamos la información que se reciben por esos sentidos, en el caso de nuestra investigación principalmente vista y oído, con las necesidades o expectativas del alumnado, se pueden obtener unos aprendizajes más sólidos.

El aprendizaje integrado no sólo se remite a los conocimientos académicos sino que se vincula con las necesidades vitales, afectivas, relacionales y profesionales. Por ello, el aprendizaje basado en los intereses y en las expectativas resulta mucho más efectivo que el aprendizaje estimulado desde fuera. En este sentido también da un cambio importante en el rol docente o del formador. Su papel de suministrador de información carece de sentido. En primer lugar, porque el estudiante ya lo recibe de forma atractiva y variada del medio informático y televisivo. En segundo lugar porque su actuación choca con el límite del sujeto que es quien decide cambiar.

Una enseñanza integral se ocuparía, además de llevar a cabo planificaciones flexibles y abiertas, de crear situaciones, de ofrecer estímulos multisensoriales, de estimular el intercambio y la participación, de generar experiencias. El aprendizaje integrador posibilita un aprendizaje interdisciplinar, holístico, relevante y de por vida, experiencial, multisensorial, que recicla los errores, que resulta motivador, implicativo, gratificante, autopoético, creativo, compartido y coral.

1.3.1.3 FUNCIONES DEL MENSAJE Y RETOS A CONSEGUIR CON LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

Las funciones del mensaje en la comunicación son, según Margarita Schmidt (1987: 34-39), las siguientes:

- **Función referencial:** *establece las relaciones entre el mensaje y el objeto al que se refiere. Busca una objetividad en la comunicación, evitando toda confusión en la interpretación del mensaje.*
- **Función emotiva:** *define las relaciones entre el mensaje y su autor. La función referencial y emotiva se complementan mutuamente y suponen la base de la comunicación, a pesar de corresponder a códigos radicalmente distintos. Cumplen la doble función del lenguaje: cognoscitiva (objetiva) y afectiva (subjetiva).*
- **Función conminativa:** *reacciones o cambios de comportamiento que el autor, por medio del mensaje, pretende suscitar en el receptor.*
- **Función poética o estética:** *El mensaje se transforma en su propio objeto de significación.*
- **Función fática:** *Verificar, mantener o detener la comunicación, pero nunca hacerla progresar.*
- **Función de metalenguaje:** *se refiere al propio código del mensaje. Su función puede ser explicar al destinatario el código al que pertenece el mensaje.*
- **Función vicarial:** *capacidad de la imagen de presentar otras imágenes.*

- **Función explicativa:** *superpone otros códigos con fines explicativos sobre la imagen referencial.*
- **Función redundante:** *se repite la información dada*
- **Función catalizadora:** *la imagen puede mostrar interrelaciones entre aspectos de la realidad que habitualmente se presentan separados o no evidentes a la experiencia del observador.*
- **Función informativa:** *capacidad de la imagen para representar tanto un objeto concreto, como una categoría o clase de objetos.*
- **Función motivadora:** *la imagen comunica información y emociones, de tal forma que estimula la participación del receptor a diferentes niveles.*
- **Función modelizadora:** *en el aprendizaje por imitación, destaca la función de modelo que la imagen tiene capacidad de desempeñar.*

Como expone Masterman (1993), los medios existen para producirnos a nosotros determinadas formas de conciencia al poner a nuestro alcance una serie de posiciones desde las que nosotros (como sujetos) podemos comprender un documento y hacer que éste sea inteligible.

Una dificultad habitual al comentar documentos en el aula consiste en que el alumnado enseguida recurre a comentar el placer, haciendo inmediatos juicios de valor y tomando posiciones que piensan luego que deben defender. Precisamente este hecho nos obliga a emprender con nuestro alumnado la ardua tarea de cuestionar estos comentarios e intentar a través de ellos comunicar un mensaje que contenga los valores educativos que consideramos necesarios en cada situación.

Una educación audiovisual ideal no debería tratar de destruir placeres, sino buscar la manera de ampliarlos y proporcionar nuevas formas diferentes de disfrutar. El objetivo primordial del profesor no debería ser defender un punto de vista determinado, sino promover una atmósfera de confianza en la que se pueda producir una reflexión madura y seria sobre estas importantes cuestiones.

Para ofrecer un trabajo de investigación completo, relativo a estos medios audiovisuales, vamos a trabajarlos haciendo hincapié en conseguir estos dos retos (Percebal, J.M. y Tejedor, S. 2008: 159):

- ✓ *Educar al espectador en una mirada crítica, que no contraria, a los medios audiovisuales y a los medios en general. Para ello, es necesario introducir al espectador y al docente/discente en el lenguaje.*
- ✓ *Realizar productos audiovisuales educativos que tengan en cuenta este diálogo creativo entre dos mundos que no son opuestos, el de la imagen y el de la educación.*

Estos dos retos los vamos a intentar conseguir a través del trabajo que se va a realizar con el cine y con televisión principalmente, relacionándolos siempre con la música.

1.3.2 CINE

1.3.2.1 PROPÓSITOS DE TRABAJO A TRAVÉS DEL CINE

Nuestra motivación a la hora de trabajar el cine en clase es (Marzal Felici, 2007: 65):

disfrutar apreciando el cine y ayudar a entender y valorar el texto fílmico desde el lado del análisis crítico. Porque el análisis no está ni mucho menos reñido con la dimensión lúdica del cine, cuya naturaleza no sólo es entretener sino también ayudarnos a comprender mejor la realidad que nos ha tocado vivir.

El cine tiene un efecto integrador. No deja de ser un relato, por lo que, los mensajes llegan a través de diferentes lenguajes como la palabra, la música, el movimiento, la interpretación y por supuesto la imagen. Eso quiere decir que el cerebro utiliza muchas más zonas, activa muchas más neuronas para captar el significado que proviene de cada uno de los lenguajes. Significa que pone en juego no sólo procesos lógico-deductivos vinculados al hemisferio izquierdo, sino que también activa el hemisferio derecho a través de la música, el espacio, la imaginación, las emociones, etc. (De la Torre, Pujol y Rajadell, 2006).

Por eso el relato fílmico tiene un efecto de desarrollo cerebral, cognitivo-emotivo, superior a otros sistemas de información si lo utilizamos como estrategia didáctica interactiva. El cine estimula todo el cerebro y una buena película que hace pensar, comporta valores y crea dilemas, tiene un potencial formativo superior a cualquier sistema tradicional por lo que trasmite, por lo que sugiere y por lo que hace pensar y sentir.

Sería un grave error ignorar el poder sociocultural, artístico y humano del hecho cinematográfico, ya que el cine es un circuito abierto donde se expone la realidad vital con todos sus sentimientos, deseos, acontecimientos, percepciones... Es un medio imprescindible en nuestro aprendizaje porque constituye un producto cultural que facilita el desarrollo de la propia personalidad de los espectadores. Posee la cualidad de escenificar la diversidad de culturas, con sus filosofías, pensamientos, historias, modos de vida, costumbres, adentrándose en ellas con el fin de conocerlas, comprenderlas, aceptarlas y respetarlas, con la esperanza de lograr una convivencia donde imperen los valores necesarios en la sociedad actual (Alonso y Pereida, 2000: 129)

En una película se dan cita muchos de esos saberes que, si bien mantienen su propia identidad lógica, psicológica y epistemológica, están interrelacionados desde un punto de vista sociocultural. La formación escolar generalmente fragmentada en asignaturas, núcleos, temas, contenidos curriculares, adquieren en el relato cinematográfico un significado relevante (integra lo académico y lo cotidiano). Se conectan conocimientos históricos, geográficos, políticos, psicológicos, sociológicos o biográficos y promueven cambios no sólo cognoscitivos sino también actitudinales, de creencias y valores.

Si intentamos potenciar la capacidad comunicativa del cine, tendremos que ser conscientes de la capacidad de fascinar que tiene, que se manifiesta principalmente en la atracción que ejerce sobre la vista junto a la sencillez de los códigos que pone en juego, como son el realismo de las imágenes y las especiales condiciones de situación que operan en el acto de comunicación. Todo ello propicia un alto grado de identificación y participación emocional por parte del receptor al mensaje (Ruiz Rubio, 1994).

“El cine, por su gran capacidad comunicativa, influye, impresiona, conmueve a la mayoría de las personas que aceptan exponerse a su influencia” (Pereida, 2005). Según Pereida, la comunicación en el cine se produce en tres niveles:

1. En el primer nivel serían los sistemas perceptivos, vista y oído, de forma que se puede acceder a la información de un modo inmediato, únicamente a través de los estímulos más primarios.
2. En este segundo nivel encontraríamos los lenguajes asociados a los sistemas perceptivos: imagen, sonido fonético, sonido musical, ruidos y señales.
3. En el tercer nivel sería el que actúa de forma subconsciente.

“La manera de trabajar el aprendizaje integrado a través del cine es aplicando el modelo ORA (Observar, Relacionar-Reflexionar, Aplicar) a películas cuyo planteamiento (tema, mensaje, contexto, guión, lenguajes) sea rico” (De la Torre, Pujol y Rajadell, 2006: 32).

Con la utilización de los medios audiovisuales como vehículo de aprendizajes compartidos, se va a conseguir educar la sensibilidad y la emotividad, reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y cambio, sobre el aprendizaje inferencial, y que en nuestro caso también va a servir para desarrollar una nueva manera de potenciar la funcionalidad de la música en la sociedad actual y de conocer todas sus posibilidades educativas.

El cine promueve un tipo de aprendizaje integrado y multisensorial que es tan potente como los entornos virtuales, y que en esta comunidad se va a convertir en un primer paso para introducirse en la sociedad de la información. Va a ser una estrategia para una formación integral, desde la que se van a trabajar los valores educativos, sociales, de integración, tolerancia, musicales, etc.

El cine como recurso audiovisual tiene un gran poder motivador y de atracción. Como estrategia didáctica ayuda a pensar y sentir, consolida conocimientos y genera actitudes. Como estrategia educativa despierta el

sentido crítico, la creatividad y la capacidad de análisis e intervención en la vida cotidiana (Ibídem, 36).

Los propósitos que este trabajo se plantea con el cine son los siguientes:

- Formar espectadores críticos capaces de analizar los mensajes y los recursos de los medios de comunicación.
- Descubrir los procesos humanos básicos, que les lleven a forjarse a sí mismos como personas.
- Comprender la necesidad de la creatividad y fomentarla a partir del cine
- Reflexionar y analizar las producciones de forma cooperativa.
- Reconocer la necesidad de educar en valores a través del cine, considerándolo como un recurso que nos ofrece una amplia variedad de escenarios relacionados con valores y problemas personales y sociales.

1.3.2.2 APOYO METODOLÓGICO QUE EL CINE REALIZA AL PROFESORADO

Schmidt (1987) aporta los tipos fundamentales de apoyo que el cine realiza al profesorado. En primer lugar, la imagen audiovisual puede transmitir y repetir información de tal forma ordenada que libere al profesor de una tarea necesaria, pero, en muchos casos, agotadora. La energía liberada le permitirá diseñar con mayor creatividad el proceso por el cual el alumnado elabora esta información. Efectivamente, mediante la planificación de procesos cognitivos, el profesorado podrá enriquecer la calidad de la comunicación en el contexto del aula. El tiempo empleado en transmitir una información se desplaza hacia la elaboración de los conceptos presentados en el producto audiovisual, creándose así la posibilidad de un espacio más interactivo y provechoso.

En segundo lugar, la imagen y el sonido ofrecen al profesorado la posibilidad de acercar al alumnado los fenómenos de la naturaleza, hechos científicos, etc., que, por razones de tiempo o espacio, resulten para ellos inaccesibles. Es más, estas imágenes pueden evitar en muchos casos la necesidad de una explicación verbal, siempre de más larga duración y menos precisión que la imagen entendida como analogía de la realidad. Esta posibilidad también favorece el enriquecimiento de la comunicación en el contexto educativo, ya que la imagen representa actualmente una parte importante del entorno

visual, tanto de profesorado como de alumnado. El aula, así, participa del mundo de actualidad.

Por último, la imagen audiovisual es un medio idóneo para motivar el interés del alumnado hacia el conocimiento, despertar actitudes críticas, presentar patrones de conducta, etc. Será el profesorado quien, con su habilidad, encauce la motivación hacia los campos más provechosos en cada momento. Los medios tecnológicos deben ser una herramienta al servicio de profesor y, sólo así, se podrá crear un espacio interactivo en el cual se genere el proceso de enseñanza-aprendizaje con mayores posibilidades de éxito. Siempre será preciso que el profesorado medite sobre una serie de cuestiones y tan sólo tras un proceso reflexivo estará en condiciones de efectuar una elección satisfactoria para sus objetivos.

Para abordar el cine en las clases, es necesario que el profesorado lleve a cabo una serie de cuestiones esenciales (Galiano, 2007:2):

- *Abordar procesos comunicativos horizontales, reconociendo los sentimientos y creencias de nuestro alumnado.*
- *Reconocer la pluralidad de culturas sin suposiciones jerárquicas ni prejuicio alguno.*
- *Orientar el trabajo docente en desarrollar competencias más que colmar la mente del alumnado con unas informaciones, cuya relevancia casi nunca es valorada por quienes la reciben.*
- *Estructurar las tareas desde un marco educativo colaborativo donde se contará con los conocimientos previos del alumno y los estímulos del entorno.*
- *Desplazar la tarea docente desde la transferencia de contenidos hacia una actuación donde se facilite la construcción colaborativa de conocimiento entre el alumnado, propiciando un clima organizativo donde la interacción sea posible, con actividades y situaciones donde los distintos protagonistas de los procesos de aprendizaje puedan cooperar y compartir experiencias.*
- *Valerse del diverso mundo cultural y mediático que rodea al alumnado como recursos educativos de especial relevancia por la especial importancia que alcanza en sus procesos socializadores.*

Sobre la utilización del cine en las aulas y el tipo de educación que con él se puede conseguir, Ferrés (2003: 102) comenta que:

desde el punto de vista sensorial podría hablarse de que las nuevas generaciones tienen una capacidad perceptiva hipertrofiada. Han desarrollado nuevos y potentes automatismos en la decodificación de los estímulos visuales y sonoros. Tienen una extraordinaria capacidad de relacionar planos, de establecer conexiones entre ellos, de comprender las elipsis que se crean mediante estas interrelaciones...

En una línea similar, las nuevas generaciones tienen una capacidad muy superior a la que tenían las antiguas de establecer relaciones entre imágenes y sonidos. Han nacido en una cultura audiovisual, y tienen una extraordinaria facilidad para inferir significaciones de las conexiones entre estímulos visuales y sonoros debido a la gran cantidad de informaciones de distintos medios que reciben al cabo del día en su vida cotidiana. El espectador contemporáneo se ha habituado a encadenar, relacionar, a asociar, a comparar, a contrastar....

“Podría decirse que leer educa en la paciencia mientras que ver imágenes educa en la impaciencia” (Ibídem, 105). El lector sólo encuentra gratificación si hace el esfuerzo de descifrar unos signos abstractos y nada gratificadores. Se le exige, pues, un placer postergado, condicionado a un esfuerzo previo y a una capacidad de espera. Para el espectador de cine o de televisión, en cambio, la decodificación de los signos es casi automática, y además los signos son dinámicos y sensorialmente gratificadores, con lo que se le ofrece un placer inmediato, que apenas exige esfuerzo.

Frente a quienes lamentan que las nuevas generaciones vivan instaladas en lo concreto, en lo emotivo, en lo perceptivo, Arnheim (en Ferrés, 2003:106) lamenta que se pretenda entronizar un tipo de pensamiento abstracto, consistente en conseguir una serie de conocimientos únicamente a partir de la abstracción. Si es lamentable carecer de capacidad de abstracción y conceptualización, no lo es menos ser capaz de abstraer y conceptualizar a través de lo visible, de lo sensorial. Se pretende proponer una cultura abstracta en una sociedad en la que reina lo concreto. Se pretende instaurar un universo de abstracciones entre ciudadanos que se mueven en el reino de lo perceptivo, de lo sensorial.

Si nuestro alumnado no es capaz de convertir las imágenes en pensamiento fuera del aula es, en buena medida, porque los educadores en el aula somos incapaces de convertir el pensamiento en imágenes y no darnos cuenta de las posibilidades que este hecho conlleva a la hora de conseguir un mayor número y mejor de aprendizajes para el alumnado.

Si conseguimos convencernos de que es un instrumento didáctico eficaz, ya que resulta motivador, permite la perceptibilidad de identidades, propicia esquemas de trabajo en equipo por parte del alumnado y profesorado mediante planteamientos interdisciplinarios, nos hace trabajar desde la iconicidad, facilita la empatía y la superación del etnocentrismo, y llena de emociones el proceso de aprendizaje (Galiano, 2007), descubriremos que el trabajar el cine en clase en el periodo educativo abarcado en este trabajo, nos posibilitará una mejora considerable de nuestras sesiones y un mejor clima de

trabajo que posibilitará un número considerable de aprendizajes que anteriormente no se obtenían.

1.3.2.3 RELACIONES CINE Y MÚSICA

Acerca de las características que posee la imagen en el cine y la relación que se establece con la música, Barrio (2003) expone que la naturaleza de la imagen secuencial en movimiento posee un orden múltiple. Como objeto estético, como ámbito de la cultura, como expresión ideológica o como fundamentación especular y paradigmática de la sociedad, se presenta a nuestros ojos como irrenunciable integración. Los elementos que la integran convergen en un nuevo plano sustancial y quedan condicionados formal y semióticamente. Esas cláusulas que marcan el contrato audiovisual proponen a la música, como sustancia expresiva, una adecuación de sus principios generativos.

La imagen secuencial se compone de una serie sucesiva de imágenes aisladas que adquieren valor significativo en el conjunto de la secuencia, donde cada imagen adquiere su significación plena por su ordenación.

Características de la imagen secuencial:

1. *Unidad de espacio temporal (equipotencialidad)*
2. *Espacio variable y cambiante; continuo y abierto*
3. *Punto de vista y posición del espectador variables*
4. *Reconstrucción del esquema temporal real*
5. *Función primordial narrativa*
6. *La percepción viene definida por la ilusión de movimiento*
7. *Instantaneidad máxima en la percepción de las imágenes*
8. *Las imágenes aisladas que conforman la secuencia no son unidades mínimas de significación.*
9. *La lectura viene temporalizada por el emisor del relato*
10. *El tiempo de lectura coincide con el del espectáculo*
11. *Presenta dos niveles: formal, sucesión temporal de imágenes, y profundo, temporalización de lo representado.* (Barrio, 2003: 148-149).

La imagen secuencial utiliza diferentes tipos que son los que proporcionan las reglas para generar signos: sonoros (fónico, musical y analógico), icónicos (imágenes fotográficas dinámicas) y gráfico-verbal (títulos, créditos, subtítulos, etc.). Estos códigos específicos del cine están generados por tres aspectos: la movilidad de la imagen, la organización interna del encuadre, y la articulación de imagen y sonido.

Para el análisis de la sustancia sonora se trasladan los tres niveles de interpretación icónica, motivo, historia y síntoma cultural- al campo de lo sonoro, siguiendo la propuesta de Panofsky y de la escuela de Warburg dentro del estudio analítico de la imagen (Ibíd., p.150):

A. Nivel de lectura fónica. Valor de reconocimiento primario del sonido atendiendo a la presencia del mismo en cuanto a tal y en referencia a la fuente que lo provoca. Características identificativas de los motivos musicales.

B. Nivel de lectura fonográfica: Valor de significación del sonido en el marco contextual en el que se produce. Se puede considerar el significado de la música desde tres aspectos:

b.1 como una descripción de significantes, en la que los elementos constituyentes de lo musical aparecen, individualmente, como eventos de valor y, en conjunto, como unidades formantes de una retícula discursiva.

b.2 como lugar común de experiencias lectoras, expresadas a través de la descripción de conexiones empírico-subjetivas

b.3 como verbalización referencial de los efectos que evoca dentro de un determinado universo cultural

C. Nivel de lectura fonológica: valor cultural y simbólico del sonido respecto al marco sociocultural en el que actúa su dimensión pragmática.

Mientras se percibe el campo visual que, por lógica, ha de sonar total y simultáneamente, tan sólo se escucha una pequeña parte de esa multiplicidad sonora.

La correlación entre música e imagen se establece en torno a tres niveles distintos (Ibídem, 151):

- 1. Sincronismo. El sonido aporta una información complementaria que ayuda a explicar la imagen.*
- 2. Disociación. Inserción del sonido off. El sonido funciona como un complemento de la imagen.*
- 3. Privación. Música sin localización, sin rol específico.*

En la banda sonora de una película de imagen real existen cuatro fuentes de sonido: banda sonora musical, efectos de sonido, sonido directo y diálogo. En el cine de animación se utilizan los diálogos, grabados en estudio o en directo, efectos de sala- sonorización de ruidos que han de incorporarse a la animación – y por último, la música de ambientación para reforzar la estética del dibujo (Yebeles, 1993).

Las funciones estructurales de la banda sonora musical, siguiendo a Nieto y Chiñón (en Yebeles, 1993:16), serían las siguientes:

- *Aportar ritmo a la imagen o modificar la percepción del ritmo de ésta.*
- *Resaltar o no los cortes entre los planos afectando la percepción del ritmo.*
- *Capacidad para influir sobre la continuidad de la narración*
- *Provocar clara y fácilmente sensación de continuidad, de cambio o ruptura.*

Como funciones expresivas:

- *Capacidad de transmitir todo tipo de conceptos, ideas y emociones dentro de una gama casi infinita de matices y gradaciones.*
- *Modificar sensiblemente el valor expresivo de una secuencia.*
- *Poner de relieve lo distintos aspectos de la imagen, guiando el punto de vista del espectador*
- *Subrayar y potenciar el contenido de las imágenes*

A estas funciones, se podrían añadir las que propone Xalabarder (Ibídem):

- *Ambientar las épocas y lugares en que transcurre la acción.*
- *Acompañar imágenes y secuencias, haciéndolas más claras y accesibles.*
- *Sustituir diálogos innecesarios.*
- *Activar y dinamizar el ritmo, o hacerlo más lento.*
- *Definir personajes y estados de ánimo.*
- *Aportar información al espectador.*
- *Implicar emocionalmente al espectador.*

1.3.2.4 APORTACIONES DE LAS PELÍCULAS DE DISNEY

El cine que vamos a utilizar en esta investigación va a ser el relativo a películas de dibujos animados, ya que debido a la edad de nuestro alumnado es lo que más les va a motivar y van a demandar. Dentro de los dibujos animados, se va a hacer bastante hincapié en películas de Disney, debido a que van a ser las que mayores conocimientos nos permitan trabajar y son las más asequibles a la hora de encontrarlas en el mercado, tanto en cuestión de cantidad como cuestión de precio.

Aróstegui (2009) explica lo que significan para él los dibujos animados en la sociedad actual. Los define como un “*espacio de tres a cinco minutos de duración de ritmo vertiginoso y que siempre es de carácter cómico. Su trama puede parecer simple a primera vista aunque no siempre lo es*” (p.554).

Las características principales de los personajes históricamente son los pícaros, que son de dos clases: los caracterizados negativamente, que roban para sí mismos y actúan al margen de los pactos sociales o que actúan por bajos instintos y que han de ser castigados, y otros positivamente, pues si roban es para hacer justicia. Un tercer rasgo de los personajes de este género es la presencia de los personajes antagónicos.

Los dibujos animados se caracterizan por su movimiento continuo. Lo que le da carácter a un personaje de dibujos animados no es su aspecto, sino su forma de moverse. Además de su forma de moverse, el acompañamiento musical siguiendo al milímetro la acción es lo que le da dinamismo a los personajes, tanto es así que a este seguimiento descarado de la música a la acción llega incluso a desvelar la acción antes de que suceda, y se

le denomina un tanto despectivamente mickeymousing, en referencia al famoso personaje de dibujos animados de Walt Disney (Ibídem, p. 555).

Actualmente algunos tratan temas próximos a la realidad del niño. En otros, las historias de las animaciones parecen querer asemejarse más a las teleseries de los adultos tanto en su forma audiovisual como en lo anodino de sus historias.

El mensaje, el significado que transmite la obra audiovisual a veces es repudiable de un modo evidente, en otras, requiere la comprensión de los elementos auditivos, visuales, y de la interacción entre ambos. Esto es válido para toda obra audiovisual, pero lo es más aún en el caso de los más pequeños en el presente y como formación del público futuro.

Sadoul, (op.cit. Maletá, en Olarte: 2009, 565) comenta que “*las características clásicas del dibujo animado de Disney son un argumento ingenioso, personajes característicos, gags, trucos, una historia bien conducida y narrada, una música sincronizada, un bello decorado y todo el encanto del color*”.

Giroux (2001), expone las siguientes ideas importantes a la hora de entender mejor el funcionamiento de multinacionales dirigidas a la cultura del entretenimiento como Disney. La cultura mediática define la infancia, el pasado nacional, la belleza, la verdad y el papel de la sociedad. Vende valores, imágenes e identidades, que persiguen en gran medida educar a los jóvenes para ser consumidores. La preocupante amenaza política y económica que Disney y otras compañías representan para la democracia, debido a su control sobre la información y su monopolio sobre la regulación del espacio público, no puede subestimarse.

El poder de Disney descansa, en su habilidad para despertar las esperanzas perdidas, los sueños frustrados, y el potencial utópico de la cultura popular. Para los niños, Disney es un paisaje de deseos que combina fantasía, diversión y la oportunidad de adentrarse en un universo más colorido e imaginario. Sus películas de dibujos animados transportan a los niños a territorios exóticos y extraños –poblados de fantasías liberadoras, aventuras románticas y temas inmensamente emotivos sobre supervivencia, separación, muerte y pérdida de seres amados-, que proporcionan puntos de identificación y la capacidad para digerir y experimentar formas de realismo fantástico que los niños no habían experimentado anteriormente.

Ofrece la oportunidad de soñar, reivindicando la necesidad de fantasías de contenido utópico que proporcionan un antídoto contra la brutalidad y el vacío de la vida cotidiana.

Los sueños que Disney ofrece a los niños, las promesas que encierran, los valores que promocionan, así como las formas de identificación que ofrecen no son inocentes. Para algunos teóricos de la cultura, la fuerza de los textos de Disney reside en su potencial para el placer y en la multiplicidad de lecturas-al margen de la ideología – que proporcionan los diferentes públicos.

Propongo una aproximación muy diferente a Disney, que ponga de relieve los aspectos pedagógicos y contextuales, cuestionando la esencia misma de Disney y que estudie qué papel juega en la formación 1) de la memoria colectiva, la identidad nacional, el papel de los sexos, y los valores infantiles; 2) en los atributos que debe poseer un norteamericano; y 3) en la definición del papel del consumismo en la vida americana (Giroux, 2001:22)

Las enseñanzas de Disney no pueden descontextualizarse de un conjunto más amplio de temas: ¿qué significa para una compañía ser responsable ante el público? ¿Cómo relacionar la pedagogía social con una visión crítica y democrática de la ciudadanía? ¿Cómo desarrollar instrumentos educativos críticos que permitan a los jóvenes y adultos ser conscientes e interrogarse sobre el papel de los medios como extraordinaria fuerza política, pedagógica y social?

Para que el aprendizaje tenga sentido, para que sea crítico y emancipador, no debe rendirse a los dictados de la elección del consumidor o a la prohibición del debate crítico sobre la forma en que las corrientes ideológicas se subsumen en el discurso cultural. El aprendizaje crítico debe vincularse con las lícitas exigencias de compromiso social, responsabilidad pública y con el ejercicio de la crítica ciudadana.

Para comenzar a adentrarnos en el mundo Disney tenemos que conocer qué es lo que opina esta multinacional acerca de su visión de los niños y de la infancia en general:

“Imagino la mente de un niño como un libro en blanco. Durante los primeros años de su vida, mucho se escribirá en sus páginas. La calidad de sus contenidos afectará profundamente su vida” Walt Disney (Ibídem, 27)

Disney define la inocencia como un elemento en la lógica de la diversión hogareña, al tiempo que, pedagógicamente, como un conjunto de valores y prácticas que relacionan la seguridad infantil con una decidida apuesta por el statu quo y por el mercado como esfera de consumo. Negándose a separar entretenimiento y educación, Disney cuestionó la idea de que el entretenimiento posee escaso valor educativo y se limita a proporcionar material para el ocio.

Para Walt Disney la educación no quedaba confinada a la escuela, sino que constituía un elemento implícito en el universo más amplio de la cultura popular y de sus propios

mecanismos de producción de conocimiento y valores. También sabía que tenía que ser más vital y más divertida.

Es necesario conocer en qué basan sus principios educativos y pedagógicos. La pedagogía no estaba restringida a la escolarización, y la escuela no definía estrictamente el contexto único posible para el aprendizaje, el desarrollo de la afectividad de los niños, y la reconstrucción de su identidad. Disney es un icono de la cultura norteamericana y de los valores familiares de la clase media. La educación no es nunca inocente, ya que siempre presupone una concepción particular de ciudadanía, cultura y sociedad.

Disney invoca a la familia convencional heterosexual, blanca y de clase media. Educa y entretiene con el objetivo de crear identidades corporativas y de definir a los ciudadanos, esencialmente, como consumidores y espectadores. Control, eficiencia, predecibilidad y uniformidad son las señas de identidad. Es pertinente a la organización Disney:

- a) una filosofía subyacente a todas las decisiones empresariales
- b) el compromiso de la dirección ejecutiva y de los gestores con dicha filosofía
- c) las actividades desarrolladas por los empleados individuales para reforzar su imagen.

Las prácticas educativas de Disney deben analizarse en el contexto más amplio de la destrucción del discurso social, que descansa en los principios de autonomía, autorreflexión crítica y autodeterminación. La fantasía, entendida como marca comercial Disney, carece de lenguaje para dotar de imaginación la vida social y por ello se halla incapacitada para desarrollar la autocritica en cuanto a su relación con ella.

Para Disney, la escuela pública evoca a la vez la promesa y los fracasos de las fuerzas sociales, políticas y económicas, que construyen la sociedad. Los niños no solo proporcionan un mercado cautivo abierto a la influencia de la nueva tecnología mediática electrónica. Es una oportunidad para la producción de mercancías culturales, textos y entretenimiento, con la pretensión de que estos productos poseen valor educativo. Intenta recoger quince principios educativos entre los que está responsabilidad, alegría, comunicación, cooperación, igualdad, dignidad humana y bondad. La pretensión de progresismo se basa en gran medida en la utilización escolar de las nuevas tecnologías, en el aprendizaje interactivo, en los planes de aprendizaje personalizados y en las evaluaciones basadas en los expedientes del alumnado. El estudiante como experto técnico se adapta bien al énfasis en el perfil de trabajador flexible, eficiente, innovador, autocontrolado y colaborador.

La pedagogía de la personalidad se centra en descifrar las necesidades de los alumnos, de manera que pueden ser redirigidos, estrechamente observados y manipulados, más que en el significado de educar a los alumnos en una personalidad democrática, atentos a la interacción entre las dimensiones personal y social, como constituyentes de una extensa red de poder, gobierno y actividad crítica.

Las películas de dibujos, parecen ser sanos vehículos de diversión, una fuente muy respetada de alegría y diversión para los niños. Uno de los más persuasivos en su papel como nuevas máquinas educadoras. Combinan encanto e inocencia al narrar historias que ayudaran a los niños a comprender quiénes son, qué son las sociedades y qué significa construir un mundo de juegos y fantasía en un entorno adulto.

La importancia de las películas de dibujos animados de Disney como lugar de aprendizaje se ve intensificada por el reconocimiento casi general de que las escuelas y otros lugares públicos están sumidos en una crisis cada vez más profunda por falta de visión, propósitos y motivaciones.

Las películas de Hollywood construyen fantásticos mundos de seguridad, coherencia e inocencia infantil en el que los niños encuentran un lugar para situarse en la vida emocional. Las películas infantiles ofrecen un espacio visual de alta tecnología donde aventura y placer se dan cita en un mundo fantástico de posibilidades rodeado de una esfera comercial de consumismo.

Aunque las películas de Disney no fomentan la violencia, transmiten mensajes culturales y sociales.

Racismo, sexismo y ethos antidemocrático – racismo hacia los árabes que aparece en Aladdin, los retrógrados roles sexuales tan evidentes en La sirenita y la Bella y la Bestia, y en la defensa absolutamente diáfana de los gobiernos antidemocráticos y del racismo (recuérdese las bienas, cuyas voces corresponden con las de los negros e hispanos pobres) tan evidente en el Rey León (Giroux, 2001:93,94)

Es necesario en la sociedad actual que nuestro alumnado aprenda a distinguir aquellos elementos que aparecen en los audiovisuales que pueden hacerles comprender valores democráticos y antidemocráticos que deseamos para la sociedad actual.

Las películas de entretenimiento y de fantasía animada parecen estar al margen del mundo de los valores, significado y contenido que con frecuencia se asocia a los documentales, películas artísticas e incluso películas para adultos destinadas a un amplio público general. Ofrece a los niños estímulos y deleites visuales: tormentas espectaculares, números musicales caleidoscópicos y la transformación de la vida real en maravillosos

espectáculos. Las películas de Disney dan a los niños la oportunidad de entrar en un mundo que resuena con sus deseos e intereses.

Las películas funcionan porque ponen en contacto tanto a niños como a adultos con la diversión y la aventura. El brillante uso de Disney de las formas estéticas, partituras musicales y atractivos personajes sólo se puede entender a la luz de concepciones más amplias de la realidad conformada por estas películas dentro de un sistema más general de representaciones dominadas sobre roles de géneros, raza y libertades individuales que se repite hasta la saciedad en los mundos visuales de la televisión, películas de Hollywood y vídeos (Giroux, 2001). Utiliza a compositores como Howard Ashman, y Alan Menken, cuyos excelentes arreglos proporcionan un engranaje emocional de la experiencia animada. Las películas de dibujos animados de Disney producen gran cantidad de villanos, héroes y heroínas exóticos y estereotipados.

Aparte de reconocer la pluralidad de lecturas que estas películas puedan albergar, no hay que olvidar que la tarea pedagógica de incitar al público a reflexionar sobre cómo los temas de las películas Disney forman parte de un discurso público más amplio privilegiando algunas definiciones o interpretaciones sobre otras.

Desde el punto de vista pedagógico, todo esto sugiere la necesidad de que los educadores y padres analicen críticamente cómo esas privilegiadas lecturas dominantes de las películas de Disney generan y defienden placeres, deseos y posiciones que definen para los niños nociones específicas de acción y sus posibilidades en la sociedad. Hay que comprender las películas de Disney en relación a su articulación con otros textos dominantes para valorar sus similitudes a la hora de legitimar determinadas ideologías.

Lo que propone Giroux con estas películas, está en consonancia con lo que propongo en esta investigación: buscar un espacio que invite al diálogo, al debate y a las lecturas alternativas. Valorar cómo las ideas dominantes que se repiten una y otra vez en estas películas y que se refuerzan a través de otros textos culturales pueden ser tomadas como referencia para comprometer a los niños a que se definan dentro de estas representaciones.

La construcción de la identidad del género para las niñas y mujeres es uno de los temas más controvertidos de las películas de los dibujos animados de Disney. Muchos de los personajes femeninos de estas películas están subordinados a los masculinos y definen su poder y sus deseos casi exclusivamente en términos de las narrativas del macho dominante. Dada la pretendida obsesión de Disney por los valores de la familia es curioso

que con la excepción de *Mulán* no aparecen en las películas madres o padres fuertes. Reproducen un estereotipo de los géneros que tiene un efecto adverso sobre los niños.

Los estereotipos raciales son otro de los temas recurrentes. El racismo de las películas de Disney también es evidente en el idioma y en los acentos racialmente codificados. El racismo de estas películas está definido tanto por la presencia de las representaciones racistas como por la ausencia de representaciones complejas de los afroamericanos y de otras personas de color. La blancura se universaliza a través de la representación privilegiada de las relaciones sociales, valores y prácticas lingüísticas de la clase media. Defensa de las relaciones sociales antidemocráticas.

Sobre el tema del racismo, como ya se ha comentado en el capítulo de convivencia, se va a intentar integrar a todas las culturas y que los diferentes grupos sociales distintos que tiene el centro aporten sus propias visiones para hacer más ricas las clases, así como nos expliquen las diferentes músicas que se utilizan en las distintas ocasiones que aparecen en las películas y que son actos sociales de cada una de las culturas.

Aquellos textos culturales que dominan la cultura infantil, incluyendo las películas, deberían ser incorporados en los currículos escolares como objetos de conocimiento social y de análisis crítico, lo que debería implicar una reconsideración de su valor como conocimiento útil y el ofrecimiento de sugerencias teóricas para abordar la forma de implicación en la relación poder/conocimiento de los medios de comunicación cuyo objeto sea modelar la cultura infantil. Reconsideración de su valor como conocimiento escolar.

Hay que enseñar a los estudiantes a analizar de forma crítica los mensajes transmitidos por la cultura popular producida electrónicamente, pero también deberán ser capaces de dominar la técnica y la tecnología necesarias para producir ellos mismos estas formas, haciendo sus propias películas y vídeos y componiendo su propia música.

Esta invasión de Disney en las esferas de la economía, del consumo y de la cultura nos obliga a analizarlo dentro de un amplio y complejo rango de relaciones de poder. Cuestiones sobre la propiedad, el control y la participación pública acerca de decidir cómo se utilizan los recursos culturales deberían convertirse en tema prioritario cuando se analiza el mundo de Disney o de otras empresas que modelan la política educativa. La historia la reinventa como herramienta pedagógica y política para garantizar sus propios intereses, como puede ser el caso de la película *Pocahontas*. La cultura Disney ofrece una determinada visión de la historia que es no solo segura y de clase media, sino también indiferente a los conflictos raciales, de clase y sociales. La familia aparece como unidad primaria de estabilidad, cultura, ética y acción.

Como profesionales preocupados con la educación, debemos subrayar la importancia de comprender lo que ocurre en las aulas y otros entornos al formular preguntas. Qué conocimiento es más valioso, en qué dirección debe uno orientar sus deseos y qué significa conocer algo.

La pedagogía crítica, como mecanismo de educación cívica, pone el énfasis en la forma en que son generados el conocimiento, el poder, el deseo y a experiencia en determinadas condiciones básicas de aprendizaje. Contiene un elemento utópico en la medida en que ofrece un antídoto al aburrimiento, la brutalidad y el extrañamiento que parecen impregnar la vida cotidiana.

La vida pública democrática ha de estar inspirada por esos rasgos utópicos que nos permiten aventurarnos más allá del presente con el fin de rescatar, en la medida de lo posible, esos deseos que vinculan el pasado con la aspiración de una vida mejor, una vida construida sobre preceptos de la compasión y justicia en vez de distorsionada por imágenes fantásticas y nostálgicas, y por una añoranza del aislamiento, como la que encarna esa inversión de los sueños y esperanzas ofrecida por la estrecha visión de la cultura corporativa de Disney y la lógica de mercado.

La educación mediática como mercancía cultural y estrategia pedagógica significa enseñar estrategias de interpretación y estrategias de transformación social. Los estudiantes han de aprender cómo producir sus propios periódicos, discos, programas de televisión, vídeos musicales y dominar cualquier tecnología que pudiera ser necesaria para vincular el conocimiento y el poder con el placer y las exigencias de la vida pública.

La gente joven necesita tener acceso a esferas públicas subsidiadas que permiten el florecimiento de sus talentos artísticos, intelectuales y críticos. El trabajo pedagógico es fundamental en la lucha por la justicia social. Los objetivos de esta lucha son:

- 1) crear esferas públicas que eduquen a favor de una conciencia crítica
- 2) cerrar el abismo de riqueza y propiedades que separa a los ricos de los pobres
- 3) aportar los recursos para crear unos medios democráticos vinculados a múltiples esferas públicas.

En definitiva, lo que Disney nos va a permitir es que a través de su análisis y de comentar libremente lo que en imágenes y sonidos nos ofrece debatiendo sus posibles significados, entender mejor la sociedad que intenta transmitir. Desmitificar o deslegitimar aquellos conceptos o conocimientos que da por ciertos y comprobar a través de una

búsqueda y comparación con la realidad del alumnado si realmente son así. Y por último, a través de todos los factores buenos que tiene relativos a motivación, entretenimiento, colorido, posibilitar una estrategia metodológica más acorde al alumnado que tenemos delante y que nos sirva para conseguir mejorar nuestro objetivo principal que va a ser la consideración de la música y de la asignatura en general.

Las características infalibles de la producción Disney que nos sirven para conseguir nuestros objetivos educativos son (Aguar y Farray, 2003: 288):

- *Son historias impactantes*
- *Los protagonistas son bellos y buenos*
- *Humor para romper la tensión y dramatismo de la historia*
- *El malo es "malísimo"*
- *Defiende y refuerza valores sociales integrados en el sistema*
- *Banda sonora*
- *Campañas de promoción*
- *Renovación de técnicas y contenidos*
- *Escenas espectaculares y animación cuidada*

Pereida (2006: 4) expone la inmensa gama de temas conceptuales y actitudinales que se pueden trabajar a partir de las películas propuestas:

- *La familia: el amor de pareja, tipos de familia, la adopción, los componentes en la familia, la organización familiar, los problemas familiares, el presupuesto económico, las funciones y reparto de los roles, la convivencia, la comunicación, el apoyo familiar en la etapa escolar, la pérdida de algún miembro de la familia.*
- *Los amigos: el diálogo, los celos, las mentiras y engaños.*
- *El desarrollo de las habilidades sociales: la autoestima, los prejuicios, la imagen corporal, belleza exterior e interior de las personas, los celos, el trabajo en equipo, el liderazgo, las funciones en un grupo.*
- *Los medios de comunicación: la publicidad, la prensa, la radio, la televisión, los videojuegos, Internet.*
- *La protección del medio ambiente: el progreso y desarrollo tecnológico.*
- *La educación para el consumo: educación consumerista frente a educación consumista, consumo racional, consumo justo, globalización.*
- *La educación para la salud: alimentación, higiene y seguridad.*
- *La educación sexual y la igualdad de oportunidades: el ciclo de la vida, la planificación familiar, los roles sexuales, los estereotipos.*
- *La educación vial: principales señales de tráfico, la seguridad vial, las normas de convivencia y ciudadanía. .*
- *El ocio y el tiempo libre: el juego, el deporte, el cine, el teatro, la música, la lectura, el aprendizaje creativo (pintura, manualidades, escultura...).*
- *Educación en la interculturalidad y multiculturalidad: ser ciudadanos en un mundo global, emigración e inmigración, educación comunitaria.*

- *La comunidad escolar: la función educativa, la tarea docente, la adaptación escolar, la atención individualizada, la educación y participación familiar.*
- *Valores: vida, respeto, comprensión, amor, amistad, cooperación, solidaridad, colaboración, paz, tolerancia, convivencia, belleza, esperanza, libertad, fidelidad, sentimientos, responsabilidad.*

Como conclusión a este punto, lo que tenemos que tener claro es que con el cine vamos a conseguir el siguiente objetivo primordial dentro de esta investigación:

En la llamada sociedad de la información, caracterizada por el incremento de los procesos de globalización, la imposición del neoliberalismo y del pensamiento único, el aumento del poder de los medios de comunicación, la transformación de la información en mercancía, el dominio de la cultura de la imagen, etc.; la educación crítica para los medios de comunicación, la educación audiovisual, la educación crítica para las nuevas tecnologías, el análisis de los aspectos sociales controvertidos y de aquellos productos y prácticas que forman parte de la cultura infantil y que constituyen importantes medios de socialización de los niños y niñas fuera de la escuela, deben formar parte del currículum y ser objeto de estudio en la escuela si queremos formar a futuros ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social. (Digón, 2006: 169)

1.3.3 TELEVISIÓN

No podemos obviar que la televisión se ha convertido actualmente en un medio de influencia muy importante para la sociedad. La televisión muestra los cambios sociales, introduce las distintas maneras de lenguaje que nuestro alumnado incluye en su vida cotidiana, marca tendencia a la hora de vestir, de comunicarse, de ser e incluso de pensar sin que muchos de sus receptores se planteen qué es lo que les están ofreciendo. Gran parte del alumnado actual pasa más horas diarias dedicadas a la televisión que al resto de actividades que podrían realizar en su vida diaria: deportes, estudio, hobbies..., anteponiendo en algunos casos el ver la televisión al dormir, quedándose a ver programas no apropiados para estas edades, tal como refleja el diario de observación y los cuestionarios, y sin ningún tipo de control familiar, lo que influye posteriormente en su vida escolar.

La televisión ha impreso ya su marca en la sociedad como conjunto. Tiene sus posibilidades propias como medio valioso de comunicación y, además, puede servirnos como medio electrónico para impartir información a través de otros medios audiovisuales. Vista con esta perspectiva, la televisión constituirá, sin duda, una contribución única en el terreno grave y cada vez más amplio de la educación. La cooperación en escala internacional, incluyendo la coproducción y los intercambios de programas de televisión, habrá de formar en un tiempo

previsible la base de una fuente unitaria de educación en el interés de todos (De la Korte, 1969: 218).

Sobre el gusto televisivo, Jose Antonio Gabelas y Carmen Marta (2008: 23-26) exponen las siguientes ideas con las que han emprendido un estudio sobre cómo ven la televisión las familias aragonesas. En su estudio reflejan que hasta los catorce años, la convivencia con las pantallas son la prioridad máxima en el ocio de nuestros jóvenes, luego será salir de casa, aunque la interacción entre ellos con los móviles y el messenger prolongan el rito de convivencia en el grupo de amigos y fuera del espacio doméstico.

Los referentes principales son los modelos musicales, artísticos y deportivos que aparecen y protagonizan los diferentes relatos audiovisuales y multimedia. El descentramiento de la familia, como modelador de conductas y comportamientos, se ha desplazado al grupo de pares, que socializa sus hábitos y costumbres en torno al producto mediático.

La televisión sigue siendo el medio con el que más tiempo comparten los menores en su tiempo de ocio. Los canales tradicionales están sufriendo un desplazamiento por los nuevos servicios interactivos desde internet. Se ha pasado de la televisión que el niño veía en el cuarto de estar/salón comedor (cuarto de ver), y del ordenador o videoconsola con la que el niño de la casa jugaba, a tener una vivienda caracterizada por los cuartos de ver y jugar (poblada de televisores y videoconsolas).

Los cambios tecnológicos están produciendo una importante transformación de los medios audiovisuales tradicionales, particularmente de la televisión, y están generando nuevos medios y servicios electrónicos audiovisuales, informáticos y telemáticos. Se pasa de las comunicaciones lineales (básicamente unidireccionales) a las interactivas, en las que emisor y receptor alternan sus funciones.

Los medios han convertido el consumo audiovisual en un lugar donde las relaciones humanas, los conflictos bélicos, los dramas familiares, se transforman en espectáculo con apariencia de realidad. Lo complejo, la contradicción, son tratados como papilla intelectual para que el espectador sienta, pero no comprenda; se emocione, pero no reflexione; quede impactado, pero no se movilice.

Si comparamos las aportaciones de De La Korte con las de Gabelas y Marta, podemos observar cómo cuando apareció la televisión se veía un gran potencial educativo y con el paso del tiempo este potencial se está trasladando a otros medios audiovisuales y otro tipo de pantallas como internet, aunque algunos utilizan internet para ver la televisión. Sin embargo, para poder llegar a internet primero es necesario sacar todas las posibilidades

educativas que la televisión presenta y que nos pueden servir para llegar a un alumnado que va a prepararse para una sociedad de la información y del conocimiento en la que va a recibir informaciones variadas, que configurarán su aprendizaje, desde distintos medios audiovisuales.

1.3.3.1 ¿QUÉ PODEMOS TRABAJAR A PARTIR DE LA PROGRAMACIÓN TELEVISIVA QUE INTERESA AL ALUMNADO?

La utilización de la televisión, y de los programas que el alumnado suelen ver en sus casas y que nos ayudan a aportar una cultura musical, tipo *Al pie de la letra* de Antena 3, programa que ha sido muy comentado por el alumnado, y otros como *Mira quien baila* de Televisión Española o *Tú sí que vales* o *Batuka junior* de Telecinco; y por supuesto las series de dibujos animados: para el alumnado de Infantil *Poco yo* y *Caillou*, que se emiten en la Segunda cadena de Televisión Española, y desde Infantil hasta segundo ciclo de Primaria *Little Einsteins*, que se emite en el canal Disney Chanel, dentro del programa *Playhouse Disney* en el Canal Satélite (que muchas de las familias tienen instalado, ya que cuando se realizó esta investigación en 2007 todavía no existía la TDT), nos pueden ayudar a enseñar música a partir de su realidad más presente y de lo que al alumnado le motiva.

Las preferencias de tercer ciclo de Primaria y el primer ciclo de Secundaria son las series musicales que triunfan, tal como han manifestado a lo largo de la investigación, que también ven o en Canal Plus o a través del Canal Satélite Digital, y que son *High School Musical* o *Hanna Montana*.

Dentro de las series de dibujos animados, la que más le gusta a todo el alumnado, y que es necesario también ver qué valores podemos sacar de ella, es la de *Los Simpson*, emitida por Antena 3, dibujos que son en teoría para público adulto, pero que lo ven desde los tres años tal como han comentado en las clases cuando se les ha preguntado qué dibujos animados les gustaban más. Y en cuanto a series de ficción que triunfan sobre todo en tercer ciclo de Primaria y en Secundaria, la que gana por mayoría es *Física o química*, también de Antena 3, serie enfocada por su temática a alumnado más mayor o a adultos. Muchas de estas series de interés para adolescentes y preadolescentes se caracterizan por su enfoque realista:

este nuevo realismo dispone de una tipología singular que está caracterizada por el costumbrismo contemporáneo de sus historias, la fabulación del tiempo presente, la fácil identificación del espectador con la cotidianidad representada, la coralidad de los personajes comunes y

corrientes protagonistas de sus historias, y la doble vertiente moral tanto de esos personajes como de las tramas en las que se desenvuelven. Todas ellas se reconocen como los nuevos valores de una modernidad social que exalta el presente efímero. Ha reaparecido un nuevo realismo moral en las nuevas series populares españolas. Este neorealismo conlleva los nuevos valores morales de la modernidad. Esos que constituyen precisamente el nuevo marco de referencias de la nueva sociedad que viven los espectadores en la ficción (García de Castro, 2008: 149-150).

Esta idea de utilizar la televisión con una función eminentemente educativa no es nueva y puede ayudar a determinado tipo de alumnado, ya que la solución está en enseñar a ver la televisión y utilizarla positivamente como medio de información, distracción o aprendizaje:

La TV y los medios electrónicos más recientes, si son sensatamente utilizados, poseen un gran potencial positivo de aprendizaje y desarrollo. Proporcionan a los niños unas capacidades mentales diferentes de las desarrolladas mediante la lectura y la escritura. La TV supone un medio mejor que el texto impreso para transmitir determinados tipos de información y convierte el aprendizaje en accesible para grupos de niños que no logran adaptarse bien a las situaciones escolares tradicionales- e incluso a personas que no pueden leer (Greenfield, 1999: 13,25).

Para ver la importancia que puede tener la música dentro de la oferta televisiva de las programaciones de las distintas cadenas, basta con comprobar que la música está prácticamente presente en todo tipo de programas que se ofrecen en toda la “parrilla” televisiva.

La presencia de la música en la programación televisiva abarca casi la totalidad de los géneros televisivos. Además, existen programas específicos en los que la música juega un papel preponderante. Se clasifican, según la Unión Europea de Radiodifusión en

H.1. Música culta

H.1.1. Ballet

H.1.2. Lírica

H.1.3. Clásica

H.1.4. Jazz

H.1.5. Folclore

H.2. Música ligera: jazz, rock, new age, dance, etc.

H.3. Vídeo clips.

H.4. Otros programas musicales

Desde la perspectiva semiótica, podemos reconocer ocho funciones de la música en la televisión:

- 1. Identificación inmediata de un programa (sintonía o cabecera musical)*
- 2. Identificación de un personaje (repetición de motivos, acordes, etc.)*
- 3. Provocación de un recuerdo (repetición de un pasaje, etc.)*
- 4. Creación de una atmósfera dramática*

5. *Efecto de cambio de plano*
6. *Apostillar un diálogo*
7. *Definir un ambiente*
8. *Contrapunto de la imagen* (Barrio, 2003:130,131)

Una vez conocemos la importancia que tiene la música dentro de la televisión, y la importancia que la televisión tiene en la vida de nuestro alumnado, tendremos que pensar alguna manera de conseguir que ambas puedan ser introducidas en la educación del alumnado, dado su gran poder motivador y el tiempo que el alumnado pasa con ambas diariamente. Además, según De Miguel y Román (2005), es apremiante que la programación infantil y adulta incluya e impulse los siguientes valores, expuestos a modo de orientación, y siempre teniendo en cuenta la diversidad de opiniones que pueda generar:

VALORES URGENTES:

- 1) *Educar en el respeto a la persona y los grupos sociales*
- 2) *Fomentar y facilitar la convivencia*
- 3) *Estimular la tolerancia*
- 4) *Propugnar la igualdad en todas sus acepciones (sexos, razas, creencias, oportunidades...)*
- 5) *Apoyar a la integración*
- 6) *Promover la no violencia*
- 7) *Potenciar la no discriminación*
- 8) *Promover la cultura de la mediación y el diálogo para la resolución de conflictos* (p. 27).

Junto a estos valores inmediatos de especial atención, no pueden faltar el resto de valores positivos de convivencia y civismo que inspira el sistema educativo en una sociedad plural y democrática:

- 1) *Educar en libertad*
- 2) *Promover la participación (el derecho más importante en una democracia)*
- 3) *Formar para una conciencia crítica y autocrítica*
- 4) *Impulsar hábitos saludables*
- 5) *Fomentar la solidaridad*
- 6) *Propugnar el diálogo*
- 7) *Fomentar la cooperación*
- 8) *Defender la diversidad cultural*
- 9) *Facilitar la comunicación entre distintas culturas*
- 10) *Educar en el respeto a otras creencias*
- 11) *Estimular la generosidad*
- 12) *Fomentar la protección del medio ambiente* (ibídem, p.28)

Nunes (2002) realizó un trabajo de investigación en una escuela de niños con un ambiente social desfavorecido a partir de los medios audiovisuales. Su pregunta principal era: ¿qué es lo que los niños aprenden de música con los programas de televisión? Para

responder a esta cuestión era necesario aprender a relacionar lo que los alumnos establecían como música (¿qué piensan sobre la música y qué valores les atribuyen?) y sus hábitos de consumo televisivo (¿qué suelen ver? ¿con qué frecuencia? ¿de qué forma?).

El estudio buscaba comprender cómo los niños dan sentido a las músicas que oyen y ven en la televisión y que, en cierta manera, les ofrecen un sentido para sí mismos. Se proponía extender un puente entre los saberes escolares y cotidianos, de manera que a la actualidad se le otorgase una significación social como contenidos curriculares. Los resultados del estudio mostraron cómo la televisión estaba presente en la vida de los niños, el poder de atracción e interés que despertaba, principalmente por la presencia masiva de música en la programación, y no menos importante por su impacto emocional.

No se puede negar que el alumnado ha accedido a experiencias musicales diferentes a las nuestras ni que ninguna de esas experiencias con un medio se relacionan con el proceso de aprendizaje musical. Tampoco se puede desconsiderar que los niños oyen otro repertorio musical, lejos del tradicional repertorio infantil; pero dentro de vivir en un mundo mediatizado, ellos tienen acceso a un montón de músicas nuevas cada día.

Básicamente lo que les interesa a los niños de la televisión es la música y el juego. La preferencia por programas que tienen músicas se justifica por la presencia de algún cantante preferido y un género musical preferido, con los que los niños se identifican. Las situaciones de aprendizaje musical transcurren por la sistematización de los niños frente a la programación televisiva. Tienen la capacidad de seleccionar los programas diarios y semanales en los que los cantantes y grupos musicales participan.

Existen en los ambientes familiares otras formas que proporcionan a los niños aprendizajes musicales. Es importante para éstos, por ejemplo, aprender las coreografías de las músicas con amigos o parientes, ya que es un elemento de socialización y de integración en el grupo. La sistematización de ese aprendizaje, los procedimientos utilizados son la repetición insistente y simultánea de lo que ven en televisión. Imitar y realizar la coreografía junto con sus cantantes y grupos preferidos son los procedimientos más comunes para aquellos niños que intentan aprender alguna música de televisión.

La imitación, repetición y fortalecimiento del aprendizaje acontece con los compañeros preferentemente en la escuela y no más con lo virtual. El encuentro con otros niños ayuda a definir un repertorio común, siendo posible aprenderlo en contacto diario, pues todos tienen los mismos intereses en el repertorio elegido. La utilización de la música en el grupo de niños revela la instrumentación, movimiento y prácticas diarias que habitan,

en su contradicción y complejidad, en la vida cotidiana del barrio. Pero quieren ser famosos como sus cantantes, vestirse con ropas bonitas y cantar y bailar como ellos.

La programación televisiva preferida son las series y novelas destinadas a los adultos. Los niños no citan ningún programa educativo ni de aquellos que están clasificados como programas infantiles a la hora de contestar los cuestionarios sobre sus preferencias, o en sus conversaciones diarias dentro de las sesiones. Tal vez la mayor contribución de la televisión de las nuevas generaciones de niños no sea mostrar un estereotipo del mundo, ya que los niños están sintiendo el mundo real en todos momentos cotidianos.

Los consumos culturales de los niños adquieren significados muy diversos según el medio social al que pertenecen. La relación que los niños establecen con los medios de comunicación, y, en particular, con la televisión, revela sus vínculos con la cultura y con la escuela. Los niños hablan de desventura sobre la televisión y el espacio ocupado por ella, tal vez por ser la única fuente de placer y entretenimiento.

Es posible que muchos profesores de la escuela desconozcan lo que los niños saben de música, cómo la televisión es importante en ese proceso y cómo es posible su utilización en el aula. La televisión no sustituye a la escuela. La escuela significa la ampliación de las oportunidades de acceso a otras formas de cultura, como otros proyectos de integración con la comunidad. Por eso la escuela sigue teniendo un lugar fundamental en la producción de conocimientos y particularmente de conocimientos musicales que ayudan a los niños a entender la relación con los iguales y con el sentido de mundo que les rodea.

Estas ideas principales de Silvia Nunes, coincidían con las que se producen en el entorno en el que se iba a plantear esta investigación, ya que para muchos de ellos era su única manera de acercarse a la comprensión de los audiovisuales mediante lo que se exponía en el aula, y el enseñarles los programas de los que podían aprender música en televisión, era un reto educativo importante, ya que implicaba ver los programas de televisión no sólo desde el punto de vista del entretenimiento sino desde el punto de vista educativo.

1.3.3.2 APORTACIONES QUE REALIZA LA TELEVISIÓN AL AULA

Aguaded (1997: 98) expone los puntos positivos que tiene el medio televisivo en el aula:

Los chicos tienen en el medio televisivo una fuente privilegiada para la información sobre los más diversos aspectos de su currículo, de una forma motivante y globalizadora, como es la combinación sincronizada

de lo sonoro con la imagen en movimiento. El visionado en el aula debe estar siempre planificado, adaptado a las actividades que se desarrollan y a las temáticas curriculares que se imparten y además acompañado de una plataforma reflexiva que sirva para aprender con el medio nuevas facetas de conocimiento, descubriendo sus resortes comunicativos, teniendo en la Educación Primaria y Educación Secundaria sus periodos más privilegiados de uso, tanto por el propio grado de desarrollo psicológico alcanzado por los alumnos/as, como por los hábitos televisivos que se tienen ya en estas edades.

La utilización didáctica de la televisión como complemento curricular- que atraviesa el currículum de forma horizontal y vertical- hace que este medio pueda ser considerado como un “eje transversal” del currículo. Se pretende revelar los aspectos del medio que repercuten en una mejora de la competencia televisiva, en su doble dimensión de lectura crítica y escritura creativa, esto es, en la medida en que el conocimiento de los recursos audiovisuales desarrolle y afiance una “televidencia” activa, en definitiva, más crítica y creativa. Sólo en la medida en que el alumno/a se enfrente al acto de producción audiovisual, será capaz de percibir el proceso de construcción de realidad que todo mensaje audiovisual conlleva, y por ello, será capaz de adoptar las estrategias de distanciamiento necesarias para ser un “buen espectador”(Aguaded, 1997).

A partir de los distintos programas televisivos que se han analizado en clase, el propio alumnado va a crear sus propios vídeos educativos en los que demostrarán lo que han aprendido.

Al ofrecer sonido, imágenes y movimiento, la televisión se convierte en el medio que mayor oportunidad y más completa ofrece al mensaje. Precisamente la capacidad de la televisión de ofrecer sonido hace que la música adquiera en aquella una gran importancia.

El tránsito tecnológico en el ámbito educativo obliga a repensar la didáctica de los contenidos así como la globalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los medios digitales. Nuestro objetivo es que el alumnado desarrolle suficientes capacidades y habilidades en el manejo de las herramientas telemáticas y mejorar procesos como: la obtención de información, el análisis, síntesis, conceptualización, el pensamiento sistémico, el pensamiento crítico, la investigación, o la metacognición, convirtiéndoles en generadores de nuevos conocimientos (Moreno, 2008: 143)

Además de los propios programas televisivos, en el periodo que se llevó a cabo la investigación, hubo gran proliferación de anuncios que utilizaban la música clásica como pretexto para la publicidad, bien sacando los distintos instrumentos o interpretando música con instrumentos realizados con vegetales, piezas de coches... A la hora de trabajar los

distintos instrumentos musicales así como los distintos tipos de música también fueron analizados dentro de clase. Cebrián (2002: 87) atribuye tres funciones a la música en publicidad:

1. *En un anuncio, la música redundante, ancla o complementa los contenidos visuales (e incluso en ocasiones actúa como soporte organizador del registro visual).*
2. *En cuanto al espectador, proporciona un importante valor de fijación para la memoria, favoreciendo la retención del mensaje.*
3. *Con respecto al medio, permite enlazar unos anuncios con otros (totalmente iguales, o solamente con la misma música) y facilita la redundancia y la identificación de estructuras.*

Estas tres funciones tienen las siguientes ventajas:

- Atribución de valores: la música, mediante estructuras redundantes puede marcar o complementar algún aspecto del mensaje visual, destacando uno de los posibles significados (anclaje). Admite dos posibilidades fundamentales, que no son excluyentes: a) las connotaciones expresivas de la música pasan al objeto anunciado- se refiere aquí a aquellas cuestiones esenciales de la música, como la melodía, ritmo, instrumentación ,... que producen sensaciones diferenciadas en cada espectador b) la música transmite al anuncio y al objeto aquellos valores que le han sido atribuidos por razones culturales. Valores culturalmente codificados.
- Pregnancia del mensaje: dado que la televisión es capaz de ofrecer imagen en movimiento y sonido simultáneamente, resulta innegable la pertinencia de la música. Y mucho más si tenemos en cuenta que la música puede provocar sensaciones inmediatas en el espectador sin necesidad de decodificación. La música, en este sentido, puede conseguir que el anuncio no pase desapercibido entre su contexto.
- Reclamo de la mirada: todos podemos (en mayor o menor medida) elegir lo que queremos ver o no. Sin embargo, el oído no tiene esa capacidad selectiva. Por ello la música, y toda la banda sonora, actúan como reclamos de la atención visual (Cebrián, 2002).

El trabajo realizado se ha llevado a cabo tanto con los programas televisivos de diferentes tipos, como con los destinados a diferentes públicos: series de dibujos animados destinados a público infantil, series de dibujos animados no destinados al alumnado pero

que ven con asiduidad, series españolas o extranjeras, concursos musicales, programas que incluyen actuaciones musicales... Además, el análisis de la publicidad, ha hecho que nuestro alumnado empiece a comprender la importancia que tiene la música en su vida diaria y aprenda a entresacar conclusiones que le sirvan para la misma y para ampliar el bagaje de conocimientos, de una manera que no les ha supuesto un esfuerzo tan grande como una explicación oral de hechos abstractos, y que les ha resultado gratificante. Ha posibilitado la creación de actividades en las que el alumnado ha querido participar y demostrar todos sus conocimientos del área.

La inmensa mayoría del alumnado ha reconocido que estaba totalmente influenciado por lo que emitía la televisión y que pasaba un tiempo considerable diario dedicando su atención a la misma. Si a través de esta investigación hemos puesto un punto de inflexión para que analicen lo que ven y puedan sacar conclusiones educativas sobre lo que la televisión les puede aportar y aquello que es mejor que desechen audiovisualmente, considero que ya es un paso para conseguir una audiencia mejor formada y que exija unos medios audiovisuales de calidad que le ofrezcan una serie de conocimientos.

Al igual que es importante que el profesorado conozca el consumo televisivo y de otras pantallas que realiza el alumnado, que analice los contenidos que éstos ven y que dispongan de herramientas a través de los mismos para realizar esta tarea; debemos concienciar a los padres sobre la necesidad de que vean la televisión con sus hijos y dialoguen sobre lo que ven para completar nuestra labor.

De esta manera, podremos entre todos luchar contra los contenidos de riesgo (Del Río y Román, 2005: 25), aquellos que inciden negativamente en la educación de los más pequeños y que a la larga pueden constituir un peligro para la sociedad:

- *Contenidos sexistas: discriminan a las mujeres, degradan su imagen y tienden a crear situaciones de desigualdad entre los sexos.*
- *Contenidos violentos: exhiben actos de agresión verbal o física, directa o indirecta, hacia la integridad de las personas y otros seres vivos.*
- *Contenidos racistas u xenófobos: reflejan actitudes degradantes hacia ciertos colectivos étnicos o extranjeros, originando situaciones de segregación.*
- *Contenidos consumistas: transforman el uso y disfrute de productos de un fin en sí mismo en una necesidad compulsiva insaciable.*
- *Contenidos pornográficos: muestran actitudes íntimas referidas a la práctica sexual de forma obscena.*
- *Contenidos que hacen apología de las drogas y de los juegos de azar: ensalzan las "bondades" de determinadas sustancias, legales o ilegales,*

que son perjudiciales para la salud o los que elogian juegos de azar para conseguir dinero de forma fácil y sencilla.

- *Contenidos que degradan el lenguaje: utilizan lenguaje corrompido infringiendo las reglas de comunicación.*
- *Contenidos de culto excesivo al cuerpo: preocupación obsesiva por la figura y consideran el cuerpo como escaparate de éxito profesional, pudiendo provocar enfermedades.*
- *Contenidos que violan el derecho al honor, intimidad personal y familiar y la propia imagen*

La televisión dentro del aula de música, nos va a servir para:

1. *Fomentar el desarrollo emocional, cognitivo y físico*
2. *Desarrollar la creatividad*
3. *Estimular la imaginación con juegos, personajes y fantasías constructivas*
4. *Utilizar un lenguaje elaborado y correcto y ayudar a fomentar el hábito de la lectura*
5. *Ofrecer una imagen positiva de la vida*
6. *Fomentar la participación*
7. *Evitar la discriminación de género ante estereotipos sociales y sexuales*
8. *Facilitar conocimientos*
9. *Fomentar la expresión y comprensión del arte y la estética*
10. *Informar sobre la realidad del mundo que les rodea*
11. *Educar en el respeto al otro y la convivencia pacífica*
12. *Relacionar a niños de grupos étnicos diferentes*
13. *Mejorar el concepto de otros grupos sociales*
14. *Fomentar respeto a sí mismos y otros grupos*
15. *Potenciar conciencia crítica y autocrítica*
16. *Fomentar hábitos de una vida saludable*
17. *Evitar el consumismo (Del Río y Román, 2005:28).*

Trabajando de esta manera la televisión, conseguiremos que el alumnado integre este medio de comunicación en sus vidas ya no sólo desde el ámbito de su tiempo libre y del entretenimiento, sino que aprenda a trabajar a partir de él y a reflexionar acerca de lo que dicho medio le está ofreciendo.

1.3.4 MÚSICA

La música aporta a la educación una experiencia cualitativa particular que combina la expresión del sonido de origen humano con la relevancia social y comunicativa (Lines, 2009). Los educadores musicales necesitan las herramientas conceptuales para comprender su entorno laboral, y así saber tomar unas decisiones adecuadas y eficaces en beneficio de su alumnado; unas formas de pensar que tengan en cuenta no sólo el espacio inmediato del aula o el estudio en el que trabajan los profesores de música, sino también el conocimiento

más amplio de los discursos que afectan a la música en la educación, y a la música en la sociedad en general.

Los sentimientos que despierta la música están entrelazados no sólo con las dimensiones del sonido y del diseño, como se suele pensar, sino también con las dimensiones culturales, de expresión de los sentimientos, históricas, estilísticas e ideológicas. En los programas de enseñanza y aprendizaje, se deben considerar con mayor seriedad todos los factores medioambientales del desarrollo musical. Los factores de enseñanza y los específicos de una determinada cultura pueden afectar positiva o negativamente al desarrollo musical.

Si se trata de que los alumnos aprendan algo es necesario averiguar:

- 1) *qué es posible asimilar conceptualmente a cada edad*
 - 2) *de qué manera se relacionan esos conceptos con los eventos musicales que denotan*
 - 3) *en qué medida esos conceptos no serán olvidados*
- (Rusinek, 2004: 1)

En las clases de música, con la utilización de los medios audiovisuales, lo que se ha pretendido es, tal como establece Barrio (2003: 96):

- *Competencia para diseñar una enseñanza individualizada que atienda a la diversidad de cada alumno en función de sus necesidades*
- *Presentación de modelos atractivos de enseñanza que se fundamenten en la interactividad*
- *Proposición de tareas, ejercicios y creaciones en función del grado de consecución de objetivos*
- *Sistemas de control dinámico del progreso en el proceso de aprendizaje a través de métodos de autoevaluación del alumno/a.*

1.3.4.1 EL CURRÍCULO Y LA UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN EL

ÁREA DE MÚSICA

En este epígrafe voy a desgranar la relación que existe entre el área de música y los objetivos, competencias y contenidos relacionados con los medios de comunicación y la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Ya en su Artículo 4 de la L.O.E. sobre los Objetivos de la Educación Primaria, se encuentra una primera referencia, global para todas las áreas que después se irán especificando, de la forma de contemplar la utilización de las TIC y las expectativas en torno a las mismas al finalizar la etapa:

- i. *Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un*

espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran (Díaz Lara, 2009:4).

Una de las novedades de este currículo es la concreción de una serie de competencias básicas que el alumnado deberá adquirir en la enseñanza básica y a cuyo logro deberá contribuir la Educación Primaria. Evidentemente, además de hacer referencia explícita en su Artículo 6 a la competencia cultural y artística, que es la fundamental en el área que nos ocupa, contempla la necesidad de trabajar para la adquisición de una competencia en el tratamiento de la información y digital:

Tratamiento de la información y competencia digital

- *Disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento*
- *Ser competente en la utilización de las TIC como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento*
- *La competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente (ibídem, 5).*

En el Artículo 9, dedicado a Áreas de conocimiento, recoge como una de éstas a la Educación Artística (Plástica y música) y en el Anexo II, dedicado al detalle curricular de cada una de las mismas, enumera los Objetivos del área Educación Artística, uno de los cuales está nítidamente a las TIC:

1. Conocer algunas de las posibilidades de los medios audiovisuales y a las tecnologías de la información y comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales (Díaz Lara, 2009:8).

A continuación voy a relatar los contenidos y sus correspondientes criterios de evaluación por ciclos en los que de forma totalmente explícita se hace referencia al trabajo con las TIC que se han trabajado con esta investigación (Díaz Lara, 2009:5-6):

PRIMER CICLO

- *Contenidos Bloque 3 Escucha*
- *Utilización de juegos y aplicaciones informáticas educativas sencillas para la discriminación auditiva*
- *Criterios de evaluación: 11. Utilizar aplicaciones informáticas sencillas para la realización de actividades plásticas y musicales*

SEGUNDO CICLO

- *Bloque 3 Escucha*
- *Grabación y comentario de la música interpretada en el aula*

- *Utilización de aplicaciones informáticas educativas sencillas para la identificación de instrumentos y la audición de obras musicales*
- *Bloque 4 Interpretación y creación musical*
 - *Utilización de recursos informáticos para la creación de piezas musicales a partir de la combinación de patrones rítmicos y melódicos y de diferentes timbres*
 - *Criterios de evaluación: 9. Utilizar recursos digitales para la creación sonora y plástica a partir de la combinación de elementos dados*

TERCER CICLO

- *Bloque 3 Escucha*
 - *Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos como grabaciones, conciertos, publicidad, videoclips, cine, dibujos animados, internet.*
 - *Búsqueda de información en recursos impresos y digitales, sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales*
 - *Documentación sobre producciones musicales en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación e identificación de la fusión de códigos en los que los medios se producen.*
 - *Bloque 4 Interpretación y creación musical*
 - *Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical*
 - *Interpretación de piezas vocales e instrumentales sobre acompañamientos grabados*
 - *Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la sonorización de imágenes fijas y en movimiento y para la creación de piezas musicales*
 - *Criterios de evaluación: 10. Utilizar de manera adecuada distintas tecnologías de la información y la comunicación para la búsqueda de información y creación de producciones plásticas y musicales sencillas.*

Finalmente, en el mismo espacio dedicado a Educación Artística, en el anexo II, se enumeran Orientaciones metodológicas y para la evaluación entre las que entresacamos estas referencias claras a las TIC:

puesto que el currículo del área demanda del uso de distintas Tecnologías de la Información y la Comunicación, en esta organización también habrá que tener en cuenta cómo y cuándo se van a usar estos recursos. La incorporación de recursos tecnológicos supone un trabajo continuado en el que estos medios queden integrados en la programación. Actualmente éste es un poderoso recurso que facilita el acercamiento al hecho artístico cuando no es posible disfrutarlo "in situ" (Ibídem,6).

Algunas actividades musicales deberán observarse sobre la marcha o, cuando sea posible, registrarse a través de grabaciones en audio y vídeo. Estos dos recursos permitirán valorar también aspectos específicos como la entonación, la utilización de instrumentos, la coordinación del grupo en la interpretación vocal, instrumental o corporal, la actuación en el marco de una improvisación o el producto obtenido en una actividad de creación musical.

En Educación Secundaria, se trabajará el hecho de que el desarrollo tecnológico ha ido modificando considerablemente los referentes musicales de la sociedad por la posibilidad de una escucha simultánea de toda la producción musical mundial a través de discos, la radio, televisión, juegos electrónicos, cine, publicidad, internet, etc.:

Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta que en la actualidad, más que en otras épocas, la música es uno de los principales referentes de identificación de la juventud, la materia de música para la ESO debe establecer puntos de contacto entre el mundo exterior (que rodea la cotidianidad de nuestros alumnos y alumnas) y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica (Díaz Lara, 2009:7).

La presencia de las TIC se contempla de forma explícita en la formulación del nuevo currículo. Algunos de sus apartados vertebradores son (ibídem, 7-8):

Objetivos

1 Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.

5 Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información: medios audiovisuales, internet, textos, partituras y otros recursos gráficos para el conocimiento y disfrute de la música

6 Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música

Contenidos (cursos primero a tercero)

- **Bloque 1 Escucha:** 2. Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios tecnológicos, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada

- **Bloque 2 Interpretación:** 7. Utilización de los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles para la interpretación y grabación de piezas y actividades musicales y comentario crítico de las mismas

- **Bloque 3 Creación:** 4. Recursos para la conservación y difusión de las creaciones musicales. Registro de las composiciones propias usando distintas formas de notación y diferentes técnicas de grabación.

Valoración de la lectura y escritura musical y de los distintos medios de grabación sonora como recursos para el registro y difusión de una obra musical. 5. Utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical. 6. Sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales.

- **Bloque 4 Contextos culturales:** 4. *El sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación. Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos de conocimiento y disfrute de la música.*

Reforzando ese esfuerzo por mejorar que se le está pidiendo al profesorado de música, una serie de medidas que podrían favorecer la enseñanza musical en el currículo desde la administración podrían ser planes integrales de formación del profesorado de música donde se expongan experiencias innovadoras y que están funcionando en las aulas; fomento de campañas a favor de la música promovidas por alumnado, profesorado y padres donde se conciencie de la importancia de la enseñanza musical, fomento de materiales didácticos, libros de reflexiones, de propuestas e investigaciones, etc.

1.3.4.2 CONSIDERACIÓN DE LA MÚSICA EN LA INVESTIGACIÓN

Antes de explicar cómo se va a llevar a cabo en el aula de música la investigación, necesitamos conocer cómo se va a entender la música que aparece en este trabajo.

Para ello, nos vamos a basar en las ideas que propone Green (2009). Esta autora expone que el sonido es la materia prima de la que se hace la música. Para que ésta llegue a existir y para que se produzca la experiencia musical, esa materia prima debe estar organizada de tal forma que tenga relaciones que se perciban en la mente del oyente. Por ejemplo, éste puede observar características como la de unos patrones, el abrir y cerrar, el todo y la parte, el empezar y concluir, la repetición, la similitud, la diferencia, etc.

Estas peculiaridades son perceptibles de varias formas. Una es el flujo de los materiales musicales a lo largo del tiempo esté organizado de tal forma que provoque que los oyentes anticipen los futuros eventos sónicos. Como oyentes esperamos el acorde final o la nota siguiente después de una pausa, esperamos que la música se convierta en una melodía en el siguiente compás, oímos la vibración de las cuerdas o el compás prolongado del percusionista como anuncio de la repetición, y así sucesivamente.

La música no sólo abre expectativas sobre lo que pueda suceder a continuación, sino que también nos lleva a establecer conexiones retrospectivas entre los eventos presentes y los pasados, de forma que los primeros hacen que los segundos sean significativos; y el pasado musical influye en el actual simplemente en la misma medida en que el presente abre expectativas para el futuro.

La experiencia se centra en la calidad de los sonidos: la textura, el timbre, un quiebro en la voz, un cambio de tono tan leve que apenas se percibe; por otro lado asimila un amplio campo de flujo procesual, como el de sentirse llevado por un ritmo incesante. Pero es evidente que esa cualidad, o esa sensación de moverse, se producen en relación con lo que ocurrió antes y lo que venga después en un determinado momento.

Los actos mentales que participan en el procesado de la música hacia atrás y hacia delante en el tiempo, y que atienden a la cualidad del momento del flujo procesual, implican el establecimiento de unas conexiones significativas entre las partes de la música que se está escuchando. Pero estas conexiones no se encuentran limitadas al trozo concreto de música en cuestión, ya que surgen de la experiencia previa que el oyente tiene de una serie de fragmentos de música que juntos constituyen un estilo, un sub-estilo o un género.

Así, las conexiones pueden trascender de un trozo de música a otro. Y es que ninguna música se puede percibir como tal, sin una referencia a un factor organizador de orden superior, o lo que se puede denominar un estilo; y prácticamente toda música siempre ha “tomado prestados”, ha imitado o directamente ha implantado unos componentes de otros fragmentos.

La percepción de las conexiones dentro y a través de los trozos de música se aprende, se adquiere mediante un acto repetido de escuchar y, consiguientemente, mediante cierto nivel de familiaridad, serán relativamente pocos los significados que se conciben. Por lo tanto, un fragmento de música que es altamente significativo o muy gratificante para una persona, puede carecer relativamente de significado o de interés para otra. Todos los fragmentos de música pueden dar lugar a la multiplicidad de posibles significados.

En lo que se refiere al proyecto educativo al que hace referencia esta investigación, lo que se va a pretender con las distintas bandas sonoras que se van a trabajar en el aula, así como las melodías que aparecen en distintas series, programas televisivos, videoclips... es que el alumnado empiece a establecer conexiones con lo que ya sabe y con su bagaje musical anterior, de manera que cuando descubra nuevas músicas, estilos, intérpretes, versiones... pueda darle un significado nuevo a lo que ya conocía. Y a todo esto ya le daba importancia la L.O.G.S.E., ya que establecía:

Según el Real Decreto 1344/1991: La percepción musical, o actividad de escucha implica la sensibilización al mundo sonoro en general y, en particular, a patrones organizados de sonidos musicales. “En la educación Primaria hay que comenzar por ofrecer al alumnado la posibilidad de identificar, discriminar y analizar los sonidos del entorno, así como familiarizarse con ellos. El progreso del alumno y la alumna en la selección, descripción y apreciación de los sonidos les permitirá escuchar la música con atención, comprendiéndola y disfrutándola. En esta edad es preciso desarrollar una escucha activa, habituando a los niños y niñas a valorar la sonoridad que les rodea, a percibir los sonidos y sus variaciones, y a jugar con ellos. Además de eso, y como continuación y progresión del reconocimiento de las cualidades sonoras, el alumnado ha de ser iniciado en la producción sonora de valor cultural ejemplar que es la música (Gil Vera, 2009:19).

Se pretende también que de la multiplicidad de significados que se produzcan dentro del aula el alumnado aprenda contenidos nuevos y sepa respetar los significados que otras personas le dan a esa música a pesar de que a él no le guste, argumentando la razón de esa decisión.

Se va a desarrollar la escucha, elemento fundamental no sólo para la clase de música sino para cualquier actividad en su vida cotidiana, y esa escucha va a ser activa posibilitándole un mayor reconocimiento tanto de las músicas como de todo lo que se le intenta explicar en cada una de las áreas o en su ámbito más cercano.

La actitud de los que escuchan la música puede ser de tres tipos: pasiva, intermedia y activa. Tienen la actitud pasiva aquéllos que sólo reciben el contenido del mensaje musical como un mero placer sensorial y rítmico. No hay atención ni tampoco intención de penetrar en su esencia. Es la actitud del que baila o de aquellos que para procurarse una atmósfera agradable sintonizan la radio o ponen una grabación discográfica mientras realizan cualquier estudio. En la actitud intermedia, el oyente pone su atención en la música, no para comprenderla y gozarla en sus más íntimos secretos, sino para usarla como un estímulo que ponga en movimiento su fantasía e imaginación. El oyente activo pone un máximo interés y concentración intensa en el desarrollo interno de la música. Es entonces cuando ésta ofrece el maravilloso encanto de su estructura, de su armonía, de sus contrastes dinámicos, en fin, de todos los atributos resultantes de la inteligencia creadora del compositor, estableciéndose así una verdadera interacción entre oyente –música y música-oyente. (Machado de Castro, 1988: 11)

Para conseguir oyentes activos, es necesario utilizar estrategias atencionales. La atención podría definirse según Alonso (2003: 20) “como un mecanismo que pone en marcha una serie de procesos u operaciones gracias a los cuales, somos más receptivos a los sucesos del ambiente y llevamos a cabo una gran cantidad de tareas de forma más eficaz”.

Estos procesos o mecanismos pueden ser de tres tipos:

- Los procesos selectivos, que hacen referencia a la capacidad que tenemos para centrarnos en una parte de la información, y que se activan cuando el ambiente nos exige dar respuesta a un solo estímulo o tarea en presencia de otros estímulos o tareas diversas (atención selectiva).

- Los procesos de distribución, que se ponen en marcha cuando el ambiente nos exige atender a varias cosas a la vez y no centrarnos en un único aspecto del ambiente (atención dividida)

Los procesos de mantenimiento o sostenimiento de la atención, que se producen cuando tenemos que concentrarnos en una tarea durante periodos de tiempo relativamente amplios, lo que no quiere decir que sea permanente, sino que se mantiene durante el periodo de tiempo en el que se desarrolla la actividad. Mantener la atención de forma sostenida requiere gran esfuerzo, que a menudo se ve interferido por factores como la fatiga, desinterés, preocupaciones, ansiedad, etcétera (atención sostenida) (Ibídem).

Existen diferencias individuales en nuestra capacidad de atender. Una de las características más importante de estas estrategias atencionales es que pueden ser aprendidas. Esto es importante, porque posiblemente podamos desarrollar estrategias para mejorar el funcionamiento de los distintos mecanismos de atención, los factores que la mediatizan, así como la forma de controlarla.

En cuanto a la relación de la escucha musical y la atención, Alonso (2003) expone las siguientes conclusiones que se van a intentar trabajar con este método:

- El alumnado de preescolar y primaria presentan dificultades para aislar características musicales y discriminar, cuando una tarea de escucha requiere la atención a más de un elemento musical en uno de los ejemplos, y probablemente, pueda ser afectado por la dificultad relativa de los conceptos en cuestión.

- Existen indicaciones relativas a que la transición desde la falta de éxito al éxito en estas actividades, ocurre en niños matriculados en segundo y tercero, es decir, a la edad predicha por la teoría del desarrollo para la maduración de la habilidad para descentrar respuestas preceptuales.

- Los profesores deben saber las tendencias discriminativas para ayudar a los niños a focalizar la atención en la característica deseada en las actividades de discriminación. Esto aseguraría que los niños sean exitosos con

discriminaciones simples de un concepto dado, antes de presentarles esos conceptos en un contexto multidiscriminatorio.

- Los profesores deberían seleccionar con cuidado los ejemplos de características para asegurar que no existan malos entendimientos creados, emparejando conceptos difíciles o intrínsecamente confusos, como modo y registro.

En relación con la evaluación de la habilidad de discriminación musical, debe tenerse cuidado de que la situación constituya una medida válida, de manera que la inhabilidad del niño para descentrar no sea mal interpretada como inhabilidad para discriminar. Para mejorar esa atención, fundamental para que poco a poco vayan adquiriendo las habilidades y competencias musicales que se intentan transmitir, hay que analizar y comprender el sentido y la finalidad de la música para el cine, atender a los motivos por los que se inserta, y las distintas formas de aplicación y de interrelación que pueden llegar a establecerse con la película.

Además, principalmente se van a enseñar los contenidos propuestos para cada uno de los cursos pero siempre de una manera más globalizada e interdisciplinar y utilizando menos el libro de texto.

1.3.4.3 LA MÚSICA DE PELÍCULA

Aaron Copland (1988:231,232) comenta acerca de la música de películas:

La música de películas constituye un nuevo medio musical que puede ejercer una fascinación propia. En realidad, es una nueva forma de música dramática-relacionada con la ópera, el ballet, la música incidental para el teatro- en contradistinción con la música de concierto, sinfónica o de cámara. Como forma nueva, abre posibilidades inexploradas para los compositores, y plantea algunas preguntas interesantes al aficionado de cine. Pero es el espectador medio, tan absorto en la acción dramática que no se da cuenta de la música de fondo, el que quiere saber si se está perdiendo algo. La música depende de su grado de percepción musical en general. El grado de orientación auditiva es el que determinará el placer que pueda obtenerse absorbiendo el acompañamiento musical como parte integral de la impresión combinada de la película.

Lo que se pretende es formar musicalmente a nuestro alumnado en las bandas sonoras y la música dedicada a los medios audiovisuales en general y, a partir de ellas, enseñarles todos los contenidos musicales importantes que considero que deberían adquirir en cada uno de los niveles educativos. De esta manera, daré las herramientas necesarias

para que el alumnado no se fije únicamente en las imágenes y en la acción dramática, poniendo el granito de arena necesario para que empiecen a fijarse en la música y sepan las funcionalidades que tiene, puedan argumentar si les gusta o no desde el conocimiento y vayan creando su propia personalidad musical desde el respeto a los diferentes estilos y formas musicales que han ido conociendo a través de las distintas películas propuestas.

Por otro lado, lo que también aporta la música a las películas es:

la elección estilística de la música, así como de sus factores de diversidad, representados por la música popular de la banda sonora, describen lo que la película no se atreve a decir con palabras o con imágenes, pero representa el aura ideológica; en definitiva, el universo de valores, la referencia al presente y la previsión de futuro que realiza el film (Porta, 1998: 109)

La música es también un componente fílmico, no funciona como un elemento paratextual, como un rótulo o una simple ilustración que rodea al texto. Es la película la que representa lo que aporta la música, que no cumple la función de colorear emocionalmente la escena, sino que la escena es, pongamos por caso “presagio”, “tiene ritmo” o “es terrorífica”, porque esa música trabaja selectivamente con el resto de los componentes- diálogo, actores, decorado- en la mente del espectador.

Por ello, la justificación de sus funciones expresivas y formales es externa, a diferencia de la lógica que engendra la música absoluta. Y la relación música-imagen es más bien eventual e intermitente, a diferencia de la ópera y el ballet en los que la interdependencia es “ontológica”, no existe la escena sin música. El carácter complementario determina que las razones de la elección sean provisionales y empíricas, cada intervención adquiere un determinado efecto en el encuentro con el resto de elementos visuales y sonoros (diegético/extradiegético, metáfora espacio-tiempo, contrapunto textual, empático/anempático, suspensión retórica, etiqueta identificativa, intensificación... y múltiples figuras de construcción) incluso saltándose las normas de comportamiento del audiovisual (Alcalde, en Aguilera, Adell y Sedeño (eds.) 2008: 147 y 148)

Xalabarder (2006) considera que el compositor de cine tiene un doble cometido: por un lado escribir música; por otro, hacer que tenga un sentido, una utilidad cinematográfica. Puede lograrlo sin sacrificar su ideario musical o sus convicciones. El tercer elemento característico de la música del cine es la forma (el cómo) se aplica. Cuando la música traspasa lo musical y se adentra en terrenos visuales, es cuando nace como género único. Una de las ventajas de la composición cinematográfica es su dualidad, poder mantener dos vidas simultáneas; dentro y fuera del filme.

Un buen compositor cinematográfico no es el que mejor música escribe, sino el que extrae de ella la mayor utilidad para la película. Una música puede ser espléndida para una sala de concierto pero poco apta para una película.

Establece distintas categorías para analizar la música de cine (Xalabarder, en Olarte Martínez (coord.) 2005: 160-190):

Música en el contexto cinematográfico:

- **Música necesaria:** la que se necesita para una escena en concreto.
- **Música creativa:** música que a priori no es necesitada en una escena, pero sí que es bienvenida. Aportación “extra” que ayuda al filme, aunque es libre y opcional.
- **Música diegética:** proviene de fuentes naturales que el espectador puede reconocer físicamente en la película que está viendo.
- **Música incidental:** es la que no es diegética, no proviene de fuentes naturales, sino abstractas, el espectador no puede reconocer su lugar de procedencia y los personajes no la escuchan. Música “de fondo”.
- **Música empática:** es aquella que produce un efecto por el cual la música se adhiere de un modo directo al sentimiento sugerido por la escena o los personajes: dolor, emoción, alegría, inquietud, etc.
- **Música anempática:** produce el efecto contrario al propuesto por las imágenes, no tanto de distanciamiento como de emoción opuesta.
- **Música integrada:** música que tiene una función activa en la explicación de una escena o del filme, mediante la inserción o absorción de elementos del argumento o de los personajes, de tal modo que se interrelaciona música e imagen.
- **Música no integrada:** es aquella música que puede ser intercalada en otra película sin que pierda su sentido y su razón de ser. Su propósito es aderezar, reforzar, intensificar, ralentizar o simplemente acompañar.

Distribución musical

- **Tema inicial:** es con el que se abre la película, pero no es necesariamente el primero que suena. Se corresponde a la música que acompaña a los títulos de crédito iniciales.
- **Tema final:** es con el que se cierra la película, aunque no es necesariamente el último que suena. Música que acompaña a los títulos de crédito finales.

- **Tema principal:** es el más importante. Tiene la misma importancia cuantitativamente y dramáticamente que uno central, pero se distingue en que sobresale cuando hay varios centrales. Si sólo hay un central, ese tema central es el principal.
- **Tema central:** es un tema que tiene importancia. Puede haber varios en la película.
- **Temas secundarios:** son aquellos que tienen menor importancia que el principal y los centrales, y su número depende de la película.
- **Subtema:** sumisión de un tema (central o secundario) a otro (también central o secundario). Se trata de la inserción de un tema central o secundario en otro que es dominante.
- **Contratema:** es un tema central (puede ser también principal), que existe por la presencia de otro tema central y una de sus funciones principales es contradecirlo. La finalidad es trasladar a la música una lucha o conflicto que se desarrolla en la pantalla, magnificándolo.
- **Motivos y fragmentos:** breves piezas que por lo general duran pocos segundos. Son anotaciones insertadas en distintos momentos para puntualizaciones determinadas.
- **Leitmotiv:** fragmento o motivo más importante. Reiteración de un motivo o fragmento a lo largo de una película, relacionado con algo concreto y exclusivo. Es inamovible e incambiable.
- **Música repetida:** cuando un tema suene exactamente igual en distintas partes del film.
- **Música variada:** se trata de un mismo tema, pero con arreglos y diferencias que, en todo caso, no comporten una diferenciación del sentido dramático o argumental de la música
- **Música repercutida:** si los cambios de un tema se ajustan o adecúan a la evolución del argumento o de los personajes, marcando pautas distintas.

Niveles de la música

- **Nivel sonoro:** es la presencia de la música en la película y su nivel de escucha. En los dibujos animados y películas de aventuras es necesario que la música se escuche de manera notoria. En una película puede haber distintos niveles sonoros.

- **Nivel argumental:** remarcar distintos estratos argumentales por medio de la música o no hacerlo, situándose en la linealidad marcada por la propia película.
- **Nivel espacial:** en una secuencia, la música puede ubicarse en diferentes espacios: el de la acción, el de las sensaciones, de las referencias, en alguno completamente ajeno o en varios simultáneamente.
- **Nivel dramático:** la música puede alterar el orden de las cosas, dar nuevas perspectivas a las películas o situarse a favor o en contra de los personajes, entre otras muchas dimensiones. Mientras que en el nivel argumental la música se sitúa a ras de los estratos narrativos del filme, con el nivel dramático aporta nuevas dimensiones, mayor profundidad o aspectos no contemplados en imágenes.

Procesos de dinamización

- **Música y diálogos:** una música puede reforzar los diálogos en una secuencia o darles un mayor apoyo, pero en no pocas ocasiones se corre el peligro de que pueda llegar a entorpecer la fluidez de las palabras, distraer la atención sobre ellas o resultar un exceso redundante. Del equilibrio que se logre entre la música y los diálogos depende la solvencia de una secuencia.
- **Conexión secuencial:** la música puede ayudar a fusionar o soldar secuencias distintas, dando una impresión unitaria y continuada, a pesar incluso de que se produzcan saltos de tiempo o de espacio.
- **Alargamiento o intensificación de la secuencia:** una buena música puede sostener una secuencia más allá de lo argumental y hacer que su duración se extienda más de lo que podría hacerse de no mediar la aplicación de la música. Si se desea alargar una secuencia se tiene que hacer por un motivo justificado, ya sean con motivos enfáticos, para generar tensión o incluso para aprovechar la riqueza visual o dramática de la propia escena. También puede darle una mayor intensidad o dinamizarla, bien sea extendiendo la secuencia o sin hacerlo, utilizando los diferentes volúmenes, la relación sincrónica entre el movimiento de cámara y la música o que la cámara siga a la música.

Todas estas categorías que establece Xalabarder nos van a ayudar a la hora de explicarle al alumnado cómo es la música que aparece dentro de las películas que se van a

analizar en las distintas sesiones. Sin embargo, nuestro trabajo, en gran medida, se va a centrar en películas de dibujos animados.

Para analizarlos, tendremos que hablar como expone Radigales (en Olarte (coord.)2005: 25) de que

en ocasiones, el sonido es indispensable para reforzar gestos y movimientos que necesitan ser subrayados. Es el caso del dibujo animado, ya que si el cine es una mentira (nuestra mente percibe un movimiento que no existe en realidad, porque lo que vemos no son más que fotografías), el dibujo animado es una mentira dentro de otra, puesto que la fotografía parte de algo real, mientras que el dibujo ha sido inventado. En consecuencia, el dibujo animado requiere redundancias sonoras a través de efectos sincrónicos como el llamado “mickeymousing”, una sincronía milimétrica que a veces utiliza una música imitativa, nunca descriptiva, y en otros casos onomatopéyica, con una redundancia necesaria e incluso inevitable, siempre de cara a la verosimilitud. Se utiliza, de hecho, para “describir todos los intentos cinematográficos por acoplar lo más perfectamente posible la música y los efectos sonoros al movimiento que se observa en la pantalla”.

El análisis que se ha llevado con el alumnado dentro de las aulas, corresponde en cierta medida con el que plantea Teresa Fraile (en Olarte (coord.)2009:89):

Análisis primario

1. Origen de la composición de la música
 - a. Música original – compuesta expresamente para la película
 - b. Música prestada, preexistente, adaptada – no compuesta expresamente para la película pero sí utilizada en la misma con una determinada función
2. Finalidad
 - a. Finalidad estética-narrativa
 - b. Finalidad comercial
 - c. Recurso para dar “prestigio”
 - d. Función social de la música, como discurso ideológico
3. Fuente de emisión de la música
 - a. Diegética – universo espacio temporal en el que se desarrolla la narración
 - b. Incidental- no diegética, no aparece de donde surge la música
4. Grado de sincronización de la música con la imagen
 - a. Articulación sincrónica – momentos en los que los acentos musicales y visuales coinciden, se producen sincrónicamente. Mickeymousing: articulación

sincrónica exacta, con ritmos musicales fielmente sincrónicos a los movimientos en pantalla.

b. Articulación asincrónica – momentos en los que la imagen y la música no coinciden

5. Articulación conceptual

a. Paralelismo- el carácter de la música apoya el desarrollo de la acción

b. Autonomía- la música se libera del contenido de la acción

c. Participación artística y participación dramática- la música forma parte estructural del contenido de la imagen en referencia al contenido estético o creativo, o aportando contenido concreto al discurso narrativo

6. Diseño del sonido

a. Punto de escucha objetivo- si se ha realizado una síntesis sonora eliminando lo superfluo para la comprensión y si el diseño es realista con respecto a las imágenes

b. Punto de escucha subjetivo- si algunos sonidos están sobredimensionados y todas las aportaciones que la música pueda realizar con la reubicación del punto de escucha

También se han analizado las distintas funciones que establece Teresa Fraile (ibídem: 96,97) en las distintas películas propuestas a los diferentes grupos:

➤ FUNCIONES EXPRESIVAS: relacionadas con el contenido emocional, el sentimiento (expresado por los personajes o dependiente del potencial espectador)

Recepción

- Nexo con el espectador
- Marco- marco sensorial o de atmósfera envolvente que satisface la necesidad auditiva del espectador
- Realismo- la música añade la subjetividad necesaria para que las respuestas emocionales del espectador sean reales

Emoción

- Tono emotivo general
- Subrayado dramático o expresivo: intensificador de sentimientos
- Identificación con un personaje

➤ FUNCIONES ESTÉTICAS relativas a la estética fílmica, es decir, a la apariencia visual, y relacionadas a su vez con elementos visuales como fotografía, atrezzo, composición visual de planos, etc.

- Filtro: influencia de la música en una secuencia o en la película en su totalidad aportando una atmósfera o carácter particular
- Ambientación: aludiendo al género fílmico, a la situación geográfica o histórica en la que se desarrolla la película mediante música preexistente de la época o recreando su sonoridad.

➤ FUNCIONES ESTRUCTURALES relacionadas con la forma del discurso fílmico, con la estructura formal.

- Unidad- enlace entre escenas que da unidad general a la película
- Continuidad – coherencia de conjunto , proporciona movimiento al flujo narrativo
- Equilibrio estructural – compensa las partes narrativamente menos densas y subraya las más dramáticas
- Rítmica
 - Marcando el ritmo visual
 - Anticipando
 - Acelerando y retardando
 - Variando el ritmo de la secuencia completa:
- Elipsis estructural –sustituir una parte de la estructura de la película que no sea imprescindible introducir
- Presencia acústica – sustituir el silencio por música

➤ FUNCIONES SIGNIFICATIVAS/NARRATIVAS influyen en el contenido narrativo de la película

- Punto de vista
 - Intensificador de significados de la narración
 - Situar objetivamente al espectador (espectador racional): que el espectador se sienta como un narrador de la historia
 - Revelar el verdadero significado de la imagen: invirtiendo el significado de la narración
- Elipsis narrativa o metafórica- sustituye acontecimientos de la narración fílmica, personajes no presentes

- Elipsis significativa o sublimación – sustituyendo un ruido perteneciente a la diégesis o cambiando el punto de escucha de un sonido in a un sonido off, lo que transporta a una comprensión simbólica
- Descripción de un personaje- utilizando elementos musicales que metafóricamente aludan a la personalidad de carácter a describir o a sus situación particular dentro de la historia

Basándonos tanto en lo que establece Xalabarder como en los distintos análisis propuestos por Fraile (en Olarte, 2009), podemos llevar al alumnado a realizar un análisis completo de la banda sonora, que sea el punto de partida para poder obtener los distintos contenidos relativos a cada uno de los cursos.

Las funciones que tiene la banda sonora en los dibujos animados, género audiovisual que va a ser trabajado en todos los cursos, quedan representadas en estas dos citas de Chuck Jones y Jaume Radigales (en Aróstegui, 2009):

Chuck Jones (1946: 364) dijo que “todos los dibujos animados utilizan la música como un elemento integral del género, lo que se debe a la fuerza de la banda sonora para darle movimiento a los dibujos y ritmo a la acción trepidante de su trama. Para conseguirlo, la música cumple varias funciones (Radigales, 2001):

1. *Verosimilitud, la reforzar gestos y movimientos, y haciendo real lo que es irreal, es decir, personajes dibujados en acción.*
2. *Diversión, consecuencia de ver lo irreal como real y de la consciencia que tiene el espectador de tal contradicción.*
3. *Distanciamiento, como consecuencia de esa dialéctica entre lo real y lo irreal y que, por ejemplo, le permite al espectador ver situaciones de violencia sin que afecte a su sensibilidad.*

En primer lugar, la banda sonora le da vida a los personajes y, para comprobarlo, basta ver los dibujos animados sin música para darse cuenta de hasta qué punto confía el cine de animación en este recurso. En segundo lugar, la música ayuda a contarnos la historia y, al hacerlo de un modo tan exagerado, acrecienta el carácter cómico de los dibujos. Probablemente sea éste el papel más importante de la música en los dibujos animados: no sólo funciona de un modo efectivo tal y como lo haría en cualquier otra producción audiovisual, sino que contribuye sobremanera a su comicidad.

También se ha trabajado la música en los nuevos musicales, sobre todo a partir de tercer ciclo de Primaria, al ser un elemento de atracción de este alumnado. Sobre las películas musicales actuales, Matilde Olarte (2009:495-497) expone que hay un auge de estrenos cinematográficos de películas musicales, que va parejo a las giras nacionales de espectáculos musicales, el último reclamo teatral y turístico de moda.

Entre las razones que tal vez nos hagan más comprensible la revitalización de este género, (al que muchos todavía consideren que debe estar dentro de esas clasificaciones cinematográficas); nos encontramos con ciertos planteamientos comerciales, estéticos, socio-culturales o simplemente vaivenes de la moda: desde el fenómeno de *Operación Triunfo* (que devolvió la canción y el baile a los preadolescentes), a la actividad de *Los chicos del coro* (que llenó de esperanza a los profesores de música de infantil y secundaria, consiguiendo que el milagro de la pantalla se trasladara a muchas de las aulas), a las sucesivas producciones *Disney High School Musical*, o a las nuevas versiones comerciales de *Fama*, *Mecano*, *Duo Dinámico*...

Los elementos comunes presentes en las películas musicales actuales y que dan un giro inesperado a lo “predecible” en musicales anteriores podrían agruparse en cuatro bloques:

- *El hecho de que, en todas las películas musicales interpretadas por actores afamados, que no son expertos bailarines ni cantantes, se invierte el protagonismo del coro, y los principales pasan a un plano secundario en algunas escenas, y son los miembros del coro anónimos sobre quien recae el peso coreográfico.*
- *Al perder, como hemos visto, el protagonismo principal la figura de actor-bailarín emblemático sobre un coro con papel importante en el diseño coreográfico de los números musicales, esto ha podido provocar que en muchos de los argumentos de los musicales recientes se pierda el valor preponderante de actores masculinos como eje central argumental de estos musicales.*
- *En otro grupo de musicales, de los que se excluyen los anteriores, se busca una problemática infantil-juvenil muy actual; comparemos, por eso, el ambiente juvenil del instituto que proponían *Fama* o *Grease*, con las pandillas no racistas donde la chica no vive atormentada si el chico no la invita al baile de graduación, como transmiten la saga de *High School Musical*, o las aventuras adolescentes de la serie *Hanna Montana*.*
- *El elemento musical más interesante, es cómo la inserción de las canciones se ajustan per se, como en la ópera, con una necesidad de que la explicación actoral responda a la función del metatexto de los diferentes clímax emocionales que se encadenan como línea argumental. Uno ya no puede hacer zapping en el número musical, porque se pierde lo que está sintiendo el protagonista en esa secuencia (Olarate, 2009: 496-497).*

Es necesario que el profesional que imparte música en los primeros ciclos de la enseñanza, compruebe en sus clases el potencial que tienen las bandas sonoras para a partir de su análisis conseguir un mayor número de conocimientos en el alumnado, partiendo de una experiencia motivante y que el alumnado va a aceptar y valorar mucho más que una clase teórica.

1.3.4.4 MÚSICA Y TELEVISIÓN

Dada la importancia que el alumnado actual confiere a la programación televisiva y la influencia que ésta puede tener en su personalidad musical, ha sido necesario hacer hincapié en los distintos programas televisivos de temática musical.

Vivimos en lo que se ha llamado sociedad del cambio o del zapping. Los cambios son tan rápidos, tan distintos, tan nuevos que sorprenden a todo el mundo dentro de la sociedad. Y en el caso de la televisión, como no me gusta lo que veo o escucho, lo cambio. La vida va a toda velocidad y todo pasa con rapidez meteórica. En consecuencia, la sociedad actual ha aprendido a no saber esperar, cada día tienen menor capacidad de frustración y, por supuesto, no soportan el aburrimiento. El protagonismo de las modas va desde la ropa y el aspecto externo hasta la forma de pensar, de querer, de sentir y hasta de convivir.

El poder de la imagen y la música es el gran factor de cambio cultural y social. Se está insistiendo en que los adolescentes y la población más joven están cambiando bajo influencias y modelos derivados más de la imagen que del mundo de las ideas o valores.

La música a través de los medios de masas, y en este caso de la televisión, puede desempeñar un papel muy importante en la socialización y en la formación de la identidad, convirtiéndose en un símbolo de su búsqueda de identidad y autonomía. Los adolescentes utilizan la música como refuerzo de identificación con su grupo de iguales, como vehículo de su rebeldía contra lo convencional, para ayudarles a establecer una identidad separada de la de sus ascendientes o nada más que para relajarse, entretenerse o evitar el sentimiento de soledad

Escuchar música y ver vídeos musicales son dos de las actividades más importantes relacionadas durante la adolescencia. Los jóvenes escuchan música desde que se levantan hasta que se acuestan, incluso muchos de ellos duermen con música. Los vídeos musicales se han convertido en una forma persuasiva, que influye en la cultura de los consumidores y ha alterado los hábitos de los adolescentes que son su principal audiencia, respecto a la forma de ver la televisión, de escuchar música y comparar discos. Si se analizan los contenidos de los vídeos musicales puede comprobarse como los temas más comunes incluyen escenas de sexo, baile, violencia, etc. Por todo puede decirse que la música a través de la televisión y otros canales de comunicación ejercen mucha influencia en la educación de las personas (Romero Carmona, 2005: 6).

Los artistas de música popular desempeñan un papel primordial en el desarrollo de estos adolescentes ya que pueden actuar como modelos, pudiendo llegar a ser idolatrados. El papel que juega la televisión y por qué no decirlo la música, como factor importante de

la misma, es fundamental en la sociedad actual, pudiendo ser aprovechada para la transmisión de valores positivos en el mejor sentido de la expresión, para conseguir así llegar a nuestros jóvenes y también a los menos jóvenes, siendo un “arma” educativa fundamental para lograr una buena sociedad, basada en unos valores iniciados desde el respeto, la tolerancia, la paz, etc.

1.3.4.5 LA CREACIÓN DE VÍDEOS EDUCATIVOS EN EL AULA DE MÚSICA

Una vez que ya conocemos cómo se ha trabajado en las clases de música a partir de programas musicales televisivos y películas, tendremos que hablar de la segunda parte, que es crear vídeos propios educativos demostrando lo que se ha aprendido. Referente a este hecho, Len Masterman (1993: 80) expone:

merece la pena señalar dos aspectos de esta llamada a la integración de los mass media en la enseñanza de todas las asignaturas. En primer lugar, sitúa el énfasis en la primacía de las experiencias de los medios que tienen los alumnos y de las implicaciones de estas experiencias en el aprendizaje formal. Es un argumento importante que se puede usar para desarrollar los programas de alfabetización audiovisual en el currículo escolar. En segundo lugar, al vincular los mass media con otras influencias que se ejercen sobre los niños (familia, comunidad, compañeros, etc.), y al conceptuar los medios como únicamente una parte del “entorno” en el que todos vivimos, se sugiere una concepción de éstos, no como sistemas de símbolos, sino como fuentes no problemáticas de experiencias. El profesor que use los medios de manera creativa como fuentes alternativas de información, ofrecerá a sus alumnos un entorno más interesante y animado en el aula.

Mark Greenfield (1999: 225-228) comenta las ventajas de que los propios alumnos creen sus vídeos educativos: filmar con una cámara posibilita al niño el actuar como productor. Dado que la producción implica siempre más conocimiento que la simple percepción, parece probable que cuando los niños posean experiencia como productores, serán consumidores más especializados. La producción de filmes o vídeos es muy prometedora para los efectos cognitivos generales. Tanto el vídeo como los medios auditivos podrían utilizarse a fines documentales y también artísticos. Serían así un valioso complemento de la instrucción de todas las ciencias sociales.

Permitir a los niños actuar como productores ayuda a superar las limitaciones de los medios electrónicos, como formas de comunicación relativamente pasivas, unidireccionales. Otra vía para que los niños puedan adoptar un papel de productor en los medios visuales y que supone también práctica en redacción, consiste en escribir guiones.

La introducción de los medios electrónicos en las escuelas podría aprovechar las intensas cualidades motivacionales que estos medios tienen para el alumnado. Muchos niños que fracasan en la escuela, no se desalientan en uno u otro de los medios electrónicos, sino muy al contrario.

Un sistema educativo que aproveche esta motivación tendría una probabilidad mucho mayor de éxito. Mi consideración es que haría también que la educación apareciese como más vinculada al “mundo real”, en el que la importancia de los medios electrónicos, en comparación con la letra impresa, es probablemente el reverso de su importancia relativa en el mundo escolar.

La educación musical como cultivo de la sensibilidad musical y la experiencia auténtica no se debería limitar a orientar al alumnado hacia los tipos de prácticas musicales que aquéllas pueden proporcionar. También les debería enseñar cómo guiarse ellos mismos, y un claro ejemplo de práctica educativa puede ser el introducir la música que ellos consideren dentro de sus vídeos educativos.

La música es una de las formas más eficaces de influir en nuestro sentido de la identidad, porque no actúa sólo en el ámbito cognitivo, sino también en el emocional y en el somático. El funcionamiento de la música es firme, pero en gran medida irracional. Debido a estos atributos y a que la música tiene tanto poder en la configuración de nuestro modo de ser, la participación directa en ella se debe complementar con la reflexión crítica (Koopman, en Lines, 2009: 166).

Si el alumnado empieza a pensar las funciones de la música en la sociedad actual desde su nivel evolutivo distinguiendo cuáles son gratas, neutrales o dañinas; cómo puedo emplear la música para manipular y como puedo impedir que cierta música me manipule; qué papel representa la música en mi vida o en este producto creativo que intento mostrar donde voy a poner de manifiesto mis conocimientos y cómo me sitúa la música en relación con otras personas; estaremos consiguiendo que la educación musical que propongo en esta investigación empiece a tener un sentido mucho más allá que el de adquirir unos conocimientos determinados: se estará convirtiendo en una estrategia para recibir y crear los mensajes musicales necesarios para expresar lo que sé y conformar de manera crítica mi identidad musical.

2 DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1 PRINCIPIOS METODOLÓGICOS INVESTIGADORES

Como ya se mencionó en la introducción, una de las pretensiones de esta investigación consiste en conseguir una participación mucho más activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en el aula de música como desarrollando el proyecto de innovación, a través de la utilización del diálogo y a través de unas propuestas metodológicas que nos van a posibilitar una serie de estrategias de aprendizaje, y a partir de las cuales sacaremos conclusiones acerca del funcionamiento de este metodológico.

Se busca analizar la falta de motivación del alumnado hacia el trabajo y el esfuerzo en la clase de música, intentando que mejore la relación del alumnado con dicha asignatura, buscando propuestas que sirvan para que también se vean apoyados y reforzados por una comunidad educativa que tampoco brinda el refuerzo correspondiente a lo que se pretende conseguir, como podemos comprobar con la cantidad de suspensos o con los comentarios realizados en los distintos cuestionarios.

Para poder trabajar de esta manera, necesitamos también una implicación del profesorado buscando soluciones efectivas a los problemas principales del centro. Se pretende animar al profesorado a la búsqueda de soluciones e introducción de nuevas estrategias metodológicas, intentando demostrarle que, a pesar de que el alumnado con su comportamiento le pueda poner difícil desarrollar el currículo oficial, el perseverar en unas ideas educativas que considera adecuadas, reestructurando aquello que no funciona para adaptarlo a la nueva realidad que se va planteando en cada uno de los momentos educativos, va a hacer que mejore como profesional y que intente alcanzar sus aspiraciones, sin conformarse con un fracaso que es necesario intentar reducir. Además, evidencia que en educación se puede mejorar si uno se lo propone, analiza y busca soluciones y trabaja con empeño, por muy difícil que sea el contexto.

Son necesarios para este tipo de investigación que propongo llevar a cabo unos principios metodológicos, entendidos como el carácter ético de toda actividad educativa, y desarrollar la comprensión, eje de la intencionalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es necesario reconsiderar la práctica docente, diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, y elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia

evolución individual y colectiva del alumnado, siendo claramente un proceso de investigación el medio natural.

Stenhouse (1981: 113) definió la investigación como un “*estudio sistemático y sostenido, planificado y autocrítico, que está sujeto a la crítica pública y a pruebas empíricas, cuando éstas son apropiadas*”, añadiendo que “*solamente el profesor puede cambiar al profesor*”.

Afirmaba que el desarrollo profesional de los docentes depende de su capacidad para adoptar una postura investigadora en relación con su ejercicio docente. Esta postura implicaba que el profesorado anotase sus reflexiones. En segundo lugar, pensaba que debía animarse al profesorado para que colaborase en la investigación sobre un tema o problema común. En tercer lugar, estaba convencido de que la investigación basada en la actividad del profesorado debía profundizar de tal manera en el tema o problema en cuestión que de ella se derivasen consecuencias para la política educativa, teniendo muy claro que toda investigación depende de la interpretación que haga el investigador.

El objetivo de esta reflexión consiste en mejorar la calidad de la acción en una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causas. Esta implicación diagnóstica facilita el descubrimiento de las conexiones entre la práctica de la clase y los factores que operan en los contextos institucional, social y político.

Mediante la reflexión y el diálogo es posible progresar en el desarrollo de formas compartidas de comprensión de los conceptos éticos y de los dilemas contradictorios de la práctica.

Dentro de la investigación, existen enfoques cuantitativos y enfoques cualitativos. “*La utilización de uno u otro método de investigación científica depende del momento que al investigador le interesa privilegiar (generalización de teoría o transformación de la realidad y del tema que elige para investigar)*” (Calero, J., 2007: 197).

Cualquier investigación de corte cualitativo que se precie, debería tener los siguientes aspectos imprescindibles (Rodríguez Bravo, 2000:1):

1. *Elegir el problema a estudiar, problema que debe ser apto de ser tratado cualitativamente.*
2. *Plantear hipótesis de investigación, relacionadas con el problema educativo objeto de análisis.*
3. *Redactar por escrito las condiciones en las que accederemos al campo de trabajo y solicitar las autorizaciones que sean necesarias.*
4. *Diseñar las estrategias a seguir para obtener los datos, sin predecir el número de informaciones y evitando que los datos de los que finalmente se dispongan sean insuficientes.*
5. *Explicitar los criterios éticos por los que nos regiremos para llevar a cabo las estrategias del apartado anterior.*
6. *Validar los datos comprobando su consistencia.*
7. *Triangular los resultados para buscar una verdad común.*

8. *Redactar un informe final que no se considerará cerrado hasta no haber sido negociado con todos los implicados en la investigación.*

La distinción fundamental entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa estriba en el tipo de conocimiento que se pretende. La distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos o entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos. Los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe.

El utilizar una metodología de la investigación cualitativa, me va a exigir un cambio en cuanto a la sensibilidad investigadora, que puede ser (Íñiguez Rueda, 1999: 498):

- *Sensibilidad histórica: los procesos sociales son temporales y portadores de la historia que los ha constituido.*
- *Sensibilidad cultural: requiere prestar atención a que cada proceso social está enmarcado en un contexto cultural particular. Los significados compartidos, el sistema de normas y reglas que cada cultura ha ido construyendo a lo largo de su historia, le dan unas particularidades diferenciadoras.*
- *Sensibilidad sociopolítica: implica reconocimiento que toda práctica social se enmarca en un contexto político concreto.*
- *Sensibilidad contextual: hace considerar el contexto social y físico en el cual se está produciendo. El contexto es el resultado de múltiples elementos, procesos y acciones, entre las que resalta la acción colectiva de quienes participan en él.*

Las sensibilidades investigadoras que más han motivado o van a trabajarse a lo largo de esta investigación son la contextual, ya que se van a analizar los elementos, procesos y acciones que llevan al alumnado del centro a rechazar la clase de música, y la cultural porque es necesario comprender la importancia de la música dentro del contexto concreto para poder analizarla.

En este trabajo he considerado más conveniente una metodología de investigación de índole cualitativa, aunque no exclusivamente de este tipo, por los siguientes motivos (Íñiguez Rueda, 1999:502):

- *El investigador/a no puede entenderse como exterior a la realidad misma que investiga, puesto que sólo desde el interior de la "realidad" pueden aprehenderse los significados construidos por cada sociedad o grupo.*
- *La investigación es, en sí misma, una intervención, de modo que el/la investigador/a se ve envuelto voluntaria o involuntariamente en la transformación de la realidad por el mero hecho de analizarla.*
- *La apuesta por métodos cualitativos comporta estimular y afrontar la participación de todo agente social al menos en cierto grado, por lo*

que este tipo de metodología respeta, probablemente más que otras, los retos que se le plantean a la investigación científica.

- *Es preciso, mantener un grado suficiente de “independencia” metodológica, es necesario no ser esclavo o adicto a un tipo de procedimiento, sino hacerlo depender de una fundamentación o perspectiva teórica, de modo que el procedimiento se determine más bien en función de los objetivos que se pretenden, conociendo y asumiendo, eso sí, sus defectos, sus limitaciones y sus consecuencias. Sólo así es posible una deseable pluralidad metodológica abierta al diálogo y adaptada a las condiciones y condicionantes de la realidad sobre la que se opera.*

La investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector mediante la descripción, transmitiendo al mismo aquello que la experiencia misma transmite. Para el pensador cualitativo, la comprensión de la experiencia humana es una cuestión de cronología, mientras que para los investigadores cualitativos la unicidad de los casos y de los contextos individuales es importante para la comprensión. Para perfeccionar la búsqueda de comprensión, los investigadores cualitativos perciben lo que ocurre en clave de episodios o testimonios, representan los acontecimientos con su propia interpretación directa y con sus historias- relatos. Emplean los relatos para ofrecer al lector la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia.

Los modelos cualitativos habituales requieren que las personas más responsables de las interpretaciones estén en el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia. Los estudios cualitativos dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos, y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas. Las variables dependientes se diferencian por criterios de experiencia más que por criterios de operatividad. Las condiciones situacionales no se conocen ni se controlan de antemano. Se prevé que incluso las variables independientes se desarrollen de forma inesperada.

La distribución de recursos es diferente. Requerirá la mayor experiencia en el lugar de trabajo para realizar observaciones interpretativas.

La investigación cualitativa es subjetiva, siendo frecuente que origine nuevos enigmas. La respetable preocupación por la validación de sus observaciones y procedimientos habituales de triangulación, carecen de estrategias ampliamente consensuadas que sometan las falsas comprensiones subjetivas a una comprobación exhaustiva; a pesar de que los propósitos se aproximan a los de los investigadores cuantitativos.

Los fenómenos que estudia el investigador cualitativo suelen ocurrir con lentitud y evolucionan en su acontecer. Muchos estudios cualitativos son estudios personalistas. La

función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una interpretación fundamentada. Los investigadores sacan sus conclusiones a partir de las observaciones y de otros datos.

Para comenzar la investigación en el área de música, podemos recurrir a las siguientes ideas (Aróstegui: 2007, p.4): las experiencias estéticas que ofrece la música son la esencia de la epistemología interpretativa en la que se basa la investigación cualitativa; y hacer y escuchar música son experiencias únicas e irrepetibles, nunca sentimos o expresamos exactamente lo mismo con la misma pieza.

Saber sobre las motivaciones de un profesor para emplear determinados estilos musicales en sus clases en vez de otros, cómo reacciona y participa el alumnado ante las actividades propuestas, o cómo valoran los compañeros de claustro a la música dentro del currículo, son preguntas a las que la investigación cualitativa ayuda a dar respuesta y que se adecuan mejor a la naturaleza del hecho educativo y musical.

Es mucho más fácil conseguir el desarrollo estético del alumnado partiendo de su propia producción artística y de sus propios intereses, antes que de la selección de autores que haga el profesorado, los cuales son necesariamente externos al propio alumnado, de modo que la iluminación estética será mucho más difícil de conseguir.

Es necesario que el profesor o maestro de música intente siempre llegar al alumnado proponiéndole una serie de estrategias metodológicas que puedan hacer que su función tenga algún sentido.

Yo mantengo que la buena enseñanza es así. No es como la ingeniería ni como la gestión de rutina. El proceso de desarrollo del arte del artista siempre está asociado al cambio de las ideas y de la práctica. Cuando el artista deja de desarrollarse se queda en estereotipos o se abandona. No vale el dominio de la técnica, sino las aspiraciones. Y las aspiraciones tienen que ver con las ideas- contenidos-, así como con la ejecutoria- ejecución de las ideas (STENHOUSE, 1980; Op. Cit. ELLIOT: 2005, p. 269)

Las ideas que expresa Stenhouse en esta cita son fundamentales para entender los principios de investigación que he llevado a cabo y que son:

- fundir ideas y acción en la práctica ajustándolas según el momento educativo
- cambio de ideas y de actividades cuando es necesario para mejorar la situación del contexto educativo en el que estamos inmersos

- aspirar a una mejor educación en el contexto educativo en el que me encontraba.

Estos principios me han llevado a proponer un cambio metodológico que ha surgido a través de esta investigación y que ha respondido a las aspiraciones que tengo acerca de mi ejercicio profesional.

2.1.2 INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: I-A

Dentro del enfoque cualitativo, la metodología de investigación de este trabajo está basada en los conceptos y fundamentos de la investigación-acción, ya que encajan perfectamente con la forma de abordar esta investigación.

La investigación-acción es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada.

La investigación-acción responde a las siguientes preguntas: qué, quien, cómo y para qué (Suarez Pazos, 2002: 3,4):

✓ ***El qué:*** Explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada.

✓ ***El quién:*** Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; los profesores son docentes, son investigadores que exploran la realidad en que se desenvuelven profesionalmente. En la investigación acción pueden participar los expertos (teóricos, investigadores, profesores de Universidad) como asesores y colaboradores, grupo de investigación; la exploración como tarea colectiva. La investigación acción puede acometer individualmente, transformándose en un proceso particular de auto-reflexión.

✓ ***El cómo:*** La investigación acción siente predilección por el enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recogida de información variadas: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, vídeo y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, técnicas sociométricas, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, escritos en ficción, estudio de casos... La investigación se estructura en ciclos de investigación en espiral: fase de reflexión inicial, fase de planificación, fase de acción y fase de reflexión, generando esta última un nuevo ciclo de investigación.

✓ ***El para qué:*** La finalidad última de la investigación acción es mejorar la práctica, se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza. Pretendemos mejorar acciones, ideas y contextos. Todo el proceso de la investigación acción debe ser congruente con los valores educativos que se defienden, analizando siempre a quién beneficia y a quién perjudica. Los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que genera tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación.

El término investigación-acción fue acuñada por Kurt Lewin (1947) para describir una forma de investigación con las siguientes características (Elliot, 2005:95):

- I. *Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir el bien común, en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de autoevaluación en relación con determinadas concepciones individualistas del bien.*
- II. *Es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Las prácticas sociales se consideran como actos de investigación, como teorías en la acción, o pruebas hipotéticas, que han de evaluarse en relación con su potencial para llevar a cabo cambios apropiados. Desde esta perspectiva, la docencia no es una actividad y la investigación sobre la enseñanza otra. Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción. Si se considera una práctica social como la enseñanza como una actividad reflexiva, la división del trabajo entre prácticos e investigadores se desvanece. La idea de investigación-acción de Lewin hunde sus raíces históricas en la tradición aristotélica de ciencia moral o práctica relativa a la puesta en práctica de valores o ideales humanos compartidos.*

Lewin, en su modelo, especifica una espiral de actividades en esta secuencia:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica.
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción.
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción).

Una parte importante del proceso de Investigación-Acción es la aclaración del problema haciendo explícita la teoría en la acción del práctico y en mostrar cómo la situación en la que actúa no se acomoda a ella.

La segunda etapa del proceso de investigación-acción equivale a la formulación de las hipótesis científicas. Se requiere una nueva teoría práctica para cambiar la situación, como se comprende ahora, de modo que sea más coherente con los valores del práctico. Esa teoría especificará las hipótesis de acción, es decir, las estrategias que el práctico crea que debe comprobar.

La tercera etapa de la investigación-acción, el desarrollo y evaluación de las estrategias de acción, es una forma de comprobación de hipótesis. El resultado puede indicar la necesidad de aclarar más el problema y la posterior modificación y desarrollo de las hipótesis de acción.

Aunque la primera idea sobre la investigación-acción proviene de Lewin en 1947, donde más desarrollo tuvo esta nueva manera de investigar fue en la década de los años 70 en el Reino Unido y en los Estados Unidos, extendiéndose posteriormente a otras zonas. Se van a establecer distintos conceptos de investigación-acción, diferenciándose entre investigación-acción científica, investigación-acción práctica e investigación-acción crítica.

Estos distintos conceptos desembocarán en diferentes tipos de racionalidad: la tradición positivista, la tradición hermenéutica interpretativa y la tradición crítica, que darán lugar a las tres racionalidades: técnica, práctica y emancipatoria (Bausela Herreras, 2007:4):

- **La I-A técnica** tiene como propósitos generales diseñar y aplicar un plan de intervención que sea eficaz en la mejora de las habilidades profesionales y en la resolución de problemas. Se diferencia del enfoque positivista clásico por las finalidades de investigación (la resolución de un problema práctico), por la incorporación de los implicados en el proceso de investigación, y por la adaptación contextual de los parámetros metodológicos. Para muchos investigadores enmarcados en esta modalidad no es I-A en sentido estricto, es una forma suavizada de la tradición técnico-científica.
- **La I-A práctica** pretende, junto con la resolución de problemas, mejorar el desarrollo profesional a través de la reflexión y el diálogo, transformando ideas y ampliando la comprensión. Los prácticos implicados tienen más protagonismo en el control de la investigación, decidiendo, por la vía de la deliberación, los problemas que deben ser resueltos, y las mejores vías de actuación dentro de las limitaciones contextuales existentes.
- **La I-A crítica o emancipatoria** incorpora las finalidades de las otras modalidades, añadiendo la emancipación de los participantes de la tradición coercitiva y de las relaciones jerárquicas, a través de una transformación profunda, y no sólo periférica y superficial, de las organizaciones sociales. Es una concepción activista o militante de la investigación, luchando por un contexto social más justo y democrático, a través de la reflexión crítica, pero también de procesos autocríticos de ideas y de conductas.

El elemento común unificador lo constituye el que toda I-A es una forma de indagación reflexiva regida por rigurosos principios o cánones de procedimiento. El proceso de I-A puede poner de manifiesto que ciertas distancias existentes entre teoría y práctica no pueden superarse mientras no se modifiquen los factores contextuales. La investigación-acción puede abarcar desde la reflexión sobre las estrategias pedagógicas a la reflexión sobre las estrategias políticas que conduzcan a la modificación del sistema de modo que sea posible una acción educativa de calidad.

Una definición de investigación-acción que propone Mckernan (2008: 25) y que explica el tipo de investigación que voy a realizar sería:

la investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio: en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción.

El propósito de la investigación-acción es resolver los problemas diarios inmediatos y acuciantes de los profesionales en ejercicio.

Perfila diez características distintivas siguientes del proceso (McKernan, 2008: 51):

- *Examina problemas que resultan difíciles para los profesionales en ejercicio*
- *Estos problemas se consideran resolubles*
- *Estos problemas requieren una solución práctica*
- *La investigación-acción deja en suspenso una definición acabada de la situación hasta que se emprende la investigación exploratoria*
- *La meta es profundizar la comprensión del problema del investigador*
- *La investigación-acción utiliza la metodología del estudio de casos en un intento por contar una historia sobre lo que está sucediendo y cómo los acontecimientos permanecen unidos*
- *El estudio de casos se comunica desde el punto de vista de las percepciones y las creencias de los que están presentes en el entorno: profesores, niños, etc.*
- *La investigación acción utiliza el lenguaje del discurso cotidiano empleado por los participantes*
- *La investigación acción sólo se puede validar en un diálogo sin restricciones de los participantes*
- *Debe haber un flujo libre de información dentro de los grupos de apoyo y entre los actores en el proyecto.*

La investigación-acción consigue (McKernan, 2008:52,53):

1. *Aumento de la comprensión humana.*
2. *Preocupación por mejorar la calidad de la acción y la práctica humanas*
3. *El interés se centra en los problemas inmediatos de los profesionales*
4. *En colaboración. Todos los que tienen interés en el problema tiene derecho a ser incluidos en la búsqueda de una solución.*
5. *Realizada in situ. La investigación se emprende en el entorno donde se encuentra el problema.*
6. *Naturaleza participativa. Los afectados participan en la investigación y en la puesta en práctica de las soluciones preferidas.*
7. *Enfoque en el caso o la unidad individual. La investigación acción examina un caso individual y no una muestra de población.*
8. *No se intentan controlar las variables del entorno.*
9. *El problema, los propósitos y la metodología pueden cambiar a medida que la investigación avanza.*
10. *Evaluativo-reflexiva. Es crucial retroceder y reflexionar, particularmente al final de un ciclo de acción, y describir, interpretar y explicar lo que está sucediendo.*
11. *Metodológicamente ecléctico-innovadora.*
12. *Científica. El investigador de la acción ejercita rigurosos principios científicos de procedimiento exponiendo problemas, formulando hipótesis de acción, planificando la recogida de datos, analizando los resultados y reformulando las hipótesis.*
13. *Vitalidad y posibilidad de compartir.*
14. *Naturaleza basada en el diálogo/ discurso.*
15. *Crítica. La crítica es un aspecto esencial del proceso y un paso importante hacia la comprensión, la interpretación y la emancipación.*
16. *Emancipadora. Parte de la investigación acción trata de liberar a los que sufren prácticas represivas e injustas. Intenta liberar a los participantes y darles mayor autonomía por medio de la reflexión colectiva.*

La investigación-acción pretende proporcionar materiales para el desarrollo del juicio práctico de los actores en situaciones problemáticas. La validez de los conceptos, los modelos y los resultados que genera depende no tanto de las pruebas de verdad científicas cuanto de su utilidad al ayudar a los profesionales a actuar de manera más efectiva, más capaz y más inteligente.

Elliot (McKernan 2008: 25) la define como “*la investigación acción la llevan a cabo los profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica*”.

Las características de la investigación acción en la escuela son (Elliot: 2005, p.24):

1. *La investigación acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:*
 - *inaceptables en algunos aspectos (problemáticas)*
 - *susceptibles de cambio (contingentes)*

- *que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)*
- 2. *El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.*
- 3. *La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.*
- 4. *Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un guión sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.*
- 5. *La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director.*
- 6. *Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará "lo que sucede" con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.*
- 7. *Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.*
- 8. *Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el investigador (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo de información libre entre ellos.*

En el contexto práctico cotidiano, el profesional tiene que actuar y reaccionar en relación con una situación particular, con personas concretas y con los hechos que se producen e implican a personas y situaciones. Necesita comprender las cosas en toda su especificidad. Esta comprensión de la situación puede, a su vez, conducir a la revisión y a la modificación del concepto. El profesional puede descubrir características relevantes de la situación que no se ajusten a los tipos de cosas que supone el concepto, pudiendo, en consecuencia, modificarlo.

Algunas de las hipótesis que plantea a la hora de llevar a cabo sus trabajos sobre investigación-acción Elliot (2005: 168-175) nos sirven para la investigación:

1. *Cuanto más lleguen a valorarse los profesores como investigadores potenciales, mayor será su capacidad para tolerar pérdidas de autoestima.*
2. *En la medida en que los profesores puedan acceder a los problemas de clase de otros profesores, aumentará su capacidad para tolerar las pérdidas de autoestima.*
3. *Cuanto más capaces son los profesores de tolerar sus pérdidas de autoestima, más abiertos se muestran a la retroalimentación procedente de los alumnos.*

4. *Cuanto más abiertos están los docentes a la retroalimentación procedente de sus alumnos, mayor será su capacidad para autoinspeccionar sus prácticas de clase.*
5. *Cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para autoinspeccionar su práctica en clase, mayores conflictos experimentarán entre su rentabilidad como educadores en relación con el modo de aprender de sus alumnos (proceso) y su rentabilidad para la sociedad en relación con lo que aprenden (en cuanto resultados cognitivos).*
6. *Cuanto más capaces sean los profesores de autoinspeccionar sus prácticas de clase, más proclives serán a emprender cambios fundamentales en la misma.*
7. *Cuanto menor sea la medida en que la identidad personal de los profesores constituya una parte inextricable de su papel profesional, más proclives serán a operar cambios fundamentales en su práctica de clase.*

“La investigación acción nos permite dar una justificación razonada de nuestra labor educativa, una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos” (Kemmis y McTaggart, 1988, p.34).

Kemmis y McTaggart (1988), presentan la investigación-acción como una metodología de investigación cuyo propósito es el cambio educativo, que exige de los docentes un compromiso con el mejoramiento de su quehacer mediante el conocimiento, la comprensión y la transformación de su propia práctica y de lo que sucede en el aula. Dichos autores, insisten en que la investigación-acción se construye desde y para la práctica, exige la participación de los profesores en la mejora de sus actitudes, el trabajo colaborativo de todos los sujetos implicados que colaboran en las distintas fases del proceso de investigación y el análisis crítico de las situaciones de aula.

Carr y Kemmis (Elliot, 2005: 98) consideran que la investigación acción es simplemente *“una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo”*.

Kemmis propone un ciclo básico de actividades (Elliot, 2005: p.98):

identificar una idea general, reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general. A partir de este ciclo básico, los investigadores adelantan un bucle de la espiral para desarrollar la segunda fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, revisar el plan general, desarrollar la tercera fase de la acción, implementarla, evaluar el proceso, etcétera.

Carr (2002, p.194) expone: *“la investigación-acción educativa es una forma de investigación que permitía a los profesores aclarar y desarrollar sus valores educativos mediante la reflexión sistemática sobre su práctica en el aula”*.

Estos mismos autores consideran que la investigación-acción debe ser una ciencia crítica, dentro del paradigma de la teoría crítica de las ciencias sociales desarrollados por los

miembros de la Escuela de Frankfurt. Cualquier ciencia educativa adecuada o coherente debe preocuparse de identificar y plantear los aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y debe presentar propuestas teóricas que permitan a los profesores (y a otros participantes) tomar conciencia de cómo superarlos. La fundamentación de la investigación acción descansa sobre tres pilares: en primer lugar, los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas; en segundo lugar, la conducta está totalmente influida por el entorno naturalista en el que se produce; y en tercer lugar, las metodologías cualitativas son quizás las más adecuadas para investigar los entornos naturalistas. La conducta humana está muy influida por el ambiente en que se produce.

En el contexto de la investigación-acción, la objetividad supone estar abierto a las pruebas no concordantes con los propios valores y prácticas, y la disposición a modificar la propia comprensión de éstos al reflexionar sobre los problemas que plantea su realización práctica en la investigación-acción.

La investigación acción compromete tanto al profesorado como al alumnado en una búsqueda compartida de conocimiento que como tal es una experiencia educativa para ambos. La razón real es la cancelación de una situación opresiva, la liberación de los bloqueos y las barreras para la acción efectiva: en resumen, la mejora de la calidad de vida en el entorno de la investigación. La investigación-acción es la palanca para aumentar la autonomía y el control del profesorado sobre el currículo.

Las escuelas servirán como centros para la indagación del currículo en la medida en que consigan una verdadera comprensión de la naturaleza de sus problemas y fomenten los ideales de emancipación, participación y reflexión sobre la práctica. Los valores clave son libertad, justicia, autonomía, igualdad, democracia y profesionalismo.

El movimiento de la investigación-acción surge en el contexto de la colaboración entre profesorado e investigadores en el desarrollo del currículo. En primer lugar se enfrentó con el problema de cómo llevar a la acción, del mejor modo posible, los valores educativos fundamentales. Desde el principio se preocupó más de la calidad de los procesos educativos que de la especificación de resultados medidos. Esta concepción de la acción educativa como forma práctica moral ha sido transportada al campo de la formación del profesorado en el que la investigación-acción se considera cada vez más como una cuestión fundamental para el desarrollo profesional de los docentes.

La primera tarea de la investigación-acción educativa consiste en explicar y aclarar las perspectivas educativas desde las que los profesionales de la educación identifican los problemas que surgen en su ejercicio docente, explicando las perspectivas de acción.

Tras explicar y aclarar las perspectivas de acción, la segunda tarea consiste en identificar y describir los problemas que se les plantean a estos profesionales al facilitar el desarrollo de la comprensión de su alumnado. Se trata de identificar las acciones que coartan en determinados aspectos el pensamiento de los estudiantes.

La confección de un informe de investigación acción incluye la recolección de informes efectuados desde los tres puntos de vista: observador, profesorado y alumnado. Al implicar al profesorado en el procedimiento de triangulación para comprobar y validar las interpretaciones de su observador, se le da pie para desarrollar su propia autoconciencia y su comprensión.

En la investigación-acción, la generalización es un procedimiento no estructurado que depende de cada caso. La generalización de investigación-acción sólo puede validarse a través de la autocomprensión de los profesionales que trabajan en un aula determinada. La investigación-acción no prescribe reglas que rijan las formas que los profesores han de utilizar para facilitar el desarrollo de la comprensión en el alumnado pero proporciona una orientación general, en forma de hipótesis, a los docentes que quieran ampliar su comprensión de las situaciones particulares en cuyo seno enseñan.

Stake (2005) explica que las generalizaciones naturalistas son conclusiones a las que se llega mediante la implicación personal en los asuntos de la vida, o mediante una experiencia vicaria tan bien construida que las personas sienten como si ellas mismas hubieran tenido. Traducir el lenguaje de la experiencia al lenguaje formal disminuye y distorsiona parte del significado. La generalización naturalista es más importante porque se inserta en la experiencia del lector, tenga o no formulación verbal.

El objetivo principal de este capítulo no ha sido el de exponer una cantidad amplia de ideas sobre la Investigación-Acción, sino exponer aquellas que se consideran importantes para entender el marco teórico sobre el que se basa la manera de investigar de este estudio. Remito a todos aquellos que estén interesados en conocer más acerca de la Investigación-Acción a los siguientes autores: los conceptos prestados de la Investigación-Acción científica (Dewey, Corey, Lewin y Taba); de la tradición práctica (Stenhouse, Elliot) y de la tradición crítica en la medida en que se apoya mucho en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt de filosofía (Carr, Kemmis, Freire, Habermas).

En lo que se refiere a la parte de Acción de esta Investigación, lo que se va a intentar es estudiar las posibilidades educativas que demuestran tener ocultas los medios de comunicación y que por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje vamos a intentar rescatar, así como hacerle comprender al alumnado los beneficios educativos que vamos a obtener a la hora de mezclar imagen y música, consiguiendo unos aprendizajes mucho más relevantes basados en la reflexión y pensamiento.

2.1.3 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA

Dentro de la investigación-acción, la que voy a llevar a cabo en esta investigación está muy cercana a la Investigación-Acción Participativa, ya que tiene las siguientes características (Íñiguez Rueda, 1999:500):

1. *La investigación o la intervención será realizada por los propios/as implicados.*
2. *Necesidad de hacer una investigación de teoría y de praxis, la consideración del/la profesional como un agente de cambio social, la relación con el desarrollo de la conciencia social y el reconocimiento del carácter histórico y cultural de los fenómenos psicológicos y culturales.*
3. *La neutralidad valorativa no es una posibilidad para los seres humanos, por lo que cuando el/la profesional expresa los valores que guían su trabajo está facilitando de hecho su evaluación por otras personas.*
4. *Asume que el compromiso del/la investigador/a es con las personas investigadas y que los procesos de intervención e investigación son simultáneos e inseparables.*
5. *Las personas construyen la realidad en la que viven. Las comunidades y los grupos en las que se inserta la acción investigadora tienen su propio desarrollo histórico y cultural, es decir, preceden a y prosiguen después de la investigación.*
6. *La persona que investiga ejerce un rol de persona que se inserta en una comunidad, y finalmente que el proceso de investigación debe romper la relación de dependencia intelectual y sustituirla por un modelo de relación horizontal con las personas investigadas.*
7. *La IAP asume la conveniencia de utilizar distintas técnicas, tanto cualitativas como cuantitativas, pero son habituales el uso de la observación participante, las entrevistas y las técnicas grupales.*

La observación no es sólo una actividad fundamental asociada con la investigación acción, sino una herramienta requisito para la investigación científica. Puede ser manifiesta e interactiva, como en el caso de la observación participante, o poco visible y no reactiva, como el caso de la observación no participativa. El estilo dependerá de la naturaleza del problema de investigación y de las destrezas o la preferencia del investigador.

Los datos observacionales son principalmente de tres tipos: narrativos, protocolos estructurados (listados, categorías de análisis de la interacción, etc.) y estimaciones. Las observaciones son también estructuradas o no estructuradas.

Las líneas básicas de la investigación-acción participativa son (Colectivo IOÉ, 2003:6-8):

1. *Pasar de la relación sujeto/objeto (gestores/clientes) a la relación sujeto sujeto. Los protagonistas principales de todo el proceso son las personas afectadas por los problemas que se quieren abordar. En cuanto a los voluntarios externos, los profesionales y los políticos, asumen un papel subsidiario y en última instancia, uno de los principales objetivos consiste en volverse innecesarios. Los profesionales han de procurar adaptarse al ritmo y al lenguaje de los destinatarios, dejando de lado su jerga profesional y adoptando una actitud de escucha y diálogo permanente.*
2. *Partir de las demandas o necesidades sentidas por los afectados como condición necesaria para que sean ellos los principales protagonistas del proceso.*
3. *Unir la reflexión y la acción.*
4. *Comprender la realidad social como una totalidad concreta y compleja a la vez.*
5. *Plantear el proceso de la LAP como una vía de movilización y emancipación de los grupos sociales en situación de dependencia.*

En este trabajo se va a utilizar principalmente la observación participante porque tiene las siguientes características (McKernan: 2008, p.80):

La observación participante se emplea cuando el investigador desea comprender implicándose en el rol de las personas que estudia. Se trata de una observación no estructurada en el sentido de que no se ponen controles estrictos sobre el contexto, la acción o el tipo de datos recogidos, y además porque no existe ninguna hipótesis de investigación a priori que se vaya a someter a prueba en el entorno de campo. El problema crucial es poder hacer interpretable el desarrollo de los acontecimientos y el comportamiento tal y como se produce de una manera natural. En la observación participante, el investigador es un miembro normal del grupo y toma parte con entusiasmo en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de éste. El observador participante reúne los datos tomando parte de la vida diaria del grupo o de la organización que estudia. Observa a las personas que está estudiando para ver a qué situaciones se enfrentan de ordinario y cómo se comportan en ellas. Entabla conversación con algunos de los participantes en estas situaciones o con todos ellos y descubre sus interpretaciones de los acontecimientos que él ha descrito.

Directrices para la realización de observación participante (McKernan, 2008:80-82)

1. *Definir el programa etnográfico*
2. *Negociar el acceso/ entrada*
3. *Definir el grupo/ población de la investigación*
4. *Hacer un registro con los acontecimientos y las actividades*
5. *Describir el entorno de la investigación*
6. *Analizar los datos*

7. *Conclusión y partida*
8. *Redactar el estudio*
9. *Diseminar el estudio*

Ventajas:

- *Investigación naturalista. El estudio tiene lugar en el medio “natural” de los participantes.*
- *Muestreo temporal: el observador, a diferencia de un encuestador, puede tomarse todo el tiempo que haga falta para obtener una muestra representativa del comportamiento, asegurando que las tendencias y las conductas son representativas. Se muestrearán tanto acontecimientos como probables.*
- *Conducta no verbal. El examinador puede tomar notas sobre la conducta no verbal, como el movimiento y los gestos faciales y corporales, que no son asequibles al encuestador de una muestra.*

Desventajas:

- *Dificultad de cuantificar los datos*
- *Pequeño tamaño de la población observada*
- *Capacidad de generalización*
- *Reactividad. Con la presencia de un investigador, las personas estudiadas pueden comportarse de manera poco característica.*

2.1.4 ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

El diario de observación de esta investigación se empezó a realizar al comienzo del curso 2007/2008 en las etapas de Primaria y Secundaria y a partir del segundo trimestre en Educación Infantil, ya que en un principio sólo se pensó la investigación para Primaria, en las horas dedicadas tanto a música como a dramatización en cada uno de los cursos. En cada una de las sesiones se intentaba remarcar aquellas propuestas que se estaban realizando con el alumnado, aquellos datos que se consideraban importantes dentro de la investigación así como los estados de ánimo del alumnado y del profesorado al llevarlo a cabo. También se iban recogiendo los datos del proyecto de innovación educativa que completaban las propuestas que se estaban realizando en el área de música, como podía ser el desarrollo de las unidades didácticas y los vídeos educativos que se filmaban en sesiones del área.

Las fases principales de la investigación-acción participativa (Martí, 2007: 1) son:

1. *Delimitación de unos objetivos.*
2. *“Apertura” a todos los puntos de vista existentes entorno a la problemática y objetivos definidos.*
3. *Negociación que da lugar a una última etapa “de cierre” en la que las propuestas se concretan en líneas de actuación y en la que los sectores implicados asumen un papel protagonista en el desarrollo del proceso.*

4. *Última fase donde en la puesta en marcha aparecen nuevos síntomas y problemáticas, y que cabrá definir nuevos objetivos a abordar.*

Una parte muy importante de este trabajo son todos estos datos, conclusiones, ideas, análisis de los acontecimientos que he ido apuntando dentro de mi diario de clase o diario de observación y que nos van a ir ofreciendo una descripción detallada de lo que se pretende en la investigación.

En el transcurso de la investigación, algunos maestros se quejaban de las injusticias que se producían en el tratamiento al distinto profesorado, donde el que menos aportaba a la mejora del centro era el más valorado y al que no se llamaba nunca la atención, y los que sí que trabajaban proponiendo ideas por la mejora del centro siempre estaban en el punto de mira siendo criticados (enterándose muchas veces por otros compañeros y no por los que realmente les criticaban) y a los que más trabajo y en peores condiciones se les aplicaba, relativo a sustituciones, actividades de centro...

Según este grupo de maestros, esta mala organización de centro y trato diferenciado al profesorado por parte del equipo directivo, unido a intereses muy dispares y formas de entender la educación totalmente contradictorias que no llegaron a un punto de acuerdo, ya que no se tuvieron en cuenta las distintas propuestas presentadas tanto en claustros como Comisiones Pedagógicas para intentar mejorar determinados ámbitos de la convivencia del centro, un ir cada uno por su lado sin entrar ni preocuparse de lo que los demás proponían y un deterioro continuado durante los dos años que permanecí en el centro, produjeron que se terminara el curso en una despedida “fría” entre compañeros, ya que al año siguiente cambió prácticamente un 70% del profesorado.

Sin embargo, como en otros muchos centros, de cara a los familiares y al entorno del centro, nuestra imagen era totalmente contraria a la que se ha comentado. La imagen del colegio era la de un equipo muy unido y muy innovador, que trabajaba muy bien conjuntamente y realizaba muchos proyectos para beneficio del alumnado.

Sí que es verdad que el equipo directivo me apoyó y me dejó llevar a cabo este proyecto a mi manera sin ponerme ningún tipo de traba, al contrario, proporcionándome todo lo que les pedí, participando activamente en desarrollarlo, por lo que les estoy muy agradecido; pero es necesario conocer el clima de trabajo entre compañeros junto con los problemas que planteaba el alumnado en las distintas asignaturas para comprender mejor el la situación que se ha pretendido mejorar a través de este proyecto conjunto.

Un ejemplo clave de lo que se exponía anteriormente y de las relaciones del profesorado con el alumnado, fue el caso de un alumno que llegó a acumular 24 faltas leves

en un trimestre, cuyos conflictos se habían desarrollado en todas las áreas y el profesorado del ciclo estuvo en varias reuniones intentando convencer al equipo directivo para que se tomara alguna medida importante con ese alumno. La única medida que se tomó fue ser expulsado un día por un conflicto de un insulto grave que tuvo con el director, sin buscar otras alternativas para conseguir que no se llegase a un número tan exagerado de faltas, o que se tuvieran en cuenta este tipo de situaciones conflictivas con una serie de alumnado determinado, en las que la mayor parte del profesorado estuvo reivindicando medidas conjuntas con una clase en concreto, sin tomarse ninguna por falta de disposición y entendimiento por todas las partes del profesorado implicado.

En lo que se va a incidir a la hora de llevar a cabo la investigación y el proyecto, son en desarrollar estrategias metodológicas que posibiliten un mayor desarrollo de las habilidades sociales para intentar mejorarlas y conseguir un mejor clima a la hora de impartir las clases. Eso no quiere decir que se vayan a utilizar estrategias metodológicas que exijan o trabajen de una manera más superflua lo que se considera que se debe impartir en cada asignatura, sino todo lo contrario, se van a buscar estrategias que posibiliten un mejor clima de aula y que dejen al profesorado y al alumnado continuar el proceso de enseñanza aprendizaje de una manera mejor para todos.

Según Joel Martí (2000:24):

que una metodología introduzca rigor no significa que no sea flexible. Flexible a las especialidades del territorio sobre el que se interviene, a las de una temática tratada y a las de unos objetivos perseguidos. En tanto que la LAP (investigación acción-participativa) es una metodología activa y participativa, buena parte de su diseño no puede definirse de antemano, porque se trata de un diseño en proceso, es decir, re-construido a partir de la propia praxis que se va generando en la comunidad. Si, a lo largo de esta praxis se desarrollan conjuntos de acción que integren a entidades y a la base social y que vayan “por delante” de todos en la dinamización comunitaria, es que el método habrá sido un instrumento para una acción realmente ciudadanística.

Cada una de las habilidades sociales sobre las que había que incidir dentro del centro y de mis clases, se ha trabajado de la siguiente manera:

- **Autocontrol:** El autocontrol se ha trabajado mediante el visionado de las películas y mediante la transmisión de opiniones posterior a las mismas. Las películas por sí mismas han constituido una actividad motivadora, que ha hecho que la mayor parte del alumnado que no les gusta la escuela y las actividades que en ella se proponen, estuvieran atentos, y fueran los encargados

de pedir un control a sus compañeros y un silencio, cuando ellos mismos eran siempre los que provocaban las interrupciones en el aula.

Además, han provocado reflexiones espontáneas que han sido comentadas y que han abierto turnos de palabra, que se han ido guardando correctamente. En el alumnado más movido, esta manera de trabajar ha conseguido que se mantengan “enganchados” y sin moverse durante el tiempo que ha durado la proyección de la película. No han tenido problema en realizar las actividades propuestas con cada una de las películas trabajadas, visionándolas con agrado, siempre que la película les haya gustado.

- **Autoestima:** Se ha trabajado en espejo, ya que la mayor parte de los alumnos se han sentido identificados con los personajes y se han comentado las características principales de los personajes, cómo han actuado y si era buena o les gustaba la manera de actuar y de ver la vida que cada uno de ellos presentaba.
- **Resiliencia:** Cada uno de los personajes de las películas vistas tiene una manera de afrontar las situaciones que les ocurren, y la mayoría de los que hemos visto son de manera optimista y positiva. Puede que nuestro alumnado haya aprehendido de qué manera puede actuar ante un problema similar.
- **Empatía:** Es lo que se consigue en todas las edades con las que hemos trabajado, que todos y cada uno se metan en la piel del protagonista y sufran las mismas emociones y aventuras que sufren ellos. Da igual cómo sea el personaje y si se parece o no a la persona que está viendo y escuchando. El audiovisual tiene la gran capacidad de hacernos protagonistas y que nos pongamos en el papel de esos personajes que acabamos de conocer y que forman parte de nosotros durante un espacio de tiempo. Un factor importante dentro del visionado de los vídeos ha sido la motivación.

“La motivación depende de la interacción entre el escolar y el entorno, cambia si se actúa sobre el clima de aprendizaje, es dinámica, varía si cambia el clima del entorno y requiere una intervención continua.”(Alonso Tapia, 2005: 18).

- **Clima social del centro:** Con la utilización de las películas se ha visto una evolución dentro de mis clases, ya que se ha conseguido que el clima sea más propicio para comentar y explicar hechos que ocurren en las películas, se ha abierto una puerta a la participación activa del alumnado desde su libertad de expresión opinando lo que les parece cada uno de los visionados, se han

realizado unas clases más significativas y más motivadoras, se ha conseguido focalizar su atención e intentar que algo que ven como entretenimiento y que está fuera de las actividades propias de la escuela pueda ser educativo y se ha formado en habilidades sociales a través de las películas, viendo cómo se solucionan los conflictos en las mismas. Desde el punto de vista musical, se ha intentado que el alumnado se fije no sólo en la imagen sino también en la música y sepan apreciar su importancia.

En este tipo de investigación no se trata tanto de buscar conclusiones con pretensiones objetivas o generalizables, como de “sugerir” al lector posibilidades de transferir esas ideas, adaptándolas a otros contextos educativos.

Desde un punto de vista meramente cualitativo, no puedo plantearme una serie de técnicas o metodologías cerradas y completamente prefijadas de antemano. Se dejará cierto margen a que aparezcan nuevas categorías o ámbitos de investigación, de manera que la metodología vaya emergiendo y construyéndose a sí misma en función de las necesidades de cada momento.

Esta investigación se ha ido diseñando conforme se han ido viendo las necesidades educativas de cada uno de los cursos, así como la problemática que planteaban en cuanto a conflictos de convivencia. Se ha intentado que a partir de buscar películas que tuvieran esta temática a trabajar, este material contuviera bandas sonoras que posibilitaran la explicación de los contenidos musicales propuestos para de cada uno de los cursos, e incluso se pudieran ampliar esos contenidos del currículo interrelacionándolos con los contenidos de distintas áreas.

Conforme se ha ido desarrollando la acción y analizando lo que ha ocurrido en cada uno de esos ciclos, que han constituido las películas y programas televisivos propuestos, se ha ido avanzando en otro tipo de propuestas analizando posteriormente las conclusiones que se habían producido con cada material.

Las cuatro fases de la investigación- acción son (Colás y Buendía, 1994: 296):

1. La *Observación* (diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial). Preparar la información a fin de proceder a su análisis e interpretación, lo que permitirá conocer la situación y elaborar un diagnóstico.
2. La *Planificación* (desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo).
3. La *Acción*, actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus defectos en el contexto en que tiene lugar.
4. La *Reflexión* en torno a los efectos como base para una nueva planificación. Será preciso un análisis crítico sobre los procesos, problemas y

restricciones que se han manifestado y sobre los efectos, lo que ayudará a valorar la acción desde lo previsto y deseable y a sugerir un nuevo plan.

La estructura de ciclos, que se ha utilizado en esta investigación y se ha llevado a cabo durante la duración del curso 2007/2008, se ha realizado de la siguiente manera:

- **Ciclo de Acción:** Se producen una serie de acontecimientos dentro del aula que necesitan ser analizados y se intenta buscar la mejor solución educativa a través de una propuesta metodológica que sea más cercana y motivadora para el alumnado. Esos acontecimientos pueden ser tanto de tipo de comportamiento y actitud hacia la asignatura, hacia la metodología al impartir las clases, conflictos de convivencia, necesidad de impartir los contenidos de otra manera o buscar llegar a un alumnado que está abandonando el área porque considera que no le va a aportar nada teniendo un índice de fracaso escolar en aumento.
- **Ciclo de Investigación:** Se realiza un análisis recogiendo los datos que se producen en las sesiones y se busca una manera de mejorar todos los apartados que están teniendo un efecto negativo dentro de la vida del aula. Se plantea una manera de intentar solucionar uno de esos conflictos principales a través de la utilización de un determinado material audiovisual y se trabajan unos determinados contenidos musicales y de otras áreas a partir de entresacar los conocimientos que esa película, programa televisivo, serie... puede aportar educativamente al alumnado, mejorando de esta manera la situación que se produce en ese momento determinado en el aula.
- **Ciclo de Acción:** Se lleva a cabo la propuesta metodológica que se ha planteado en el ciclo de investigación con el alumnado observando cómo se va desarrollando.
- **Revisión de la Acción:** Una vez recogidos los datos que se producen al haber llevado a cabo ese nuevo cambio en la acción, se vuelven a analizar y se sacan conclusiones.

A partir de las conclusiones que se sacan, volveríamos a reiniciar el ciclo, investigando qué es lo que ha fallado o qué se puede mejorar, se realizaría una propuesta y se llevaría a la acción, terminando analizando los resultados de esa acción. Se crearían cada vez nuevos ciclos que nos irían ir avanzando en nuestros propósitos.

Para que estos ciclos se puedan llevar a cabo y tengan una validez investigadora, es muy importante la implicación y participación del alumnado, ya que es necesario que sean los que posibiliten los cambios de metodología que se intentan introducir aceptando probar nuevas maneras de acción para que el ciclo propuesto pueda llegar a tener una validez interna.

Es decir, lo que nos va a decir si nuestro propósito y la propuesta metodológica están posibilitando conclusiones que mejoran la situación actual del aula y pueden servir para darle validez interna a la investigación, va a ser su participación, sus opiniones y sus reacciones ante lo que se les está proponiendo; posibilitando que se puedan ir creando nuevos ciclos de investigación que nos lleven a mejorar la situación creada en un ciclo anterior. Esas opiniones y reacciones van a estar recogidas en el diario de observación, que constituirá parte de los datos de la investigación empírica.

La validación externa de estos datos se realizará posteriormente analizando si se ha conseguido mejorar el clima de aula, reducir el fracaso, mejorar la consideración de la asignatura a través de la metodología propuesta y mejorar la convivencia.

Todo ello, nos lo van a posibilitar los comentarios del resto de la comunidad educativa, profesorado y familiares, ya que van a ser partícipes de esos cambios viendo la evolución de los resultados a través de la constatación de documentos de evaluación, de satisfacción personal del alumnado por la introducción de los cambios y van a ser partícipes al comprobarlos a través del visionado de las distintas producciones audiovisuales así como los festivales realizados por el alumnado.

Una vez obtengamos las opiniones del alumnado, profesorado y familiares que están en este momento implicados observando lo que se está llevando a cabo externamente y las opiniones del profesor-investigador, se realizará una triangulación de los datos obtenidos para llegar a conclusiones acerca de lo que ha significado esta investigación en este ámbito, podremos llegar a qué tiene de innovador o qué aporta este proceso investigador realizado.

Este tipo de investigación se ha utilizado porque considero que fue la más propicia en el momento en que se llevó a cabo, periodo educativo del curso 2007/2008, por las características del contexto y mis propios propósitos de mejora; ya que desde el primer momento que se planteó el primer ciclo de investigación en cada uno de los cursos y se analizaron los resultados, se vio que era una posible solución a la problemática que se estaba dando con la asignatura.

Progresivamente se comprobó por los resultados obtenidos que el nuevo enfoque metodológico utilizado en las clases estaba ofreciendo conclusiones muy satisfactorias y

consiguiendo que el alumnado mejorara en todos los ámbitos de la vida académica así que se decidió continuar.

Al llevarse a cabo el proyecto de innovación a la par y comprobar que en todas las áreas también estaba ocurriendo ese cambio satisfactorio, toda la comunidad educativa reconoció que era bueno realizar una investigación de este tipo y que podía ser un punto de inicio para posibilitar un clima de centro idóneo para trabajar el currículo de una manera innovadora y significativa para el alumnado.

La investigación que se ha llevado a cabo está más cercana al tipo Investigación-Acción Participante, ya que se han seguido las líneas básicas de este tipo de metodología investigadora, se han llevado a cabo las fases, y el eje central de la investigación lo componen los datos recogidos a través de un diario de observación en el que el maestro tiene a la vez un rol de investigador y profesor, estando inmerso dentro de lo que está investigando y participando activamente en la misma.

El que esta investigación utilice principalmente un enfoque cualitativo, no excluye que se puedan utilizar en cierto momento técnicas propias de otro enfoque (el cuantitativo, por ejemplo) si así se considera necesario, siempre que la combinación de enfoques lleve a conclusiones importantes en la misma. Un ejemplo, serían los distintos cuestionarios que se han pasado a los familiares, profesorado y alumnado antes de acometer ciertos ciclos de investigación para conocer de primera mano el punto desde donde se tenía que partir a analizar la acción que se había provocado. Estos datos han supuesto un acercamiento más real al contexto del centro, ya que ha habido muchos casos en los que han manifestado abiertamente qué era lo que no funcionaba así como su consideración hacia el área, lo que me permitió entender mejor el punto de partida de la investigación y a enfocar la estrategia metodológica primando lo que era más necesario.

2.2 DISEÑO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

2.2.1 DISEÑO METODOLÓGICO UTILIZADO EN EL AULA DE MÚSICA

Para comenzar el diseño metodológico se va a partir de la importancia del sujeto, que va a estar reflejada desde el primer momento, ya que se parte de una observación de la estrategia metodológica de enseñanza que está produciendo un gran fracaso escolar en el área de música; se considera necesario un cambio en esa estrategia, proponiéndose realizar una que consiga mejorar esa situación, y se piensa de qué manera se puede conseguir el cambio planteándose una nueva manera de educar.

En ella se implica en primer lugar a todos los sujetos a los que se dirige el aprendizaje, conociendo sus opiniones a través de preguntas orales y cuestionarios. Una vez analizados los resultados se propone a todos los compañeros del profesorado que quieren intervenir en ese cambio para posibilitar una mejora general del centro de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, a través de un proyecto de innovación docente que les sirva de formación. Y por último, se extiende el producto a toda la comunidad educativa a través del visionado de los distintos materiales realizados en el centro. Los familiares comprueban los resultados de esa nueva forma de educar y participan activamente apoyándola en todas las actividades que se realizan, empezando por los órganos de gobierno de la institución y terminando por comprobar con sus propios ojos lo que se está realizando.

La enseñanza que se va a proponer desde este trabajo ha sido consensuada en claustro y explicada a todos los miembros de la comunidad educativa a través de diversas reuniones con los distintos órganos de poder del centro y a todo el alumnado implicado. Toda la comunidad la ha aceptado, ya que han visto una nueva y novedosa manera de introducir lazos de unión entre la realidad actual del alumnado fuera del centro educativo y dentro del mismo, además de potenciar e intentar comprender un uso adecuado de los medios audiovisuales e intentar mejorar la aceptación del área de música por toda la comunidad educativa.

Supone que en este pueblo se realizan proyectos educativos innovadores, lo que desde el ámbito político y desde el ámbito de las instituciones, muestra un centro innovador, abierto a estrategias innovadoras y con un profesorado no anclado en una educación tradicional sino que busca nuevas maneras de mejorar la educación del alumnado, consiguiendo para el pueblo a largo plazo beneficios al tener una población más culta y responsable democráticamente, ya que va a saber utilizar perfectamente el diálogo y

va a saber respetar y analizar las distintas propuestas que se le hagan respondiendo con un juicio crítico y razonable a cada una de ellas.

Dentro del marco legal, la L.O.E. trajo a los especialistas en educación musical una reducción considerable de horario, si la plástica la siguen impartiendo los tutores de cada curso, como se venía realizando en la mayor parte de centros, y al desaparecer la hora dedicada a la dramatización, que la debemos trabajar en nuestra hora semanal dedicada a la música en Primaria.

Es decir, que esta investigación se pudo llevar a cabo en el contexto porque contaba con tres horas semanales de clase, al ser el único profesor que impartía Educación Artística en Primaria, tres horas en cada uno de los cursos de Educación Secundaria y una hora en cada uno de los cursos de Educación Infantil. Actualmente, si siguiera en el centro como especialista, con la L.O.E. hubiera reducido un total de nueve horas mínimo de las distintas áreas, con lo que hubiera sido mucho más difícil el poderlo ejecutar. Al organizar las tres horas según mi diseño metodológico, pude incidir mucho más en las distintas propuestas y combinar los propósitos de las tres materias a impartir.

Dentro de las distintas clases de música, el análisis de las bandas sonoras no se va a realizar tan exhaustivo y fijándose en tantos conceptos como exponían Xalabarder y Fraile (en Olarte, 2009); pero sí que se van a trabajar de una manera vivenciada a través de la observación, y es posible que en los distintos diálogos que se establezcan acerca de las opiniones que producen cada uno de los recursos utilizados salgan, con lo que no está de más conocer de donde se parte a la hora de realizar los distintos análisis musicales.

Sí que sería conveniente conocer un poco sobre la figura del compositor de cine y también del argumento y lo que se intenta exponer a lo largo de la banda sonora apoyando el argumento de la película, especialmente en los musicales, donde más necesitamos seguir el texto que se interpreta a través de la interpretación vocal para no perdernos en la narración del argumento de la película.

Un ejemplo podría ser la siguiente cita haciendo referencia al musical *Cats*:

Andrew Lloyd Webber empezó a componer a los diecisiete años y ha creado más de 350 canciones. Su visión musical es tan teatral como operística y se aproxima a sus proyectos con una dosis altísima de imaginación. Mientras otros autores han trabajado en el musical temas sociales o elaborados personajes en situaciones límites, Webber ha preferido la catarsis y la curación emocional. Cats se estrenó el 11 de mayo de 1981 en el New London Theatre del West End londinense y permaneció en cartel hasta el año 2002, con 8949 apariciones. Con la balada romántica "Memory" como clímax, la música de Webber

explora una variedad de estilos musicales. (Fayolle, Paula, 2008: 102).

La propuesta metodológica que se diseña y se aplica en esta investigación tiene que ver con el área de la Expresión Musical, y los motivos para justificar este planteamiento investigador desde el área son (Rodríguez-Quiles y García, 1998:2-5):

1. *Por ser una materia educativa, de naturaleza práctica; permite analizar la realidad desde las aulas para comprenderla mejor y diseñar unas pautas de intervención más eficaces que reviertan no sólo en el beneficio del alumnado sino, paralelamente, en la formación y perfeccionamiento del profesorado de música.*

En el caso concreto de nuestra investigación, el utilizar una metodología acorde al nivel y características del alumnado no sólo va a servir en beneficio del mismo sino que va a posibilitar que el docente comprenda mejor la realidad a la que se enfrenta y mejore su calidad profesional.

2. *Permite el contacto y la colaboración directa entre el investigador y profesor de música, de suerte que el docente se convierte a la vez en investigador. Puede desvelar cuáles son las teorías que guían su práctica.*

En este caso es claro que el investigador y el profesor somos la misma persona y que de esta manera puedo incidir mucho más en la consideración que tengo de impartir música en los niveles básicos de enseñanza.

3. *Es fundamental para el profesor de música identificar la “cultura musical” de su alumnado (preferencias, estructura de valores, posible preparación extraescolar en la materia de música...) sobretodo si tenemos en cuenta que lo más normal es que pase con él varios cursos consecutivos.*

Esa búsqueda de la “cultura musical” ha hecho el plantearme que en este centro no valía una educación basada únicamente en lo que se establece en el currículo y principalmente en la “música clásica”. La mayor parte del alumnado la rechazaba, mucho de ese alumnado por mimesis de sus compañeros. Era necesario basar las clases de música en un abanico de músicas diferentes en el que el alumnado encontrara su lugar, así como intentar llegar a conocer la música que era significativa y con la que se podía aprender a través de la motivación del alumnado.

4. *Por ser la música (como ya afirmara W. Willems) una materia artística que conecta con la misma naturaleza con la complejidad de la triple dimensión humana (fisiológica, afectiva y mental) comporta aspectos de difícil o imposible cuantificación, de modo que una investigación de corte cualitativo, debido a lo exhaustivo de sus planteamientos-, permite afrontar todos los frentes posibles de un problema.*

Conseguir que el alumnado tenga la capacidad para expresar en cada momento aquello que se debería eliminar de la propuesta metodológica o lo que se debería insertar, lo que funciona musicalmente en la propuesta, lo que no cumple las expectativas, etc.

5. Dada la diversidad de tareas que una clase de Educación Musical conlleva (expresión vocal, expresión instrumental, actividades de movimiento, actividades de audición, actividades individuales, actividades colectivas) y dado el escaso tiempo que la Administración asigna a la materia de Música (una hora semanal en Educación Primaria) se hacen indispensables estudios concienzudos sobre el significado y la distribución de tales tareas en el tiempo, para lo cual una investigación cualitativa, como se hace en otras áreas de conocimiento, podría resultar muy beneficiosa.

Esta investigación se ha podido llevar a cabo al ser el especialista de Educación Artística y contar con tres horas semanales en Primaria y Secundaria con el alumnado, de manera que he podido ir alternando unas sesiones más teóricas basadas principalmente en el desarrollo del currículo de música, con sesiones en las que distintas pruebas de la estrategia metodológica innovadora han ido proponiendo los distintos ciclos investigadores. Si hubiera estado en un colegio en el que el especialista de música dispone únicamente de una hora semanal para llevar a término toda la investigación hubiera sido muy difícil el conseguir todo lo que se ha conseguido.

6. La investigación etnográfica puede resultar especialmente recomendable en este caso para desvelar algunos aspectos claves: cómo se realiza la evaluación, cuáles son los rasgos de los instrumentos utilizados para llevarla a cabo, qué uso se le da, cómo se jerarquizan los contenidos, cómo se legitima desde la clase de música el saber y el poder, etc.

Esta investigación se va a preocupar de la evaluación y principalmente de ver qué es lo que se está consiguiendo con la nueva metodología que se está aplicando en las clases. Este hecho va a hacer que el alumnado empiece a disfrutar más del área y consiguientemente a superarse en la asignatura, sacando mejores resultados.

7. Es importante cuestionarse qué músicas incluimos en el currículo y en particular qué papel juega la música popular.

En la investigación se va a poner de relevancia que es necesario trabajar el área de música en un primer momento con músicas que puedan atraer al alumnado de manera que consigamos ganarnos su atención, o músicas que no le atraen a priori pero que puedan llegar a atraerle si las combinamos con los medios audiovisuales.

Un ejemplo claro de la investigación va a ser el ballet *El Lago de los Cisnes*, de Chaikovsky. Cuando se les ha puesto la audición en clase a los distintos grupos en los que se ha trabajado, lo han rechazado y han provocado con su comportamiento que se desestimara la actividad. Sin embargo, la misma obra musical introducida en la banda sonora de la película *Billy Elliot*, les ha llegado a gustar y motivar sus ganas de conocer más en profundidad esta gran obra musical.

Esa búsqueda de ofrecer al alumnado algo de manera motivante es la que se debería realizar en cualquier aula de música.

8. Desvelar las experiencias incontroladas, implícitas, inconscientes en el aula de música permitirá explicitar toda una serie de estereotipos o conductas indeseadas por parte del docente que no hacen sino encasillar la Educación Musical en una dimensión que no siempre es la más adecuada.

Es importantísimo partir en las bandas sonoras de lo que produce curiosidad musicalmente en el alumnado y buscar los valores o lo que se puede trabajar desde ese punto.

Es imprescindible para que el aula de música funcione que el alumnado en general se divierta, que poco a poco sepa ir consiguiendo aceptar diferentes tipos de música, de manera que su cultura musical crezca. Además poco a poco se irán convirtiendo en críticos con una música determinada pero sabrán extraer conclusiones importantes acerca de porqué les puede atraer o no.

9. La desprofesionalización se hace cada vez más evidente. La falta de tiempo para diseñar un proyecto original hacen que se acepten, a veces gustosamente, otras alternativas como mal menor: es el concepto del libro de texto como currículo empaquetado, en expresión de algunos autores.

Es necesario que el docente que imparta el área de música intente llegar al alumnado proponiéndole una serie de estrategias metodológicas que puedan hacer que su función tenga algún sentido.

En el curso académico en el que llevó a cabo la investigación, en la mayoría de los centros, según pude comprobar en distintos cursos y seminarios musicales donde coincidí con otros profesionales que estaban impartiendo música, el profesorado de música estaba viéndose abocado hacia una desprofesionalización absoluta, al compartir la nota de Educación Artística con plástica y dramatización, asignaturas que la impartían los tutores u otros especialistas para rellenar horario, en muchas ocasiones sin un programa establecido y sin unos objetivos que cumplir al no ser especialistas en la materia. Y nos enfrentábamos con la realidad que en la mayor parte de casos la hora de dramatización se convertía en

hora de plástica, teniendo dos horas semanales frente a una de música. Además de eso, si el especialista de música no se hacía valer y dignificaba su evaluación y su área, siempre prevalecía la otra nota, siendo por lo general bastante alta para evitarse conflictos con padres y alumnado en general.

Si a este hecho, totalmente injusto y que desprestigia nuestra función como docentes, sumamos que tenemos que completar horario dando otras muchas asignaturas, que en algunos casos no nos gustan o no nos vemos los suficientemente preparados para impartirlas como consideramos que sería lo correcto, podemos comentar que en algunos cursos impartidos para especialistas de música, vario de este profesorado ha expresado su indignación y su frustración al no ver una mejora en su puesto laboral.

Al darme cuenta que la propuesta metodológica del seguimiento del libro del texto lo único que provocaba en el alumnado era una dejadez hacia la asignatura, en la que cerca del 90% del alumnado la tenía suspensa siguiendo los criterios de evaluación que dicho material proponía; y ante la justificada insatisfacción profesional que este hecho llegó a provocarme durante el curso 2006/2007, decidí probar una estrategia metodológica, que poco a poco fui creando y que fue discurriendo en el transcurso del curso 2007/2008.

El desarrollar el currículo de música a través de diferentes películas, que podían ser de dibujos animados o no, intentando a través de ellas explicar todos aquellos aspectos destacados tanto de la banda sonora como de los distintos valores que aparecían en cada una de las tramas, así como programas televisivos de interés del alumnado y posibilidades didácticas considerables, me llevó a obtener informaciones valiosas a través del diálogo y las opiniones aportadas por el alumnado en clase, provocando juicios críticos de valor argumentados hacia el área y los medios audiovisuales, que esta investigación propuso como estrategia para combinarla con ese libro de texto, metodología que estaba muy anclada en la sociedad de este contexto, ya que la veían como la única alternativa para impartir las clases.

Rodríguez Bravo (2000:1), propone los siguientes apartados interesantes para llevar a cabo el comienzo del diseño metodológico en el aula de música, y que voy a ir comentando cómo se han llevado a cabo en nuestra investigación. Es necesario realizar:

- *El análisis cualitativo inicial de un corpus representativo del tipo de proceso comunicativo que pretendemos estudiar, con objeto de localizar los parámetros formales y los mecanismos perceptivos que son relevantes para nuestro problema de conocimiento.*

Lo primero que realice a la hora de plantearme la estrategia que servía como base de esta investigación, fue el análisis de las distintas películas y sus bandas sonoras, así como de los programas televisivos y de otro tipo de medios audiovisuales que atraían al alumnado. Intenté entresacar los distintos valores de transmitían cada una de los audiovisuales que se iban a proyectar y la idoneidad o no de las edades a las que se había escogido para trabajarlas. Establecí mis primeros criterios acerca de las posibilidades de distintas bandas sonoras y de lo que intentaban transmitir cada una de las películas, y decidí cómo los iba a llevar a la práctica dentro de cada una de las sesiones.

- *El análisis objetivo de las formas sonoras y/o visuales de los mensajes, utilizando instrumentos de medición física que facilitan la toma de datos objetivos.*

Al llevar el material a las distintas sesiones, se ha realizado el análisis de las formas sonoras y visuales de los mensajes; pero ha sido lo que el propio alumnado subjetivamente han ido analizando y comentando y que me han servido para explicar contenidos musicales que desconocían.

- *El estudio individualizado de los efectos que ha producido cada uno de esos mensajes concretos sobre un grupo suficientemente amplio y representativo de receptores, utilizando instrumentos de control objetivo de la recepción.*

Se han ido apuntando las palabras que cada alumno iba diciendo en el visionado en el diario de profesor; y se han realizado diversos ejercicios y encuestas sobre lo que la película les estaba ofreciendo en cada uno de los momentos.

- *La búsqueda posterior de las relaciones entre las formas sonoras o visuales localizadas y formalizadas numéricamente y los efectos que estas han producido en la recepción, es lo que nos dará respuestas concretas sobre el funcionamiento de los mecanismos expresivos audiovisuales.*

Aunque en un principio el objetivo fue analizar cómo llegaba el sonido en el audiovisual al alumnado y qué era lo que producía su atención; la investigación conforme se ha ido desarrollando ha variado hacia la importancia y los efectos que estas producciones audiovisuales han tenido en el alumnado académicamente y qué es lo que se ha conseguido con esta nueva estrategia metodológica.

Uno de los objetivos principales de la estrategia metodológica utilizada va a ser que el alumnado sea capaz de entender la comunicación que le brindan los medios audiovisuales, siendo capaces de ser críticos y de interpretar correctamente aquellos mensajes que les intentan transmitir fijándose principalmente en la música.

Además, este enfoque nos está sirviendo como recurso pedagógico para hacerle comprender la importancia de la música y enseñarle a la vez la interdisciplinariedad que se puede desarrollar a partir de la misma, así como la globalización de conocimientos que están constantemente en su vida cotidiana y en su realidad más inmediata.

Otro estímulo para el alumnado que refuerce lo que se ha aprendido en dichas clases va a ser el participar en el proyecto de innovación en el que el centro estaba inmerso. Considero que es esencial la formación continua del profesorado y que es necesario que se lleve a cabo un proyecto de innovación docente o cualquier otro tipo de formación para llevar a cabo una metodología, un cambio del marco legal educativo o una búsqueda de soluciones a los problemas del centro. En este caso, el proyecto de innovación y formación docente permitía conseguir objetivos y propósitos comunes a los que me había planteado en el aula de música.

2.2.2 PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Este proyecto surgió ante la evidencia de la cantidad de horas que el alumnado del centro pasaba delante de televisión, ordenador, videoconsolas... y lo motivador que podía resultar para ellos aprender cosas nuevas a partir de esta realidad.

Con este proyecto quise que el profesorado elaborara unos recursos pedagógicos basados en la realidad cotidiana del alumnado, es decir, a partir de productos audiovisuales que estaban acostumbrados a ver y oír sin ningún tipo de control o crítica hacia lo que les ofrecían, e intentaran sacar ideas para convertirlos en aprendizajes educativos.

La mayor parte del alumnado utilizaba estos productos audiovisuales en su tiempo de ocio, con lo que se intentó aunar estos productos, que tenían cierta motivación para ellos, a unos aprendizajes educativos que son lo que les iba a posibilitar la escuela.

Se buscó conocer qué le motivaba al alumnado a la hora de aprender, y si esta forma de trabajar le podía permitir a todo el profesorado del centro interrelacionar de una manera globalizada distintos aspectos del currículo mejorando el clima de cada una de las áreas.

Intentaba ser una pequeña puerta que abriera el acercamiento del alumnado a la sociedad de la información, partiendo de que el profesorado viera claramente las posibilidades que tenían los medios audiovisuales y luego decidieran libremente instaurarlas

o no en sus clases. Buscaba además analizar la influencia que podían tener los medios en los niños y cómo trabajar esa influencia de manera educativa dentro de la escuela.

Es una necesidad actual, debido a la cantidad de medios audiovisuales y de aparatos electrónicos que rodean al alumnado y que centran mucho más su atención que lo que se ofrece en el colegio. Por ello, uno de los principales retos del proyecto fue el motivar al alumnado a aprender, reflexionar, juzgar y elegir correctamente los medios audiovisuales y lo que les estaban ofreciendo, ayudándoles a conformar una personalidad mucho más crítica que sirvieran para que el alumnado llegara a unos juicios de valor con fundamento.

2.2.2.1 ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO

La organización del proyecto en cuanto a la formación del profesorado, fueron sesiones presenciales cada quince días, de una hora de duración en horario de 9 a 10 de la mañana los martes, con un total de 18 sesiones presenciales, que se combinaron con la formación que se realizó de otro proyecto en el centro. El resto de las horas se dedicaron para trabajo dentro del aula y trabajo personal o de grupo para elaborar las dos partes del proyecto exigidas.

El que ha inculcado y ha llevado la preparación y explicación de todo el proceso que se iba a llevar a cabo en el proyecto fui yo mismo, el coordinador, que fui el encargado de las explicaciones teóricas y de poner los ejemplos audiovisuales para entender lo que se pretendía hacer, entregué calendarios acerca de lo que se iba a trabajar en las distintas sesiones, establecí tiempos para entregar y llevar a cabo con el alumnado las distintas partes del proyecto, propuse grupos, realicé una propuesta para gastar el dinero del proyecto y llevé la organización del trabajo a realizar en cada una de las sesiones.

Conté con un gran respaldo en todas las propuestas y con muchísima implicación a la hora de llevar el trabajo a cabo por todos los asistentes. Este hecho permitió que se cumpliera con lo previsto a conseguir con el proyecto y que la valoración general del mismo fuera muy satisfactoria. El coordinador y el grupo encargado de llevar a cabo el proyecto estuvimos asesorados por el Centro de Profesores y Recursos (CPR) al que estaba adscrito el centro, cuyo asesor participó activamente en varias sesiones conjuntas que se realizaron del proyecto.

En cada una de las sesiones presenciales, levanté un acta en la que se fueron exponiendo los temas tratados, la valoración del trabajo realizado, el trabajo previsto para la próxima reunión y la fecha de la misma. Hubo varias sesiones para comentar en conjunto

las conclusiones que iban obteniendo los participantes o las dudas y problemas que se iban observando a la hora de llevar a cabo el trabajo.

El trabajo realizado en estas sesiones consistió en explicar nuevos programas informáticos de fácil manejo para realizar materiales nuevos atractivos y motivadores que tuvieran que ver con las pantallas: Power Point, Movie Marker, Nero Vision, softwares de distintas cámaras de vídeo que hacen montajes adaptando una música a unas imágenes determinadas; se visionaron determinados contenidos (cada maestro relativos a su área) a través de los medios audiovisuales y se hizo una unidad didáctica a partir de los resultados obtenidos.

2.2.2.2 FASES DEL PROYECTO

En este proyecto, que se ofertó como formación del equipo de profesorado, participaron 11 maestros de los 17 que componíamos el claustro, buscando llevar a cabo dos actividades principales:

- Realizar una unidad didáctica dentro de su programación de aula en la que se utilizasen los medios audiovisuales: vídeos educativos, programas de la televisión, vídeos de dibujos animados, creación de vídeos educativos con el alumnado, montajes audiovisuales...
- Crear nuevos materiales educativos en los que el protagonista fuera el alumnado de los distintos ciclos educativos. Nos dividimos en grupos, y en base a un tema común: “El Agua”, se ha propuesto por ciclos trabajar distintos aspectos creando un vídeo educativo en cada uno de ellos.

De ambos se elaboró un dossier y unos CDs y DVDs donde se pone de manifiesto el trabajo realizado.

Para realizar los vídeos educativos por parte del alumnado, se decidió trabajar el tema común del agua, ya que estábamos en el año en el que se celebró la Expo de Zaragoza. Se realizaron tres grupos:

1. Infantil y Primer ciclo de Primaria llevaron a cabo “Talleres de los sentidos relacionados con el Agua “
2. Segundo ciclo de Primaria, realizaron unos murales y un vídeo titulado “Recomendaciones para gastar y desaprovechar menos el uso del agua”.

3. Tercer ciclo de Primaria y Primer ciclo de Secundaria, conocieron la fauna, la flora y las características del agua del río que pasa por el pueblo y realizaron experimentos en el laboratorio.

Es decir, se trabajó el tema desde distintos ámbitos e implicando a toda la comunidad educativa, ya que en Infantil se pidió que un día fueran los abuelos a contar cuentos y refranes relativos al agua, en segundo y tercer ciclo se vio la importancia del agua en el planeta gracias a una asociación del pueblo que se dedicaba a la astronomía y se realizó una visita al río guiada por uno de los padres del alumnado que fue explicándoles la fauna y flora, intentando reforzar los contenidos que se intentaban trabajar en cada ciclo.

Todo ello sirvió para conseguir que el acercamiento a los medios sea una fuente de recursos en la que seguir trabajando, que se le fuera perdiendo el miedo a introducirse dentro de la sociedad de la comunicación y del mundo tecnológico en el que estaban inmersos, y del cual nuestro alumnado no podía vivir ajeno y desconocedor. Era necesario que lo conocieran, aprendieran a emitir sus juicios de valor y fueran críticos con lo que los medios audiovisuales les estaban ofreciendo, conformando un aspecto muy importante dentro de su personalidad.

Para llevarlo a cabo, el centro contaba con una sala de ordenadores con 10 ordenadores, un ordenador por clase, dos cañones de diapositivas, dos Tablets Pc, una cámara de fotos y una cámara de vídeo.

En cuanto a la relación del alumnado con los medios audiovisuales, todos poseían televisión en casa, muchos de ellos ordenador y videoconsolas (siempre de las más modernas; Ps2, Wi...), y otros medios informáticos tipo mp3, psp, mp4...

En el pueblo se les ofrecía la posibilidad muchos fines de semana de ver una película dirigida a su edad en un centro multiusos, y que solían ser de las últimas que habían ido saliendo al mercado.

2.2.2.3 INFLUENCIA DEL PROYECTO EN EL PROFESORADO Y ANÁLISIS DE GUSTOS TELEVISIVOS

El profesorado que participó en el proyecto de innovación aceptó las nuevas estrategias que se proponían e intentaron ponerlas en práctica cada uno en su ámbito, y fue capaz de coordinarse y de cooperar para llevar a cabo las distintas propuestas que se probaron con el alumnado para intentar mejorar.

Era trabajo extra para todos, salirse de la metodología a la que estaban acostumbrados, y cambiar la manera de trabajar suponía un reto para la mayoría. Todo este trabajo suele costar, debido a que cada uno tiene muy claro cuáles son las estrategias que le funcionan al haberlas llevado a cabo durante varios cursos docentes, y el cambio supone muchas veces comenzar de nuevo y no saber si lo que se prueba va a funcionar o no. Sin embargo, se llegó a la conclusión de que la opción metodológica de únicamente el libro de texto, a pesar de que era la habitual dentro del grupo que componía el proyecto, no funcionaba todo lo que debería a juzgar por las interrupciones en clase. Estaban convencidos de la necesidad de buscar soluciones a las situaciones que se producían diariamente y que estaban creando ansiedad y malestar entre el profesorado.

Conforme fue llevándose a cabo el proyecto, los demás compañeros de claustro comprobaron, tal como se reflejó posteriormente en la memoria del mismo, mayor atención en las clases, una mejora de la cantidad de trabajo, mayor participación realizando preguntas e indagando para seguir aprendiendo, mejor clima de aula, y, sobre todo, mayor rendimiento académico.

Algunos docentes empezaron a plantearse el utilizar de vez en cuando algunos de estos recursos que estaban mejorando sus clases, y este paso indica que el proyecto sembró una semilla que estaba empezando a desarrollarse.

En la realización del proyecto se analizaron las preferencias del alumnado, de los padres y del profesorado en cuanto a lo que les ofrecía la televisión, para lo que se les pasó una encuesta que entregaron con sus respuestas el 93% del alumnado, el 90% de los padres y un 70% del profesorado del centro.

En ella se ponía en evidencia gustos determinados dependiendo del género de la persona que realizaba la encuesta, así como de la edad.

Aún así, según los resultados, se llegó a unos datos generales: lo que más les atraía al alumnado de ambos géneros comprendido entre los 3 y los 10 años eran los dibujos animados, y al alumnado comprendido de 10 a 15 años las distintas series televisivas, principalmente aquellas cuyo contenido iba dirigido para personas adultas (por ejemplo: *Los hombres de Paco*, *CSI*, *El internado*...).

A las personas adultas que se les ha pasado la encuesta se decantaban ambos géneros también por las series y por la información de los telediarios o los debates.

Lo que menos aceptación ha tenido en todas las edades son los programas del corazón, y lo que tampoco ha salido demasiado bien parado son los programas deportivos.

Sin embargo, existe un 35% de los encuestados que comentaron que les gustaban los programas musicales: *Al pie de la Letra, Fama ¡A bailar!, Operación Triunfo, ¡Mira quién baila!, Tú sí que vales.*

Partiendo de los resultados obtenidos en este análisis, se fueron diseñando las diferentes actividades. Se analizaron los documentos audiovisuales que habían obtenido mayores votos buscando aquello que tenía de educativo, y de ahí nació toda la estrategia metodológica que se fue planteando viendo los resultados de los diferentes ciclos de la investigación en el área de música y en el proyecto buscando materiales audiovisuales que pudieran explicar determinados conceptos de determinados temas sobre los que versaban las unidades didácticas que cada uno de los profesionales plantearon.

2.2.2.4 EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

La evaluación del proyecto ha sido muy buena, ya que se consiguieron más objetivos de los propuestos, se trabajaron todos los contenidos, hubo un trabajo de equipo considerable, se llegaron a muchas conclusiones de conjunto, se vio que el proyecto tenía una implicación y una motivación grande para el alumnado y las familias, se perdió un poco el miedo al acercamiento a lo desconocido o a lo conocido sin su posibilidad educativa, y no resultó ser un proyecto de innovación arduo, sino que fue bastante agradecido y fácil de llevar por parte de todos los ámbitos implicados.

La evaluación del proceso se llevó a cabo por el coordinador del proyecto junto con el representante encargado del mismo del CPR, entre los que hubo buena comunicación y entendimiento a la hora de llevar a cabo el desarrollo del mismo.

Hubo varias sesiones para comentar en conjunto las conclusiones que iban obteniendo los participantes o las dudas y problemas que se iban observando a la hora de llevar a cabo el trabajo.

En las más importantes, donde se pusieron de manifiesto las conclusiones que llevaron a cabo en las dos partes que se establecían en el proyecto, estuvo presente también la representante del CPR. En ellas se puso de manifiesto el trabajo realizado y las dificultades encontradas, así como se comentaron también las posibles implicaciones innovadoras que tenían el proyecto y la aceptación plena del alumnado.

Considero que se llevó a cabo un proyecto muy innovador, cargado de mucha energía positiva, que consiguió muchos objetivos importantes, desarrolló el trabajo en grupo y el buen clima entre los participantes y lo más importante de todo, que el alumnado recuperara su motivación a aprender y a ver los medios audiovisuales desde una posición educativa y

no únicamente desde el entretenimiento. Supuso una mejora en el clima general del centro y también una manera de trabajar cooperativamente de forma activa y entretenida a la vez, con la máxima de estar aprendiendo divirtiéndose.

3 DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 INTRODUCCIÓN

La recogida de datos de esta investigación se realizó en un colegio público con 160 alumnos, divididos en un total de 11 clases, desde 2º ciclo de Educación Infantil hasta 2º de ESO. El colegio cuenta con un claustro de 17 maestros, y el maestro de la especialidad de música, estaba de especialista impartiendo las asignaturas de Educación Artística (Plástica, Música y Dramatización, con una hora semanal cada una de ellas) en toda la Primaria, una hora de Música en cada uno de los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, y Música en el primer ciclo de Educación Secundaria, teniendo tres horas con primero y dos horas con segundo.

Este bloque con los datos de la investigación se ha estructurado para dar respuesta a los objetivos de la misma para cada curso, partiendo de las características generales del alumnado del centro, de su problemática, para concluir elevando interpretaciones sobre cómo han afrontado este estudio este maestro especialista en educación musical, el alumnado, y la comunidad educativa en general. Posteriormente, se hará un análisis detallado de lo que se trabajó a lo largo de la investigación con cada uno de los cursos, detallando aquellas dificultades que aparecieron y cómo se intentaron solucionar, así como los logros obtenidos al llevar a cabo la nueva propuesta de Investigación-Acción. Terminará este apartado con unas conclusiones generales acerca de qué ha supuesto la investigación para esta situación contextual concreta, y qué mejoras o soluciones se han aportado tanto desde el área de música como desde la solución de problemas globales del centro.

3.1.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Llevar a cabo la investigación en este contexto surge debido a la necesidad que percibí como profesor- investigador de música, de impartir las clases con una metodología diferente, que sirviera para acercar la clase de música al alumnado.

El plantearme esta nueva metodología, buscaba cambiar la concepción negativa de la comunidad educativa hacia la música, tal como se vio reflejado en los distintos cuestionarios que se propusieron al alumnado y a los padres, así como las opiniones que escuché de mis compañeros en los distintos claustros o de los padres en las reuniones que se mantuvieron: al alumnado no les gustaba el área porque era muy teórica y tenía exámenes que no estudiaban porque consideraban que no les iban a servir para nada en un

futuro. Desde las familias apoyaban esta concepción porque bastantes consideraban que debería estar fuera de la escuela y que no tenía importancia suspenderla. El claustro tampoco la valoraba, restándole importancia cuando un alumno suspendía la asignatura y culpando al maestro de esta situación por exigir demasiado en una asignatura que está considerada como “maría”, exceptuando su utilidad de cara a los familiares cuando se tienen que realizar festivales en los que quedaba bien todo el centro a costa de la misma.

La zona geográfica en la que está ubicado el pueblo tampoco tiene una cultura musical notoria, al ser una zona minera con muchos cambios de población y que sólo tiene una banda de música que acaba de crearse, a la cual no pude aportar alumnado, pese a que la directora de la misma me lo pidió, porque la mayoría decía que detestaba la asignatura. La localidad se encuentra dentro de la comarca minera de Teruel, comarca que tiene una fama muy negativa dentro del profesorado debido a ser una zona con bastantes problemas sociales, lo que suele traducirse en problemas de convivencia escolar, de modo que tiene un elevado cambio de profesorado todos los años.

Suele ser el primer destino definitivo de muchos profesionales que aprueban la oposición, que están los dos años obligatorios antes de poder concursar y que intentan cambiar de destino para acercarse a sus lugares de origen, y motivado ese cambio también debido a unas características comunes que se le atribuyen al alumnado de toda la zona: suele ser un alumnado que no siempre asume las normas escolares establecidas y que les cuesta adaptarse, con muchos problemas de conducta en la clase, muy mal educados en cuanto a contestaciones a cualquier miembro de la comunidad educativa (con bastantes exabruptos a la hora de expresarse), muy poco control familiar de lo que hacen y poco apoyo educativo al profesorado (en bastantes casos apoyan lo que dice el alumnado antes que lo que pueda argumentar el docente), y que no acaban de integrar a los inmigrantes que viven en la zona, surgiendo conflictos con ellos. A todo ello se suma un nivel de conocimientos y cultural medio-bajo, en general, tanto en alumnado como en los familiares, al poseer un amplio porcentaje de los padres sólo estudios primarios.

Como consecuencia de todo esto, la plantilla de maestros en el centro se renueva casi por completo cada dos años, con el trastorno que eso puede ocasionar en el alumnado. Existía un elevado número de alumnado suspenso en los cursos superiores (por ejemplo, en sexto de primaria, que en este curso escolar contaba con 23 alumnos, 20 de ellos habían repetido una vez).

La metodología utilizada para impartir los conocimientos en el centro se basaba principalmente en la utilización del libro de texto como único material para la enseñanza,

debido en gran medida para sacarle una rentabilidad al programa de gratuidad de libros promovido por el Gobierno de Aragón, que hace que el alumnado lleve los libros gratis durante toda la etapa y que se los vayan pasando al alumnado que cada año llega al curso en el que se utilizan.

Según pude observar, es un centro en el que el profesorado proponía muchos proyectos, involucrándose la mayor parte del mismo. Era una manera que la mayoría de ese profesorado tenía para conseguir méritos a través de una forma más cómoda y rápida que trasladarse al centro de profesores y recursos de la zona. Estos proyectos de innovación partían con la intención inicial de mejorar los problemas reales del centro y del proceso de enseñanza-aprendizaje; si bien, desde mi punto de vista, no consiguieron todos los resultados que serían deseables por quedarse en los contenidos, que es lo que al profesorado parecía importarles fundamentalmente: el impartir el programa, sin pararse a analizar o mejorar los problemas realmente importantes, como podía ser la convivencia, y que dificultaban la vida educativa en el centro y el propio proceso de enseñanza aprendizaje de esos contenidos.

La mayor parte del profesorado se conformaba con sobrevivir a las situaciones de indisciplina y disrupciones que cada día tenía que afrontar, provocándoles ansiedad, e intentando ingeniárselas para que el alumnado le dejase impartir la clase, pidiendo a los que no la querían seguir las sesiones que si no querían hacer y trabajar no hicieran, pero que no molestasen a los que realmente sí que estaban interesados en lo que el profesorado les podía ofrecer. Existía un reglamento de régimen interior que no contemplaba unas sanciones claras para cada uno de los tipos de disrupciones que se producían. Cada uno de los docentes ponía las sanciones que consideró oportunas, sin comentarlas con el resto, lo que provocaba que no se siguiera una línea común, habiendo bastante descoordinación entre el profesorado en este ámbito.

En los dos años que estuve como especialista de música en el centro, no se tomó ninguna medida efectiva cuando un alumno realizó algún hecho muy grave, como por ejemplo, romperle la mano a un compañero dentro del aula o imposibilitar completamente el desarrollo normal de la clase con continuas e impertinentes interrupciones y de faltas de comportamiento, siendo el mayor de los castigos la expulsión del centro un día o dos, sin ningún tipo de consecuencia educativa. Este hecho provocaba que el alumno que había cometido esa falta grave siguiera reafirmando en su comportamiento y que algunos llegaran en el curso académico a irse expulsados varias veces del centro, sin llegar a

comprender la necesidad de cambiar esa actitud y comportamiento hacia sus iguales y hacia el profesorado.

El propósito de este trabajo no consiste en realizar una descripción de lo difícil que era el trabajo docente en ese centro, sino saber cómo ha funcionado la clase de música con este enfoque metodológico, lo que se ha conseguido avanzar y en qué ha mejorado en el centro, no sólo desde el punto de vista de los contenidos, sino planteando también posibles soluciones a las situaciones contextuales del proceso de enseñanza aprendizaje, que en este centro principalmente se centraron en mejorar la convivencia escolar.

El profesorado que participó en el proyecto de innovación aceptó los cambios y fue capaz de coordinarse y de cooperar para llevar a cabo las distintas propuestas metodológicas que se probaron con el alumnado para intentar mejorar y atajar el problema principal del centro, a pesar de las diferencias personales y la manera de concebir la educación que cada uno de ellos tenía.

Los órganos de gobierno del centro: Equipo Directivo, Consejo Escolar y Comisión Pedagógica, respaldaron todos aquellos proyectos de innovación que se quisieron poner en marcha, hecho que mostraba el interés por la renovación y por la búsqueda de nuevas metodologías que fueran más cercanas al alumnado y les motivasen hacia el aprendizaje, así como que el centro se convirtiera en un centro pionero en cuanto a utilización de materiales y recursos metodológicos nuevos.

El profesorado a través de los distintos proyectos participó activamente, posibilitando y contribuyendo con sus ideas para intentar mejorar los aspectos que eran necesarios dentro de la vida educativa, y aquéllos que no participaron en el proyecto, no impidieron los cambios que sus compañeros intentaban introducir se llevaran a cabo, sino que los apoyaron. Ese espíritu de colaboración dentro del claustro hizo que poco a poco se consiguieran unos buenos resultados y que sin darse cuenta se llevara una línea común a la hora de poner en práctica el proyecto de innovación que se estaba realizando.

Dentro del alumnado, existía un porcentaje de alumnado (variable según las clases) que tenía un buen comportamiento e intentaban absorber el mayor número de aprendizajes posibles para seguir estudiando, que fueron los que motivaron esta búsqueda de nuevas maneras de enseñar y que era preocupante que no les dejaran avanzar el resto de sus compañeros.

Frente a este alumnado, encontrábamos un número considerable de casos que presentaban problemas de desestructuración familiar, de dejadez y de un desnivel de conocimientos considerable con respecto al curso al que estaban adscritos, lo que produjo

que su única manera de no aburrirse dentro de la clase, o de relacionarse con sus compañeros fuera creando distintos conflictos y interrupciones que imposibilitan el desarrollo normal de las clases, y frenaran al grupo para avanzar en su proceso de aprendizaje.

La mayor parte de los problemas que ocurrían en el centro se produjeron desde tercer ciclo de Primaria hasta terminar primer ciclo de ESO. Desde la Dirección Provincial, que cambió en ese curso académico (primer año que yo estaba destinado en esta población), se intentó que en este pueblo y varios similares en los que todavía se impartía el primer ciclo de ESO, este alumnado pasara a los institutos más próximos, de manera que se consiguieran centros con una mejor dotación económica y personal acorde al tipo de educación.

Así, la idea fue que en este centro sólo se impartiera Educación Infantil y Educación Primaria, ya que la Educación Secundaria debería impartirse en el instituto que se encuentra a pocos kilómetros de la localidad. Este hecho facilitaría que se solucionaran la mayor parte de problemas graves de convivencia que se producían en el centro.

Sin embargo, al siguiente curso escolar el pueblo entero se movilizó para que no mandaran al alumnado del primer ciclo de la ESO al instituto, alegando principalmente que consideraban que la educación que se les impartía y las influencias que tenían eran mejores en el pueblo, además de ser un grupo de edad demasiado joven para juntarse con el alumnado de hasta 20 años que había en ese instituto, de los que muchos de ellos eran problemáticos en cuanto a la convivencia escolar, y que el número de alumnado era considerable en los dos cursos y le quitaría mucha vida al pueblo.

El apoyo de los órganos de gobierno del centro a las demandas del AMPA, hizo que la Dirección Provincial de Educación pusiera demasiadas pegas al Equipo Directivo a la hora de conceder profesorado, de pagar las horas que correspondían al profesorado que estaba impartiendo clase en la ESO, de aprobar los horarios y de apoyar cualquier tipo de proyecto o necesidad del centro que se llevaba a cabo desde el mismo. Así, debido a esta disputa entre las ideas del Director Provincial y la pretensión del pueblo, los perjudicados fuimos el profesorado, que no cobramos el suplemento que nos correspondía por dar clase en la ESO hasta cuatro meses después, y los compañeros tutores de este ciclo que vieron peligrar su puesto de trabajo.

El equipo directivo tuvo que presentar múltiples veces los horarios hasta que al final se consiguieron aprobar y poder cobrar el profesorado lo que se nos debía. El alumnado de ESO, indirectamente sufrió esta confrontación entre administración y comunidad educativa

viviendo en la incertidumbre de si acabarían el curso en su colegio de siempre o tendrían que trasladarse al instituto a mitad de curso. Toda esta incertidumbre en los distintos ámbitos de la vida educativa supuso que se viviera cierta expectación que no favoreció a la hora de mejorar el clima de convivencia dentro y fuera del centro, ya que tanto familiares, profesorado como alumnado se posicionaron acerca de este hecho que cambiaba drásticamente el funcionamiento del mismo. El AMPA llevó el caso a la máxima autoridad jurídica de la comunidad, el Justicia de Aragón. En el curso siguiente cambió la Dirección Provincial y no se marcaron directrices, por lo que el alumnado de secundaria sigue todavía en el centro.

En cuanto a la clase de música, mi primer año en el centro intenté llevar una metodología de libro de texto, basada en exámenes y en la consecución de objetivos y contenidos, que fue imposible, muy negativa en cuanto a la aceptación de la asignatura y a la hora de intentar conseguir determinados aprendizajes mínimos musicales, y que acarreo un gran número de suspensos con sus consiguientes problemas y multitud de reuniones de padres quejosos con mi forma de enseñar.

Desde todas las partes de la comunidad educativa tenía reprimenda por ser tan duro, y muchos de mis compañeros no entendían la gran cantidad de suspensos, teniéndoles que explicar y mostrar mi manera de evaluar, y argumentarles que era una cuestión de dejadez hacia la asignatura en general y que no les importaba nada el aprobarla o el suspenderla, luchando con la idea de que no servía para nada y así se lo hacían ver en casa y me intentaban convencer en las reuniones que mantenía con los distintos familiares.

Todo ello contribuía a que me desanimara, y llegaba a pensar que igual el problema era mío, por lo que intentaba buscar distintas maneras de acercarles la asignatura para que cambiaran de opinión. Ninguna de las cosas que probaba daba resultado, o al menos es lo que el alumnado en general me quiso hacer creer. Incluso mis propios compañeros no podían entender cómo una asignatura “maría” o “pájaro”, como algunos de ellos la calificaban, podía tener el mayor índice de suspensos en el centro, y que como responsable de la misma le estaba intentando dar una importancia desmesurada, ya que siempre comentaba en los claustros lo indefenso que me sentía al probar distintas maneras de trabajar con el alumnado y no conseguir que mejoraran el nivel de fracaso en la misma, a una asignatura que no la tenía comparándola con el resto. Por más que yo me esforzaba por mostrar la asignatura con actividades distintas, aunque siempre centradas en la consecución de objetivos, todas ellas eran rechazadas por el alumnado y conseguían que sintiera que había fracasado.

Sin embargo, no cedí en el intento de investigar cuál era el problema o la razón de esa sensación de fracaso, y seguí buscando alternativas, lo que hizo plantearme la duda de si realmente la calificación y la consecución de objetivos era tan importante en el contexto que estaba, o si lo primero que tenía que conseguir con mi alumnado era que aceptaran la asignatura, que descubrieran y tuvieran el recuerdo de la música como algo necesario en sus vidas y que les aportaba una serie de conocimientos necesarios y a la vez divertidos. Quería que consideraran la música no como algo obligado a lo que estaban acrecentando su odio y de paso hacia mi persona. Tenía que conseguir que mi alumnado se divirtiera y aceptara más las propuestas musicales en mis clases, y sintieran la música como algo cercano para luego intentar que sin darse cuenta fueran consiguiendo obtener la base musical que considero necesaria, y que con el método que estaba trabajando, con este alumnado no funcionaba.

Comprendí que el libro y sus conocimientos no eran suficientes y decidí plantear una nueva metodología con el proyecto de innovación en el centro mencionado en el capítulo anterior, basado en la enseñanza de los medios audiovisuales, y en el caso concreto del aula de música, centrado en las bandas sonoras para enseñar música. Pensé además que sería interesante emplear un método de investigación basado en la investigación-acción para detectar los aprendizajes que realmente se producían, más allá de los contenidos instrumentales empleados por las razones mencionadas en ese mismo capítulo.

Descubrí que la enseñanza a través de los medios audiovisuales me servía para no sólo para trabajar la música como área, sino para interrelacionarla mucho más y trabajar otros muchos factores: valores, contenidos de otras áreas interrelacionados con la música, funciones de la música, géneros de música que sería impensable o rechazarían de otra manera (música clásica, ópera, ballet), contenidos musicales de distintas culturas que no se suelen trabajar y que pueden servir para abrir el amplio abanico de los estilos y gustos musicales en los niños. Buscaba realizar clases más activas en las que se participara mucho más sin ser del todo conscientes de que estaban participando, conocer el poder de la imagen y de la música por separado y juntas, mejorar la convivencia en el aula y en el centro, y acrecentar el gusto por la música, hecho que se estaba destruyendo.

Analizando los datos del diario de observación que se comentarán más adelante, el alumnado, una vez que llevó inmerso un tiempo con la nueva manera de realizar las clases, empezaron a entender la clase de música y dramatización de otro modo y como algo que les gustaba, en lo que trabajaban de una manera diferente al resto de asignaturas, algo mucho más cercano a ellos que el resto de áreas en el que se inmiscuían en el mundo de

los personajes de las películas que se proyectaban, siempre con una banda sonora con la que se podían completar los contenidos atribuidos a la etapa y ampliarlos, que a la vez se completaba con los conocimientos del libro en algunos casos y en otros con conocimientos distintos que salían del debate o de las preguntas que surgían o de las explicaciones que de los distintos vídeos se realizaban.

Se combinaban también con distintas actividades propiamente musicales, como interpretar la música mediante el canto, el baile o el interpretar con los instrumentos. Toda esta combinación, utilizando músicas y bandas sonoras de películas, mezcladas con música comercial, que escuchaban en la radio o en la televisión, y que servía para realizar actividades de ritmo, de baile o de canto, programas de karaoke y la utilización de todos los medios audiovisuales disponibles al servicio de la música, hicieron que la concepción a lo largo del año de la clase de música fuera cambiando y mejorando, hasta ser una de las clases preferidas y en las que el alumnado, según decía, más cómodo se encontraba. Incluso las clases más conflictivas mantenían más el orden, y los alumnos más conflictivos, en lo que al cumplimiento de la disciplina escolar se refiere, pedían silencio para que continuara aquello que les gustaba y les interesaba.

La selección de las películas, la mayor parte de ellas de Disney y de dibujos animados, las realicé intentando trabajar los distintos contenidos musicales que estaban en el currículo y ampliarlos con todo lo que se iba a trabajar de la película: la temática, la memoria visual y auditiva, los distintos valores y hechos significativos que les ocurrían a los personajes, si producía rechazo el hecho de que hubiera demasiada música a lo largo de toda la película, el intentar descubrir las funciones que cumplía la música en escenas determinadas, el empezar a conocer obras y compositores famosos a partir de los dibujos animados y reconocerlas con posterioridad, el diálogo y el hablar en público, la mejora de la expresión y la comunicación verbal y no verbal, actividades de canto, baile e interpretación de instrumentos con la base de la música de la película, convivencia, atención...

El comienzo del nuevo plan de trabajo en mis clases surgió cuando me di cuenta de que era necesario trabajar de manera diferente sin perder nunca mi concepto de lo que debe ser la educación.

3.1.2 CONCEPCIÓN DE LA CLASE DE MÚSICA

Para mí, la clase de música no es una clase exclusivamente para entretenerse (que es como gran parte del alumnado de este centro la solían entender), ya que aporta muchos conocimientos que complementan otras asignaturas, y son necesarios unos conocimientos

mínimos que el alumnado tiene que adquirir. La escuela debe posibilitar la educación a todo tipo de alumno: desde el que le encanta hasta el que no siente ningún tipo de afinidad a la misma. Se debe conformar una cultura musical básica y desarrollar el gusto estético. La música debe servir para relacionarse con los compañeros y el entorno y para disfrutar, se tiene que mostrar un amplio abanico de tipos de música para que el alumnado vaya formando su personalidad musical y vaya decidiendo conscientemente sus gustos musicales.

Tiene que ser una asignatura en la que se potencie el gusto musical, contrarrestando los efectos que otro tipo de profesorado en tantas ocasiones ha conseguido, como puede ser el caso de maestros de música excesivamente duros, otros que la tenían que impartir sin tener los conocimientos suficientes, o los que la doblegaban únicamente a la consecución del solfeo y a tocar bien la flauta. En definitiva, la música en la escuela, si se imparte bien, tiene una gran labor socializadora y potencia la formación de unas personalidades abiertas a cualquier estímulo cultural, que respetan y forman su gusto artístico conociendo lo que realmente están escuchando y formando sus juicios de valor argumentando desde ese conocimiento y no desde el desconocimiento más absoluto, como suele suceder.

En un contexto como el del centro referido en esta investigación, es necesario adaptar la clase de música a la realidad del alumnado, y esa realidad actual es la de la sociedad de la información: canales de televisión con temática únicamente musical, videoclip, música de videojuegos, música de películas, publicidad, musicales, música de fondo en programas televisivos... Además, es un buen modo de que podamos acercar música clásica a un alumnado que la rechaza porque toda la vida la han visto como algo impuesto y sin ningún tipo de función o sentido para ellos. Trabajando la música de todos estos tipos, lo que conseguimos también es unir dos campos que han estado en contradicción, como son el tiempo de ocio y los medios audiovisuales y la escuela, contribuyendo desde este ámbito a que la sociedad de la información se transforme en la sociedad del conocimiento.

3.1.3 EL COMIENZO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez que ya tenía definidas las intenciones de este trabajo, el comienzo fue muy duro. Realicé un proyecto de innovación para el profesorado, que se aprobó y que fue puesto en marcha, pero que al principio no suscitó demasiado entusiasmo en el resto del profesorado. Sin embargo, conforme fueron haciendo las unidades didácticas y los demás compañeros de claustro comprobaron la respuesta del alumnado, tal como se reflejó posteriormente en la memoria del proyecto de innovación: mayor atención en las clases,

mejoró el nivel de trabajo, mayor participación realizando preguntas e indagando para seguir aprendiendo, mejor clima de aula, y, sobre todo, mayor rendimiento académico; algunos de ellos empezaron a plantearse utilizar de vez en cuando algunos de estos recursos que estaban mejorando sus clases.

Para el alumnado también resultó duro al principio, tal y como reflejaron en los cuestionarios muchos de ellos, y si bien muchos cambiaron de opinión y valoraron este nuevo enfoque de enseñanza, algunos siguieron pensando que esta propuesta era una pérdida de tiempo hasta el final. Mis dudas principales eran si no servía para nada toda la ilusión y tiempo que se había invertido en un proyecto para mejorar la convivencia y tener mayor reconocimiento del área de música. Sin embargo, como se comprobó al final del proyecto, la mayoría del alumnado comprendió que esta manera de trabajar resultaba más gratificante y servía para mejorar el clima de las aulas.

Analicemos a continuación los datos recogidos sobre la dinámica de las clases por etapas educativas y en cada uno de los cursos.

3.2 EDUCACIÓN INFANTIL

3.2.1 SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

En Infantil, la metodología propuesta se llevó a cabo principalmente con los tres cursos en el tercer trimestre. Se utilizaron distintos capítulos de *Poco Yo*, de *Juan y Tolola* y de los *Little Einstein*¹, algunos fragmentos de películas de Disney y algunos audiovisuales de animación relacionados con la música clásica.

El alumnado presenta a esta edad unas características muy adecuadas para utilizar con ellos este enfoque de enseñanza-aprendizaje a través de los medios audiovisuales, ya que están descubriendo el mundo, que todavía tiene mucho de fantástico, muy rico, y en el que la atención se fija en el movimiento y en la riqueza de colores de las imágenes.

Además, la mayoría de ellos suelen ver un tiempo la televisión en casa con sus padres, y muchos tienen muchas películas o ven los dibujos que se van a trabajar, lo que nos enriquece mucho más la clase, ya que conocen a los protagonistas y este hecho hace que vayamos más rápidos con ellos y que se trabajen muchísimos más aspectos que no pueden comprender por su edad, al no fijarse en ellos, o porque nadie les ha informado de

¹ Véanse los anexos para una breve descripción de las producciones audiovisuales que se citen.

las posibilidades de aprendizaje que tienen los dibujos que suelen ver, ya que la mayoría de los niños se fijan en los cambios de imágenes, en formas y colores y en los movimientos.

Dentro de Infantil, los más pequeños suelen ver series como *Poco Yo* y *Caillon*, mientras que los de cinco años algunos ya empiezan a hablar de los *Simpson* y de *Chin Chan*. Enseguida sabemos si un medio audiovisual les interesa o no, ya que si les gusta todos están sin moverse, mientras que si les aburre enseguida empiezan a desconectar su atención y empiezan a no parar quietos en el sitio en el que están.

Trabajar con ellos a partir de los medios nos ha abierto un mundo de combinaciones de distintas actividades, ya que a partir de lo que se veía podíamos trabajar canciones, movimientos, ritmos, comprensión auditiva, memoria auditiva... Además sirvió para ir combinando actividades que les hacían prestar más atención y crear rutinas en el aula para estar sentados y trabajando en silencio con actividades en las que necesitábamos la interacción, el movimiento y el juego.

3.2.1.1 PRIMERO EDUCACIÓN INFANTIL

3.2.1.1.1 DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

En la clase de tres años había un total de 13 estudiantes, 8 chicos y 5 chicas. Había cuatro de ellos muy nerviosos, tres chicos y una chica, y que les costaba mucho entrar en la dinámica de clase. Además, había un niño con características hereditarias especiales, que cuando creciera tendría posibilidades de ser considerado ACNEE (alumno con necesidades educativas especiales) cuando se le realizara el diagnóstico, pues al menos así pasó con sus dos hermanos mayores.

Era una clase que se podía dirigir muy bien, aunque tenía varios líderes que destacaban por varios motivos. Uno es un chico que destacaba porque si no le gustaba la actividad planteada no participaba sentándose en un rincón y a veces arrastrando a esta postura a algún alumno más. Otra chica siempre estaba intentando llamar la atención, montándose sus propias fantasías con lo que se trabajaba y molestando a otra niña con la que siempre estaban peleándose. El resto eran buenos en cuanto a comportamiento y seguían perfectamente cualquier actividad que se les planteara.

Contábamos en esta clase con un sector importante de inmigrantes, que estaban muy bien aceptados y que participaban perfectamente dentro de las clases: había un niño rumano, dos marroquíes (un niño y una niña) y una niña brasileña. De los cuatro, el que mayor conocimiento del idioma poseía era el niño marroquí, participando perfectamente en todas las dinámicas que se le ofrecían en el aula de música. Es de destacar cómo la niña

brasileña, que llegó al curso más tarde y prácticamente es a la que más le ha costado acostumbrarse al idioma y a la clase, siempre se apoyaba en el alumno que podría ser considerado ACNEE y en otra alumna, intentando siempre jugar con los dos, y siempre les estaba dando besos y mostrándoles cariño, mientras que los demás no le prestaban atención.

Les encantaban las actividades con movimiento, o que estuvieran relacionadas con llegadas de animales fantásticos, personajes de cuentos u otros tipos de seres: ogros, fantasmas, brujas, leones, unicornios, caballos con alas, dinosaurios. Les gustaban mucho los juegos en corro y aquellos donde tenían que cantar y bailar distintas canciones.

Todos veían la televisión en casa con sus padres, y algunos tenían un montón de películas de dibujos que iban comentando. Los niños que no estaban tan acostumbrados a ver la televisión, por sus características familiares, con los materiales que se trabajaron se sintieron felices, y participaron perfectamente en las distintas actividades propuestas.

3.2.1.1.2 INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La mayoría de los niños de esta clase solían ver en casa los capítulos de *Poco Yo*, por lo que les gustaba mucho verlos en clase, ya que conocían a los personajes. Cuando empezaban los distintos capítulos del DVD, al comienzo se anunciaban distintas series de dibujos, y los niños las conocían todas. Otra serie de la que conocían a la perfección la música y que en general gustaba muchísimo era la de *Caillou*. Me sorprendió que conocieran la canción porque la letra es bastante complicada para niños de tres años, sin embargo a todos les encantaba y muchas de las veces que ponía los DVD, antes de ponerles los capítulos que íbamos a trabajar, trabajábamos un poco de esa canción que todos conocían cantando la letra junto al audiovisual.

De *Poco Yo* se estuvieron trabajando los colores y las características de los personajes, y los instrumentos musicales que aparecían (la trompeta, el tambor, el saxofón), el ritmo (dando palmadas a la vez que el protagonista) y el baile libre y dirigido (realizando movimientos libres a la vez que la música del comienzo o cuando bailaban los personajes los imitaban) en los distintos capítulos que hacían alguna referencia al mundo musical.

El primer día que se propuso el visionado, la mayoría de ellos no prestaban atención, y eso que esos dibujos estaban destinados para esta edad, ya que cada capítulo no duraba más de cuatro minutos. Sin embargo, conforme se fueron haciendo actividades con ellos, que se completaban con actividades de clase, como tocar los instrumentos del aula, bailar, cantar canciones, la mayoría de ellos fueron entrando en la dinámica y les gustaba mucho,

ya que era una forma diferente de vivir la clase. Su comportamiento general de aula mejoró, se trabajaron muchos contenidos relacionados tanto con la música como con la comprensión visual y auditiva, distinción de sonidos, los colores, algunas letras, los números del 1 al 10, los sentimientos de los personajes...

Los *Little Einsteins* tenían en ellos un efecto hipnótico (también en la mayor parte de los cursos en los que los he trabajado, hasta tercero de Primaria), que provocaba la participación musical por imitación y que hacía que aceptaran la música clásica sin ningún tipo de problemas debido a la identificación con los personajes y a las preguntas de memoria auditiva y visual que les realizaban. Sin embargo, si únicamente reproducías un CD de música clásica en clase, no prestaban atención, se ponían a hablar entre ellos o a jugar o intentaban por todos los medios que cambiaras la actividad.

Ha sido uno de los mejores recursos que he descubierto para el aula de música y considero que tiene muchísimas aplicaciones y es un material didáctico muy recomendable para niños desde 3 años hasta tercero de Primaria. Trabaja la música interrelacionada con la pintura, con el arte y con distintos temas transversales, principalmente la educación para la salud y la educación ambiental.

Al utilizar los personajes la voz infantil, los niños pueden imitar fácilmente a los protagonistas y se sienten muy identificados con ellos. Podrían perfectamente sustituir al maestro en la realización de algunas actividades. Una sesión con ellos sirve para que se trabajen muchos más contenidos interrelacionados de los que se pueden trabajar en un mes con clases basadas en fichas o en el libro de texto y explicaciones que en muchos casos no llegan al alumnado por la abstracción que implican. Por ejemplo, es mucho más ilustrativo explicar *El pájaro de fuego* de Strawinsky con estos dibujos, que explicarlo mediante un cuento o de forma abstracta, y seguro que no se les olvida con el tiempo porque interiorizan la música que en los dibujos está sonando.

El cambio de imágenes y la utilización del “leitmotiv” musical (entendido como identificar una música con un personaje) sirve para trabajar la banda sonora, ya que el alumnado aprende que puede saber qué es lo que va a ocurrir en los dibujos animados escuchando la música sin que aparezca la imagen. Además, podemos trabajar auditivamente el reconocimiento de timbres, de instrumentos musicales, de personajes, de melodías, de ritmos y de compositores.

Trabajan con su cuerpo a la vez que lo ven, realizando sonidos, cantando, interpretando con percusión corporal, bailando y consiguen con sus sonidos: que la nave despegue, que suene un determinado instrumento al imitarlo, que desaparezca un ogro...

Ha servido para conseguir que el alumnado empezaran a vivenciar la música de una manera mucho más clara y directa, ya que todos estaban fascinados por las cosas que hacían los distintos personajes.

Juan y Tolola, es otra colección de dibujos, que ha servido para trabajar también la relación entre los hermanos y los instrumentos realizados con distintos materiales de reciclaje. Empléé esta serie en todos los grupos de Infantil y hasta 4º de Primaria y a todos les gustaba mucho, porque se sentían identificados con el tema de los hermanos, escuchaban los instrumentos con su timbre original, inventaban instrumentos de percusión muy graciosos con todo tipo de cosas: escurridores, limones, lapiceros, cajas... trabajaban también muchísimo las imágenes mezclando realidad con ficción, y el niño que empezaba a tocar el clarinete suena como cuando lo realiza un principiante. El tema de la imaginación y el espacio también es otro punto a destacar, y lo que más les gustaba, es la buena relación entre los hermanos y el que entre los dos formen un equipo para salir del problema que se les había planteado. El alumnado de Infantil se fijaba más en las peripecias que llevaba a cabo Tolola y lo divertida que era, y los mayores en los instrumentos y en la relación entre los hermanos.

El último audiovisual que vimos fue *Pedro y el Lobo*, y a la mayoría les gustó muchísimo, tanto los personajes como la música de los mismos, aunque a parte de ellos se les hizo difícil de aguantar, ya que fue el más largo que vieron.

3.2.1.1.3 DIFERENCIAS QUE SE ENCUENTRAN DENTRO DE LA CLASE

En esta clase, las diferencias son mucho menos significativas que en otras que comentaremos más adelante, ya que prácticamente todo el alumnado ha sido muy receptivo a trabajar y a realizar las actividades de juego propuestas, si bien les ha costado más entrar en la dinámica de atender que al resto de cursos, dada su menor edad.

Pude observar algunos comportamientos dignos de mención. Por ejemplo, había un chico que me llamaba “loco” porque pensaba que bailar no era cosa de chicos, sino de personas que estaban un “poco locas” y esta idea se la reafirmaba su abuelo en casa. Esta circunstancia, fue cambiando conforme se fue divirtiendo a la hora de realizar las distintas actividades con movimiento que eran propuestas.

La diferencia era clara en los dos sexos, sobre todo a la hora del movimiento. Eran un total de cinco chicas frente a ocho chicos, por lo que esa diferencia siempre inclinaba la balanza a juegos que les gustaban más a los niños que a las niñas. Sin embargo, mientras a ellas les gustaba mover su cuerpo de manera activa y buscando movimientos variados,

entre ellos se daba únicamente una sola especie de movimiento o se dedicaban a correr cuando se les dejaba movimiento libre. Ellos planteaban muchos más problemas en el campo de la danza, mientras que ellas eran peores a la hora de tocar instrumentos y más tímidas a la hora de cantar.

Por lo general, los visionados que se les proponía, o funcionaban o no funcionaban, no había término medio. De acuerdo a mis observaciones, los audiovisuales les gustaron mucho más a los que no estaban acostumbrados a ver la televisión que los que la veían todos los días. Era una clase muy divertida, ya que siempre tenían alguna historia que contarte relacionadas o no con lo que hacíamos y se divertían todos con las actividades propuestas, lo que para mí como maestro era muy reconfortante.

3.2.1.2 SEGUNDO EDUCACIÓN INFANTIL

3.2.1.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Era una clase más numerosa, llegando a tener 19 alumnos, aunque al final se quedaron 16. Eran mucho más activos que sus compañeros de tres años y entraron mucho mejor en la dinámica; ya se podían ver los capítulos más largos, comentando lo que ocurría en ellos y volviendo hacia detrás o avanzando para explicar los distintos contenidos. Fueron los más participativos de todo el ciclo de Educación Infantil, los que más se interesaron y los que más orden supieron mantener después del visionado.

Este grupo tenía problemas de comportamiento en las distintas actividades que implicaban movimiento y conseguían que muchas veces no se pudieran llevar a cabo. Con el uso de los audiovisuales cambió su actitud y participaban mucho más, prestaban más atención y decían que les gustaba la nueva forma de aprender, entre otras razones porque participaban haciendo un gran número de preguntas acerca de lo que veían y escuchaban. Fue muy ilustrativo que en algunas ocasiones protestaran cuando se terminaba la sesión porque no se había terminado el audiovisual y no querían irse a su aula hasta que no terminase, no moviéndose de su asiento.

Al igual que en el grupo de tres años, se solía combinar el visionado y su explicación con actividades de movimiento para mejorar el clima de la clase y hacerla más divertida. Con ellos podía trabajar más de un capítulo, o incluso llegar a trabajar una media hora con los *Little Einstein*.

Dentro de la clase se daban bastantes diferencias de capacidades, pero con el material utilizado cada uno podía trabajar a su ritmo, y la mayoría se divertían con lo que se estaba trabajando. Había varios alumnos, principalmente de género masculino, que la clase de

música como tal no la seguían, ya que se negaban a bailar y a participar en todas las actividades de este tipo. Únicamente participaban en aquellas en las que se tocaban instrumentos o en las que tenían que aprenderse alguna canción. A partir de la utilización de los medios audiovisuales, y que éstos les invitaran a participar acompañando las imágenes con palmas, utilizando distintas partes del cuerpo para realizar sonidos, cantando o bailando a la vez que los personajes lo realizaban, perdieron ese miedo o respeto a este tipo de actividades y participaron igual que todos los demás.

Un ejemplo lo encontramos en un alumno rumano que durante todo el curso estuvo negándose a participar en las actividades de movimiento y de juegos con música, prefiriendo quedarse en su sitio sentado sin hacer nada más que observar al resto. Cuando se le insistía en participar, se tapaba la cara con las dos manos y era capaz de estar así durante todo el resto de la clase. Cuando los que le invitaban a participar en las actividades eran los personajes de los audiovisuales propuestos, comenzó a cambiar su actitud y poco a poco fue cogiendo el ritmo de sus compañeros, participando de manera activa en todas las actividades propuestas tanto por los medios como las actividades que se realizaban en cada una de las clases de música.

3.2.1.2.2 INFLUENCIA DE LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

Para comenzar a utilizar los medios, les propuse ver el corto de dibujos animados *Concert Band*, de Disney. Estuvimos trabajando principalmente la atención, intentando comprobar si eran capaces de mantenerla durante los ocho minutos de duración de la película. También se trabajó la discriminación auditiva intentando reconocer el mayor número posible de instrumentos y se analizó si la atención era mayor escuchando los instrumentos a través del soporte de la imagen en el audiovisual o si por el contrario atendían más cuando sólo se producía el sonido de los instrumentos sin dicha imagen del instrumento concreto que producía el sonido.

Parece que fue todo un éxito, ya que incluso el alumnado que se dispersaba y dejaba de atender en un corto espacio de tiempo en las distintas actividades propuestas dentro de las distintas sesiones, estuvieron muy centrados en la película y guardando mucho silencio. Les pareció muy gracioso el personaje del Pato Donald, y lo que hacía con las distintas flautas que se sacaba de la manga cuando Mickey se las rompía para seguir dirigiendo la Obertura de *Guillermo Tell*. Cuando terminó el visionado, les pregunté qué animales aparecían y qué tipo de instrumentos musicales habían reconocido. Prácticamente se habían fijado en todos y conocían muchos más nombres de los que esperaba. El único que no

conocían era la tuba. Repetimos una segunda vez el visionado y fui parando para explicar lo que quería que aprendieran. Al principio hubo alguna queja, pero por lo general aceptaron muy bien esa forma de explicar.

Debido al éxito de esta experiencia, estuvimos probando con otros materiales. Me pareció muy interesante trabajar la canción de *Colores en el Viento* de la película *Pocahontas*, y también una canción de *Pocahontas 2* referente a su vida en la tribu y a los cambios que experimenta al ir a Londres. Mi propósito era comprobar qué era más importante para ellos, si la música o el movimiento, y claramente fue el movimiento. Es decir, lo que me proponía con estas dos canciones era comprobar cómo es necesario el movimiento para los alumnos de Infantil, y cómo fijan mucho más su atención en aquellas imágenes que cambian de ritmo y de colorido que en aquellas que se mantienen constantes y que no les aportan novedad. En la primera canción la protagonista aparece sola cantando encima de una canoa a la vez que discurre tranquilamente por un río, mientras que la segunda canción se desarrolla en medio de una pelea, con todo el movimiento que este hecho genera.

Observé que mientras duró la primera canción hubo mucho revuelo en la clase y no se fijaron en lo que decía, ya que cuando se les preguntó sobre qué hablaba *Pocahontas* dijeron que era feliz porque cantaba o que no lo sabían porque no habían entendido la letra. Sin embargo, cuando se les preguntó qué es lo que pasaba en la escena, fueron capaces de dar todo lujo de detalles acerca de los distintos personajes, cómo iban vestidos, qué hacían y por qué. Es decir, primaba muchísimo más la imagen que el sonido, era lo que realmente les llamaba la atención.

Trabajé con este grupo el mismo material que con el de tres años: *Poco Yo*, *Little Einstein* y *Juan y Tolola*. A algunos *Poco Yo* decían que no les gustaba, porque consideraban que era para niños más pequeños. Sin embargo, el audiovisual les fascinaba, les gustaba muchísimo la música de los títulos de crédito, decir los personajes y la entrada del comienzo y el final. Además competían por demostrar a los demás quién lo cantaba más alto, intentando demostrar que se lo sabían mejor que el resto.

Lo conocieran de antes o no, a todos les encantó *Little Einsteins*, porque les impresionaba el hecho de que los personajes hablaran como ellos, que fueran como otros niños más, participaban en todas aquellas actividades musicales que les proponían: dar palmadas, tocar en las piernas, levantarse y sentarse, bailar, cantar... y disfrutaban con este tipo de actividades musicales. Como además les hacían preguntas que tenían que responder y les daban un tiempo para ello, contestaban todos a la vez y reforzaban con un halago o

un sentimiento positivo lo que contestaban, se sentían muy integrados en las actividades que les proponían los personajes.

El audiovisual trabajado en clase que más les gustó fue *El Rescate del Pájaro de Fuego de Nave*, debido a la variedad de elementos que combina tanto musical como artísticamente. Otros materiales similares y que tuvieron también gran aceptación fueron *La súper aventura*, *Una carrera hacia el espacio* y *La leyenda de la pirámide dorada*. En todas ellas la música estaba muy bien trabajada, ya que parten de una obra principal y un leitmotiv y lo combinan con otras partes de dicha obra, y la utilización de los instrumentos, la interpretación de danza y vocal y sobre todo la combinación con varias obras de arte, que principalmente se trabajan como mucho tres en cada película, hace que el audiovisual lleve un ritmo muy apropiado para el alumnado de esta edad, ya que en cada película se trata una aventura distinta con distinto tipo de material artístico.

Este material me aportó muchas ideas como maestro a la hora de impartir todo tipo de contenidos que aparecían en el mismo, ya que estaban combinados los distintos contenidos propios del área con valores como el respeto, la solidaridad, el trabajo en equipo... así como contenidos relacionados con los temas transversales y con otras áreas, principalmente con los relativos a conocimiento del medio.

Otra de las potencialidades de este material es que conseguía adaptarse a todo tipo de alumnado, independientemente de sus capacidades, ya que se podía trabajar desde cada uno de los distintos niveles intelectuales y de madurez; captaba la atención de todo el alumnado y convertía el aprendizaje en un hecho totalmente divertido y ameno.

Realizaron todas las actividades musicales que les proponían los personajes, que posteriormente combinábamos con otras complementarias, propias del área, como vivenciar viendo y tocando los instrumentos que habían aparecido, repasar las canciones que habíamos aprendido introduciéndoles ritmos sencillos realizados con percusión corporal o con los pasos aprendidos realizar otro tipo de danzas con otros géneros musicales.

Trabajamos posteriormente *Pedro y el Lobo* (en su versión de dibujos animados) y una de las *Silly Symphonie* titulada *Music Land* (siendo uno de los primeros trabajos de Disney en el que se introduce la música y cuya temática es principalmente de reconocimiento de instrumentos musicales y timbres de los mismos). De los dos cortos de animación, que duraban alrededor de 8 minutos, el primero fue la que más gustó de los dos y consiguió que fueran capaces de atribuirle a cada personaje un instrumento. La utilización del leitmotiv musical atribuido a cada personaje, al mostrar muchos personajes, les resultó mucho más

fácil de reconocer que en *Silly Symphonie*, donde había muchas familias de instrumentos, con muchos timbres distintos y no se distinguían los “leitmotiv” que realizaban cada uno de los instrumentos.

A mitad del segundo audiovisual, como ya estaban cansados, decidí interrumpir la actividad. Eran demasiados instrumentos y la mayoría de ellos no estaban por la labor de aprendérselos en la sesión en que se hizo. También estaban cansados ya del audiovisual anterior, dada la capacidad de atención de esta edad. Quizás si se hubieran visionado en sesiones distintas se podrían haber obtenido mejores resultados, pero decidí no volver a emplear esta producción porque prácticamente desde el primer momento la rechazaban al haber multiplicidad de elementos que les llevaban a la distracción, tanto los distintos instrumentos, la música, los dibujos que no tenían buena definición... Mi objetivo con estos dos audiovisuales era acercar el mundo instrumental y el reconocimiento visual y auditivo de los distintos instrumentos, y el primero fue mucho más efectivo para este propósito.

3.2.1.2.3 DIFERENCIAS QUE SE ENCUENTRAN DENTRO DEL AULA

Es un grupo que en cada curso académico había tenido un tutor diferente y unos maestros especialistas distintos. Esto provocó que el comportamiento del grupo cambiase, ya que la nueva tutora no siguió las mismas rutinas que había establecido su antecesora, y al ser un grupo numeroso, les costaba adaptarse a las nuevas circunstancias y mantener el orden, las normas y los hábitos de conducta que ya habían adquirido en el curso anterior. En muchos de estos aspectos, fue como si hubieran retrocedido a cuando entraron por primera vez al centro.

Al principio de curso eran ocho chicas y once chicos, de los cuales a lo largo del curso fueron marchándose a otros lugares tres chicos y una chica. Son un grupo en el que se dan continuamente cambios de pertenencia a los distintos subgrupos que se van formando: tan pronto realizaban diversos juegos todos unidos, como en otra sesión no interaccionaban entre ellos porque se habían peleado y tenía diversos subgrupos en los que varios alumnos se quedaban aislados al no posicionarse en ninguno de ellos, para al momento volver a relacionarse al interesarse por la actividad que se estaba realizando. Dentro de que eran un curso que necesitaba mucho movimiento y variedad de actividades, sabían adaptarse muy bien a los cambios y entraban fácilmente en todo tipo de dinámicas diversas que se les planteaban.

Las actividades que mejores resultados ofrecían en el aula de música eran las de movimiento, a pesar de las resistencias que mostraban a este tipo de actividades (que

fueron disminuyendo a lo largo del curso) y de los múltiples conflictos que había entre el propio alumnado, que se trasladaron a las familias, por acusaciones de acoso –que resultaron infundadas– de uno de los padres. A pesar de estos problemas que había fuera, el alumnado había adquirido dentro del aula el hábito de interactuar todos con todos y no había ningún problema conductual digno de mención.

Como en la mayor parte de los grupos, había distintos niveles y distintas capacidades. Sin embargo, las diferencias aquí se notaban mucho menos que en otros debido a la participación en las distintas actividades propuestas y al interés que los líderes del grupo prestaban por la asignatura de música, consiguiendo que el resto les siguiera. Un ejemplo es el de las actividades de baile. Era una clase en la que tanto chicos como chicas participaban muy activamente, ya que el líder de los chicos arrastraba al resto de los niños a bailar y a participar en las actividades de movimiento, creando una competición por ver quién era el que mejor las realizaba y consiguiendo implicar de esta manera al resto. Excepto un alumno que se negó siempre a realizarlas, todos los demás conseguían todos los objetivos propuestos en este ámbito sin ningún problema. Y al igual que con el líder de los chicos, la de las chicas realizaba la competición tanto con las demás chicas como con los chicos, y conseguía que todas las chicas bailasen. Además, los dos líderes animaban a sus compañeros a bailar si los veían parados al realizar la actividad, con lo que me ayudaban a que esta actividad no se interrumpiera. De modo que, pese a que había algunos alumnos que se negaban a participar en distintas actividades, con la ayuda de los líderes de la clase y con este nuevo enfoque metodológico en clase conseguí que todos llegaran a participar de una manera activa y natural en todo tipo de actividades propuestas, y que fueran ellos mismos los que quisieran que se siguieran realizando ese tipo de actividades porque aprendían mucho más y se divertían.

No había una sensación de bloque entre niños y niñas como se daba en otras clases. Se agrupaban la mayor parte del tiempo por afinidad y por liderazgo. Además, los líderes se juntaban en un grupo, y los menos líderes realizaban otros grupos por su propio interés por las actividades que esos grupos iban realizando, tal como pude recoger en el diario de observación:

H, Sa, Hu, Sl y N siempre intentan destacar sobre el resto de sus compañeros y participan activamente en todas las actividades que se les proponían. A pesar de que en muchas ocasiones los repartía en distintos grupos, ya que si no alborotaban mucho la clase, sabían adaptarse siempre que fueran ellos los que llevaran la dirección, sobre todo en el caso de H y de N. Había tres alumnas que también intentaban ser líderes: Ma y Sb, llamando la atención con sus comportamientos, como

sollozos y negarse a participar en las distintas actividades si no era con el grupo que ellas querían en los distintos momentos, y A porque destaca sobre el resto por sus capacidades de perfección y de inteligencia, gustándole también mandar. Al final siempre acababan realizando lo que mandaba N si estaban en su grupo, porque las tres aspiraban a ser su mejor amiga. Normalmente solían realizar otros grupos con alumnos que se dejaban llevar y entre todos estos alumnos conseguían que nadie quedara aislado.

Lo más destacable es que siempre, se utilizara un agrupamiento u otro, no había ningún niño sin grupo, intentaban que todo el mundo estuviera integrado, a veces en grupos inverosímiles en los que se daban alumnos que acababan de pelearse o discutir.

Por estos motivos, era un grupo peculiar, muy curioso y con muchas ganas de adquirir conocimientos, y este hecho hacía que los visionados siempre fueran muy lentos, ya que siempre surgían muchísimas preguntas de distintos alumnos, y si uno preguntaba o hacía un comentario, los demás tenían que realizar su propio comentario para seguir intentando competir por ser el más listo y tener más niños a su alrededor.

Aunque al principio, cuando se les propuso esta manera de trabajar, fue una clase en la que costó muchísimo seguir la nueva rutina de intentar ver un vídeo sin que crearan ningún conflicto entre ellos. En cuanto vieron que los vídeos eran divertidos y les enseñaban muchas cosas, fue el grupo de Infantil que más participó, más interés mostró y más actividades realizaron con los distintos materiales propuestos.

En esta edad se diferencia muchísimo la vivacidad y la astucia de las niñas, que van más adelantadas que los niños en descubrir cosas, en entender lo subliminal que aparece en el vídeo, y también en intentar conseguir saber más que los demás. Un ejemplo claro de clase fue cuando aparecen dos personajes que expresan sus sentimientos de aprecio o de amor, como por ejemplo en *Silly Symphonie*, donde el saxo se enamora del violín; ellas enseguida lo captan aunque esté sugerido únicamente por la música, mientras ellos son incapaces de verlo. Los chicos están mucho más interesados en las actividades que suelen hacer los protagonistas del audiovisual con sus padres o en lo que les gusta y lo demás pasa muchísimo más desapercibido, son mucho más infantiles que ellas.

Sin embargo, en esta clase no hay un género que predomine sobre el otro a la hora de establecer juegos, a la hora de participar... Hay una competitividad personal entre niños y niñas, tanto con niños y niñas de su género como con los del contrario, y dentro del grupo hay distintas capacidades e intereses en ambos géneros, lo que posibilita un grupo enriquecedor en el sentido de que cada uno parte de su grado de madurez e intelectual,

pero al participar todos en todo van a conseguir superarse a la hora de conseguir destrezas, estrategias y conocimientos.

3.2.1.3 TERCERO EDUCACIÓN INFANTIL

3.2.1.3.1 DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

El aula de cinco años contaba a principio de curso con nueve alumnos de los que terminaron en este centro ocho. Aun siendo la clase menos numerosa, planteaba un problema inicial a la hora de desarrollar este proyecto educativo con audiovisuales: estaban muy acostumbrados por su maestro tutor a ver vídeos de dibujos animados sin que se les explicara nada sobre ellos. Su comportamiento era de silencio absoluto y una postura correctísima, sin hablar nada mientras durara el audiovisual, tal y como se lo habían inculcado desde los tres años, lo que se convirtió en un inconveniente a la hora de intentar trabajar el audiovisual desde el punto de vista más activo con este proyecto.

Se convirtió en un problema porque cuando intentabas retroceder para explicar algo o si realizabas algún comentario, ya no eran capaces de conectar de nuevo con el contenido de la película. Es decir, era imposible intentar explicar algún elemento del audiovisual. Esto llevó a plantearme no intentar llevar a cabo la enseñanza a través de audiovisuales con este grupo en concreto, pues me parecía imposible conseguir lo que habíamos avanzado en las otras clases de Infantil debido a su actitud que, de tan correcta como era, no podía llegar a saber qué ideas estaban comprendiendo y cuáles no. Poco a poco fue cambiando esta situación cuando los materiales propuestos, como los *Little Einstein*, les hicieron participar más activamente. Sin embargo, fue el grupo de los de Infantil con el que menos se trabajó por su negativa personal, que continuó a lo largo del curso, de ver el vídeo entero sin poder trabajarlo poco a poco.

3.2.1.3.2 INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Se han trabajado los mismos materiales que en las clases de tres y cuatro años y algunos de los empleados en primero de Primaria. La primera película que vimos fue la de *Concert Band* de Mickey Mouse. Al contrario que en los cursos anteriores, me di cuenta de que aunque era el grupo que mejor se portaba durante la visualización, no habían prestado ningún tipo de atención a lo que estaban viendo y escuchando. Estaban absorbidos por la imagen; pero se habían percatado de menos factores que los dos cursos anteriores de Infantil. Cuando se les intentó explicar todos los conceptos importantes en cuanto a la diferenciación tímbrica y visual de los instrumentos, empezaron a protestar porque paraba

cada poco tiempo el vídeo y no les dejaba verla entera, que era lo que realmente demandaban, ya que tenían adquirida esta costumbre.

Ante este primer contacto del grupo con los medios audiovisuales en el aula salí bastante desilusionado, ya que no podía creer que hubieran entendido y asimilado menos conceptos que los niños de primero de Infantil y que no fueran capaces de sacar nada de lo que estaban viendo. Comprendí posteriormente el problema ante el visionado de las películas cuando hablé con su tutor, ya que siempre les hacía mantener la misma actitud: ver los mismos vídeos, en silencio y bien sentados. El alumnado estaba acostumbrado a adoptar esta actitud ante los vídeos, y que nadie se preocupara de si comprendía algo de lo que en ellos pasaba, qué opiniones tenían acerca de lo que visualizaban y escuchaban y sin explicarles hechos que el alumnado no podía entender o que le planteaban curiosidad. Algunos mostraban cansancio de repetir siempre lo mismo, desde los tres años, y mostraban aburrimiento ante los vídeos, porque ya habían dejado de entretenerles.

Intenté trabajar con ellos *Pocahontas 2*, al igual que con los de 4 años, pero únicamente el fragmento donde la protagonista hace referencia a su vida en la tribu y al cambio de vida que va a experimentar al ir a Londres. Es un momento en el que justo después John Smith lucha contra los soldados ingleses y hay mucho movimiento en la escena. Mi propósito era comparar el grado de atención ante el movimiento de la imagen y ante la canción. La gran mayoría reconocieron que no habían escuchado la canción, que no habían entendido nada del texto cuando, para mí, se entendía perfectamente, y que lo único que se habían dado cuenta del fragmento era que Pocahontas era feliz. Fue la primera vez que dejaron su postura habitual ante los audiovisuales para demostrar su desagrado ante lo que se les estaba poniendo, probablemente al estar con otro profesor que no era el de siempre. En cuanto al desarrollo de la actividad, el fragmento donde los soldados luchaban lo reprodujeron verbalmente a la perfección con todo lujo de detalles. Fue muy curioso comprobar cómo hasta que no apareció la lucha, no mantuvieron la actitud ante los medios que estaban acostumbrados, demostrando que la canción que interpretaba Pocahontas no era de su agrado y que querían ver si ocurría algo a continuación. Manifestaron verbalmente que no les interesaba la canción y preferían cambiar de actividad, pero en cuanto apareció el movimiento, les volvió a atraer.

Posteriormente vieron *Pedro y el Lobo* y *Music Land*, en las que estuvimos trabajando la relación entre instrumentos y personajes y que conocieran el mayor número posible de nombres de instrumentos. Comparándolo con las otras dos clases de Infantil, en ésta sí que pudieron aprenderse un gran número de nombres y entre todos recordar bastante bien toda

la trama de las dos historias de animación, probablemente por su mayor edad y, por tanto, desarrollo cognitivo.

La historia de *Pedro y el Lobo* ya la conocían porque les habían contado el cuento en otra clase, con lo que les gustó mucho el tema de asignar un instrumento a cada personaje, todo un ejemplo de lo útil de trabajar globalizadamente desde un centro de interés. Fue la experiencia en la que más participaron todos en general y más disfrutaron, ya que fue una de las pocas que se trabajaron que pidieron que se repitiera su visionado.

También vimos *Juan y Tolola*, debido al éxito obtenido con el tema de los instrumentos. Concretamente les puse un capítulo en el que Tolola ayuda a su hermano Juan en una audición en el colegio, él con el clarinete y ella con instrumentos de percusión corporal que se va inventando. Aparecían distintos instrumentos que ya habían visto y que fueron capaces de reconocerlos, en general, muy bien. Lo que más les fascinó del vídeo, además de la gran cantidad de instrumentos y sonidos distintos que aparecen –con los cuales se puede trabajar contenidos musicales– es la gran cantidad de cambios de colores, instrumentos, luces, sonidos, y la mezcla de dibujo infantil con fotografías reales. Aunque al principio no les gustaron los títulos de crédito, porque los dibujos de los dos protagonistas no estaban tan bien caracterizados o definidos como los de otras productoras de animación, parece que todo lo que comenté les sirvió para mantener la atención y el silencio hasta el final. Es más, cuando terminó, pidieron verlo de nuevo porque les había gustado mucho. Visto el éxito que tuvo el capítulo, pusimos otro dedicado al tema de la limpieza corporal que también les encantó.

Como el tema de los instrumentos era el que más aceptación había tenido, también probamos con dos capítulos de *Poco Yo*, aunque ya hubo más protestas y menos concentración al considerarlos como para más pequeños. A pesar de las quejas, trabajaron el audiovisual bastante bien, sacando distintas conclusiones acerca de la música y de los instrumentos que iban apareciendo, y les quedó muy claro el sonido de la trompeta, por ejemplo.

Todos los años se realiza una Semana Cultural en el Centro. En aquel año el tema fue “El Agua”, de modo que visionamos un documental titulado *Agua*, en el que una niña india que se llama Naidari nos contaba que tiene que ir todos los días en barca, a muchos kilómetros de su casa, para encontrar agua potable. Era muy interesante no sólo por las imágenes de ese país, sino también porque utilizaba una mezcla de músicas relativas a la cultura india, tanto a la más tradicional como a la más moderna. El comportamiento fue bastante bueno, a pesar de lo cual constaté que no se enteraron de nada de lo que intentaba

transmitir el documental. Lo que realmente les apetecía era realizar actividades de movimiento con las nuevas músicas de *¡Fama, a bailar!*, que ya habíamos realizado en otras sesiones anteriores.

Para terminar, se trabajaron con ellos varios capítulos de los *Little Einsteins*. Fue el material que les hizo abandonar su posición hacia los medios audiovisuales, ya que tenían que participar, estar conectados con lo que los distintos personajes les iban proponiendo, realizar movimientos, pasos de baile, aprenderse canciones... Como material, fue el más destacado en este curso, ya que les dio una visión distinta de lo que hacían normalmente sin prestar atención y les abrió un gran deseo de participar más en las clases, de divertirse y de ver la música de otra manera. Creo que el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido consiguió que dejaran de ser una audiencia pasiva y acrítica para convertirlos en un público activo que reflexionaba sobre lo que estaban viendo y oyendo. La utilización de la voz infantil por parte de los personajes, la mezcla de niños y niñas de distintas características étnicas, la utilización de instrumentos, voces, cuerpo, movimiento les motivó a que en todas las clases desde que lo puse la primera vez, pidieran ver un capítulo o un fragmento de estos personajes. Les fascinaba y se divertían todos, e incluso establecían competiciones a ver quién participaba más y respondía mejor a sus preguntas.

Al final de curso, éste fue el único grupo de Infantil en el que pude emplear los recursos tal como los había pensado, e ir parando para ir respondiendo a las distintas preguntas, en el que se interesaron realmente por interactuar con lo que proponían y en el que estuvieron atentos, participativos y vivenciando la música.

3.2.1.3.3 DIFERENCIAS QUE SE ENCUENTRAN DENTRO DEL AULA

Los niños y niñas de esta clase no tenían unos hábitos de trabajo en grupo, eran muy individualistas y muy competitivos. Cada uno intentaba destacar en algo e intentaban imitar siempre al alumno que destacaba. Un ejemplo muy claro es que fueron incapaces de realizar un corro correctamente ellos solos sin tener algún problema disruptivo entre ellos, y cuando posteriormente se les pidió que jugaran en dos grupos a pasarse la pelota al ritmo de la música, todos iban siempre a por la pelota y no la pasaban a los compañeros del grupo. Creo que el problema principal era que se comportaban como si fueran más infantiles de lo que realmente eran, ya que cuando uno hacía algo todos le imitaban, siempre esperaban que cuando se preguntaba algo les preguntases a todos, tenían muchos celos y conflictos entre ellos porque todos querían ser los que más destacasen y a los que más se les alabase.

Dentro de las chicas, había una niña rumana que no estaba bien aceptada por las demás, y que a la hora de realizar cualquier actividad en grupo siempre se quedaba aislada. Otra de las chicas siempre estaba realizando travesuras con los chicos y siempre que se hacían grupos iba con los chicos antes que con las chicas. Las otras tres niñas que quedaban son las que mejor comportamiento tenían dentro de la clase y normalmente solían realizar grupo juntas. Dentro de este grupo, había una alumna que destacaba sobre las demás a la hora de realizar las distintas actividades, ya que es la que más rápida las realizaba y además correctamente. Sin embargo, es la segunda a la que más le costaba relacionarse dentro del aula con sus compañeros. Otra alumna enseguida se ponía a llorar o ella misma se apartaba de las actividades si no se hacían o no transcurren como a ella le gustaría. Le gusta organizar a todo el mundo y que todas las actividades discurrieran como ella quisiera, aunque la mayoría de las veces no salía como ella esperaba. La alumna restante se iba amoldando a los distintos grupos y a las distintas agrupaciones, aunque prefería estar siempre en el grupo de las chicas.

En cuanto a los chicos, uno de ellos destacaba por encima de todos los demás en habilidades artísticas y también su tutor promovía siempre que fuera el referente en el que todos se fijasen a la hora de realizar una coreografía, cantar una canción, realizar una poesía... Su tutor lo tuvo siempre como modelo hacia el resto, y ese hecho hacía que muchas veces demostrara con sus actos que no les gustaba que él fuera el modelo de los demás. Por ejemplo, desde que salió la canción que iba a representar eurovisión, el Chiki-chiki de Chiquilicuatre, y el alumno la bailó un día en clase, siempre se la hacía repetir a él sólo cuando entrábamos un maestro en el aula y les obligó a los demás a realizar los mismos gestos para aprendérsela como dicho alumno lo realizaba. A él mismo no le gustaba a veces tener que realizar lo que se le mandaba, si bien siempre lo realizaba, aunque fuera a regañadientes.

A otro niño del grupo no le gustaba nada el área, así que en todas las sesiones también intentaba interrumpir y propiciar que no se llevasen a cabo las distintas actividades que se proponían, siempre que no se utilizase el audiovisual, ya que entonces se comportaba perfectamente. Y el que queda, el más infantil de los tres niños, y a pesar de que tenía una situación familiar disruptiva, mostraba un comportamiento muy bueno, si bien iba mucho más retrasado tanto académica como madurativamente que el resto de la clase. Dentro del grupo de chicos es el que tal vez estaba más aislado.

En cuanto al comportamiento general de la clase, lo que mejor tenía el grupo es que aunque no manifestaban hábitos de trabajo comunes, eran muy participativos e incluso se

animan unos a otros para participar en las distintas propuestas que se les realizaban. Lo que más echaban en falta son las actividades de movimiento, ya que debido a que su tutor no había impartido psicomotricidad desde que entraron con tres años, supliéndose este área con lo realizado de movimiento en la clase de música. Por este hecho, todas las actividades de movimiento, eran las que más anhelaban dentro de mis clases y siempre tuvieron gran importancia dentro de las sesiones realizadas.

Fuera cual fuera la actividad, realizar una en la que participara todo el grupo era una misión prácticamente imposible, probablemente por haber tenido una formación muy individualista, de modo que no sabían respetar las normas de grupo, ni juntarse ni formar un equipo. Por todos estos motivos, intenté realizar muchas actividades grupales de movimiento dentro de las clases, para que poco a poco fueran comprendiendo el funcionamiento de las mismas y cómo se tenía que trabajar en el mismo. Con una sesión de una hora semanal, los avances fueron muy lentos, ya que les costaba mucho seguir cada una de las pautas de trabajo en equipo que se realizaban. Intentaba trabajar un único modelo en cada sesión, buscando actividades que no fomentaran la competitividad: juegos musicales en cadena, en corro, en los que se iba añadiendo alumnado al grupo...Las pautas eran sencillas y claras, pero aún así intentaban por todos los medios seguir inmersos en destacar su individualidad.

En cuanto a la propuesta metodológica empleando los medios audiovisuales, al principio era una manera de tener siempre la clase en silencio y con un orden sin tomar partido en lo que veía ni en lo que escuchaban, aunque este hecho fue cambiando cuando comprendieron y se les animó a que participaran más activamente. Creo que fue el grupo con el que resultó más difícil trabajar y con el que finalmente más resultados se consiguieron.

3.3 CONCLUSIONES EDUCACIÓN INFANTIL

En Infantil, es necesaria mucha motivación ante lo que se propone, y la música que se destine al propósito educativo tenemos que saber buscarle ese interés que el alumnado sienta hacia lo que se está visionando; a pesar de que aparentemente la música no tenga ningún propósito salvo el de estar de fondo acompañando a la imagen.

Si una música tiene un ritmo básico sencillo y utiliza una melodía con cambios de registro que resulte divertida al alumnado de esta edad, va a conseguir que la atención se concentre tanto en la imagen como el interiorizar esa música a partir de los movimientos de su cuerpo.

Las escenas y las músicas que realmente van a llamar su atención van a ser aquellas que tengan un ritmo trepidante o aquellas que lleven consigo movimiento, así como las escenas de lucha o de intriga que motiven un sentimiento de alerta en el niño y les causen curiosidad por saber cómo acabarán, quien ganará o qué pasará después de lo que ha ocurrido en esa escena determinada.

En general, la conclusión principal a la que se llega con esta forma de trabajar en esta etapa es que son todo beneficios: se mejora la capacidad de concentración y atención, se fomenta la escucha activa, se pueden trabajar muchos más conceptos que únicamente por medio de fichas o de cortas explicaciones, les motiva y absorbe la imagen siempre que hay cierto movimiento o colores y formas muy llamativas, los materiales con voz infantil les resultan más atractivos y les incitan más a la participación, se fomenta la creatividad y el juego ya que a partir de lo que ven luego realizan en los recreos juegos inventados imitando a los personajes, captan muchos contenidos y establecen una cierta curiosidad por todo lo que aparece en los medios, disfrutan de la combinación de la utilización de dibujos animados con actividades musicales en clase, conocen más instrumentos, mejoran sus relaciones personales, trabajan mejor en grupo y lo más importante, aprenden a disfrutar de diferentes tipos de música y a aceptarlos de una manera amena, atractiva y que les posibilita más conocimientos que de la manera tradicional al impartir las clases.

La utilización de los medios audiovisuales sirve también para conseguir que empiecen a entender que no sólo sirven de entretenimiento, y que no pueden estar en una actitud pasiva ante los medios, ya que muchas veces contenían una gran cantidad de posibilidades educativas. Con este tipo de proyecto, y estos visionados guiados llevados a cabo en las distintas clases, se han disminuido las diferencias académicas, ya que cada uno ha partido de su nivel y ha evolucionado trabajando los distintos contenidos.

Aunque en las tres clases los rendimientos han sido distintos debido a las características principales de las mismas, se puede destacar que incluso la que tenía unas condiciones peores, debido a la utilización de los medios que realizaban anteriormente, ha sabido adaptarse y participar activamente en el proceso que se ha iniciado y que ha conseguido mejorar en aspectos esenciales como son la escucha, la comprensión, la interpretación de las imágenes y la reflexión sobre lo que en los distintos visionados, el trabajo en grupo frente a la individualidad tan marcada que tenían, y en solucionar conflictos que se producían muchas veces por esa competitividad insana que presentaban por intentar ser siempre los primeros en todo sin pensar en el resto de los compañeros.

Se han constatado diferencias en el alumnado en cuanto a la aceptación de los medios según si en sus casas los utilizaban y el tiempo al que dedicaban cada día. La diferencia principal se observaba en el primer curso, donde al principio había una muestra considerable de alumnado que no prestaba atención a las imágenes, porque no solía dedicar en sus rutinas un tiempo a este tipo de actividades, mientras otros estaban muy acostumbrados a ver la televisión de una manera totalmente pasiva. Otro grupo pequeño, demostraba que veían la televisión junto a sus padres y eran los más activos, ya que iban comentando lo que ocurría y hacían preguntas sobre lo que no entendían. En las otras dos clases ya estaban más habituados al uso de los medios en sus vidas, pero generalmente de manera pasiva y únicamente con la función de entretenimiento.

Considero que este tipo de proyecto, además de buscar solucionar una realidad concreta y de intentar de una manera distinta posibilitar el gusto y la iniciación hacia distintos tipos de música, ha conseguido en estas edades despertar un interés hacia lo audiovisual de manera educativa, poniendo unos cimientos para que intenten descubrir el mundo y los contenidos que los audiovisuales producen de una manera activa, curiosa, motivadora y enriquecedora a través de sus comentarios y de posibilitar una comunicación con los adultos para conseguir captar todo aquello que anteriormente pasaba desapercibido, muchas veces por esa utilización pasiva de los medios. El unir lo académico y lo que se lleva a cabo en la escuela con lo que se realiza en tiempo de ocio y principalmente en casa, ha motivado más aprendizajes, más atención, mejores comportamientos y unos cimientos sobre la importancia que pueden tener los dibujos animados y los materiales utilizados para despertar un interés musical.

3.4 EDUCACIÓN PRIMARIA

La enseñanza a través de los medios audiovisuales funcionó de diversa forma en Primaria, según las características generales de los cursos. A pesar de los problemas que tuve que enfrentar, se mejoró muchísimo la convivencia, se superaron conflictos importantes dentro de la clase, se trabajó la música de manera interdisciplinar con otras áreas, la música tuvo una mayor aceptación, se trabajaron diversos tipos de música en cada uno de los cursos, se consiguió una autorregulación del comportamiento por parte del alumnado, consiguiendo en algunos cursos desarrollar un pensamiento crítico y crear debates guardando el turno de palabra con lo que se proponía... En general, durante toda la etapa mejoraron su atención, su audición, sus conocimientos, su convivencia y su forma de entender la clase de música y la música en general.

Se trabajaron tanto series infantiles de dibujos animados como *Little Einsteins*; películas de dibujos animados, generalmente de Disney, como *Tod y Toby*, *Los Simpson*, *Salvaje*, *La Edad de Hielo*, *Shrek III*, *Hermano Oso*, *El Emperador y sus locuras...*; películas que mezclan los dibujos con la realidad, *Encantada*; musicales como *High School Musical* y películas de temática musical o contenido importante social *Los Chicos del Coro*, *Billy Elliot* o *Charlie y la Fábrica de chocolate*, entre otras. Además del cine, se trabajó con músicas o se realizaron imitaciones de programas musicales provenientes de la televisión, como *Fama ¡A bailar!*, *Mira quien baila*, *Al pie de la letra* o *Tú sí que vales*. Y auditivamente programas como *La Aventura de la Vida* para mejorar la convivencia, principalmente en el ciclo superior.

De todos estos materiales se comentaron las distintas funciones de la música, cómo eran las distintas melodías, el acompañamiento, qué sensaciones producían, por qué eran necesarias esas músicas, los instrumentos, los ritmos que aparecen, los géneros...; todo adaptado al curso en el que se visionaban.

3.4.1 PRIMER CICLO DE PRIMARIA

En el primer ciclo de Primaria, se intentó mejorar por medio de la utilización de los medios principalmente el clima de aula, ya que en ambas clases se producían muchos conflictos derivados de que el alumnado no aceptaba las diferencias que se producían en cuanto al carácter, ritmo de trabajo, lugar de origen, lengua materna, cultura, académicas... Se contó con el respaldo de las tutoras a la hora de trabajar dichos aspectos y se buscaron películas que resaltarán los valores necesarios en cada momento del curso para solucionar los conflictos que el alumnado estaba ocasionando.

A nivel musical, ha sido un ciclo que respondió satisfactoriamente a todas las propuestas y que les gustó mucho la combinación de la propuesta audiovisual con actividades propiamente del área de música, como eran actividades de movimiento y de canto principalmente. Un material que posibilitó un mayor acercamiento a este campo musical y que en general fue el que más les gustó, y con el que más contenidos interdisciplinarios se pudieron trabajar, fueron las distintas películas de *Little Einsteins*. Prácticamente la totalidad de los materiales que se visionaron con este ciclo fueron de dibujos animados, aunque la película de *Billy Elliot* en segundo curso, obtuvo también unos resultados muy positivos.

Trabajar combinando medios audiovisuales con los contenidos que se quieren proporcionar en el aula y con los valores que en cada momento eran necesarios, posibilitó un acercamiento mayor de todo el alumnado al proceso de enseñanza-aprendizaje y consiguió que cada uno fuera adquiriendo los conocimientos a su ritmo. Un ejemplo muy claro lo llevó a cabo la tutora de primer curso, realizando una unidad didáctica a través de la película *Nemo*, donde trabajó interdisciplinariamente las áreas de Lengua, Conocimiento del Medio y Educación Artística.

3.4.1.1 PRIMER CURSO DE PRIMARIA

3.4.1.1.1 DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La clase de primero estaba compuesta por quince alumnos, de los cuales ocho eran chicos y siete chicas. Había varios niveles académicos y de maduración dentro de la misma, destacando por arriba tres alumnos y otros tres por no llegar a lo que en principio se espera del alumnado de su edad, a este respecto. El grupo en su conjunto era muy diverso.

Uno de los alumnos que presentaba un desarrollo académico menor era muy nervioso y no podía parar quieto, lo que hacía en todas las clases se tuvieran que resolver pequeños conflictos que ocasionaba, por lo que se retrasaba el desarrollo normal de las clases.

Los problemas principales se solían producir por el comportamiento de los chicos, ya que eran bastante movidos y cuando se unían eran un arma letal para destruir cualquier actividad que un maestro se propusiera dentro del desarrollo docente que se espera de él de acuerdo al actual currículo en vigor. Estos chicos muchas veces impedían el desarrollo de actividades de grupo libre, tenían que estar en grupos distintos para poderlas llevar a cabo, y aun así siempre había algún que otro conflicto.

Había además varios chicos que no aceptaban demasiado a una alumna inmigrante, de nacionalidad marroquí, que había llegado ese año. La niña era muy correcta en clase y muy tímida, lo que para ellos era un motivo todavía mayor para meterse con ella. En varias ocasiones los familiares de la niña vinieron a quejarse del tipo de trato que estos alumnos le dispensaban. Se tomó la determinación de trabajar conjuntamente tutora y especialistas los contenidos relativos a respetar al diferente, y a controlar todo tipo de interrupciones que se produjeran con relación a este tipo de comportamientos. El resultado fue que mejoró su aceptación dentro del grupo.

Dentro del grupo de niñas, también había bastante variedad y varios subgrupos, lo que hacía que en ciertas ocasiones también se produjeran problemas entre ellas. En cuanto al alumnado inmigrante, dentro de la clase contábamos con dos niñas, una rumana que estaba totalmente integrada en el grupo, y la niña marroquí ya mencionada a la que, no sin esfuerzo, finalmente se consiguió su integración. Además había llegado una niña nueva de Murcia, a la que también le costó un poco integrarse dentro del grupo, principalmente por su acento a la hora de hablar y porque era más infantil que el resto.

Vemos, la gran diferencia de niveles y circunstancias que había en el grupo, resultando que el empleo de los medios audiovisuales como estrategia de enseñanza fue bastante efectiva, al conseguir que todo el mundo avanzara en sus conocimientos a partir de las capacidades y el punto de maduración que tenía.

En cuanto a sus gustos televisivos, a los niños lo que más les gustaba era el programa de lucha libre *Smach Down*, *Los Simpson*, *Chin chan* y los dibujos animados en general. Las niñas, por su parte, preferían otro tipo de series, como *Hanna Montana* o las *Supernenas*, aunque para muchas su programa preferido también era *Los Simpson*. De sus preferencias se desprende que, mientras que el alumnado masculino en general se decantaba por programas en donde aparecía la violencia, el ser travieso, gracioso y obsceno en ciertos momentos, como un hecho cotidiano de los personajes, el femenino se fijaba en una chica a la que le gusta ser mayor de lo que realmente es y en unas heroínas que luchan contra lo maligno y que en ciertos momentos transmiten valores positivos. Se observa, además, que los niños se fijan en series con protagonistas masculinos y las niñas con femeninos. Tal vez sea ése el motivo por el que niños y niñas sólo coinciden en *Los Simpson*, pues los protagonistas son lo mismo femeninos que masculinos.

3.4.1.1.2 INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Antes de comenzar a realizar el proyecto de innovación, se realizaron con este curso varias actividades relativas a cómo veían los medios de comunicación. Una de ellas fue que salieran dentro de una televisión gigante de cartón que teníamos en clase, dijeran su nombre, lo que más les gustara e imitaran los programas más divertidos que ellos consideraban.

Ante esta actividad de representación, hubo varios niños más tímidos, otros muy espontáneos y otros que intentaron realizar gracias. A mi juicio, lo que mejor aceptaron fue a aquellos niños que se mostraron más risueños y pusieron un tono de voz más gracioso. Sin embargo, aquellos niños que intentaron contar un chiste sin la entonación adecuada o no se mostraron excesivamente graciosos los rechazaron. Es decir, al alumnado le motivaba aquello que le hiciera reír porque era gracioso y estaba bien expresado y viceversa; si no era divertido, no les gustaba. Esta manera de actuar va a permanecer con todo lo que se les proponga en el curso: si me divierto mantengo la atención y participo, si no me parece divertido o a alguien le parece aburrido me sumo a su propuesta y ni participo ni mantengo la atención.

Esta actividad la grabamos en vídeo y estuvimos visionándola dentro de la clase. El efecto era de un magnetismo total hacia la imagen, independientemente de que al niño que había dicho su nombre o lo que le gustara no se le entendiera a la hora de hablar por vergüenza. Eran además muy críticos con aquellos niños que no se les entendía o que no les gustaba cómo salían en la cámara.

La mayoría de ellos no consiguieron cambiar su voz ni el registro de la misma, y prácticamente todos realizaron algo parecido al ejemplo que propuso el profesor, quitando a dos niños que contaron dos chistes. Lo curioso fue que ningún niño hizo ningún programa de violencia, ni del corazón, ni de información tipo telediario; prácticamente todos, además de la vergüenza que pasaron, hicieron un poco de reportajes pregunta respuesta, o de imitación de dibujos animados. Este punto de inicio me sirvió para saber cómo elegir las películas que podía trabajar en clase y por dónde había que intentar motivarles.

La primera película que visioné con este grupo fue *Shrek III*, ya que acababa de salir al mercado, les parecía interesante y además estaban trabajando en otras áreas los cuentos, con lo que podía ser relevante establecer paralelismos. La banda sonora es interesante para trabajarla en clase, ya que aparecen distintos tipos de música: gospel, pop inglés, rock, clásica... Dar a conocer diferentes estilos fue uno de los propósitos que me planteé con

este material. Me propuse además parar el visionado en alguna ocasión en que se entremezclara música e imagen para saber hasta qué punto se habían dado cuenta de la presencia de la música.

Al principio les molestaba muchísimo que no dejara continuar la película porque pensaron que no iba dar tiempo de verla o porque directamente les interesaba mucho más el argumento de la misma que lo que yo les podía contar. Hubo múltiples protestas que se producían cada vez que intentaba que se dieran cuenta en el visionado de una música o repetíamos una imagen para explicar algunos contenidos que consideraba importantes. Ante esta situación, intenté realizar las menores paradas que fuera posible y utilizar otro tipo de fórmulas como eliminar el sonido, quitar la imagen... que nos obligaban a tener que visionarlo de nuevo para poder entender lo que estaba ocurriendo en cada una de las escenas en las que se producían estos cortes. Con esta estrategia, implícitamente estaba trabajando el poder del sonido dentro de las producciones audiovisuales, y que ellos comprendieran que para descifrar el mensaje audiovisual no valía únicamente la imagen, sino que el sonido comportaba una gran carga del significado de lo que se les intentaba transmitir. Poco a poco fueron comprendiendo que era interesante entender ciertos hechos que ocurrían y que el maestro les iba descubriendo, y empezaron a darse cuenta de la importancia del sonido y de la imagen por separado y en conjunto para transmitir distintas ideas, sentimientos, entretener... descubriendo algunas de las funciones de la música en el audiovisual.

Puesto que nos llevó tres sesiones ver la película entera de esta manera, al terminar cada clase, fui realizando una serie de preguntas escritas sobre lo visto y oído para ir comprobando el grado de atención que habían prestado y cómo iban interpretando los distintos hechos que estaban ocurriendo. Todas las preguntas relacionadas con la imagen las respondían bastante bien, aunque algunos mostraron un claro infantilismo, mayor del esperado a su edad, y se crearon mentalmente su propia versión de la película. Casi todos contestaron todas las preguntas e intentaron decir hechos coherentes de lo que habían visto. Pude observar cómo algunos incluían cosas que no salían en la película, otros no se enteraron de hechos importantes, otros modificaron la versión de la película con su imaginación... Las preguntas eran relativas a descripciones de vestimenta o de medios de transporte que utilizaban algunos personajes, qué hacían en determinados momentos claves de la película, preguntas de atención como, por ejemplo, cuántos hijos tenía Shrek, o preguntas para resumir un poco el argumento de la película. Sin embargo, con las preguntas relativas a la música, la mayor parte del alumnado no contestaba, decían que no se habían

enterado, que no había música en la película o que la música les parecía muy bien, sin más explicaciones. Se ve una clara superioridad de la imagen acerca de los intereses del alumnado y es realmente a lo que le prestan atención, a pesar de los momentos en los que se ha eliminado la música del audiovisual o se han comentado a lo largo del visionado.

Hay un momento en la película en el que dos de los personajes son hechizados y se intercambian la voz, y a este hecho sí que prestaron atención y se dieron cuenta, y además lo cual contrasta con la atención al desarrollo musical de la película, en el que no se fijan en ningún momento. Todo ello ratifica la poca importancia que la música, de momento, tenía para ellos dentro de la película que, como ya he mencionado, uno de los propósitos de este proyecto era formarles como espectadores reflexivos que comprendieran el conjunto del mensaje audiovisual de lo que estaban viendo y oyendo.

La conclusión que podemos sacar con estas preguntas es que seguramente si comparamos el ver la película con contarles el cuento de viva voz, captan muchísimas más cosas viendo la película ya que la mezcla de imagen con voz resulta menos abstracta que únicamente la voz.

Posteriormente se trabajaron obras representativas de la historia de la música a través de los dibujos animados. En este caso fueron las películas de dibujos animados *Pedro y el lobo* de Prokofiev, y una de las *Silly Symphonie* de Disney titulada *Music land*, que sirvieron para trabajar los instrumentos de la orquesta y la diferenciación tímbrica de cada uno de ellos, así como los géneros de la música clásica y el jazz. Se trabajaron los instrumentos musicales, la diferenciación de timbres, la colocación de los instrumentos en la orquesta, la diferenciación de familias musicales y el leitmotiv musical de identificación de personaje con tipo de música.

Trabajamos también la unidad didáctica que había propuesto para todo el centro con unos dibujos animados de Mickey Mouse de 1934 titulados *Concert Band*. Los dibujos de Mickey Mouse se trabajaron en el primer trimestre, y los otros dos en el último, con lo que pretendía comprobar el grado de conocimiento del alumnado hacia los distintos instrumentos y la evolución que iban teniendo con las distintas actividades que se trabajaban con estos dibujos en los distintos periodos del año, viendo su evolución de conocimientos. El capítulo de Mickey Mouse les encantó porque era un personaje que conocían, porque era muy divertida la historia que les pasaba a todos los personajes y además se comentaba la historia de Guillermo Tell y la obra de Rossini del mismo nombre, ya que es la música que aparece en los dibujos.

El clima de la clase era mucho peor que en la película anterior, ya que prestaban menos atención, tenía que parar la proyección varias veces porque no dejaban algunos de decir tonterías... La estrategia que utilicé fue intentar durante un tiempo que fueran aceptando la manera de trabajar con fragmentos muy cortos y si el comportamiento general era bueno, seguiríamos realizando actividades de este tipo y si no pues volvíamos a realizar las actividades sin utilizar los medios audiovisuales. Además, intenté buscar películas que no conocieran y pudieran motivarles.

En cuanto a la distinción sonora y física de los instrumentos, conseguí que una amplia mayoría de la clase supiera identificar un personaje con un instrumento y por lo menos aprenderse los nombres de los mismos. Eran los comienzos del proyecto y conseguir esto ya fue todo un logro para alumnos que no habían trabajado nunca de esta manera, y fue un poco lo que me dio fuerzas para continuar buscando materiales para trabajar contenidos de manera más atrayente y consiguiendo mayores resultados.

Cuando se proyectó *Pedro y el Lobo* y *Music land*, pretendía que reconocieran los distintos instrumentos y que supieran decir si eran de viento, cuerda o percusión. Lo que más les gustó a los niños fue el tema de que Pedro fuera un cazador y fuera a por el lobo aunque estuviera nevando. Y a las niñas lo que más les gustó fueron los amigos de Pedro. A ambos sexos les pareció gracioso el cazador más pequeño, debido a su torpeza y a que siempre era aplastado por el resto de cazadores. Con esta producción estuvimos hablando de los diferentes instrumentos una vez concluyó el visionado, y prácticamente todos llegaron a asignar correctamente el instrumento al personaje que los representaba. Los que más costaron fueron el oboe y el fagot. Cada vez que aparecía un instrumento al principio y ponía los títulos en inglés lo íbamos parando y se lo iba traduciendo lo que ponía en los distintos carteles. Les gustó muchísimo y me pidieron que repitiéramos de nuevo el visionado.

En *Music Land*, está muy bien tratado el tema de los timbres musicales, ya que representan los sonidos y las tesituras reales de los instrumentos, representando al violín más agudo que la viola, y al saxofón alto más agudo que el saxofón tenor. Además, todos los personajes que salen en forma de instrumentos suenan como suenan los instrumentos que representan en realidad. Así podemos trabajar los grupos de viento madera, viento metal, la orquesta de cuerda, la percusión, y los grupos de cuerda formados por guitarras, arpas, etc. Los dibujos son más antiguos y están peor conseguidos que los actuales o que *Pedro y el lobo*, pero el argumento sirve perfectamente para trabajar todo tipo de instrumentaciones.

Estos segundos dibujos, los de *Music Land*, no resultaron tan atrayentes como *Pedro y el Lobo* para este grupo y en algunos momentos incluso hubo cierta desconexión, que pudo estar producida porque ya llevábamos trabajando anteriormente en la misma sesión *Pedro y el Lobo* y era volver a incidir en el tema de los instrumentos. Sin embargo, con las dos producciones conseguí mis objetivos respecto a adquirir los contenidos musicales que quería trabajar con todo el alumnado, cuestión que dudo que hubiera conseguido sólo con las imágenes de los instrumentos y las audiciones de los mismos. El medio empleado resultó clave para comprender el mensaje.

En el primer trimestre también trabajé con ellos *Fantasia 2000*. El objetivo principal fue que empezaran a aceptar la música clásica, ya que la mayoría de las veces que en clase había aparecido la habían rechazado completamente. Al parecer, la anterior maestra de música había insistido demasiado en la música clásica y los niños habían terminado por rechazarla. Pensé que con esta película podríamos trabajarla de una manera inconsciente y que no produciría ese rechazo que había comprobado cuando se ponía algún fragmento de música clásica conocida sin realizar ninguna actividad complementaria a la escucha activa.

Las imágenes en esta película van muy sincronizadas con el ritmo y el tiempo musical de las distintas obras conocidas que aparecen, y además, los distintos dibujos que muestran explican, como es en el caso de los dibujos del obrero de construcción, cómo se mueven las distintas melodías, se entremezclan o se separan, cuando sube o baja una línea melódica ya que ésta es dibujada por una línea de color. Se pueden trabajar timbres, intensidades, duraciones, alturas y reconocimiento de melodías que ya han aparecido con los distintos dibujos de la película, además de trabajar por separado cada una de las historias que en ella aparecen.

En toda la película no se habla, lo cual no afectó para que estuvieran totalmente atentos y les gustaran muchísimo los argumentos de los distintos bloques de la película, así como la música que aparece, que abarca muchos géneros de la música clásica y una amplia selección de épocas musicales, representada por autores importantes de distintas nacionalidades. Comprendieron que las imágenes están guiadas por el movimiento de la música. Comentamos las distintas obras que aparecen y de todas las que más llamó su atención fue *El Aprendiz de Brujo* de Paul Dukas, ya que el personaje que aparecía en las imágenes mientras sonaba la música era Mickey Mouse.

Combinamos el visionado en ese primer trimestre con el teatro, y les pedí que escribieran una historia sobre un fantasma que era amigo de ellos que se llamaba Pepe. La tutora de este curso estaba trabajando con una marioneta de color azul llamada Pupi, que

tenía en su tripa unos botones, los cuales les cambiaban por un color u otro según su estado anímico. El rojo significaba que el comportamiento de la clase era mejorable y Pupi estaba enfadado, el azul es que estaba contento y el naranja, que el comportamiento había sido regular. A toda la clase les motivaba mucho, y a la hora de reforzar conductas les ponía un Pupi verde si tenían un buen comportamiento o uno rojo en caso contrario. Además, cada semana se llevaba a Pupi cada uno a su casa y estaban encantados con este amigo imaginario. Por eso, cuando mandé esta actividad, en la mayoría de los casos el Fantasma Pepe era amigo de Pupi y eran del mismo planeta. Les gustó muchísimo este tipo de actividad que se interrelacionaba muy bien con todos los personajes fantásticos que habíamos visionado hasta el momento.

En el segundo trimestre, llegó la niña marroquí antes mencionada. Para trabajar la integración, busqué una película que tenía que ver con la amistad entre dos seres totalmente distintos, como eran un zorro y un perro, que fue la primera parte de *Tod y Toby*. Cuando descubrí la banda sonora de esta película, me di cuenta de que era una manera muy directa de trabajar la música clásica, pues está muy bien ideada y transmite muchos sentimientos. La música aparece en la mayor parte de la película de fondo, pero cumple distintas funciones, ya que unas veces nos previene de lo que va a ocurrir, otras simplemente acompaña a la acción, y en otras ocasiones está en segundo plano totalmente. Es una banda sonora con una melodía muy bella y que transmite mucha tranquilidad y paz, utilizando todo el potencial de una gran orquesta sinfónica. Con ella, el alumnado empezó a comprender que la música es importante dentro de la película porque a veces anticipa las situaciones que van a pasar, otras se identifica con un personaje, se utilizan diversos tipos de música según la escena y el carácter emocional de la misma, y por último aprendieron a distinguir algunos timbres de instrumentos.

Trabajamos además los sentimientos de los personajes, lo que es la amistad y todas las trabas que tienen Tod y Toby para ser amigos; pero como realmente se lo pasan bien juntos y tienen sentimientos de amistad profunda, continúa la amistad hasta el final de la película. Tod tiene que huir al bosque, donde encuentra una zorrilla que será el amor de su vida. Se fijaron muchísimo en el plano sentimental de la película, la importancia de la amistad, les encantaron las escenas de caza ya que muchos tenían familiares cazadores y el amor que surge entre el zorro y su compañera, y sobre la música el único comentario que realizaron es que era bonita, que era muy agradable y que en ciertos momentos hacía que se pusieran tristes. No dijeron demasiado, pero al menos dejó de pasar desapercibida, como sucedió durante el primer trimestre.

Aplicándolo al problema principal de la convivencia con otras culturas y otros tipos de niños, en clase llegamos a la conclusión de que es necesario aceptar a los demás sean como sean y que siempre tenemos que respetar a todo el mundo, no metiéndonos con él porque sea diferente. El clima de clase empezó a mejorar un poco, aunque quedaba un largo camino por recorrer.

La película, en general, le gustó a todo el mundo, tanto que pidieron que se viera *Tod y Toby 2*, película que no tenía nada que ver con la primera parte, exceptuando los protagonistas principales. Esta segunda parte les gustó menos, pues no le vieron coherencia con la primera parte y preguntaron varias veces por qué Tod y Toby son de nuevo cachorros, cuando en la anterior la película acaban ya como adultos y, en el caso del zorro, con pareja. Como docente, para mí fue un indicativo de que no eran consumidores pasivos, sino que estaban siendo espectadores críticos.

Musicalmente es también menos rica en cuanto a la utilización de timbres e instrumentos, ya que se basa más en la orquesta de grupo de jazz. Me sirvió para trabajar otros conceptos, como fueron el coro y la formación del mismo, la diferenciación de voces masculinas y femeninas, cómo funcionan los ensayos musicales, la preparación antes de salir al público, la música de jazz y los instrumentos de una banda de jazz y otra de rock.

Tod y Toby, al comienzo de la película, se habían escapado de su casa sin permiso, otro aspecto que también se trabajó, ya que el año anterior había dos alumnos de esta clase que se escaparon y tuvo que buscarlos la guardia civil. Se trabajaron principalmente las consecuencias que pueden tener este tipo de actos, y la preocupación que tuvo todo el pueblo por la desaparición de estos dos menores durante una tarde entera.

La historia, aunque es más divertida que la primera, también es más cruel, ya que muestra cómo a veces se olvidan los que realmente son tus amigos por algo que te dan otras personas que sólo buscan su beneficio. Todos los alumnos menos uno aseguraron que no la habían visto, por lo que estuvieron preguntando lo que no entendían y, en general, fueron más participativos que en la primera parte.

Se trabajaron cada uno de los personajes, sus características buenas y malas, el poder de la amistad y si es normal que dos amigos dejen de hablarse por lo que les ocurre en la película, la forma de actuar de cada uno y las conclusiones a las que llegaron con la película. La principal conclusión a la que llegamos entre todos es que la amistad es muy fuerte y puede con todo; así como la importancia de tener amigos, ya que están para lo bueno y para lo malo y te ayudan a darte cuenta de cosas que a veces tú sólo no puedes ver.

Al final del curso trabajé con ellos los *Little Einsteins*. Produjo el mismo efecto hipnótico que en el alumnado de Infantil, y conseguí trabajar una serie de contenidos muy amplia comparado con lo que anteriormente se había trabajado a lo largo del curso. Los *Little Einsteins* les hicieron cantar, bailar, observar, tocar, indagar, preguntar, y lo más importante vivir la música de la manera más intensa hasta el momento.

Estos audiovisuales utilizaban el mismo método que estaba empleando con ellos, es decir, visionaban una determinada imagen y les realizaban preguntas sobre la misma, escuchaban una música y la tenían que atribuir a la aparición de un personaje, utilizaban actividades musicales para poder trasladarse con su nave espacial y también para solucionar todos los problemas que iban apareciendo. En resumidas cuentas, esta producción les hacía pensar y participar para conseguir determinados objetivos musicales. Además trabajaban conceptos de otras áreas y muchísimo los juegos de atención y de predisposición a la participación. La variedad de las imágenes junto a los distintos sonidos, combinado con voces infantiles, y la similitud de la edad de los personajes con la del alumnado, determinaba también a esta edad que los vieran como unos amigos que les proponían distintos juegos musicales que realizar. Todo esto, con un lenguaje cercano y positivo, hacía que el alumno ni se planteara la posibilidad de no participar, porque realmente se creía que dar golpes en las piernas movía la nave espacial de los dibujos animados, y si no los daba, la nave no se movería. Además, consideraban que era divertido realizar las distintas actividades que proponían los dibujos.

A partir de las distintas músicas de los distintos capítulos, trabajamos un poco los compositores que aparecían en ellas y con las historias que les contaban un poco la realidad de la obra musical. Era impresionante comprobar que si ponía música clásica sin ningún apoyo audiovisual directamente la rechazaban y empezaban a crear pequeños conflictos, mientras que poniendo a la música imágenes y realizando distintos juegos simples con ellas, que hacían que la trabajaran de manera inconsciente, no sólo no la rechazaban sino que pedían que hiciéramos este tipo de actividades más a menudo.

3.4.1.1.3 DIFERENCIAS QUE SE ENCUENTRAN DENTRO DE LA CLASE

A pesar de que era una clase que tiene muchos niveles distintos, la metodología utilizada les gustó y contribuyó a que todos participaran por igual, intentando que esa diversidad no fuera un motivo de distensión entre los alumnos, sino de unión. El que sea un grupo que sigue siempre a los líderes, tanto positivos en los momentos de realizar actividades, como a los negativos en cuanto a que en el momento uno hace una broma o

una travesura se suma la mayoría, hizo que muchas veces las actividades discurrieran de una manera distinta a la planeada; pero el empleo de los medios audiovisuales del modo desarrollado con ellos posibilitó que se pusieran en práctica todas, lo que creo que es un indicativo de que los distintos materiales funcionaron.

Hubo algunas quejas en ciertos momentos cuando la película no les atraía o cuando había algunos niños molestando, que se solucionaron bastante bien, unas veces mediante el diálogo entre iguales, otras veces con pequeños trabajos que incitaban al alumno a prestar atención para poder realizarlos, y en ocasiones más graves con sanciones.

Dentro del grupo de los chicos hubo algunos reacios en ciertos momentos a lo que se planteaba, bien porque ya habían visto la película e insistían en contársela a los demás, bien porque no tenían ganas de trabajar un día concreto o bien porque no les interesaba lo que se estaba proponiendo e intentaban incordiar. El propio grupo era el que se encargaba de que esos alumnos atendieran para desarrollar la actividad mediante recriminaciones o a veces únicamente con recordarle al alumno que molestaba y que se le iba a poner un Pupi rojo, lo que haría que no entrara en el sorteo para llevarse a Pupi a casa el fin de semana.

Algunos de ellos trabajaron muy bien a nivel auditivo y se fijaron muchísimo más en las distintas músicas y sonidos y las reconocieron si ya las habíamos trabajado en clase. La mayoría se abrieron mucho más a realizar las distintas actividades musicales propuestas fueran del tipo que fueran y poniéndole interés, hecho que antes no se producía.

En cuanto a su interrelación, también mejoraron, y las disputas fueron menores a medida que fue avanzando el curso. Sí que empezaron a estar más enfrentados con algunas chicas, pero no tan agresivamente como antes, intentando que cada uno siguiera su camino sin molestarlas.

Lo más interesante fue comprobar la mejora que se produjo en el alumno que no podía parar ni un momento, ya que conseguía focalizar su atención a través de los medios y era el que muchas veces pedía callar al resto de sus compañeros. Su comportamiento mejoró muchísimo dentro de las clases e incluso empezó a trabajar, hecho que no sería únicamente por el nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje, pero todo el profesorado que impartíamos clase en ese curso consideraba que le influía bastante, ya que era de los pocos recursos que habían funcionado de los muchos que se habían probado.

Dentro de las chicas se vio también avance, ya que había algunas que empezaron a intentar descubrir todo aquello que no entendían de las actividades, otras que empezaron el proyecto comentando que era una pérdida de tiempo y luego les cautivó, otras que mejoraron sus relaciones interpersonales dentro del aula y otras que estaban muy

descolgadas con respecto al resto y que mejoraron su nivel de atención y comprensión de los hechos y se pusieron casi al nivel del resto. Comparándolas con los chicos, su comportamiento siempre fue muchísimo mejor, eran más participativas, más audaces a la hora de fijarse en detalles de lo que pasaba en las películas, a la hora de las músicas y relacionarlas con hechos que sabían de antemano.

Fue uno de los grupos que mejor trabajó el proyecto y a los que mejor les vino, ya que junto con las actividades que fue proponiendo la tutora, con lo que se estaba trabajando en el aula de música se fue mejorando el clima del aula y el poder trabajar en un ámbito mucho más reconfortable. Musicalmente mejoraron muchísimo y aceptaban cualquier tipo de música y propuesta que se les hiciera.

3.4.1.2 SEGUNDO CURSO DE PRIMARIA

3.4.1.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La clase de segundo de Primaria, era una de las clases más numerosas de todo el colegio; un total de 17 alumnos, entre los que había diferencias considerables en cuanto al ritmo de aprendizaje y a la comprensión, así como distintos grupos dependiendo del país de origen o de la aceptación que tenía cada niño dentro de la clase.

Había un grupo de seis alumnos, cuatro chicas y dos chicos, que iban muy bien académicamente. Tenían gran competitividad por destacar como los mejores. Otro grupo, de siete u ocho alumnos, serían niños que presentan un nivel de conocimientos y de trabajo adecuados a su edad. Por último, encontramos un grupo de cuatro que tenían un nivel demasiado bajo y unos problemas de aprendizaje bastante considerables en comparación al resto.

De estos cuatro alumnos, dos niños y dos niñas, tres de ellos fueron derivados al equipo de orientación para realizarles pruebas cognitivas y saber exactamente cuál era su nivel de aprendizaje y saber en qué grado de maduración estaban y qué tipo de adaptación o metodología necesitaban para mejorar en su aprendizaje. El otro alumno llegó a mitad de curso, proveniente de otra comunidad autónoma en la que, según las calificaciones y observaciones que mandó el profesorado del otro centro, era un niño con notas muy altas; pero en realidad presentaba un nivel bajísimo de lectura, escritura, comprensión... comparándolo con el resto de sus compañeros. Al no poder seguir el ritmo del grupo, se dedicó a llamar su atención molestándoles e interrumpiéndoles en todo momento. Así lo que consiguió fue ser rechazado por la mayor parte del grupo.

El comportamiento general de la clase era muy movido, con lo que quiero decir que casi siempre se producían conflictos a la hora de trabajar en grupo, ya que a la mayor parte del alumnado únicamente se quería agrupar con los que consideraban sus amigos, dejando de lado a quienes no entraban dentro de ese grupo que consideraban importante. De todas formas, cada día los grupos iban cambiando dependiendo de los problemas que hubiera habido entre ellos en clases anteriores, en el patio, a la entrada o salida del colegio, al subir por el pasillo... Siempre había varios alumnos que se quedaban solos a la hora de realizar los grupos, debido a su forma de ser o de actuar, aunque siempre había quienes les admitían, si bien a regañadientes, o poniéndoles condiciones como no hacer el bruto, no pegar, intentar hacerlo bien para sacar buenas notas...

El ejemplo más claro de lo que estoy comentando lo tenemos en un alumno que manifestaba muchos problemas de integración dentro de la clase debido a que era muy alborotador, y siempre le ponían muchas condiciones para participar en el grupo, aunque sabían que por su carácter no las iba a poder cumplir todas e iban a tener algún pequeño conflicto. En cierta ocasión pude observar, cuando se tenían que realizar grupos para hacer alguna coreografía, cómo la mayoría de los niños le comentaban antes de empezar que tenía que intentar no pegar a nadie y participar sin hacer el bruto o si no preferían que no participase, comentándoselo a él y al profesor. El alumno recibió muchas veces indicaciones de este tipo y en algunos casos injustamente, ya que estaba participando correctamente y le echaban la culpa de algún conflicto del grupo cuando no había sido él quien lo había generado. Se trabajó desde la tutoría en combinación con los distintos especialistas y se consiguió también, mediante el trabajo con los audiovisuales, que estuviera más relajado y trabajase mucho mejor en los grupos en los que intentaba participar.

Intenté que los grupos fueran variando para que todos aprendieran a trabajar con todos y a respetarse; pero en esta clase costaba mucho trabajo debido a la diversidad que presentaba tanto en comportamiento como en todo lo referente al ámbito académico. Trabajar a partir de los medios audiovisuales sirvió para que el grupo difuminase estas diferencias y el trabajo en pequeños grupos pudiera realizarse de una manera mucho más sosegada y productiva, reduciéndose los conflictos principales de comportamiento.

En cuanto al trabajo individual, iba un poco ligado a su capacidad a la hora de comprender y realizar las actividades propuestas, ya que para realizar la misma actividad había alumnado que terminaba enseguida mientras otro necesitaba toda la sesión.

Lo que se consiguió con esta nueva experiencia de trabajo fue que todo el alumnado comenzase a participar en la clase tuviera el nivel de aprendizaje que tuviera, que aportasen su opinión sobre lo que veían y escuchaban, centrar la atención de los que la tenían más dispersa, que todos expresasen opiniones sobre los valores que se transmitían en las distintas películas y que comenzaran a entender la importancia que tiene la música en la producción audiovisual, expresando algunas de las funciones que ellos creían que tenía la música dentro de la película o programa que se reproducía: expresar sentimientos, anticipar lo que va a venir, crear un estado de ánimo determinado...

Era una clase que, por la cantidad de conflictos que mantenían entre ellos, conseguían que en ciertos momentos fuera imposible impartir las clases, ganándose algunas veces sanciones colectivas. Se avanzó consiguiendo que guardasen un poco más el turno de palabra, respetaran las opiniones de los compañeros, mostraran interés y les molestara cuando el resto de los alumnos hablase mientras se estaba llevando a cabo el visionado del audiovisual, incluso el alumnado que no solía atender a ningún tipo de explicación ya que por su nivel de aprendizaje y capacidades no llegaban a comprender lo que se les pedía, respondieran positivamente a este nuevo tipo de trabajo.

3.4.1.2.2 INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Comencé con los dibujos animados *Concert band*. En un principio no le hacían demasiado caso a la proyección, pero cuando empezaron a divertirse con lo que se mostraba en las imágenes, se centraron totalmente en el contenido de la película. Cuando se realizó un segundo visionado intentando averiguar con cuántas cosas se habían quedado de lo que había pasado en la película, pude observar que todos habían comprendido perfectamente el argumento de la misma.

Este hecho me animó a seguir buscando distintas películas con tema musical, porque era una manera de conseguir que alumnado, que en general mostraban cierto desinterés hacia la asignatura por múltiples motivos, comenzaran a interesarse por algo que les resultaba novedoso y divertido. Los motivos eran que no les atraía el área, la música no valía para nada (idea que venía refrendada desde sus hogares tal como habían manifestado en las encuestas que se les habían pasado a los padres), decían que estaban convencidos de que no querían ser músicos....

Además, empezábamos a interrelacionar lo que ocurría en las diferentes escenas de los dibujos animados con lo que ocurría en clase, e intentábamos proponer una solución. Un ejemplo de estas interrelaciones lo encontramos en una sesión en la que un compañero

le rompió un plastidecor a otro porque estaba molestándole y esto desembocó en un enfrentamiento entre los dos alumnos en el cual los dos acabaron llorando. Cuando vimos los dibujos animados de Mickey y los comentamos, todos comprendían perfectamente que Mickey se enfadara con Donald porque le molestaba y empezaran a pensar que si ellos molestaban a los demás también se sentirían enfadados y una disputa llevaría a otra, terminando los dos muy mal y siendo regañados y seguramente castigados. Al interrelacionar los dos problemas, lo entendieron mucho mejor que si únicamente se hubiera explicado sin poner el ejemplo visual, y sirvió para que en la siguiente sesión hubiera menos disputas al reforzarlo al comienzo de la clase.

Musicalmente trabajamos el reconocimiento de timbres de instrumentos musicales, el nombre de los instrumentos y relacionaron el instrumento con cada animal que lo interpretaba, que el volumen sonoro fuera creciendo y disminuyendo, la figura del director, los distintos tempos de la música de la película, y las funciones de la música dentro de los dibujos. Para determinar las funciones de la banda sonora, se realizó el segundo visionado del audiovisual y en ciertos momentos quitaba el sonido. Muchos se daban cuenta que no era lo mismo y protestaban, otros decían que la música avisaba de lo que iba a pasar, y a partir de este diálogo y esta conversación acerca de lo que ocurría fueron descubriendo todas las funciones que cumplía la música con respecto de la imagen.

Comenzamos a utilizar la cámara de vídeo, y por grupos realizaron un telediario que fue grabado y expuesto para el resto de los compañeros. El texto lo decidieron en grupo, así como el orden a la hora de exponer las ideas y la temática que iba a contener el telediario. En general, la actividad gustó muchísimo y demostraron gran espontaneidad. Lo que más les gustó, según dijeron, fue el visionado, que aunque muchas veces no se pudiera entender correctamente lo que estaban hablando debido a la vergüenza del que hablaba, al tono a la hora de hablar delante de la cámara o al ruido ambiente que había cuando se estaba grabando, seguían impasibles a lo que se decía. Fue un ejercicio muy bueno para intentar que se dieran cuenta de la importancia de hablar en público con un tono adecuado y con una postura corporal correcta, ya que al comentarlo salieron muchas críticas acerca del volumen que habían utilizado algunos alumnos o cómo su cuerpo impedía que se les entendiera bien cuando hablaban.

Antes de ponerles películas de distinta temática, decidí que estaría muy bien seguir trabajando con ellos películas en las que el factor principal fuera la música, ya que al igual que en la clase de primero, había mucho rechazo a la hora de escuchar música clásica o música que no fuera comercial y les sonara. Por ello, llevé a cabo la experiencia de trabajar

la película *Fantasia 2000*. Me pareció interesante trabajarla porque: era una película principalmente musical donde no había prácticamente elementos hablados; aparecían obras de músicos importantes que era interesante que empezaran a reconocer así como distintos estilos que no se suelen trabajar con estas edades como el jazz; los dibujos eran divertidos y estaban acompasados totalmente con la música; y podía servirme para intentar descubrir la interacción que había entre el alumnado y las películas puramente musicales. Fue todo un éxito en cuanto a motivación y comportamiento general de la clase, a pesar de la inexistencia de texto hablado o cantado, es decir, por la fuerza del lenguaje oral. Las imágenes les atrajeron de tal manera, que hubo discusiones entre ellos relativas a si las ballenas podían volar, a lo divertido que era que un gato se metiera en una botella de leche en la película, o sobre cuando los flamencos iban nadando todos en la misma dirección.

Cuando se les preguntaba cómo era la música de la película, a lo que más hicieron referencia fue que era diferente para cada capítulo de dibujos animados, que los dibujos y la música iban a la par realizando el mismo tipo de acciones (por ejemplo, si la ballena subía, la música era más aguda) y que le había gustado, que era variada y que estaba bien. En un segundo visionado fuimos comentando cada una de las músicas y los géneros a los que pertenecían y parece que retuvieron algunos conceptos de esa información, y posteriormente algunos fueron capaces de reconocer la música sacada del contexto de la película cuando se utilizó en clase sin el soporte audiovisual.

Para mí como docente, lo más importante de esta película fue que empezaron a entender la clase de música de otra manera, dejaron de pensar que era un entretenimiento para comprender que se podían aprender muchas cosas de música a través de los vídeos que se iban proponiendo, y que eran divertidos, su principal preocupación. Ésa es al menos la sensación que me llevé a partir de todos sus comentarios vertidos en las películas reproducidas.

Al mismo tiempo, observé que algunos tomaron por costumbre el que se pusieran películas sin darle ninguna importancia a lo que se pudiera aprender de ellas. De hecho, comenzaron a pedir películas que no tenían nada que ver con la clase de música o que no podían aportar demasiado y acercarse a los conocimientos que yo intentaba transmitir. Mi idea era acercar las películas de dibujos animados a la clase de música y a la vez trabajar el currículo de una manera mucho más motivadora y divertida, pero sin olvidarme de que la experiencia que estábamos realizando tenía una gran finalidad: mejorar la clase de música, hacerla más cercana y que el alumnado la vivenciara aprendiendo distintos conceptos

musicales al tiempo que se formaban como espectadores activos que reflexionaban sobre lo que veían y oían.

En el primer trimestre se trabajaron *Shrek III* y *La Edad de Hielo I*. A pesar de que parte del alumnado de la clase ya habían visto las dos películas, respondieron positivamente a la dinámica de verlas de nuevo y trabajar sobre ellas.

Sobre *Shrek III* se trabajó la importancia de la caracterización y la descripción de los personajes, así como el que luego ellos supieran ponerse en la situación de otra persona e imitar al personaje correspondiente con la caracterización que se le daba. Esta película sirvió también para hacerles pensar y desmontar lo que aparece en la gran mayoría de cuentos infantiles, donde los buenos siempre son las princesas y los príncipes valientes, guapos, altos... y los malos los ogros, los feos... Se trabajó también la necesidad de aceptar a cada uno fuera como fuera y el respeto por cada persona como es, a partir del análisis de las características de los personajes principales.

Dentro de la banda sonora de la película, aparecen distintos géneros musicales: música clásica, góspel, pop británico... Se incidió un poco en ver que existen distintas músicas y que cada una tiene su importancia dentro de la película, si bien nos sirvió más desde el punto de vista de la dramatización que desde el musical. Además, pudimos relacionarla con el carnaval del año anterior, que había ido relativo al tema de los cuentos y los de tercer ciclo de Primaria se habían disfrazado de Shrek.

Dentro de la película, hay una escena donde sale un coro de ranas cantando imitando a un coro de góspel, y como por aquel entonces había por Teruel una actuación de este tipo de música, relacionamos la película con dicha actuación. En la banda sonora hay varios fragmentos distintos, en los que se utilizan varios estilos musicales en muy pocos minutos. Empiezan con música clásica, después utilizan una música incidental para llamar la atención, pasan al pop inglés y por último acaban con góspel. El intentar que ellos descubrieran auditivamente las diferencias, mediante preguntas del tipo: ¿qué clase de música estás escuchando? ¿qué instrumentos suenan?, repitiendo varias veces el mismo fragmento para descifrarlo, les pareció a algunos un ejercicio interesante y a otros un poco aburrido, debido a que les interesaba más seguir viendo la película que aprender a partir de ella.

Cuando concluimos la reproducción de la película, realizaron por escrito una serie de preguntas para averiguar qué habían entendido, tanto de los elementos musicales como del resto. Fueron preguntas como: ¿cuántos hijos tiene Shrek y Fiona en la película? ¿crees que Shrek quería ser padre? ¿qué instrumentos musicales aparecen dentro de la película? Como

había ocurrido en el curso anterior ante este tipo de actividades, contestaron mucho mejor las preguntas relativas a otros temas que las relativas propiamente a la música, ya que para ellos seguía constituyendo algo superfluo a lo que no tenían que prestar atención.

Sobre la película *La Edad de Hielo II*, se trabajaron principalmente los contenidos relativos a los valores de amistad y de diferencia, así como creer que eres algo que no eres. Este tema estaba muy relacionado con los conflictos que se estaban detectando en el grupo y consideré que sería muy interesante trabajar la diferencia mediante la película. La verdad es que la elección de la película no fue buena, porque muchos la habían visto, a otros no les gustaba y sirvió para que muchos desconectaran y se dedicaran a realizar otros asuntos en la clase, como dibujar o hablar con los compañeros, por lo que decidí eliminar la actividad y no llegamos a verla completa.

Apenas hacían caso de la música, excepto casos particulares (destacaríamos dos o tres alumnos dentro de la clase y siempre que se hacía hincapié en ella), y la imagen les absorbió tanto, que hubo momentos en alguna película donde quité el sonido y lo volví a poner después y no se enteraron. Si un personaje habla en otro idioma o aparecen subtítulos, directamente eliminan la atención, desconectan de lo que allí en ese momento está pasando.

En el ámbito de la dramatización, cualquier actividad en la que ellos puedan ser sus seres imaginarios preferidos les divierte muchísimo y hace que todas las actividades que se propongan funcionen. A la hora de representar delante de sus compañeros, son espontáneos y la mayoría no tiene vergüenza. Les encanta contarles al resto lo que va a pasar, si es que alguien ha visto la película antes del visionado, intentando con ello ser el centro de atención y demostrar que saben más que los demás.

En el segundo trimestre les propuse el visionado de la película *Billy Elliot*, debido a la gran cantidad de conflictos que había en el aula entre chicos y chicas, entre alumnos de distintas etnias, entre los que les gustaban las actividades de danza y los que eran reacios a bailar, y sobre todo a la cantidad de pequeños subgrupos que había en la clase que no aceptaban a los de los otros subgrupos a la hora de practicar actividades colectivas con ellos.

A esta película, en un principio, le advertí los siguientes inconvenientes para llevar el visionado a cabo con esta edad: el vocabulario de la película era muy grosero en ciertos momentos, con utilización de palabras malsonantes, y el contenido de la película podía considerarse duro para niños tan pequeños. Por otro lado, le veía ventajas: aprendíamos lo que era el ballet; el vocabulario utilizado en la película era similar al utilizado por algunos alumnos de la clase con lo que lo podíamos intentar modificarlo en situaciones que fuera

necesario; aprendíamos que hay de respetar los gustos de cada uno y que siempre hay que luchar por los sueños o por las ilusiones que se tienen; el contexto de la película era similar al de la comarca (el padre de Billy trabaja en una mina y es despedido, hecho que les había pasado a varios de los padres de los alumnos de esta clase o a vecinos conocidos de ellos del pueblo); y, por último, intentaba demostrarles a los alumnos que el bailar es inherente a cualquier persona humana, tenga la edad que tenga y sea del sexo que sea. Además, Billy es un chico al que le gusta el fútbol y tiene aficiones o hace travesuras semejantes a las que podían realizar mis alumnos, con lo que se podían sentir muy identificados.

La temática era prácticamente musical en toda la película, se veía cómo eran de rígidas las clases de ballet, cómo era el mundo de las pruebas de danza, se conocían obras como el *Lago de los Cisnes* de Chaikovsky y se veía la dureza de intentar un niño estar dentro de un mundo que está totalmente atribuido a las niñas. Además, la figura de la maestra de Billy también es muy importante, destacando cómo le apoya en todo momento, aunque la relación alumno y profesora no aparenta ser todo lo buena que al final de la película se comprueba que es.

Poner la película era un reto que podía ser descabellado y que podía dar muy malos resultados o que podía servirme para mejorar el clima de clase, e intentar que todos vieran las actividades de danza como algo normal en el que podía participar todo el grupo sin ningún tipo de problema, además de que conseguirían divertirse practicándolas. Sopesando pros y contras, decidí ir para delante. Al preguntarles quiénes habían visto la película con anterioridad, siete alumnos levantaron la mano, y este hecho también me animó a seguir con mi propósito.

Utilizamos tres sesiones para la película. El primer día la atención del alumnado fue total, sólo se veía interrumpida por algunas sonrisas y comentarios cuando los personajes principales propiciaban algún tipo de impropiedad. Es más, hubo dos alumnas, que preguntaron directamente que porqué en el audiovisual hablaban con tantas palabrotas y que se sentían indignadas con ese vocabulario. A esa pregunta respondí que era el vocabulario normal que utilizaban en la calle, al igual que muchos de los alumnos no hablaban igual fuera del colegio, aunque me parecía que estaba muy mal que hablaran así, y que gracias a su comentario podíamos darnos cuenta de que era necesario corregir en nuestros compañeros y en nosotros mismos el vocabulario cuando utilizáramos ese tipo de palabras tan espantosas. Cuando pasó nuestro tiempo de clase, no se querían ir a la siguiente, ya que la película se quedó en un momento muy interesante, en el que Billy le va a dar un beso a su compañera de ballet.

Que ninguno quisiera moverse de su silla y que estuvieran respondiendo tan bien a mi propuesta me ilusionó. Les puse varias preguntas por escrito en las que descubrí de nuevo que todas las preguntas relativas a la imagen y a la atención fueron contestadas sin ningún tipo de problema por la mayoría, mientras que las preguntas relativas a la música quedaron de nuevo desiertas.

Hubo un cambio con respecto a las anteriores películas, y es que en ésta lo importante no era la acción o el movimiento, como en las anteriores; lo que les cautivó fue la historia, el argumento, lo que se narraba en la película. Se centraron principalmente en los problemas que el protagonista tenía con su padre, con su hermano, con su abuela, con su profesora, con su amigo y con la niña que quería ser su novia. Durante aquella semana, todos los días que me veían me preguntaban cuándo íbamos a continuar la película y todos estaban ilusionadísimos con continuar con la historia.

Al terminar de ver la película, lo que más criticaron fue el hecho del vocabulario, que no les había gustado, y el trato que recibía Billy por parte de todos. En lo que todos estuvieron de acuerdo es en que Billy había luchado muchísimo por conseguir su sueño de ser bailarín y había sido muy valiente enfrentándose a todo por conseguirlo. Se abrió un debate acerca de si el ballet era cosa de niños o de niñas, y la mayor parte de la clase, todas las chicas y prácticamente todos los chicos llegaron a la conclusión de que era para todas las personas. Curiosamente, los tres alumnos chicos que estaban más aislados dentro del grupo clase siguieron defendiendo la teoría de que el protagonista era “gay” porque hacía cosas de chicas. Además decían que ellos jamás serían amigos de un niño que se pintara los ojos y se pusiera ropa de chica (refiriéndose a una escena de la película). Por más que se les intentó explicar, tanto por parte de sus propias compañeras como por mi parte, fue imposible hacerlos cambiar de idea. Había otras escenas que no llegaron a comprender, como cuando el padre de Billy está en huelga y su hermano también, y llega la policía a pegar al hermano con porras. Se les explicó lo que era la huelga y esto derivó la conversación a una huelga que muchos padres habían realizado el año anterior en la mina del pueblo de al lado.

Musicalmente comentamos, además de lo que era el ballet y la profesión de bailarín, el ballet del *Lago de los Cisnes* y la historia que cuenta la profesora de Billy sobre la obra. Me sorprendió el hecho de que coincidió que muchos habían leído un cuento sobre este ballet o tenían una película sobre el mismo. Llegaron a la conclusión de que el ballet no era tan aburrido como les parecía al principio. Este paso lo considero esencial, ya que comienza a abrir la mente hacia otro tipo de manifestaciones artísticas en un alumnado totalmente reacio a lo que no fuera comercial. La conclusión general sobre la película fue que era muy

“chula”, que estaba muy bien, y que el comentarla en clase y hacer hincapié en los distintos aspectos que de ella se habían trabajado les gustaba.

Posteriormente se trabajaron las películas de dibujos animados *Pedro y el lobo* y *Music Land*. Se buscaba que conocieran los distintos nombres de los instrumentos, atribuyeran el timbre a una imagen del instrumento y supieran cuáles pertenecían a viento, cuerda y percusión.

Pedro y el Lobo motivó mucho al alumnado, ya que Pedro era cazador como un grupo del alumnado de clase, y les gustaba ir a cazar aunque estuviera nevando. A las chicas lo que más les gustó y pareció mejor fueron los distintos animales amigos de Pedro. Dentro de los personajes del cuento, el más gracioso para ellos fue el cazador más pequeño y a ambos géneros les impresionó muchísimo el nombre de los personajes.

Estuvimos comentando los diferentes instrumentos que sonaban cada vez que aparecía un personaje en escena y supieron relacionar perfectamente cada instrumento con el personaje que estaba representado. Se hizo entonces referencia a que esa atribución de una melodía a un personaje se llama en música leitmotiv.

Dentro de los instrumentos, los que más les costaron identificar fueron el oboe y el fagot. Al principio del cuento, el nombre de los instrumentos aparecía en inglés y lo íbamos traduciendo, diciendo las características principales y las partes de cada uno de ellos. Coincidió que en clase de lengua este grupo había trabajado un cuento que se llamaba así, aunque no se correspondía con el de la obra musical, y otros habían visto una versión en vídeo distinta a la que les había propuesto. Se comentaron las distintas versiones que se conocían y posteriormente añadimos la que estábamos visionando, con lo que después se sacaron semejanzas y diferencias entre ambas.

Con *Music Land* lo que se trabajó principalmente fue el reconocimiento de los distintos instrumentos auditivamente y mediante las imágenes, y la diferenciación entre orquesta clásica, orquesta de jazz e instrumentación popular. Tuvo menor aceptación que *Pedro y el Lobo* debido a que algunos fragmentos no se entendían claramente si no se explicaban, ya que no llegaban a comprender los sonidos que emitían los distintos instrumentos a la hora de comunicarse con el resto. Tampoco les enganchó la trama, lo que también puede atribuirse a que estuvieran cansados, pues la vimos a continuación que *Pedro y el Lobo*. A las niñas les encantó eso de que las familias se enamoraran y se casaran, mientras a los niños les interesó mucho más el aspecto bélico de enfrentamiento entre las dos familias. De todas formas, fueron unos dibujos que no llegaron a dar el resultado esperado y que manifestaron en general que no les habían gustado. Pienso que el leitmotiv

en *Pedro y el Lobo* les hacía mucho más fácil comprender la historia y que fue un factor decisivo para no seguir de manera tan clara los otros dibujos animados. Si hay muchos sonidos distintos, como ocurría en *Music Land*, se produce una confusión, ya que no parecen estar muy acostumbrados a escuchar. Es mucho más fácil el desconectar auditivamente o distraerse que el prestar atención, y ellos mismos lo reconocieron que les había ocurrido esto con estos dibujos.

Todo esto me condujo a dos ideas importantes referidas a este material. Primero, que quizás el audiovisual era más apropiado para un alumnado de una edad mayor, ya que seguramente podrían sacar muchos más factores musicalmente hablando que en esta edad todavía se escapaban, como la diferenciación de los timbres cuando varios interpretan a la vez o la clasificación de los instrumentos en familias. Y segundo, que puede ser buena idea trabajar la música clásica por medio de dibujos, pero siempre que se pueda entender y que no sobresature al alumnado, ya que el efecto que conseguí con este grupo fue el contrario que buscaba, y es que sólo se centraran en el reconocimiento visual de los instrumentos y aprenderse los nombres, y que desconectarán totalmente hacia la riqueza de timbres y distinción auditiva que era mi mayor propósito con estos dibujos animados.

Posteriormente trabajé la película *Charlie y la Fábrica de Chocolate*. Es muy interesante estudiar los personajes de esta película, porque además de identificar a varios sectores distintos de la población, hace reflexionar al alumnado acerca de sus personalidades y comportamientos con el resto de los compañeros. Aparecen cinco tipos de chicos estereotipados: obeso y obsesionado con la comida; deportista y competitiva; inteligente, rica y malcriada; distinto y obsesivo con la informática; y pobre y humilde. La película es perfecta para trabajar sobre la diferencia, sobre los rasgos de carácter adecuados, sobre el respeto, y para eliminar las etiquetaciones en tono despectivo que el alumnado está adquiriendo: “la sabelotodo”, “el travieso”, “el gordito”...

El señor Wonka tiene unos trabajadores enanos, que son los Umpa Lumpa, que cada vez que están en una de las salas distintas de la fábrica y les pasa algo a los niños por sus características, cantan y bailan una canción diferente. Es la música más importante de la película, y la que más se puede trabajar con los alumnos. Es difícil de entender porque utilizan una voz bastante aguda, y cantan muy rápido, con lo que si no están muy atentos, se les puede escapar fácilmente el texto. Sin embargo, el texto de las canciones de los Umpa Lumpa es lo que explica las características de cada niño y sus familiares y lo que les ocurre por ser de esa manera. Se incidió en trabajar muy despacio las letras de las canciones de los Umpa Lumpa hasta que se descifraron y nos las aprendimos para poder entender cada uno

de los fragmentos. Se trabajaron muchísimo los valores que aparecen en esta película: características de los personajes, valores positivos y negativos: amistad, familia, humildad, avaricia, prepotencia, uso excesivo de videojuegos, ser un mimado..., las canciones de los Umpa Lumpa y sobre todo la personalidad y lo bueno y malo de cada uno de los personajes. Trabajaron muy bien con esta película, y considero que reflexionaron acerca de su manera de actuar, por lo menos mientras se trabajó en clase.

Durante el visionado, hubo varios momentos en los que interrumpí el sonido y se dieron cuenta, por lo que protestaron e hicieron que repitiéramos las escenas donde había desaparecido el sonido. Mi propósito era que fueran conscientes de la importancia que tiene la música junto con la imagen dentro de la película, y que se dieran cuenta de que la música es una parte esencial para adquirir el significado. Este hecho también nos sirvió para ponernos en el lugar de las personas sordas, y reflexionar acerca de la importancia que tiene el poder escuchar para entender mejor lo que nos muestran los medios audiovisuales.

A propuesta de los propios niños, en el mes de mayo estuvimos viendo *El Emperador y sus Locuras*, película que nos decepcionó a todos, ya que es la película en la que menos cosas positivas se muestran. Considero que no aportó nada bueno, ya que aunque sí que comentamos el comportamiento del emperador, la banda sonora tampoco tenía muchas cosas que poder trabajar, y lo único que tenía es que algunos de los alumnos se divertían con el humor del personaje principal.

Para finalizar el curso vimos *Salvaje*, también propuesta por ellos, otra película de Disney en la que no conseguí extraer musicalmente muchos contenidos que trabajar, excepto los distintos géneros musicales que aparecen. Sin embargo es interesante ver que el león consigue sacar la fiereza para salvar a su hijo, la relación padre-hijo y los amigos del padre, cómo están ahí en todo momento para ayudarlo. Se les hizo reflexionar sobre esta situación, pero en general no tiene mucho más educativamente hablando; es una película más de entretenimiento.

Como he señalado, estas dos últimas películas las decidieron ellos como modo de toma de decisiones compartidas en clase, y se les dio la oportunidad de comentar cuál había sido el resultado. Varios dijeron que estaban mejor cuando las decidía el maestro, a otros les había gustado y otros no opinaban al respecto. Fue el único momento dentro del curso donde la clase tenía discrepancias acerca de si les había gustado o no, y el por qué de esa situación. Creo que estas discrepancias son indicios que demuestran que el trabajo realizado había dado sus frutos: ya no sólo veían películas y las comentaban en clase, sino que eran capaces de emitir sus propios juicios de valor acerca de lo que veían y el porqué de esos

gustos. Todo ello guardando el turno de palabra, intentando crear un debate civilizado, y demostrando la madurez que se iba adquiriendo con esta nueva manera de trabajar.

3.4.1.2.3 DIFERENCIAS QUE SE ENCUENTRAN DENTRO DE LA CLASE

Se dieron diferencias considerables entre los niños y las niñas, siendo ellas las que dominaron el clima de clase. Es decir, eran ellas las que, al ser mayor número, convencían a sus compañeros del otro sexo para realizar las actividades que a ellas les gustaban, para que se comportasen mejor y les dejaran atender si les estaban molestando si algo les interesaba, para realizar los grupos, y las que participaban de una manera mucho más activa dentro de las actividades propuestas de aula. Además, entre ellas, existía una gran rivalidad por ser la mejor, por demostrarle al resto que hacía todo muy bien y que era la más rápida. Había tres niñas que siempre que se preguntaba algo eran las que levantaban la mano para contestar y cuando preguntas a otra compañera intentaban añadir algo que ella no hubiera dicho o que le pareciera importante resaltar de lo que había dicho. Dentro del grupo, estaban estas tres líderes y el resto que se dejaban llevar, aunque a menudo también solían sacar su carácter. Solían cambiar de amigas muy a menudo, y en una semana habían podido ser las mejores amigas del mundo y pasar a las peores enemigas, para luego volver a hacer las paces. En comparación con los chicos, dentro del grupo de chicas existía mayor unión, tal vez con la excepción de la niña marroquí antes mencionada, que estaba menos integrada. A pesar de sus múltiples conflictos entre ellas, intentaban unirse para llevar las clases a donde a ellas les interesaba.

El grupo de los chicos era muy desigual, debido a que había chicos de pueblos distintos. No era un grupo compacto, y estaba controlado por las chicas, ya que ellas decidían la mayor parte de cosas dentro de la clase: las actividades que más les gustaban, cómo se realizaban los grupos, con quién tenían que jugar o no determinados alumnos, quienes pertenecían a un grupo u otro... Por ejemplo, si ciertas chicas querían realizar un determinado baile o un conformar cierto grupo, buscaban la estrategia para convencer a varios chicos de lo que querían realizar y éstos convencían al resto para hacerlo, con lo que al final siempre se bailaba la canción que ellas pedían o se hacían los grupos tal como ellas lo organizaban si se hacían grupos libres.

Había dos niños marroquíes que tenían un pequeño subgrupo con otros dos niños que no estaban integrados en el grueso del grupo. De esos otros dos chicos, los dos tenían una situación de rechazo en la clase, uno por ser considerado el “travieso” y otro niño que llegó el curso anterior y que tenía una gran dejadez en todo debido a su ambiente familiar,

por lo que las chicas no lo aceptaban y se tuvo que unir a este grupo. El niño que llegó a mitad de curso estaría dentro del grupo de niños que no eran aceptados por el resto, porque además también era muy travieso y sólo se dedicaba a relacionarse molestando. Y al tener un nivel muy bajo de conocimientos y no entender la mayoría de los contenidos que se proponían en la clase, su única manera de relacionarse era metiéndose con unos y con otras para no aburrirse.

Otro subgrupo dentro de los chicos estaba formado por un niño de otro pueblo que llegó nuevo y que se llevaba muy bien con uno muy inteligente y muy independiente, y por último estaría el alumno que a todo el mundo le hacía gracia dentro de la clase, que se llevaba bien con todos, pero que al faltar mucho no estaba incluido en ningún grupo.

Entre ellos primaba ser el más travieso, ser el más divertido y el que consiguiese llamar la atención más de sus compañeras, así como del maestro correspondiente. Cuando un alumno masculino decía algo gracioso, enseguida teníamos a otro chico diciendo otra cosa similar. Dentro de los chicos había mayor variedad de prioridades: estarían dos o tres que intentaban ser los graciosos, otros dos o tres independientes y que iban más a lo que a ellos les apetecía, cambiando de grupo según sus intereses y uno totalmente independiente que intentaba liderar a los demás utilizando la inteligencia e intentando ser el más correcto y más aplicado dentro del aula.

Por otro lado, en clase había tres alumnos marroquíes, de los cuales dos de ellos no estaban demasiado introducidos dentro del grupo clase debido a dos motivos principalmente: hablar entre ellos árabe y sus familias comunicarse en este idioma con ellos todo el tiempo, con lo que tenían más limitaciones que el otro niño a la hora de hablar en castellano. El otro niño marroquí utilizaba menos el idioma árabe tanto en su casa como a la hora de relacionarse en el colegio, manifestando pocos hábitos referentes al orden y a la limpieza con los materiales. Entre estos dos chicos existía un vínculo especial y siempre que se pedían actividades colectivas, iban a formar su propio grupo o lo iban a intentar al menos. Muchos de los alumnos del grupo no aceptaron que tuvieran otro tipo de costumbres, que fueran más desordenados, que no trajeran materiales nuevos, que les costase más entender determinadas cosas... Este hecho hizo que estuvieran un poco aislados y que muchas veces surgiesen conflictos a la hora de realizar actividades colectivas.

El que estaba más integrado, sin embargo, intentaba por todos los medios que los otros dos niños marroquíes participasen igual que él en todos los grupos y que el resto de la clase los aceptase y los acogiese, pero era bastante complicado porque no dominaban tanto el lenguaje, y porque eran mucho más individualistas que él. Por ejemplo, siempre que se

planteaba una actividad de danza, intentaba que el otro niño marroquí intentase bailar con otras compañeras o compañeros y que cuando se dirigiese a él en el grupo siempre lo hiciera en castellano, intentando que mejorase su conocimiento del idioma y su aceptación dentro de ese grupo.

En lo que se refiere al comportamiento, había un niño que había sido considerado por una parte del profesorado y por el alumnado como “el travieso” desde Infantil, y que tampoco estaba bien aceptado en el grupo. Era un niño al que le estaban haciendo estudios para ver si era hiperactivo, aunque la mayoría del profesorado no estaba de acuerdo con ese diagnóstico, porque el problema principal de este alumno al parecer era que no tenía el control suficiente desde casa y, al ser muy activo, empleaba su tiempo en hacer cosas que no debía, probablemente porque era la única manera que sabía relacionarse con el resto del alumnado. Sin embargo, en este momento estaba mejorando su comportamiento, había cambiado su manera de actuar y le dolía mucho que le echasen las culpas cuando no había sido él. Era un niño que demandaba afecto y cuando lo tenía sabía comportarse perfectamente, aunque la fama que le precedía no le dejase avanzar todo lo necesario. Además, sus propios compañeros intentaban molestarle para crear conflictos y que se llevase siempre las culpas.

Un ejemplo claro fue un día en el que una alumna le acusó, al haber estado sentados juntos de dos en dos, de haberle cogido el estuche y habérselo escondido y no querer decir dónde estaba. Él dijo que no había cogido ningún estuche y toda la clase le acusó de que sí que había sido, que le habían visto. En ese momento se puso a llorar y a decir que no había sido y que siempre le acusaban de todo. Y, efectivamente, era cierto, la alumna había introducido el estuche junto con un libro en la cartera y él no había hecho nada de nada. Al observar aquella situación, que me pareció tan injusta hacia su persona, intenté hacerles entender al grupo que no se puede acusar a nadie de nada sin pruebas, porque aunque uno cometa errores, no quiere decir que siempre sea el mismo quien los comete. Les obligué a realizar una redacción pidiéndole disculpas y en la que analizaran lo que habían hecho, y cómo se sentirían ellos si todos les hicieran lo que le habían hecho a ese alumno. Esto hizo que el alumno acusado tuviera más confianza conmigo y que durante un tiempo se portara muchísimo mejor en las clases de música.

En general, mostraron ser mucho más infantiles ellos que ellas: en películas propuestas como *Billy Elliot*, ellas mostraban muchas más astucia y sobreentendían muchos más datos que ellos, que eran muchísimo más inocentes todavía. A veces se comentó en clase que algunas de las películas propuestas eran de chicas o de chicos y que eran “un

rollo” porque no eran para ellos; pero enseguida cambiaban de opinión si les llamaba la atención tanto el maestro como los compañeros o se intentaba explicar que no había películas para géneros, con argumentos como a que a un chico le pueden gustar determinadas cosas que le pueden gustar a las chicas, como puede ser el fútbol, y ya se quedaban tan satisfechos participando de la actividad.

Un factor importantísimo tanto para ellas como para ellos era que lo que estuvieran viendo fuera divertido o les enganchara por algún tipo de motivo, y si lo podían relacionar con cosas que les estaban pasando en la clase o en su vida ese hecho era decisivo para que todos respondieran activamente a cualquier tipo de propuestas.

En conjunto, el grupo reaccionó bastante bien a las propuestas audiovisuales, y consiguieron mejorar el clima de aula. La mayor parte se mostraron encantados con trabajar de esta manera. Algunos mejoraron su lenguaje, su comportamiento y su atención y otros aprendieron a expresarse mejor de manera oral. Es más, si algún día se tuvo que cambiar el audiovisual o quitar esta actividad por otra, siempre intentaron tener otra oportunidad y seguir trabajando de esta manera, circunstancia que con la mayoría de las actividades propuestas anteriormente no ocurría.

3.4.2 SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA

En este ciclo vamos a encontrar muchas más diferencias en cuanto a número de alumnado y características de cada una de las clases que en el primer ciclo.

Se va a trabajar de manera muy diferente en cada una de las clases, ya que mientras tercero va a suponer un reto continuo debido a los múltiples conflictos que se van a ocasionar y a su búsqueda constante de recompensas y de saber exactamente qué es lo que están aprendiendo con lo que se está realizando, en cuarto vamos a tener una gran parte del alumnado motivada desde primer momento hacia el proyecto de innovación que se ha propuesto y hacia la utilización de los medios audiovisuales para aprender música.

Al igual que en el primer ciclo, la convivencia va a ser una constante de todos los materiales que vamos a visionar propuestos por el maestro, siempre relacionándola y explicando la utilización de la banda sonora. Se va a buscar trabajar principalmente aquellos aspectos en los que el alumnado de este ciclo va a incidir en sus conflictos, que se van a centrar mucho más en las diferencias entre iguales que se van a producir en los dos cursos, y el llegar a aceptar esas diferencias de una manera pacífica y saludable que posibilite un clima de aula mejor en donde se puedan trabajar mucho mejor los distintos conocimientos propuestos para cada uno de los ciclos.

Nos encontramos con dos clases muy dispares a las que les va a venir muy bien el proyecto, ya que la que peor comportamiento general presenta de ambas va a suavizar y a atenuar el grado de conflictos que se producen diariamente en las distintas sesiones y va a participar intentando llegar a comprender que existen distintas maneras de impartir las clases, y que una manera divertida de aprender puede ser a partir de los medios audiovisuales. Sin embargo, van a ser muy críticos con la forma de enseñar, cuestionando en todo momento si realmente les aporta y aprenden algo o no. La otra clase, por el contrario, va a disfrutar muchísimo de esta forma de trabajo, siendo la clase que más materiales va a trabajar a fondo y donde más actividades distintas se van a poder llevar a cabo, consiguiendo un mayor número de aprendizajes.

Musicalmente, ha sido un ciclo donde se ha conseguido avanzar en aceptar la música clásica, se han trabajado muchos más contenidos en ambas clases de los que aparecían en el currículo y se ha conseguido cambiar su concepción hacia el área haciendo que les agrade al verla como un área donde se puede aprender divirtiéndose. Lo que más les ha gustado es que se realizara una imitación del programa *Tú sí que vales*, y poder demostrarles al resto de sus compañeros las habilidades que cada uno poseía tanto musicalmente como en el campo de la educación física.

3.4.2.1 TERCERO DE PRIMARIA

3.4.2.1.1 DESCRIPCIÓN DEL AULA

La clase de tercero de Primaria, estaba compuesta por 10 alumnos, 6 chicas y 4 chicos. A pesar de ser un número reducido, era una de las clases más problemáticas, por los problemas internos que tenían los alumnos entre sí y porque estaban acostumbrados a trabajar únicamente cuando se les gritaba. Era un curso muy alborotador, en el que existían muchos cambios de amistades, y donde dos niñas siempre eran excluidas a la hora de participar en grupo.

Una de ellas era excluida por su carácter, ya que siempre tenía que llevar la razón, se consideraba muy superior al resto y siempre criticaba a todos, lo que hacía que por todo ello el resto de la clase estuviesen hartos de aguantarla y la dejaran un poco de lado. La otra alumna que era rechazada era una niña que había llegado nueva y que era de otra nacionalidad. Al no haber estado formando parte del grupo desde pequeña, algunos de los alumnos, principalmente los chicos, la rechazaron, y no quisieron participar en ninguna actividad con ella.

A estos dos casos, se sumaron los constantes conflictos que se producían entre los dos sexos, ya que una parte del grupo le encantaba molestar a la otra quitándole cosas, cogiéndoselas sin permiso, les encantaba provocarse mutuamente. Una cosa tenía en común: la mayoría de las veces fueron vagos a la hora de trabajar. En cuanto al nivel académico, era una clase que planteaba tres niveles, dos alumnos que sobresalían por sus capacidades en todas las asignaturas, cuatro alumnos medios, una alumna que era muy inteligente pero empezaba a despuntar como posible problemática porque no quería hacer nada, y tres de nivel más bajo, si bien lograban aprobar las asignaturas, muy justos.

A la hora de participar, era un grupo que, si estaba motivado en lo que se le proponía, funcionaba muy bien y se autorregulaban para tener un buen comportamiento. Pero como la actividad no les resultase atractiva, no paraban de molestar y de destruirla hasta que era eliminada, consiguiendo en la mayoría de los casos que hubiera que poner sanciones colectivas. Además, los alumnos que brillaban por su inteligencia, se estaban uniendo al carro de los traviesos, y no paraban de provocar pequeños conflictos.

En cuanto a la clase de música, si la actividad tenía que ver con moverse y participar bailando, cantando o tocando instrumentos, solían estar activos y mostrar que al ser cosas motivadoras y que les gustaban, dejaban impartir la clase con normalidad. En cuanto se planteaba teoría o tenían que ponerse a escribir en alguna ficha, o copiar una canción en el cuaderno de pentagramas, tardaban muchísimo y no le prestaban atención. Este hecho se contraponía un poco a la manera que tenían de trabajar de continuo, porque era un alumnado muy acostumbrado al método de explicación teórica, ejercicios y corrección en el resto de asignaturas.

A la hora de intervenir con movimiento, los que más problemas planteaban siempre eran los chicos, ya que muchos tenían inculcado desde sus casas que bailar era de afeminados o cosa de mujeres. Además, muchos reproducían el sentimiento que tenían sus familias hacia la música, que es que no servía para nada, por lo que se preguntaban para qué se tenían que esforzar, y que no se debería dar en la escuela, que debería ser optativa. Y cuando algo no les cuadraba, como era el caso, lo repetían hasta la saciedad.

Por supuesto, en esta clase no podía entrar ningún tipo de música que no fuese conocida por ellos y que no estuviera de moda, porque no eran capaces de escuchar más de diez segundos sin montar algún conflicto. Este hecho, hizo que me abriera a nuevos materiales y que buscara las posibilidades de motivar a este tipo de alumnado tan cerrado, a trabajar la asignatura motivándoles a partir de lo que estaban acostumbrados a oír como punto de partida para introducir nuevos tipos de música. Me ayudó muchísimo para llevar a

cabo actividades de canto o de baile los CD y DVD de programas de televisión, como *Al pie de la letra* o *Fama ¡A bailar!*, y también el software de karaoke *Vanbasco*. La canción que más les gustaba y que se aprendieron y repitieron hasta la saciedad a lo largo del curso es *Ni una sola palabra*, de *Paulina Rubio*.

Participaron también en todas las propuestas dramatizadas, obteniendo un gran parecido con los personajes o las voces que tenían que imitar. Les encantaba que les propusiera actividades como realizar un telediario grabado, o imitar e inventarse un idioma de otro país.

Les costó mucho más que al primer ciclo entrar en la nueva metodología y, al igual que con los cursos anteriores, conseguí partir de las películas que me parecían interesantes trabajar, aunque con este grupo tuve que partir de las películas que les parecían interesantes a ellos, para luego poder trabajar lo que me interesaba a mí como docente. Por ello, tuve que comenzar a trabajar películas como *Cars* o *Esta abuela es un peligro 2*, para luego poco a poco ir introduciendo películas que no conocían y que en general les gustaron, y trabajamos contenidos que interesaban a nivel educativo, más allá de promover la capacidad de decisión del alumnado dentro del aula.

Auditivamente, cuando se les propuso escuchar y descifrar un cuento de *La Aventura de la Vida*, programa de salud del gobierno de Aragón que trabaja distintos valores necesarios para la sociedad actual, para luego trabajarlo en clase, y comentar los valores así como ver el grado de audición y atención que prestaban al material audible, fue imposible que permanecieran callados más de un minuto. Con este grupo era muy necesario el apoyo visual, para poder trabajar los distintos elementos auditivos.

3.4.2.1.2 INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La primera película que se trabajó con ellos fue un trozo de *Cars*, de Disney. La eligieron ellos, convenciendo los chicos a las chicas para verla. Fue una primera toma de contacto un poco desastrosa, por problemas técnicos como que la película no se escuchaba bien, se entrecortaba el sonido en distintas escenas, lo que motivó que los alumnos atendieran un minuto y los veinte restantes se dedicaran a incordiarse sin prestar atención. Paré la visualización varias veces, preguntando si se habían fijado en la música, pero ninguno se había fijado en este aspecto. Dentro del grupo había varios que intentaban seguir escuchando mientras que el resto se dedicaban a comentar las escenas y lo que iba ocurriendo en ellas sin ningún orden, en voz alta y realizando comentarios jocosos sobre lo que se veía. Cuando así sucedió, interrumpí la actividad y les preguntaba qué había ocurrido

para llegar a esta situación. Todos lo achacaron a la película y su mala audición, por supuesto no a su mal comportamiento. Justificaban que no atendieran y que no se pudiera seguir la película a que no se entendía lo que decían los personajes, y así era aburrido. Es decir, la lógica subyacente seguía la siguiente asociación: no entiendo = me aburro = elimino la atención y destruyo la actividad.

En las siguientes clases probé antes del cine con la interpretación. Les conté la historia de *Caperucita Pija*, cuento inventado por mí similar al de Caperucita Roja, pero en el que cada uno de los personajes tiene unas características tanto de voz como de forma de ser. Caperucita es una niña pija, repelente e insoportable, que enseguida compararon con una compañera de clase; el lobo es cansino al principio pero un hada lo convierte en macarra; la abuela va en moto y tiene muchísima vitalidad porque es una gran deportista y el cazador es una estrella de la televisión, un famoso. Les encantó que interpretara cada uno de los personajes con diferentes registros, y el que más les llamó la atención fue Caperucita.

La atención no decayó en ningún momento mientras duró el cuento, ya que conseguí que se introdujeran en el carácter de cada uno de los personajes, y que los hicieran suyos. Además la consideraron como una actividad nueva y muy divertida, ya que a lo largo del curso pedirán distintas veces que se vuelva a repetir la interpretación de dicho cuento.

Lo más importante para mí como docente del trabajo con este cuento, es que conseguí otra fuente de motivación y de la manera más simple; por lo que logré entender que para conseguir su atención el material que les proponga da igual que sea muy complicado o no, lo importante es que les resulte atractivo por la razón que sea, que les entretenga y que les divierta. A partir de esto podremos trabajar. Y funcionó.

A la sesión siguiente se les pidió que cada uno interpretara un personaje dentro de una historia y que realizaran esa historia por grupos. La historia podía ser inventada o podía ser un cuento, como el que yo había interpretado. Fue una de las mejores clases, se implicaron muchísimo, aunque no tanto con los personajes como con los disfraces. Estaban mucho más preocupados con lo que se iban a poner que con lo que tenían que decir o hacer en cada momento, y con la organización interna de los grupos. Hubo mucha mimesis, y gran parte del grupo copió alguna de las características de mis personajes, pero incluso los más tímidos empezaron a soltarse con el tema de la interpretación. En esta clase llegué a la conclusión que los elementos externos, tipo disfraces, eran otro elemento perturbador de la atención y la concentración de los que participaban interpretando, y este hecho hacía que los que estaban viendo se estuvieran empezando a aburrir y no pararan de molestar.

Se les propuso que se inventaran un telediario con noticias que habían pasado en el pueblo y que lo llevaran a cabo delante de la cámara. Una vez se realizaron los trabajos de los distintos grupos y se visionaron, comentando lo que se había hecho bien y lo que se podía mejorar, los alumnos siguieron muy motivados con la utilización de los vídeos y les encantaba ser los protagonistas de los mismos. Seguía consiguiendo motivar al alumnado.

Como la vía de la interpretación iba funcionando, les propuse una clase en la que yo hice de un profesor irlandés llamado Williams y ellos tenían que hacerme preguntas a las que yo iba contestando en castellano pero imitando el acento inglés. Esta actividad también ejerció en ellos gran dinamismo, ya que estuvieron muy abiertos a realizar preguntas, a veces incluso indiscretas, como si mi mujer estaba buena y cosas así, pero en general, participaron todos muy positivamente. Cuando se les propuso que cada uno de ellos imitara el acento de un país, decidieron imitar muchos acentos parecidos al que lo había realizado primero de todos ellos. Cuando se les pidió que demostraran mucha más creatividad, hubo una chica que interpretó perfectamente y se montó un argumento mucho más completo que el resto, haciendo un acento holandés (que era una mezcla entre sus compañeros y el mío) muy creíble. Fue una de las actividades propuestas en clase en las que más a gusto participaron y más dieron de sí mismos.

Ya estaba listo para intentar de nuevo ponerles algún audiovisual, y decidí probar la unidad didáctica del *Concert Band* con ellos. Al ser una película corta y que les hizo gracia por los conflictos que había entre el pato Donald y Mickey, se comportaron bastante bien, y aguantaron la película mucho mejor que la primera experiencia con *Cars*. Lo sorprendente fue cuando, justo después del visionado, se les pidió que explicaran la película y de qué iba. La mayoría se habían fijado en detalles sin ningún tipo de significación, como los zapatos de Clarabella (la vaca que tocaba la flauta), lo gordo que estaba el cerdo que tocaba la trompeta, o lo gracioso que era el pato Donald. Pero ninguno supo contarme exactamente de qué iban los dibujos. A todos les habían parecido entretenidos, pero ninguno sabía exactamente lo que ocurría allí. Fue muy curioso, porque los cursos anteriores sí que se habían fijado mucho más en el argumento o en la historia que narraban y no en detalles aparentemente sin importancia.

Cuando hicimos el segundo visionado y se fue explicando paso por paso lo que iba ocurriendo y preguntándoles los instrumentos que aparecían, fueron mucho más insistentes que los cursos anteriores en que no parara tanto la película, que la dejara más rato. Lo importante no era lo que intentaba explicar, era ver de nuevo los dibujos. Por lo tanto, con este grupo saqué la conclusión que lo que estaba intentando con los medios me iba a costar

que funcionara mucho más, les costaría entender la función pedagógica que yo le quería aplicar a lo que estaba visionando. Auditivamente, también eran muchísimo más limitados que los cursos anteriores, no prestaban en general ningún tipo de atención al sonido, sólo importaba el momento que hacía gracia o en eso que se habían fijado para llamar la atención del resto de sus compañeros.

Otra de las actividades que se llevó a cabo con el alumnado, fue la visión del documental *Gospel Vin*, ya que asistí al concierto que esta formación dio en Teruel, que me encantó tanto que decidí llevarla al colegio para que vieran cómo era una formación de góspel. Todo esto venía a colación porque los alumnos me pidieron traer a la clase la película *Esta abuela es un peligro 2*, únicamente porque les producía mucha risa, sin ningún valor educativo aparente. Comentando alguna de las fichas trabajadas en ese momento salió *Ob happy day*, uno de los más conocidos espirituales negros, y al ser interpretado en este vídeo decidí que podía ser una actividad diferente, además tenían que escuchar algunos trozos en catalán, que era el idioma en el que hablaba el director del documental. Coincidió además que el espiritual aparece en un fragmento de la película, que me sirvió para poner un trocito de la película *Sister Act 2* donde también aparece e hicimos una comparación de las tres interpretaciones. Así que, con el fin de motivarles, les dejé que introdujeran dentro de la clase la película *Esta abuela es un peligro 2*, pero antes de verla entera, estuvimos comparando los tres vídeos. Y ahí estuvo otro de los grandes retos de esta clase, que fue la de comprender que tenemos que respetar a todo el mundo hable el idioma que hable o tenga la forma física que tenga, y se exprese como se exprese.

En un principio, al escuchar hablar en catalán, hubo muchos comentarios profiriendo improperios hacia los catalanes, a que no entendían nada, etc. Así que me tocó parar el audiovisual y explicarles que la actividad que les estaba proponiendo era como la de Williams que tanto les había gustado y que lo primero que teníamos que hacer antes de juzgar era respetar. En un segundo intento aguantaron unos segundos más, pero enseguida empezaron a decir que no entendían nada, que era una pérdida de tiempo.... Yo sabía que esta clase era un poco cerrada en cuanto a que se hablara en otros idiomas y a gente de otros lugares (ahí teníamos a la niña colombiana, que hablaba castellano con otro acento y era bastante rechazada únicamente por este motivo). Pero, después de una experiencia, que acogieron tan positivamente anteriormente, como la de imitar otros acentos, no podía entender esta reacción a no ser que viniera por algunos comentarios que ellos habían oído en su casa acerca de los catalanes. Así pude corroborarlo cuando empezaron a decir aspectos negativos por cosas que habían pasado en el pueblo con ellos o simplemente por

el equipo del fútbol, por el Barça, que según la mayoría era lo peor. Me vino muy bien para intentarles explicar que tienen que aceptar a todo el mundo y respetarlo, porque ésa es la primera norma para ser una persona educada, pero ellos siguieron con la suya.

Así que, de momento, la primera experiencia fue negativa. Cuando puse la escena de *Esta abuela es un peligro 2*, en la que aparecen protagonistas de raza negra, no hubo ningún comentario despectivo y pidieron que continuara dejando la película, no porque les interesara la escena que estaba poniendo, ni porque les hubiera gustado la música. Esta escena la habían elegido únicamente porque varios la habían visto y durante el visionado comentaron los puntos graciosos de la película que era lo que realmente querían y quedar como más importantes delante de sus compañeros. En cuanto les pregunté por la música que acababan de ver, qué les parecía, qué les recordaba, si les había gustado o no... lo único que obtuve es que estaba bien, pero que dejara que continuara la película. Aquí vi también una comparación que realizaron al explicarme por qué aceptaban a los americanos negros: *“los catalanes no los aceptamos, pero a los americanos negros sí, porque son divertidos y no vienen al pueblo a molestarnos”*.

Puse un tercer ejemplo y ahí sí que se puede decir la expresión *con la Iglesia hemos topado*. En cuanto vieron que eran monjas, pese a que la música era exactamente igual que en los dos anteriores vídeos hubo un rechazo total. Primero porque eran monjas, segundo porque eran viejas y tercero porque eran feas. Es decir, todos mis esfuerzos por intentar hacerles comprender que el respeto es importante y que consiste en aceptar a cualquier persona sea como sea, y aunque no seamos sus amigos respetar lo que dice y lo que hace, siempre que no sea algo malo para nadie, se fueron totalmente al traste. Además, aquí tuvimos otro gran problema, porque este curso ese año comulgaba, y en teoría tenían que ir mucho a la iglesia, a la catequesis, e iban bastante contentos porque el cura es un chico joven que se los supo ganar y además tenía un grupo *heavy*, con lo que les podía haber influido hacia esa música. Sin embargo, con sus comentarios acerca de la Iglesia, demostraron que no les gustaba y que sólo comulgaban por los regalos. Además, también salieron muchos comentarios acerca de lo que las familias opinaban acerca de la religión, e interrogaron a uno de los chicos de la clase porque no estaba bautizado, ya que su familia era totalmente antirreligiosa. Aunque intenté cortarles muchas veces, ellos seguían y seguían con lo que realmente les importaba, y no como me dijo un alumno: *“es que esto es importante y no el rollo este que nos estás metiendo con la música ésa y las monjas”*. Con lo cual esta experiencia que no duraba en teoría más de cinco minutos nos llevó la hora entera y yo salí con la triste

impresión de que todo lo que estaba intentando hacerles entender no llegaba, o llegaba en una parte ínfima para el esfuerzo que estaba realizando con ellos.

Como no suelo rendirme a la primera de cambio, seguí conforme fue avanzando el curso proponiéndoles actividades de este tipo en los trimestres siguientes, a pesar de que en este primer trimestre las sensaciones fueron muy malas hacia el área de música y hacia el trabajo que se estaba haciendo en clase a partir de la investigación-acción que se estaba llevando a cabo.

En la evaluación del área de música de este primer trimestre, les intenté facilitar las cosas realizando un mural de los instrumentos, para el que invertimos varias semanas y fue un verdadero desastre por la falta de interés y esfuerzo personal dedicado hacia el área. Lo hicieron sin ningún tipo de ganas y el resultado fue bastante mediocre, lo que todavía consiguió que estuviera más disgustado con ellos.

Tenían muchísimos problemas de disciplina, no sabían dejar escuchar a los compañeros, tenían que intervenir siempre todos a la vez y sólo era importante para ellos aquello que fuera una tontería o que les hiciera gracia. Encima estaban totalmente apoyados por su tutora, ya que ella pensaba que la forma de impartir mis clases era demasiado suave, y con ellos sólo funcionaba la disciplina de no dejarlos opinar ni moverse, sólo a trabajar, y era lo que les infundía cuando yo llegaba a clase y me preguntaba cómo se habían portado ese día.

En el segundo trimestre se les propuso ver *Shrek Tercero*. Como muchos la habían visto ya, lo único que hacían era decirles a los demás lo que iba a pasar en cada una de las escenas. Intenté reconducirles la atención preguntándoles de manera oral hechos importantes de la película y haciendo que ponía nota, pero aún así tuve que eliminar la actividad porque fueron incapaces de dejarles ver y escuchar a los que no la habían visto. Como en el anterior trimestre habían visto una película que había traído uno de ellos, se pegaron gran parte de las clases diciéndome las películas que ellos iban a traer y que eran las que realmente les gustaban. Me propusieron *Tom y Jerry*, *A todo gas* y *Los Simpson*. Les dije que más adelante, si conseguíamos que alguna de las películas y las actividades propuestas en clase funcionara, les dejaría intentar hacer algunas actividades con esas películas que querían ver.

En Febrero, en Teruel capital, se celebra la fiesta de los medievales, y se recrea la historia de los Amantes de Teruel. Sobre cada edición, cada año, se realiza un DVD con las escenas más importantes. Como teníamos la leyenda de los Amantes en clase colgada en una de las paredes, me pareció buena idea leer la historia y luego ponerles dos escenas de

las más representativas de la historia: la escena en la que Diego llega a Teruel y se entera que Isabel se ha casado engañada por Azagra, y va a pedirle un beso, que le niega, y en ese momento muere; y la del entierro de Diego en la que Isabel cae muerta al darle el beso que le había negado anteriormente y al jurarle amor eterno. Tenía dos versiones de estas escenas, las de los años 2004 y 2006, y elegí la última porque consideré que estaba mejor interpretada. En un principio supuse que iban a rechazarlo totalmente, al estar basado en la época medieval, así que en vez de verlo todo, que duraba cerca de hora y media, con estas dos escenas de unos quince minutos, era suficiente. Mi idea era, para ver si habían entendido la historia y para que trabajaran un poco lo que estábamos haciendo mediante la representación gráfica, que realizaran un mural acerca de lo que iban a ver en el DVD y de lo que habíamos leído y comentado en clase.

Mi sorpresa fue mayúscula al comprobar por primera vez ante un vídeo, que como ninguno lo había visto, por las imágenes, porque era de amor, o por alguna otra razón que no pude llegar a contrastar, la atención estuvo totalmente centrada tanto en la primera escena como en la segunda, y ni pestañearon ninguno de ellos. Es más, cuando corté las escenas, protestaron porque querían ver más, y que estaba muy interesante. Yo sabía que el resto de escenas no se escuchaban tan bien como estas dos y no les iban a interesar demasiado, pero ante su insistencia y motivación hacia algo que se les proponía, decidí complacerles. Ocurrió lo que me esperaba, que cuando las escenas empezaron a no entenderlas porque no se oía demasiado bien, ya que toda la representación discurre por las calles de Teruel y la megafonía es muy limitada, empezaron de nuevo a molestar y a incordiar. En ese momento corté la actividad y empezaron a realizar el mural.

Lo primero que les había interesado de este vídeo es que para todos era nuevo, y estaban expectantes sobre lo que podía ofrecerles. Lo segundo que eran personas de carne y hueso y que expresaban sentimientos, y lo tercero los trajes y los decorados naturales que aparecían. Esto es lo que ellos dijeron que les atraía principalmente de este audiovisual. Como hasta ahora, se habían fijado muchísimo más en la narración y en las imágenes que en la música.

En este curso habíamos realizado por grupos murales de instrumentos en el primer trimestre: unos hicieron instrumentos de cuerda, otros de viento madera, otros de viento metal y otros de percusión. Como habíamos trabajado los instrumentos, decidí que era bueno que vieran el cuento de *Pedro y el Lobo*. Con *Pedro y el Lobo* intenté que fueran recordando los instrumentos que iban apareciendo a qué grupo de los que habían trabajado anteriormente pertenecían. Comprobé con gran sorpresa que la mayoría no los habían

asimilado o no se acordaban. Realizamos la visión del vídeo una primera vez, y al preguntarles sobre la música y los instrumentos que iban apareciendo, comprobé con gran estupor que otra vez se habían fijado en otro tipo de detalles que en los cursos anteriores, como si el pato moría o no, los colores de los personajes, cómo trataba el abuelo a Pedrín y lo que les parecía el trato de ese abuelo. En cuanto al comportamiento fue bueno, también porque ninguno había visto anteriormente este audiovisual. Les gustó bastante, pero no conseguí que recordaran los instrumentos ni los nombres de los mismos que aparecían, ni el número de instrumentos. Eso sí, se acordaban de detalles como que el pájaro había perdido el sombrero. Es decir, a más de la mitad del curso, mi objetivo de que se fijaran más en la música seguía sin funcionar con este grupo, y estaba maravillado con ellos porque se fijaban en detalles que realmente no tenían nada de importancia dentro de la historia que se les estaba intentando mostrar.

Seguidamente les puse *Music Land*, y ocurrió que entre que estaban cansados, que había sobresaturación de instrumentos, que la historia no les enganchaba, que la música no les servía para identificar personajes como en el anterior y que en general no les atrajo, echaron de nuevo la actividad abajo.

Seguía siendo uno de los cursos más difíciles a la hora de intentarles inculcar lo que estábamos trabajando y cómo lo estábamos haciendo, y en varias ocasiones escuché “*es que como en tus clases perdemos el tiempo, porque sólo vemos películas*”, hecho que comprobé posteriormente que no sólo partía de los alumnos, sino que tenía un trasfondo de ciertos compañeros míos y de los padres. Para ellos trabajar era realizar muchos ejercicios escritos y estar todo el día copiando o escribiendo, y no lo que se hacía en mis clases.

Les propuse ver *Charlie y la fábrica de Chocolate*, debido a que seguían teniendo muchísimas diferencias en la clase, creando muchísimos conflictos entre los diez. En esta película aparecen cinco tipos distintos de niños, y estuvimos analizando las características de cada uno de ellos y lo que tenían bueno y malo tanto ellos como sus familiares. La película les gustó mucho a todos y además realizamos un buen trabajo de análisis, ya que definieron muy bien a cada uno de los personajes y a sus familiares, pero no conseguimos que eso lo extrapolaran a su realidad en el aula. Es decir, mi propósito no fue tanto trabajar la música con esta película, aunque comentamos las canciones de los Umpa Lumpa, sino que se dieran cuenta de cómo era cada uno de los niños y qué es lo que les ocurría por ser así, incluso al señor Wonka. Estuvimos trabajando la película con el propósito de mejorar el clima de aula y las tensiones que entre ellos había, que las vieron muy claras en la película pero no conseguimos mejorar lo que en el aula se daba. De todas formas, consideraron que

la película era buena porque se podían aprender muchas cosas: que no hay que ser avaricioso, que no tienes que ser un niño malcriado, que no se puede ser el mejor en todo, que hay que ser humilde, que es bueno ser buena persona y que la vida pone a cada uno en su lugar. Con estas ideas finales podemos dar el objetivo de la película más que cubierto.

Decidí probar hasta qué curso los *Little Einsteins* funcionaban perfectamente como estrategia educativa. Con este material, cercioré mi idea con este grupo de las posibilidades educativas del material, ya que todos participaron muy activamente de lo que se les iba proponiendo y mantuvieron mucho la atención. Aunque en un principio se quejaron de que ellos no eran tan pequeños como para realizar las cosas que proponía este material, muchos de ellos lo veían con hermanos o primos más pequeños y aunque se consideraban muy mayores, seguían divirtiéndose y haciendo lo que el audiovisual les proponía.

Pusimos posteriormente un trozo de *Buscando a los Robinson*, ya que trata de niños que utilizan la ciencia, y de *Atlantis*, al tratar de aventuras y búsqueda de un tesoro, para ver cómo reaccionaba su curiosidad. Las dos las tuve que desechar porque no prestaban ningún tipo de atención. No les gustaban por cómo estaban hechos los dibujos ni por la historia que contaban. Además, si el líder de ese día, porque cada día había uno, decía que no le gustaba y empezaba a molestar y a boicotear la actividad, todos se unían a ese líder, fuera quien fuera.

Como conclusión de este apartado, decir que ha sido un curso muy difícil, en el que la mayor parte de las actividades propuestas han sido boicoteadas, donde el objetivo principal de ver qué importancia le dan a la música y mejorar a lo largo del curso el que prestaran más atención no se ha llegado a cumplir, y donde han demostrado que para que un audiovisual les interesase tiene que tener lo siguiente: que no lo haya visto nadie, que sea aceptado por el líder del grupo en ese momento, que les enganche la trama o que les gusten los dibujos tanto por el decorado, por la vestimenta, por la forma o por cómo hablan, que les produzca gracia y que no aporte demasiados datos para no aburrirlos. El curso en general ha visto la investigación y el proyecto llevado a cabo como una pérdida de tiempo, en la que no han aprendido tanto como en otras áreas con metodología más tradicional, aunque han reconocido que era mucho más divertido, criticando que la mayor parte de lo que se propuso ya lo habían visto antes y no era importante porque enseñaba pocas cosas.

3.4.2.1.3 DIFERENCIAS QUE SE ENCUENTRAN DENTRO DE LA CLASE

Esta clase, con un número tan reducido, tendría que haber presentado muchísimos menos problemas de conducta como los que presentaba; pero es que desde Infantil habían

sido una promoción muy movida y con muchos problemas entre ellos, y conforme más crecieron más problemas aparecieron. Además, muchos de los alumnos de la clase tenían hermanos mayores que fueron un modelo negativo de comportamiento escolar, y que estaban haciendo que ellos mismos, a base de imitarlos, empezaran a tener actitudes similares. Además, las familias tampoco contribuían demasiado a mejorar la educación de sus hijos, ya que entre ellas había conflictos que luego los alumnos intentaban reproducir dentro de la clase. Si a todo esto sumamos una tutora que, desde que los cogió en segundo de Primaria, al parecer los trataba a gritos, inculcando una disciplina en la que no se podían mover ni opinar, y que sólo se dedicaban a trabajar fichas, libro y ejercicios, cualquier metodología nueva que se intentaba inculcar tenía muchos más problemas de recepción, más cuando convencía al alumnado que lo único correcto es lo que ella estaba haciendo en sus clases.

Aunque tenga mi opinión como persona y como docente sobre esta compañera, no pretendo juzgarla como investigador y, en este sentido, ni me parece bien ni mal que ella tenga esa metodología si le funciona en sus áreas. Sí que tengo que señalar que su actitud de echar por tierra el trabajo de los demás tanto en los claustros como delante de los alumnos y de los padres, adjudicándonos todos los problemas de disciplina que aparecen en su clase a los especialistas y echando por tierra totalmente nuestro trabajo, y no intentando solucionar los problemas que aparecen de manera conjunta, sino echando encima leña al fuego y cargando con todo el peso a los compañeros, no es precisamente la más útil ni para la educación de nuestro alumnado ni para el trabajo en equipo que otros muchos compañeros de claustro intentábamos llevar a cabo. Frente a una actitud a mi parecer bastante intransigente, muchos intentábamos inculcar unas normas de comportamiento que fueran aceptadas por el alumnado y basadas en el respeto y en la participación del alumnado.

Ante esta panorámica, en la que por un lado tenemos a alumnos que entre ellos no se respetan, donde existen conflictos prácticamente todos los días, apoyados por ideas que vienen de casa—*“yo no me puedo juntar con este compañero o compañera porque mi familia no me deja”*, mintiendo y buscando conflictos casi permanentemente, le sumamos el poco apoyo por de una parte relevante del contexto escolar, tenemos un cúmulo de circunstancias difíciles de sortear.

Uno de los problemas principales que hubo a lo largo del curso fue con una niña y su familia. Ésta, al tener el padre un cargo importante en el pueblo, tuvo bastantes problemas a lo largo del tiempo por los celos, envidias que suscitó entre los vecinos y también porque

existía cierta prepotencia a la hora de tratar a los demás tanto por parte de los padres como de los hijos. La niña se había considerado a sí misma desde pequeña la mejor del mundo y la que más sabe, y la que más tiene, y la que mejor lo hace todo. Y mientras, sus compañeros aguantaron esta forma de ser desde que tenían 4 años; pero conforme se fueron haciendo mayores, cada vez lo aguantaron menos, y ese año tuvo muchísimos problemas con ellos.

¿Dónde se han producido los problemas? Principalmente en las áreas donde había que participar en grupo, donde se podía opinar libremente o donde se tenían que realizar actividades que no eran únicamente de escribir. Además, la niña empezó a arremeter no sólo contra sus compañeros sino contra sus maestros. En mi clase tuvo un comentario: *“yo sé más que este profesor porque doy clases de música con Fernando”*, que abrió una batalla campal con sus compañeros, que terminó con una llamada a sus padres por mi parte. Yo le intenté explicar en clase mediante ejemplos que no sabía tanta música como iba alardeando, no desde el lado vengativo o de revancha, sino intentando mediante ejemplos hacerle comprender que esa frase que había dicho estaba fuera de lugar y que no podía ir con esa actitud con todo el mundo porque podía haber gente que la dejara en evidencia. El resto de compañeros se unieron, y empezaron a meterse con ella diciéndole que ya estaban hartos de que se considerara mejor que los demás, a lo que ella contestó insultándoles y contando muchas historias que habían ocurrido en otras clases, en otros años y con otros maestros. Lo corté por lo sano y les dije que no quería oír una palabra más. Pero a pesar de mis esfuerzos, siguieron, consiguiendo que ella se fuera de clase sin permiso a la clase en la que estaba la tutora.

Yo volví a clase, y continuamos con la actividad que estábamos haciendo y, al terminar la clase, acudí a hablar con ella y con la tutora. La tutora estaba muy harta porque ya no sabía qué hacer con ella, ya que provocaba siempre disputas con todos los compañeros, y lo único en lo que se refugiaba era en que la niña tenía un carácter muy especial y había que comprenderla. Llamé a los padres, acudió la madre y comenté el hecho con ella y descubrí que estaba muy mal últimamente porque no se sentía aceptada con sus compañeros y que para sentirse aceptada estaba metiéndose con todo el mundo, pero quedando ella siempre por encima de los demás. Además se inventaba cosas que mezclaba con la realidad de lo que ocurría. Todo venía porque su familia se iba a trasladar a otro pueblo y porque es cierto que toda la clase e incluso algunos maestros, estaban tan hartos de su actitud, que habían dicho comentarios que le dolían y ahora era ella la que arremetía contra todo.

Además, los padres, al ver que su otro hijo también había tenido problemas empezaron a hablar de acoso y que lo iban a llevar hasta las últimas instancias porque los maestros no hacíamos nada, etc. La solución vino de la mano del traslado del padre, ya que al poco tiempo de todo esto los trasladaron a otro pueblo y el clima del aula mejoró considerablemente y de todo lo que se había dicho se quedó ahí sin ninguna repercusión mayor.

Otra de las niñas, tenía una hermana en segundo de la ESO, que hacía lo que ella quería con sus padres y lo intentaba hacer con todo el mundo. Era muy inteligente, pero no le daba la gana estudiar, por lo que había repetido, y la niña estaba empezando a reproducir el modelo de la hermana, con contestaciones salidas de tono, hablando de temas de personas mucho más mayores, molestando a sus compañeros cuando ella no se salía con la suya... Además, dentro de la clase estaba su primo, con el que siempre estaban peleándose.

Del resto de niñas, dos de ellas tenían un comportamiento muy bueno y eran bastante trabajadoras y tímidas, con lo que la mayoría de las veces se veían inmersas en los conflictos sin tener nada que ver; otra de las chicas había llegado nueva y era de otra nacionalidad por lo que no estaba integrada y la que quedaba era una niña que vivía un poco ausente, en su mundo, que enseguida entraba al trapo de lo que los demás hacían sin malicia.

En cuanto a los chicos, eran cuatro: uno muy inteligente y que era el que mejor comportamiento tenía; otro que, como su prima, no podía parar y siempre estaba molestando o creando conflictos; uno más limitado académicamente y muy bruto, con ideas muy cerradas y muy machistas y de poca aceptación a lo diferente, que según él siempre se las inculcaba su padre; y el último, un niño muy retorcido, que actuaba subrepticamente y que era el generador prácticamente de la mayoría de conflictos, pero que no lo aparentaba y que además de eso era muy engreído y cerrado a lo que se le metía en la cabeza.

La mayor parte de las actividades en grupo tenía que repartirlas yo, casi siempre a sorteo para ser imparcial y no generar problemas o intentando no juntar a los que más problemas planteaban para que no desmontaran la clase. Lo peor que tenían es que de segundo a tercero habían dado un cambio, pues, de acuerdo a lo que indagué, antes cada uno iba a lo suyo, y si alguien hacía algo mal el resto no le apoyaban, pero este año apoyaban todos a todo lo malo siempre que se generara un conflicto, y este hecho era muy difícil de superar en el contexto en el que sucedía.

Fue un grupo difícil a la hora de intentar mostrarles y trabajar de otra manera diferente, pero a su vez quizás fueron los que más participaron siempre y cuando ellos decidieran qué hacer de entre lo que les proponía. La conclusión principal a la que he llegado con este curso es que lo único que les importaba era aquello que les divirtiera, todo lo demás no tenía ningún tipo de sentido para ellos.

Aunque las películas han funcionado bastante peor que con otros grupos, con ellos funcionaron muy bien todas las sesiones que hicimos de baile libre o de pruebas de movimiento con el material de *Fama ¡A bailar!*, las canciones que cantamos con el karaoke *Vanbasco* o con el material de *Al pie de la Letra*. Además, participaron muy activamente en la propuesta que se les hizo de realizar actuaciones musicales o gimnásticas para llevar a cabo entre todos el programa *Tú, sí que vales* en el colegio, realizando diversos grupos de manera libre y participando los diez en distintas actuaciones. Esto implica que no es que no les gustase el área o la manera de impartirla, sino que la motivación era el elemento clave para poder trabajar con ellos, y la búsqueda de la motivación con este grupo pasaba por ofrecer actividades novedosas, que les consiguieran enganchar y que no se aburrieran. Todo lo demás no importaba.

A nivel pedagógico, aunque de los resultados musicales no estoy demasiado satisfecho ya que la única conclusión a la que llegué con ellos fue que la música seguía teniendo muy poca importancia en sus vidas, y que lo único que les importaba era lo comercial, o aquello que se vendía bien, pero no por la música en sí sino por la imagen o por la historia que esa música o película les contaba. En cuanto a trabajar el comportamiento y la mejora de conflictos, creo que se realizó un gran trabajo, que a priori, no tuvo resultados instantáneos pero que todos esos mensajes que se lanzaron tuvieron que quedar en algún lugar para mejorar en años sucesivos. Ésa es al menos mi esperanza.

3.4.2.2 CUARTO DE PRIMARIA

3.4.2.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

En la clase de cuarto de Primaria había un total de 15 alumnos, de los cuales cuatro eran chicas, teniendo muchos problemas entre ellas. Uno de los alumnos llegó a mitad de curso procedente de Marruecos con un desconocimiento absoluto del idioma. Era una clase con un rendimiento académico en general bueno, en el que existían cuatro niveles: los que destacaban por funcionar bien, que eran cuatro; los que destacaban por muy mal, que eran dos que ya estaban repitiendo y con muchísimos problemas de disciplina; los que iban

bien, pero no destacaban por nada en clase, en los que incluiría a seis de los integrantes de este grupo; y los que iban muy justos, que eran los tres restantes.

Era una clase muy habladora, pero que aceptaban bastante bien las llamadas de atención, exceptuando en dos casos. En el grupo había dos repetidores, uno que fue bien aceptado en el grupo y otro que iba cada día peor y que era una fuente de conflictos constante tanto con los compañeros como con el profesorado. Dentro de los alumnos que se agregaron con posterioridad al inicio de curso, contamos con una niña que vino de un pueblo vecino y que tenía un nivel muy bajo en todas las asignaturas además de un panorama familiar impactante lleno de hechos atroces que podían influir en la forma de ser de la alumna, y además el niño que llegó desde Marruecos a mitad de curso antes mencionado.

El clima entre los compañeros era bueno. Más o menos se tenían respeto entre todos dentro del aula, exceptuando los casos puntuales que comentaré en el apartado final de este curso. Solían participar en las dinámicas de clase, les gustaba bastante trabajar en grupo, eran competitivos en un sentido sano entre ellos, y había varios que estudiaban música fuera de las clases o pertenecían a la banda de música del pueblo.

Tomaron la dinámica de reírle las gracias al alumno más problemático de la clase, e incluso para destacar dentro del grupo de iguales, algunos de ellos empezaron a despuntar realizando gracias o comportamientos para llamar la atención del profesorado así como la de sus compañeros. Era como que para ser miembro del grupo o en este caso líder, ya no valía el líder positivo como hasta ese momento, aquél que mejores notas tenía; ahora el líder era aquél que conseguía hacerle más gracia a sus compañeros, realizando cosas que la mayor parte de las veces no se podía o no se debía hacer dentro de la clase, ridiculizando a otros o riéndose de tonterías que se inventaba a partir de lo que aparecía en los medios de comunicación. Aunque estaban acostumbrados a trabajar en grupo, había que tener mucho cuidado con quiénes iban en cada grupo si querías que las actividades prosperasen y no tuvieras que suprimirlas o buscarte problemas. Eran mucho más receptivos y maduros que los de tercero a la hora de reconocer las cosas que no estaban bien, cuando alguien se saltaba las normas y el castigo o lo que merecía hacer para recompensar ese daño o ese hecho que había realizado mal, y pude trabajar mejor con ellos que con el grupo del curso anterior.

Se trabajaron bastantes películas similares a cursos anteriores y posteriores, siendo un poco un curso puente entre los más pequeños y los que empiezan a considerarse ya de más edad dentro del colegio. En las actividades específicas de dramatización, en general

respondieron bastante bien, ya que era un grupo al que le gustaba estar en público y mostrar lo que sabía hacer. En las auditivas hubo mayores diferencias; sin embargo, sí que pude trabajar más aspectos con ellos que con el curso anterior. Cuando se ponía cualquier película, eran respetuosos e intentaban sacar mucho más provecho de lo que les quería explicar, aunque en ciertos momentos hubo que terminar una actividad determinada, bien porque estaban muy cansados, por el horario en el que nos tocaba la asignatura a última hora de la tarde o bien porque alguien estaba creando conflictos constantemente y no dejaba al resto aprovechar.

El cambio principal que observé en este grupo a lo largo del curso es que eran mucho más curiosos, se cuestionaban todo, lo que era real y lo que era ficticio, porqué se producían determinados hechos dentro del audiovisual que no tenían sentido, qué es lo que les podía servir y lo que no dentro de lo que ocurría, y juzgaron más las películas por los hechos que ocurrían en ellas o por lo que estaban aprendiendo que por si eran bonitas o feas o si les gustaban o les disgustaban, como pasó en cursos anteriores.

Se nota cierta maduración y cierto sentido crítico, no en todos los alumnos, pero sí en una parte considerable. A la hora de debatir, hubo un cambio desde comienzos de curso, donde todos querían hablar a la vez y había como un campeonato para ver quién decía la tontería más grande. Al final, participaban ordenadamente y con coherencia argumentando lo que iban a decir o lo que se les preguntaba a la mayoría.

Otro problema fue decidir qué películas eran de chicas y cuales de chicos, y cómo los chicos conseguían que ciertas películas se eliminaran o boicotearlas porque el tema era demasiado *femenino*, como fue el caso de *Encantada*. Al haber mayoría de chicos, muchas veces no quedaba más remedio, pero ellas defendían hasta el final lo que les interesaba y conseguían convencer a algunos para que votaran ver de nuevo la película que se había eliminado.

Aunque eran muy pocas chicas, intentaban llevar el mando de la clase y organizaban a todos los demás en múltiples ocasiones. Eran las que además conseguían desequilibrar los grupos, o repartían a los chicos como les interesaba. De modo que si a las chicas les gustaba lo de bailar, a los chicos los conseguían convencer para que bailaran. Si un día querían cantar, pues al final todo el grupo acababa cantando. A mí me beneficiaba, porque gracias a ellas, siempre conseguía que el noventa y cinco por ciento de la clase participara en lo que estaba proponiendo, ya que había dos alumnos totalmente desintegrados del resto, con muchísimos problemas de comportamiento, que siempre iban aparte, y no querían participar con los demás.

En cuanto a los materiales que se presentaron, fue un curso que respondió muy bien a la nueva metodología a partir de los medios audiovisuales, participando activamente, y comprendiendo que lo que estaban trabajando no era un capricho del maestro sino que les servía para seguir formándose como personas, y en el campo musical para ir aceptando otro tipo de músicas que de otra manera algunos jamás aceptarían, como el caso de la música clásica.

Sobre los materiales de música de programas musicales de televisión que se compraron, el que más aceptación tuvo fue *Fama ¡A bailar!*, tanto por chicas como por chicos. Era la música de moda de ese momento y les encantaba escucharla en cualquiera de las clases que les impartía, bien fuera en la clase de música, en la de plástica o en la de dramatización. Participaron también muy bien en el *Tú, sí que vales* que se realizó en el colegio, y les encantó en general la experiencia de mostrarle al resto de sus compañeros lo que habían hecho, así como en los distintos vídeos educativos en los que ellos eran los protagonistas o en las distintas actividades dramatizadas que se grabaron. Con los programas de karaoke, también les gustó mucho el cantar ese tipo de canciones, mejor que las que les pedía interpretar el libro de música, y a los chicos sobre todo les encantaron los videoclips de *Al pie de la letra*, no por el material musical en sí, sino por la ropa y las chicas que aparecían en ellos, demostrando que estaban empezando a mostrar un despertar en el ámbito sexual que hasta el momento parecía estar más bien latente.

3.4.2.2.2 INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La mayoría de los alumnos de esta clase disponía de videoconsola del último modelo en casa porque se la habían regalado por su comunión el año anterior. Tenían además televisión en su habitación y utilizaban el ordenador para jugar. Lo que más les gustaba de la televisión eran *Los Simpson* y el programa de lucha libre *Smash Down*.

Antes de empezar a trabajar directamente con las distintas películas, hicimos varias sesiones de teatro, que les encantaba, donde tenían que realizar diferentes voces inventándose un personaje. Fue una actividad que les motivó muchísimo y lo hicieron realmente bien. Sin embargo, les dije que plasmaran por grupos esos personajes en una obra de teatro que se tenían que inventar y representar y fue todo un desastre, porque no llegaron a comprender, o no supe explicarles, cómo debían hacerlo.

Seguidamente, hicimos pruebas de cámara. El ejercicio consistía en que tenían que perder el miedo escénico y decir quiénes eran y cuál era su afición principal. Lo hicieron bastante bien todos aunque hubo sobre todo entre las chicas mucha más vergüenza por salir delante de los demás. Posteriormente se pondrían en grupos y realizarían telediaros

con las noticias más importantes que ellos quisieran dar, que podían ser totalmente inventadas. Fue una actividad creativa interesante, que no en todos los grupos funcionó bien, ya que algunos utilizaron esta actividad para faltar el respeto a otros compañeros o para inventarse noticias sobre equipos de fútbol que desembocaron en pequeños conflictos que se atajaron eliminando este tipo de noticias, pero que en los que salió correctamente, quedaron unos telediarios muy auténticos y divertidos.

Trabajamos como primer audiovisual *Concert Band*, de Disney. En el primer visionado estuvieron bastante atentos y callados, y cuando al terminar se les preguntó que resumieran lo que había ocurrido y lo que les había llamado la atención, dijeron bastantes elementos de los que aparecían. Participaron mucho, en general. En un segundo visionado, en el que fui parando y explicando cada uno de los hechos que querían que se fijaran de la música, no hubo protestas ni esa rapidez por acabar de terminarlo de ver que hubo en otros grupos, e incluso realizaron preguntas sobre aquello que no veían real, o comentarios sobre lo que habían oído sobre los huracanes, ya que aparece uno en estos dibujos animados.

Es decir, estaban implicados, de modo que la actividad fue muy bien, entendiendo por “bien” que se portaron de modo que se pudo realizar esta tarea y todos acabaron reconociendo los distintos instrumentos, sabiendo que una obra musical se compone de distintos movimientos y entendiendo perfectamente lo que era un crescendo y un disminuyendo. Salí muy contento de esta experiencia, porque aguantaron muy bien la música clásica y eso que siempre que la escuchaban muchos pedían que se quitara.

La siguiente película que trabajé con ellos fue *Fantasia 2000*. Al principio hubo algunas protestas: que si era para pequeños, que algunos lo habían visto con sus hermanos de Infantil, pero como les había gustado verla con ellos, al final no pusieron demasiados reparos. En esta película empezaron las dudas sobre lo que pasaba y si podía ser real o no: ¿puede una ballena volar? ¿los flamencos vuelan así en bandada?

A pesar de que *Fantasia* son una serie de fragmentos de dibujos animados, cada uno con una música y donde lo importante para el área es la ausencia de narración, es decir, que la música es la que conduce todos los argumentos que se representan en las imágenes, conseguimos verla entera y a gran parte de la clase les gustó tanto por los dibujos, por la utilización de los colores, por las formas geométricas o cómo la imagen y la música iban a la vez creando dibujos o formas, por las historias que se habían dibujado a partir de la música clásica, como por la cantidad de timbres y sonidos diferentes. Estuvimos hablando de las características de cada una de las músicas—de la de Gershwin, comparada, por ejemplo, con la de Chaikovsky o Stravinsky; así como los distintos tipos de géneros que

aparecía en la película: clásico, jazz, ballet... Fue una de las actividades que más gustó al grupo, ya que muchos se dieron cuenta de cómo la música te puede crear estados de ánimo sin hablar o cómo una música puede significar algo si se le añaden unas imágenes determinadas.

Como en la clase teníamos una televisión de cartón grande, les pedí que por grupos representaran con marionetas su propia película. Esta actividad no salió bien, ya que los que estaban fuera de la televisión no dejaban oír, los que estaban dentro no lo habían preparado bien y sólo hacían y decían tonterías, así que tuve que cortar porque esa sesión estaba siendo un desastre. Lo curioso fue que ninguno de los grupos pidiera poner música, cuando justo lo que habíamos trabajado anteriormente era la idea de transmitir sensaciones a partir de la misma.

Al ser un curso donde la dramatización era un factor de atracción importante, se intercalaron varias actividades con la utilización de los audiovisuales, con el fin de ver la influencia que tenían dichos medios en ellos. Les pedí que realizaran un telediario y un discurso como si fueran el alcalde del pueblo y que presentaran los actos que iban a realizarse en las fiestas del pueblo. Podían venir disfrazados y el discurso tenía que ser más largo de diez líneas. Quería observar la influencia que tenían los telediarios o de lo que entendían qué era un alcalde, y trabajar el hablar en público. Hubo alumnado que realizó la actividad muy bien y se vio que habían pedido ayuda a sus padres. Trajeron disfraces muy divertidos y logrados—con sombrero, bigote, banda de alcalde y bastón de mando—. Otros lo prepararon menos, pero todo el mundo hizo su discurso con lo que le gustaría que hubiera en las fiestas, que principalmente se basó en los toros y las vaquillas.

Para terminar el trimestre, les propuse ver *Gospel Vin*, en catalán, como había realizado con el curso anterior. Al igual que en el otro curso, la actividad fue un verdadero desastre, porque en vez de intentar saber lo que les decían en catalán estuvieron todo el rato diciendo que hablaban raro, que quitara eso y rechazando de pleno la actividad. Lo mejor de todo es que estaba subtítulo en castellano, así que les dije que en vez de quejarse tanto, leyera lo que iba diciendo el locutor, y así entenderían de lo que hablaban. Pero leer los rótulos costaba un esfuerzo que más de la mitad de la clase no estaba dispuesto a realizar, con lo que al final acabaron boicoteando la actividad.

Este primer trimestre terminó con la sensación de que sí que respondían mucho mejor que los cursos anteriores a la utilización de los medios, les gustaba mucho más participar delante de las cámaras y representar, e incluso aceptaban un poco mejor lo que aparecieran imágenes con subtítulos. Sin embargo, seguía habiendo un rechazo total a

los diferentes idiomas, necesitaban sentirse protagonistas del grupo haciendo tonterías y no respondían dejando escuchar al resto de compañeros. Por otro lado, estaba la curiosidad que sentían y la mejora de la atención que experimentaron, ya que fue el curso en el que más evolución observé.

En el segundo trimestre trabajé con ellos la película *Los chicos del Coro*. Antes de verla intenté poner *Tú la música y yo la letra*, pero tuve que eliminarla porque a los tres minutos había quejas acerca de que era una película de mayores y que no les interesaba, porque no les aportaba nada. Con *Los chicos del Coro*, al principio hubo también una reacción de rechazo; al comenzar con una orquesta, dijeron que la guitarra, que era mejor la anterior, que qué mal gusto tenía al elegir películas... Así que decidí realizar una votación, acerca de cuál de las dos íbamos a poner. Hubo un alumno que les echó en cara a sus compañeros que todavía no había empezado la segunda película y ya estaban protestando y que si la había puesto sería por algo. Así convenció a la mayoría de los chicos, aunque las chicas siguieron votando la primera película. Al comienzo de *Los Chicos del Coro*, las alumnas siguieron protestando, que menudo “rollo”, que si se iban a poner a dormir, que no les gustaba la película...Varios chicos estuvieron intentando hacerlas callar. Conforme la película fue avanzando, fueron entrando en la trama y ya al final de la primera sesión, todos ellos estuvieron muy interesados, sin que se quisieran ir a la clase siguiente.

Hubo ya muchísimas preguntas de detalles que no llegaban a comprender con su edad: preguntas hacia el comportamiento del niño más pequeño; protestas por los castigos que infringían los maestros de la película a los alumnos y que ellos los denunciarían y así no habría problemas; no llegaban a entender porqué el maestro de música se había enamorado de la madre de un alumno, ni tampoco el que un alumno que cantara mal estuviera puesto como atril, este hecho era muy injusto para el grupo.

Es decir, por primera vez de entre los cursos estudiados hasta ahora se estaba creando debate a la vez que se iba viendo la película e iban opinando y sacando ideas o conclusiones de lo que veían y escuchaban poniéndolo en común y pudiendo comentarlo con un orden. Parece bastante obvio que este debate se puede generar, sobre todo por su nivel de maduración cognitiva de estos niños, de entre nueve y diez años de edad.

Dio la casualidad que siempre corté la película al finalizar las clases en momentos donde se quedaban con la intriga de saber qué iba a pasar. Por ejemplo, en la siguiente sesión cortamos cuando el alumno pelirrojo es expulsado del colegio y con la incógnita de lo que va a hacer. Entonces se fueron a su clase, y estuvieron toda la semana diciéndome

posibilidades de lo que iba a ocurrir en la película para ver quién acertaba y quedaba como el mejor y el que más sabía dentro del grupo.

Sobre la posibilidad que planteaba esta película de poder realizar un coro en el colegio, no les gustaba la idea, y opinaban que no funcionaría. Sin embargo, era una clase que respetaba bastante bien las partes exclusivamente musicales de la película, aunque algunos opinaron que en esa película había demasiado canto y que estaría mucho mejor sin tanta canción de por medio.

En general, todos acabaron muy contentos con la película y con todo lo que se fue comentando acerca de los distintos comportamientos de los personajes, las relaciones interpersonales, los castigos infringidos por los maestros, las voces del coro—cuyos nombres aprendieron, también a distinguirlas auditivamente—, y con la forma de impartir clase de unos y de otros maestros.

Cuando les pregunté qué tipo de maestro les gustaría tener más, si el profesor de música de esta película o el director, todos opinaron que lo importante era un profesor que enseñe y motive al alumnado, que sus clases sean interesantes en cuanto a conocimientos, además de divertidas. Volvemos a tener la misma idea hacia la educación que se había dado en los cursos anteriores, acerca de motivación igual a diversión, tal vez con mayor énfasis en el plano de los conocimientos.

Aunque se intentaron trabajar todos los momentos importantes musicales: explicar lo que es un kirie, las voces de un coro y su colocación, lo que es y para qué sirve un metrónomo, los ejercicios de vocalización que aparecen en la película, la función del solista... pudo muchísimo más la imagen y la historia narrada que todo lo que se les intentó explicar musicalmente. Sin embargo, un paso de gigante fue que consiguieron respetar una música coral, que en un principio si no estuviera apoyada por la imagen hubiera sido totalmente rechazada.

Seguidamente estuvimos viendo las *Bodas de Isabel de Segura*, las dos mismas escenas elegidas para tercero. Al contrario que en el curso anterior, donde les había gustado y motivado muchísimo, aquí no les entusiasmó. Tampoco les gustó demasiado la historia porque le buscaban una lógica que en sus cabezas no existía: ¿cómo se va a morir una persona por amor? Por lo tanto, partiendo desde esa premisa, la interpretación no les pareció nada del otro mundo y pasaron la actividad sin poner el entusiasmo y el interés que les había despertado la película anterior.

Empezaron a estar interesados en realizar lo mismo que habían iniciado los del ciclo superior, la imitación del programa “*Tú, sí que vales*”, por lo que la actividad, que en un

principio sólo estaba pensada para este tercer ciclo, por medio de la asignatura de Educación Física, la realizamos también en el segundo. Pusieron muchísimo interés en montar sus distintas actuaciones. En cuanto a las opiniones que les merecía este programa, muchos comentaban que el jurado y el público estaban comprados, que el público siempre tenía que animar y aplaudir, y el jurado de los cuatro miembros sólo uno podía decir que no valían. El jurado estaba formado por los tutores de los dos cursos del ciclo, el especialista de Educación Física y yo mismo, como especialista en Educación Musical. Nuestro interés principal al proponer este tipo de actividad era una actividad motivadora de demostrar delante de sus compañeros lo que eran capaces de realizar, perder el miedo escénico, trabajar en grupo y mostrarse capacitados para enfrentarse a los demás y a las opiniones de los mismos.

Nuestro papel como jurado, pretendía por un lado que comenzaran a aceptar las críticas y que no se acostumbraran a que todo siempre estuviera bien, subir la autoestima del alumnado que lo había intentando y se había mejorado dentro de sus posibilidades, y darles un toque de atención a aquellos que no se habían esforzado por mejorar. La verdad es que en esta clase fueron los que quizás mejor aceptaron de los cuatro cursos todo lo que se les corrigió o que se les comentó, y la preparación de las actuaciones tuvo bastante calidad comparándolo con lo que hubo en otros.

A nivel musical, realizaron actividades sobre todo las chicas, que se inventaron una coreografía muy graciosa con paraguas sobre la canción *Umbrella* de Rihanna, y los chicos tuvieron la música como fondo, pero estaba bastante bien elegida para realizar las distintas actividades gimnásticas que realizaron. Las actividades musicales y sobre todo de baile fueron más femeninas, mientras que las deportivas lo fueron masculinas.

En la actividad que se les propuso de los dibujos animados de *Pedro y el Lobo*, tuvieron un comportamiento escéptico al principio, alegando que los dibujos animados eran para niños pequeños. Sin embargo, cuando comenzó fue el grupo que más le enganchó la historia. De todas formas, este tipo de reacción a cada material nuevo que se les proponía siempre la tenían: negarse a verlo porque pensaban que eran mucho mejores que los más pequeños o que al tener mayor edad esos materiales que se intentaban ver ya no eran para ellos.

Lo que hacía siempre como maestro con el resto de grupos era un primer visionado todo seguido, y luego otro visionado parando y explicando aquello que creía que era importante para comprobar hasta qué punto ellos iban siguiendo lo que les iba intentando explicar. Sin embargo, con este grupo fueron ellos los que exigieron que fuera parando el

vídeo en el primer visionado y fuera explicando aquellas cosas que no les parecían reales o que no llegaban a acabar de entender: porqué el abuelo le pegaba a Pedrín; porqué el protagonista intentaba cazar un lobo con una pistola que sólo disparaba corcho; debate sobre si el lobo se habría comido al pato y al pájaro; o el llanto de los cazadores al pensar que el lobo se habría comido a Pedrín.

En la clase de música también habían realizado un mural con las distintas familias de instrumentos y se lo habían comentado al resto de los compañeros. Cuando les pedí que clasificaran los instrumentos que aparecían en el audiovisual en viento, percusión y cuerda, lo hicieron correctamente, al contrario que en tercero. Incluso algunos supieron encuadrar a cada uno de los instrumentos dentro de la familia que les correspondía.

Cuando les pedí opinión sobre el vídeo y la música que aparecía, hubo varios alumnos que dijeron que normalmente a ellos la música clásica no les gustaba, pero que de esta manera se les había hecho amena y divertida. Otros, sin embargo, siguieron diciendo que lo mejor era Chikilicuatre, y se armó un gran debate acerca del personaje y esa música que bombardeaba todas las cadenas de televisión para animar a la gente a que lo votara para que fuera a Eurovisión. Muchos de ellos estaban convencidos de que cantaba muy bien y que la canción iba a ganar seguro el programa, lo que implicaba un análisis de la influencia de la televisión en ellos, y en este caso la publicidad masiva que se hizo de este fenómeno más propio del *show* que de la música como tal. Por mucho que les intenté explicar que musicalmente la canción no era buena y el cantante como tal no tenía unas buenas cualidades vocales, ellos siguieron cantando la canción y pensando que era lo mejor porque la letra era pegadiza y porque el baile era muy sencillo de representar, y todos podían hacerlo. Ante esta situación me planteé si con estos alumnos la clase de música no debería reconducirse no a entender música de calidad sino a entender todo aquello que sea de calidad pésima y así tenerlos felices durante todo el año. Lo que pasa es que esta no era mi concepción de educación.

Continué mi cometido con la película de *Charlie y la Fábrica de Chocolate*. Fue otra de las películas que más les enganchó, debido a esa mezcla de realidad y de ficción que aparece, y que les obligaba a realizar un montón de preguntas obligándome a parar la película cada poco tiempo. Al igual que en tercero, estuvimos analizando las personalidades de los distintos personajes y los aspectos buenos que tenían y los aspectos que eran mejorables, los hechos que les habían parecido impactantes: la fábrica llena de golosinas, la forma de tratar a la gente del señor Wonka, la importancia que se le daba en la película a la

familia y lo importante que cada uno de ellos la consideraba, los Umpa Lumpa y su existencia...

Musicalmente estuvimos viendo varias veces cada una de las canciones que realizaban los Umpa Lumpa hasta que entendimos lo que decían. Se dieron cuenta de la importancia que tenían estas canciones, ya que advertían lo que iba a ocurrir siempre después de cantarlas y daban los detalles de la personalidad de cada uno de los niños. Aunque en la película la música es prácticamente inexistente, excepto en los títulos de crédito y cuando aparecen los personajes importantes, cumple la función de anticipar lo que va a ocurrir o de dar características de los distintos personajes. Esto fue lo que estuvimos trabajando desde el punto de vista de la banda sonora.

El comportamiento había mejorado muchísimo, prestaba todo el alumnado muchísima más atención, se llamaban la atención entre ellos mismos cuando alguien realizaba algo que molestaba a la audición de la película, empezaban a realizar preguntas aquellas personas que no solían participar y emitían opiniones prácticamente todos los alumnos de la clase.

Debido a que el comportamiento era muchísimo mejor, decidí dejarles ver una película que ellos eligieran de entre las que había comprado para el proyecto de innovación. Pidieron ver *Ratatouille*, a la que le encontré muchísimas posibilidades didácticas, sobre todo para trabajar a través de ella muchísimos valores: autoestima, respeto a lo diferente, familia, solidaridad, forma de tratar a los animales y a las personas... *Ratatouille* invita al alumnado a soñar, demostrando que por muy humilde que sea tu origen si tú tienes unas capacidades determinadas y el sueño de llegar a lo más alto, puedes conseguirlo a pesar de pasar desapercibido por el mundo siendo tan pequeño como un ratón. También enseña la importancia de la familia, los desengaños que se producen entre padres e hijos cuando éstos no quieren hacer de lo que se les manda, que luchar por los sueños es importante y, sobre todo, que el tesón y el esfuerzo es lo que te lleva a cumplirlos. Además, el protagonista, siendo una persona sin estudios, pero con muy buen corazón, llega a comprender al ratón y a conseguir enamorar a la cocinera que quería llegar a ser chef y con la que en teoría se estaba jugando el puesto.

Aunque, en mi opinión, la película es demasiado optimista y hay que intentar que el alumnado no se crea todo ese mundo de hadas, considero que es muy importante motivarlos a intentar cumplir sus sueños, sean los que sean, y potenciar y crear expectativas de futuro en el que puedan realizarse profesionalmente y personalmente gracias a ese esfuerzo y esa superación de barreras continuas que les va a ir poniendo la vida, que es de

lo que en última instancia trata la película. Creo que esta enseñanza también debería darse desde el colegio.

El aspecto que ellos más destacaron fue el debate que se estableció acerca de lo importante que era no meterse con la gente por su aspecto o porque sea diferente a nosotros, ya que en esta clase últimamente había muchísimos conflictos con el nuevo chico que había llegado de Marruecos sin tener un conocimiento mínimo del idioma, y con dos alumnos que no paraban de meterse con el resto. Aunque la película sirvió para comentar el tema, y que a todo el mundo le quedara claro y lo extrapolara a la situación cotidiana que estaban viviendo en la clase, no sirvió para erradicar o al menos aminorar los conflictos, ya que continuaron exactamente igual después de ver toda la película y comprenderlo.

Musicalmente, la banda sonora es una obra orquestal mezclada con música popular francesa, que hacía mucho más creíbles la acción y las situaciones de la película, provocando en el alumnado momentos de sorpresa. Mezcla las características de una banda sonora de dibujos animados con música melódica de gran calidad. Tiene una función importante dentro de la película, ya que en ciertos momentos acompaña la acción sirviendo a la película para darle un mayor dinamismo, en otros sirve para sorprender al espectador y en otro cumple un papel esencial mostrándonos los sentimientos o los pensamientos de los protagonistas. Aunque se podrían trabajar muchísimos aspectos de esta película musicalmente, me centré en que vieran la diferencia de funciones que cumplía la música en la película y cómo sin la música no sería lo mismo, apreciando la banda sonora como un elemento fundamental e insustituible dentro de la misma.

Por ejemplo, cuando el ratón protagonista se introduce en la cocina por primera vez, y va de un sitio a otro, la música va acompañando todos sus movimientos. Si sube por una estantería, la melodía asciende acompañando su movimiento, si siente miedo o si está a punto de caerle un objeto de la cocina, se intensifica utilizando instrumentos más potentes y graves principalmente de viento metal y percusión, mientras que si sólo aparece el ratoncito en escena es una flauta acompañada por violines la que le acompaña. Mostrarles la misma imagen sin la música ha servido para que se den cuenta de cuánta fuerza puede perder la imagen sin el acompañamiento musical.

Por otro lado, intenté ponerles el material de los *Little Einsteins*, pero el rechazo en este caso fue claro, debido a considerar que era para mucho más pequeños y boicotearon totalmente la proyección.

Para finalizar con este grupo, estuvimos viendo *Salvaje*, película que también pidieron ver ellos. Trata de la amistad y de las apariencias que tienen ciertos personajes y cómo luego

en ciertas situaciones tienen que sacar su carácter. Es decir, estuvimos descubriendo la fuerza de la amistad y lo malo que es engañar a tus propios amigos y lo que tienes que luchar para recuperar su amistad una vez que la has perdido. Por otro lado, muestra cómo muchas veces la gente no es lo que aparenta, y la importancia de ir en la vida siempre de frente y mostrarse cada uno como es, ya que puede que en ciertos momentos las circunstancias para sobrevivir te obliguen a cambiar y conocer facetas tuyas que parecían ocultas.

A nivel musical no tenía grandes elementos que reseñar, pudimos trabajar un poco lo que eran las distintas intensidades que aparecían en la película y hablar un poco de las funciones que cumplía. En general, fue una película que no acabó de gustar y de la que no sacamos muchas conclusiones en ningún aspecto excepto hablar de la importancia de tener amigos y cómo tratarlos, que era muy necesario dentro de la clase.

3.4.2.2.3 DIFERENCIAS QUE SE ENCUENTRAN DENTRO DE LA CLASE

Aunque al principio del análisis de este grupo ya he reseñado que era un grupo que tenía un nivel académico bueno en general, al mismo tiempo planteaba muchos conflictos, a pesar de lo cual sabían trabajar en conjunto bastante bien.

Lo bueno era que, igual que se creaban, se disolvían, ya que cualquier medida que se tomara la acataban rápido y eficazmente. Llamar a los padres funcionaba muy bien con este grupo, pues al día siguiente el alumno en cuestión volvía a clase portándose correctamente y olvidándose de la situación que había provocado la llamada.

Entre las cuatro chicas hubo muchos problemas, ya que todas necesitaban su parcela de protagonismo dentro de la clase. Alguna comenzó a mostrar síntomas de actitud preadolescente por sus contestaciones y reírse de cualquier cosa, y la chica que vino nueva no fue bien aceptada porque faltaba muchísimo por problemas personales y familiares, de modo que tampoco acababa de incluirse en las historias que tenían las otras tres entre ellas. Además, académicamente no era tan buena como las demás y eso hacía que estuviera un poco más rechazada. Con los chicos tampoco acababa de estar integrada, y aunque dentro de la clase no le hacían muchos feos, en los recreos sí que se notaba que no estaba aceptada. Las otras tres chicas tenían una guerra particular entre ellas, porque una de ellas iba más con las chicas de quinto fuera del colegio, mientras que las otras dos hicieron un grupo para enfrentarse las unas con las otras.

Se llegó a tener que llamar a los padres y aclararles la situación de que en clase se tenían que respetar y que aunque fuera del centro ni se hablaran o tuvieran sus grupos,

dentro no podía haber conflictos de ningún tipo. El problema llegó a un punto en el que la crispación la vivieron también los padres y se enfrentaron. Desde el centro intentamos atajar este problema rápidamente.

Dentro de la clase, estas chicas tenían totalmente dominados a los chicos, y siempre en los grupos se tenía que hacer lo que ellas querían. Con las películas intentaron hacer lo mismo, pero hubo chicos que se plantaron en varias ocasiones y dijeron que ellos querían seguir con lo que se les proponía, teniendo ellas que aceptar, aunque les costase.

Aunque eran pequeñas, estaban imitando a chicas mayores e intentaban actuar como si fueran adolescentes. En numerables ocasiones se les tuvo que reconducir el comportamiento que estaban teniendo. Lo que peor tenían las cuatro es que no eran capaces de reconocer lo que hacían mal, y siempre buscaban excusas o le endosaban la responsabilidad a otros compañeros, intentando quedar ellas como buenas. En cuanto les ofrecías algún material infantil o alguna actividad propia de cursos más pequeños, que por su edad todavía les gustaba o les interesaba, querían disfrutar de esos privilegios que todavía tenían. Las cuatro tenían mucho carácter y no se achicaban ante nada y ante nadie siempre que creyeran que tenían la razón.

En cuanto a los chicos, había mucha diversidad. Dos niños eran muy maduros para su edad, con un comportamiento excelente, y uno de ellos actuaba de líder positivo dentro de la clase, ya que le encantaba la música y todo lo que se le proponía. Este niño, además, se llevaba muy bien con las chicas, y era el único capaz de hacerlas cambiar de parecido, si bien por breves instantes. El otro mostraba un comportamiento excelente y era muy perfeccionista, pero no estaba tan aceptado dentro de la clase, y tuvo algún conflicto con sus compañeros al tildarlo de “empollón”, cuando sus capacidades no eran de sobresalientes pero al ser una persona muy constante y trabajadora los conseguía.

Luego tenemos a otros tres chicos que eran los disruptores habituales con cosas sin sentido. Eran los que siempre estaban hablando más alto que los demás, que realizaban comentarios soeces para hacerse los graciosos. No eran malas personas ni tampoco malos académicamente, pero se divertían intentando ver quién era el líder gracioso de la clase, haciendo tonterías a costa de los demás. Encajaban también bastante bien todas las correcciones y todo aquello que se hacía para que mejoren, y dentro de la clase, sabían reconocer cuándo se habían pasado de graciosos y cuándo tenían que rectificar el comportamiento.

El grupo de los repetidores era el que mayores problemas ocasionó a lo largo del curso. En este grupo, encontramos a tres chicos, muy diferentes. El primero era un chico

que repitió porque no alcanzaba los objetivos mínimos, y que académicamente le vino muy bien repetir porque remontó y se puso al nivel necesario. Estoy fue al principio, porque luego cambió totalmente su personalidad, y de ser un chico que no hablaba nunca, muy meticuloso en todo lo que hacía y perfeccionista, pasó a convertirse en el líder de los enfrentamientos directos con el profesorado. Era, por así decirlo, el líder negativo de la clase ante el profesorado. Era impredecible, y no se comportaba igual con todos los profesores ni en todas las situaciones, de manera que si te lo ganabas, conseguías que cambiara totalmente su actitud. Y eso fue lo que conseguí, no sé muy bien si gracias a los medios audiovisuales, pero pese a los grandes conflictos que tuve con él, al final acabamos muy bien, y me ayudaba a cualquier cosa que se le pedía, incluso a guardar el orden con sus compañeros.

El segundo de los repetidores era un chico que fue para peor. Se volvió más impertinente, no hacía nada en las clases, sólo molestaba e intentaba llamar la atención de todo el mundo. Lo peor es que estaba empezando a que los castigos no le importasen, y a mantenerse firme en la actitud de incordiar y molestar a todo el mundo. Su familia lo atribuía a los celos que le tenía a su hermano pequeño, y que al ser durante diez años el niño de la casa y verse ahora relegado a un segundo plano por la llegada de su hermano, era una situación que no podía soportar y por ello actuaba de esta manera. Por más que se intentaron distintas formas de hacerlo entrar en razón y que comprendiera que su actuación al único que le estaba perjudicando era a él mismo, no hubo forma de que cambiara, al menos dentro del centro. Además tenía muchísimos conflictos con sus compañeros, que no le soportaban, y cualquier cosa que ocurría dentro de la clase siempre estaba él por medio. Junto con el otro repetidor que queda por mencionar, fueron los dos casos más importantes de rechazo por parte del resto del alumnado del centro, motivado principalmente por lo que ellos mismos hacían dentro de las clases.

El último de los repetidores, no lo era del curso anterior, sino que repitió ya en segundo de Primaria. Era un niño que necesitaba urgentemente un plan de modificación de conducta. Tenía unos problemas familiares importantes, unido a una baja autoestima, y a un no saber relacionarse con el mundo si no era haciéndose el gracioso o creando problemas. Era un alumno muy especial que nos creó muchísimos problemas en este curso, hasta el punto de que le tuve que expulsar tres días de mis clases por insultarme, por pegar a un compañero y por irse de clase sin permiso.

La tutora estaba muy harta de su comportamiento y se intentaron probar muchas fórmulas con él, sin que ninguna funcionara. La familia no apoyaba nada precisamente por

el panorama que tenían, y sus compañeros. Para colmo, los demás padres se pusieron en contra de todos los conflictos y todas las situaciones que tenían que soportar sus hijos por su culpa.

Se intentó manejar este conflicto de la manera mejor posible por parte de todo el mundo, pero era un niño que cada semana pasaba varias veces por el despacho de dirección por las que montaba, y que incluso el equipo directivo empezaba a estar cansado de la situación al no encontrar solución al problema que planteaba a todo el profesorado.

Dentro de la clase había otros dos alumnos con capacidades cognitivas muy justas que, generalmente, presentaban un buen comportamiento. Uno de ellos destacaba precisamente por comportarse muy bien, trabajar aunque muchas veces lo hiciera mal, y por tener una buena relación con el resto de sus compañeros. Y el otro por todo lo contrario, tenía muchos tics, era más infantil y más lento en el aprendizaje y en las habilidades manuales que el resto, lo que le convirtió en objetivo fácil de buscaban problemas y pretendían salir victoriosos.

Queda por comentar el alumno que llegó de Marruecos a mitad de curso, que fue muy bien acogido por todo el alumnado durante el primer mes, pues todos querían trabajar con él, ayudarle. Sin embargo, al segundo nadie quería ser su amigo, le acusaban de que tenía un olor muy fuerte y que no se lavaba, de que sacaba mejores notas que ellos con muchísimo menos esfuerzo y que eso no era justo, que empezó a defenderse cuando se sentía atacado (y en fuerza les ganaba a todos los demás), y que no podían entender todos los privilegios que, según ellos, le dábamos los maestros porque hubiera venido nuevo y sin tener idea de nada. A veces este chico, y otras las quejas de sus compañeros, se convirtió en una fuente de conflictos y problemas para resolver prácticamente en todas y cada una de las sesiones.

Con este chico teníamos el problema añadido de que era de otro país, lo que acrecentaba la inquietud hacia lo diferente y que el resto de los compañeros intentarían provocar el conflicto por cualquier tema, unas veces por curiosidad por ver cómo reaccionaba y otras veces intencionadamente para conseguir un reconocimiento por parte del resto. El comportamiento del alumno también fue variando debido a este contexto, ya que al principio comenzó siendo un alumno muy aplicado, agradecido y con muchísimas ganas de aprender y participar, y ayudar o aprender de todo el mundo, y acabó sin hacer prácticamente nada, por lo que no podía mejorar en el dominio del idioma, y enfrentado a toda la clase, a la cual empezaba a ser él el que creara los conflictos con los demás.

Ante semejante panorama, tengo que reconocer que los medios audiovisuales me abrió un gran abanico de posibilidades para aminorar los conflictos que surgían, para mejorar el clima de las clases y para conseguir que entendieran la importancia de la música y hacerlos más abiertos y respetuosos a la hora de opinar. Muchas de las películas fueron un espejo en el que los alumnos veían reflejados su día a día, sus conflictos, sus vivencias, sus clases, sus amigos... Creo que la elección de las películas estuvo muy acorde con la mejora de la convivencia dentro de la clase, y pese a que era un grupo que desde el primer momento estaban muy cerrados a toda propuesta novedosa que se les planteaba, fueron uno de los cursos con los que más a gusto llegué a trabajar dentro del colegio, aunque quede muchísimo trabajo por hacer para mejorar todas las relaciones y conflictos personales que existían dentro de ese grupo. Por lo menos con esta metodología puse un grano de arena desde el que comenzar a buscar soluciones a todos ellos.

Pienso que muchos de ellos agradecieron el poder tener una clase que fue una mezcla de aprender cosas nuevas y un espacio para solucionar conflictos dentro de clase, una válvula de escape para presentar nuevas realidades y volver a soñar con una educación mejor en la que se dejaran al lado toda la problemática que a ellos les rodeaba y se centraran en vivenciar y aprender contenidos que les iban a servir para la vida, principalmente afrontando los conflictos que se iban produciendo dentro del aula desde una visión externa, analizándolas a través de los personajes de las películas.

3.4.3 TERCER CICLO DE PRIMARIA

En el tercer ciclo de Primaria, aunque mucho más en sexto junto con Secundaria, fueron donde mayores problemas se produjeron a nivel de comportamiento y actitud en las clases, en cuanto a posibilitar distintas maneras de aprendizaje, también en la convivencia y respeto a todos los miembros de la comunidad educativa. En sexto curso, había un sector de alumnado que se dedicaba la mayor parte del tiempo a interrumpir y a crear conflictos, tanto con sus compañeros como con el profesorado, ya que habían abandonado prácticamente su vida académica y para no aburrirse era la única manera que tenían de estar en las distintas clases.

Sexto era el grupo más complicado de toda la Primaria, dadas sus características, y tanto por el número como por el tipo de conflictos creados. Esta clase fue muy difícil, ya que era un grupo con una cantidad considerable de alumnado problemático y que no posibilitó ningún tipo de actividad, siempre que ésta no contara para la evaluación, fuera obligatoria o realmente les motivara o divirtiera. A pesar de estos problemas, se

consiguieron trabajar ciertas películas y programas, que hicieron que el clima mejorara un poco: objetivo principal a conseguir. Musicalmente se avanzó menos que en otros cursos, pero aquellas actividades que se lograron llevar a cabo, consiguieron que incluso el alumnado que había abandonado totalmente el área se pusiera a trabajar.

El grupo de quinto permitió que el proyecto y la manera de introducir los medios audiovisuales en el área de música se llevara a cabo con menos problemas que en sexto, siendo el grupo que junto con cuarto y segundo de Primaria más aprovecharon la oportunidad de trabajar de una manera diferente, mejorando el clima de clase, posibilitando un mayor número de conocimientos, creando debates, interesándose por los materiales presentados, participando activamente en todas las propuestas que se realizaron y mejorando su concepción tanto hacia el área como hacia mi persona como docente.

Al igual que en segundo ciclo, en este tuvieron mucha aceptación la imitación del programa *Tú, sí que vales*, y el musical *High School Musical*, si bien aquí se observó una predilección ya más clara hacia temáticas propias de la preadolescencia, como el interés hacia las escenas de rebeldía y programas que utilizaban la violencia, así como un despertar del ámbito sexual y la búsqueda de las implicaciones sexuales que tenían ciertas imágenes de los materiales propuestos.

3.4.3.1 QUINTO DE PRIMARIA

3.4.3.1.1 DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Este grupo contaba con 14 alumnos, de los cuales cinco eran chicos y nueve chicas. Dentro de los chicos, se encontraban: un estudiante diagnosticado como ACNEE al presentar problemas severos de relación con el resto del grupo y que mantuvo muchos conflictos en el aula; un marroquí que a mitad de curso se marchó a otro centro, y que era el líder del grupo; un alumno nuevo, que vino desde Zaragoza, que no acababa de estar del todo integrado y al que le costó bastante adaptarse al centro; y dos alumnos, que eran los que se dedicaban a robarse el protagonismo intentando llamar la atención de sus compañeras. Los dos comenzaron el curso sacando buenas notas; pero a lo largo del mismo su rendimiento escolar bajó muchísimo, llegando a suspender varias asignaturas.

En el grupo de las chicas se dieron muchos más problemas que en el de los chicos, ya que las relaciones personales entre ellas cambiaban constantemente; siempre había alguna que se quedaba aislada del resto. Habían tenido desde muy pequeñas muchos problemas entre ellas, en los que llegaron a intervenir las familias. Ese malestar continuaba fuera del centro, teniendo constancia de disputas bastante intensas.

Generalmente, las chicas funcionaban en tres grupos diferenciados, en los cuales había dos que estaban aceptadas por todas e iban indiferentemente con unas o con otras, y dos chicas más que eran las que siempre eran elegidas las últimas a la hora de formar grupo. Estas dos niñas eran una marroquí, que ya llevaba tiempo en esta clase, pero que rechazaban porque era muy desorganizada, en ocasiones mostraba falta de hábitos de limpieza y porque tampoco parecía poner demasiado de su parte para integrarse. La otra chica que falta por comentar no era muy brillante académicamente, destacando sobre todo por ser muy tímida, sin que acabara de relacionarse bien con nadie. No participaba en ninguna excursión por decisión propia ni en las distintas actividades o juegos que hacían las demás, tanto dentro como fuera del centro. Aunque estaba más integrada que la alumna marroquí, no acababa de estar situada en un grupo fijo.

Académicamente hablando, el grupo en general era flojo. Al parecer, principalmente hasta tercero, tuvieron maestros que básicamente se dedicaron a dibujar y pintar, dejando a un lado las bases para aprender a estudiar o a llevar un orden y control, hábitos ya necesarios para el curso en el que estaban. Posiblemente por este mismo motivo, en plástica tenían un dominio muy superior al resto de las asignaturas. Les gustaba muchísimo, y como habían tenido una base buena, realizaban obras con detalle y con distintas técnicas que el resto de los grupos no conocía. En música, los contenidos de lenguaje musical eran difíciles de comprender para la base con la que partían, y todo lo que tenían que entender desde la abstracción, era prácticamente imposible. En cuanto a la dramatización, les gustaba muchísimo todo aquello que fuera mostrar al resto lo que sabían hacer e interpretar diversos personajes.

El comportamiento fue generalmente bueno, y se introducían en todas las dinámicas innovadoras con facilidad, trabajando bastante bien en grupo, siempre que los mismos los determinara el maestro, ya que era la única manera de que aceptaran trabajar con determinados compañeros. Tal vez haya que destacar que las chicas tomaron la costumbre de reírles las gracias a los chicos, lo que se intentó evitar desde la tutoría y desde las clases de música.

Fue muy necesario trabajar el respeto al resto de compañeros para eliminar conflictos y, sobre todo, aprender a aceptar a cada uno como era y respetarle con sus ideas, su manera de actuar y su forma de pensar. Hubo que trabajar todos estos aspectos porque el problema principal por el que muchas veces las clases no funcionaron fueron los conflictos que se formaron a la hora de trabajar en grupo, por reírse de las opiniones de otros compañeros y por la diferencia de nivel que había dentro de la clase.

Como ya comenté al hablar de todo el tercer ciclo, en este curso pude observar cambios importantes de comportamiento, plenamente preadolescentes, despertándose el ámbito sexual y realizando comentarios que hasta ahora no habían surgido. También empezaron a darse algunos enfados o ataques de risa propios de los adolescentes. Este hecho se manifestó también a la hora de trabajar las películas en clase, principalmente cuando salían algunas escenas en las que se sugería algo que no estaba explícito. Comprobaremos además más adelante cómo unos y otras maduraron de modo distinto.

En cuanto al material propuesto, al ser un grupo que respondía mejor que otros ante las innovaciones y ser la mayoría chicas presentando un comportamiento grupal mejor, constaté menos problemas a la hora de plantear películas de cualquier tipo de temática, ya que aceptaron bastante bien todas aquellas propuestas que se realizaron. Al gustarles muchísimo la dramatización, pude combinar el área con el diseño metodológico basado en producciones audiovisuales del proyecto de innovación.

Por otro lado, de las películas sacaron menos conclusiones en comparación con otros grupos, probablemente debido a que había muchas cosas que no comprendían al tener una base académica en general inadecuada para su edad. Les costaba muchísimo comprender el significado de muchas escenas, ya que muchas veces desconocían el vocabulario o las situaciones de aprendizaje que se estaban propiciando.

A través de la utilización de las distintas temáticas de las películas, se interrelacionaron las ideas con la vida del aula, con la finalidad de intentar solucionar problemas o conflictos que se habían dado en clase y para que el alumnado viera reflejado delante de sus ojos ciertos comportamientos y ciertas formas de actuar que les indujeran a reflexionar y a aprender a comportarse mejor dentro de la vida académica del centro y en todos los ámbitos posibles de sus vidas.

Considero que se realizó un trabajo bastante bueno con el grupo, pues fue uno de los más receptivos a la hora de llevar a cabo las actividades, participaron bastante bien, fueron sinceros y vivieron de manera activa todas las propuestas.

En el plano meramente académico, no se llegó donde se debería debido a las limitaciones, como que el ritmo de aprendizaje excesivamente lento del grupo, se perdían fácilmente con instrucciones sencillas en las distintas propuestas, no mostraban suficiente interés y esfuerzo cuando las actividades lo requerían y tenían muchas lagunas de comprensión y vocabulario, dispersando su atención en temas secundarios que no propiciaban el tipo de aprendizaje que se les proponía.

Los materiales que se incorporaron al aula de música, provenientes de programas televisivos de éxito, funcionaron y posibilitaron varias actividades:

- Se realizaron diversas pruebas de expresión corporal utilizando *Fama ¡A bailar!*, material que utilizaba música de actualidad, que fue muy bien acogido por ambos sexos, e incluso me pidieron estas músicas para escucharlas en otras áreas.
- Se propuso el visionado de los distintos videoclips de *Al pie de la letra*. Participaron cantando diversas canciones que se fueron proponiendo, a la vez que comentaban los videoclips.
- Demostraron todo aquello que sabían realizar musicalmente o por medio de la interpretación escénica en el programa *Tú sí que vales*, aunque en varios grupos el jurado (formado por el profesorado imitando al de la televisión) les comunicó que notaban una falta de más trabajo.
- Se interpretaron vocalmente diversas canciones utilizando el programa de karaoke *Vanbasco*, siendo éste un recurso que a la vez sirvió para trabajar el plan de lectura y la utilización de los idiomas, ya que se interpretaron algunas canciones en inglés, de las que eran más conocidas en ese momento.
- Para concluir, realizaron diversos pasos simples de bailes de salón, imitando al programa *Mira quien baila*.

En este curso, en el que se supone que, por su edad, ya empiezan a demostrar vergüenza a la hora de realizar determinadas actividades musicales, como por ejemplo el baile por parte de los chicos, participaron todos sin excepción en las dinámicas de expresión corporal y de danza. La única condición que pidieron fue que se respetara siempre que las chicas bailaran con las chicas y los chicos con los chicos, o si se hacía una coreografía grupal, que ambos sexos convivieran en todos los grupos que se realizaran dentro de la clase.

3.4.3.1.2 INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En la primera clase del curso, subí unas marionetas y empecé a realizar diversas voces y a inventarme una historia. Mientras estaba interpretando, se produjo absoluto silencio, dándome cuenta de que todos se habían centrado únicamente en los personajes y yo había desaparecido de la escena. Me sorprendió muchísimo que un alumnado de esta edad mostrara un comportamiento tan infantil y todavía se quedaran obnubilados con este tipo de experiencias. Les propuse que realizaran una actividad grupal con las marionetas

representando un teatro. A pesar de lo obnubilados que estuvieron conmigo, esta actividad no funcionó, y en ciertos grupos tuvimos que cortarla por mala preparación y porque intentaron convertir la actividad en una sátira despectiva contra algunos de sus compañeros o personas del pueblo.

En la siguiente clase jugamos a utilizar distintos registros interpretativos a través de la capacidad de imitar distintos sonidos y distintas voces, y los distintos grupos que creamos tuvieron que representar una obra de teatro que ellos inventaron en esos grupos dentro de la televisión. Tuvo mucho más éxito aquel alumnado que hizo suyo el papel y cambió el registro totalmente.

Con estas actividades empezaron a perder el miedo delante de las cámaras realizando sus propias presentaciones, contando sus gustos personales, y les pedí que realizaran un telediario en grupo que luego se grabaría. Cuando se proyectó lo que se había realizado con la videocámara, la mayoría empezó a sacarse defectos: no me gusta mi voz, no se me oye lo suficiente, me expreso muy mal, salgo fea en la cámara, etc.

Fue el primer grupo en el que apareció este tipo de comentarios, que fueron analizados, comentados y trabajados, ya que el objetivo de salir delante de la cámara no era verse mal o menospreciarse bajando la autoestima, sino todo lo contrario: aprender a hablar en público y delante de cualquier tipo de medio o de persona que te escuchase. Ante este análisis que todos entendieron, se pusieron manos a la obra y realizaron los telediarios, saliendo mucho mejor que en los cursos del segundo ciclo.

Con todas estas actividades previas, estaban preparados para comenzar a visionar los distintos materiales que propuse para este grupo. El primero de ellos, fue *Concert Band*, de Disney. En un principio, algunos protestaron porque decían que no eran tan pequeños como para ver cosas de Infantil, lo que provocó que se quitara el vídeo y explicara que los dibujos animados no eran únicamente para este alumnado, ya que también existían dibujos animados propuestos para adultos, como *Los Simpson*, a pesar de que ellos los visionaran, y que se podía aprender mucho de ellos.

Hablarles de *Los Simpson* no sirvió para que comprendieran la idea que intenté transmitirles, ya que lo que entendieron es que los trataba como adultos por dejarles ver estos dibujos que aunque ellos pensaban que eran para niños pequeños habían sido creados para ese público adulto. Mi intención era decirles que todos los dibujos animados pueden ser vistos por todas las edades o que hay dibujos para edades determinadas que también los ven un público que no es para el que van dirigidos. Al final aceptaron el reto, y durante el

visionado, al principio siguieron hablando, pero conforme les iba enganchando la historia, prestaron mucha atención.

Cuando terminó el visionado, les pregunté el resumen de la historia y sólo dos de toda la clase se habían enterado un poco de lo que ocurría, lo que me desconcertó, ya que en todas las sesiones hasta el momento se habían enterado bastante bien. En el segundo visionado, fui parando haciendo hincapié en los distintos aspectos que se iban a trabajar: lo que era una obertura, quién era Guillermo Tell y su historia, los distintos instrumentos y la familia a la que pertenecían, los crescendos y decrescendos... Cuando terminé de explicarles todos estos conceptos, me comentaron que justo esa semana habían leído en la clase de lengua un texto relacionado con Guillermo Tell, a pesar de lo cual la mayoría no se había enterado de nada.

En la siguiente clase, decidí combinar los audiovisuales con la dramatización y les pedí que realizaran un discurso de presentación de las fiestas de ese año en el pueblo. En la siguiente clase vinieron preparados con los disfraces y lo realizaron. A la mayoría les habían ayudado sus padres a redactar el texto, y todos se mostraron muy ilusionados con la experiencia, que realizaron hablando en público correctamente y metiéndose en el papel. Mi objetivo fue seguir trabajando con ellos la expresión delante de un público y que perdieran el miedo escénico a la hora de hablar ante los demás, además de ver los diferentes registros que el alumnado podía demostrar a la hora de interpretar. Esta actividad tuvo mucha implicación por parte del alumnado y la realizaron con mucha originalidad tanto en los disfraces como a la hora de presentar el discurso, ya que algunos hicieron pergaminos con cartulina semejando a los antiguos con lazo rojo y todo.

La siguiente película que vimos fue el musical *Cats*. Elegí este musical porque les encantaba todo lo que tenía que ver con disfrazarse, y este musical combinaba excelentemente la dramatización con la música.

Nos encontramos con un primer problema para ellos, y fue que la película estaba entera en inglés, con lo que tuvieron que ir leyendo los subtítulos para enterarse de lo que ocurría. Este hecho conllevó la lectura conllevaba demasiado esfuerzo para la mayoría del grupo, así que en vez de quedarse con la historia que iba contando el musical, se dedicaron únicamente a descifrar qué personajes de los que aparecían era de cada género, masculino o femenino. Es decir, estuvieron intentando comprender, por la anatomía de los cuerpos, a qué género pertenecían, ya que en muchas ocasiones realizaban movimientos escénicos similares. Aquí apareció uno de los dos temas principales que engancharían a este grupo y que fue una constante a lo largo de todo el ciclo: su interés hacia las diferencias en razón

del sexo y también la violencia. En este musical, se produce una riña entre dos gatos protagonistas, siendo esta escena la más comentada de todo lo que vimos ese día.

Cuando terminamos de ver la película, pregunté qué es lo que más les había gustado de la historia, y la mayoría contestaron que los disfraces; demostrando que no habían prestado la atención que hubiera deseado cuando fui parando las escenas y explicándoles la importancia de cada uno de los personajes y las características que tenían así como el papel que cumplían dentro del musical. Algunos comentaron que se les había hecho muy difícil seguir el argumento por el idioma y porque no paraban de cantar, con lo que demostraban que habían prestado una atención nula a mis explicaciones, aunque al menos sí que se enteraron de lo que era un musical.

Encontré tres problemas principales por lo que no había funcionado correctamente la experiencia: primero el idioma; segundo, al ser cantado no se entendía tan claramente como si fuera hablado, por mucho que hubiera subtítulos, los cuales probablemente no miraron en parte por su edad y en parte por la falta de costumbre; y tercero, al haber un elemento que les atrajo más, los disfraces, su atención estuvo centrada mucho más en ellos que en todo lo demás que se intentó explicar.

Trabajamos posteriormente *Los Chicos del Coro*. Al igual que ocurrió en otros cursos, el comienzo con música orquestal hizo que empezara a haber distintas conductas disruptivas dentro de la clase, ya que el grupo mostró un rechazo total y absoluto hacia la “música clásica”. Se les intentó explicar que si no dejaban que continuáramos nunca iban a saber si la película les atraería o no, y que no habíamos llegado ni al planteamiento inicial del argumento de la película. Demostraban el poco interés que sentían hacia el mundo de la “música clásica”, y la dificultad de trabajar con ellos a partir de una metodología basada únicamente en este tipo de música. La importancia de trabajar en la escuela a partir de la cultura juvenil e infantil para ir ampliando el abanico resultaba aquí evidente.

Dejaron que continuara la película, y a los chicos empezaron a atraerle las distintas travesuras que los protagonistas de más o menos su edad creaban en el centro. A las chicas esto les disgustó, interesándose más por la relación que se establecía entre los profesores y el alumnado en la película y en la historia de amor que se creaba entre el profesor de música y la madre de uno de los niños protagonistas de la historia.

Llegamos al final de la primera sesión de la película y al cortarla ningún miembro del grupo se movió del sitio pidiendo algunas explicaciones sobre hechos puntuales que habían pasado, como el nombre de un alumno, el trato que les daba el profesorado... Es más, pidieron que por favor intentara convencer a la tutora de que continuáramos con la

película, porque no iban a poder esperar una semana para seguir el curso de la historia. Esto mismo sucedió en las tres sesiones necesarias para ver completamente la película, y contrariamente a otras veces, esos días el alumnado fue muy puntual y estuvieron preparados para el visionado desde el comienzo de la clase, ya que se solían perder unos diez minutos hasta comenzar supuestamente por el cambio de aula.

En cada una de las sesiones se realizaron preguntas acerca del visionado, y al ver el grado de interés que prestaron a cada una de las partes de la película: historia, imágenes y música, comprobé que, en cuanto a la historia, todos, incluido el alumno ACNEE, habían entendido perfectamente lo que se estaba intentando mostrar, e hicieron comentarios hacia lo mal que los trataban los profesores del centro y, en especial, el director al alumnado. Algunos escribieron en sus respuestas que ellos no aguantarían este tipo de situaciones y denunciarían a los profesores.

En cuanto a las imágenes, se fijaron en muchísimos detalles y siguieron perfectamente la historia. Sin embargo, en cuanto a la música, les pareció muy aburrido que aparecieran tantas escenas en las que los niños cantaban; comentando que quitarían fragmentos musicales porque estropeaban la película. Lo de crear un coro en el colegio, según sus propias palabras, “*sería un rollo*” y era mejor salir por ahí con sus amigos. Sin embargo, en ese centro que mostraba el audiovisual era lo mejor que podían hacer, decían. Hubo dos alumnos que dijeron que la película era muy interesante porque mostraba lo bien que los tratábamos los profesores y aun así algunos se portaban mal, y otros dos comentaron que les gustaba mucho porque la música era muy bonita. Estas fueron las ideas más interesantes de lo que escribieron en sus cuadernos.

Al acabar de ver la película, establecí un debate en el que intentamos que todo el mundo participara diciendo aquello que más le había sorprendido y de lo que se había enterado. Hubo respuestas de todo tipo, la mayoría con diferencias según el sexo del alumnado: mientras los chicos preguntaron por las travesuras o algún hecho que no les había quedado suficientemente claro, ellas preguntaron por la terminación de la historia de amor entre profesor y madre, por ejemplo.

Sin embargo, a una conclusión que llegó toda la clase fue que el profesor de música de la película era el único al que ellos soportarían, ya que la utilización del método acción-reacción que realizaban el resto de profesores era un método muy poco educativo que sólo provocaba violencia. También dijeron que vivían mucho mejor que el alumnado de la película y que los profesores les tratábamos mucho mejor. Algunos chicos empezaron a decir que a ellos les gustaría hacer todas las travesuras, a lo que varias chicas les contestaron

que eran como si fueran alumnos de infantil y que a ver si maduraban de una vez. Aquí tuvimos de nuevo esa dicotomía de pensamiento entre sexos.

En cuanto a la música, aceptaron muchísimo mejor las escenas del coro que las del principio de la película, en las que aparecía una orquesta y su director. Cuando se explicó que la música de ciertas partes de la película eran partes provenientes de la misa, como por ejemplo el famoso *Kyrie Eleison*, no mostraron un comportamiento disruptivo ni se quejaron, y lo único que desearon es que continuara la película.

Fue muy interesante comprobar cómo los propios alumnos empezaron a intentar guardar un orden y un silencio extremo dentro de las clases, ya que lo que se estaba proyectando ejercía en ellos atracción y motivación, siendo ellos mismos quienes intentaron controlar y posibilitar que cambiara su actitud si alguien en la clase interrumpía o molestaba.

Sirvió para trabajar bastantes contenidos, tanto del área como interdisciplinares. Sobre todo se trabajaron contenidos o habilidades para la vida, resolviendo a partir de la película distintos conflictos que habían surgido en el área o haciéndoles partícipes del tipo de educación que tenían en otros lugares. Un ejemplo interesante fue que el alumno ACNEE había mostrado mucha agresividad en días anteriores a la película y había tenido bastantes conflictos graves con alguno de sus compañeros, llegando a estar varias veces en el despacho de dirección. Con la película se intentó que comprendiera que su manera de actuar no era la más correcta y se consiguió que apaciguara bastante esa agresividad que manifestó hacia sus iguales, de manera que prácticamente no tuvo ningún otro conflicto con ningún compañero.

Fue la primera actividad en la que se vio un interés desmedido por parte de todos, y se pudo trabajar muy bien a pesar de todos los niveles que mostraba la clase, ya que en todos los alumnos ejerció la misma atracción. Mientras duró la película les marcó mucho el hecho de ver cómo se las gastaba el profesorado que aparecía en la película.

Para terminar el trimestre, vimos el documental de *Gospel Vm*. Estuvimos hablando acerca del góspel y de los cantos de trabajo, ya que en el libro de texto había un apartado relacionado con este tema, y decidí que una manera de entenderlo mejor era viendo el vídeo. Al contrario que en otros grupos, en un principio no protestaron porque estuviera en catalán, ya que no se dieron cuenta hasta pasado un rato. Cuando se percataron, siguieron atendiendo aunque hicieron algún comentario por lo bajo sobre que estaba en ese idioma. Consiguieron mantener la atención más tiempo y les llamó bastante la atención el

hecho de que pudiera haber noventa personas, de diferentes edades, actuando en un escenario e interpretando la misma canción en inglés, sin que fuera su idioma de origen.

Comparando la misma actividad con la realizada con el segundo ciclo, les gustó muchísimo más, ya que, las canciones que aparecían, algunos de ellos ya las habían escuchado. Les puse después con *Youtube* la comparación con la película de *Sister Act*, en la que aparece el coro de monjas cantando canciones de este tipo. Muy poco alumnado conocía la película, y les interesó. Empezaron además a decir lo divertido que era una religión con cantos alegres comparándola con la religión cristiana que ellos conocían y las canciones que cantaban sus abuelas, tías o madres cuando iban a la iglesia.

Al haber trabajado el tema del coro con la película anterior, lo aceptaron bastante bien y, en el audiovisual del góspel, les gustó la mezcla de personas de distintas etnias que había. Estuvieron fijándose en cómo vivían la música y lo contentos que estaban. Les propuse a continuación interpretar el espiritual *Oh happy day*, y aunque la pronunciación inglesa fuera mejorable, fue una actividad muy divertida en la que participaron todos con muchísima alegría.

En el segundo trimestre, en una clase de música estuvimos trabajando el ritmo con instrumentos de percusión: panderos, triángulos, claves, bongos, cajas chinas y maracas. Como en el libro explicaba lo que era una batucada, pensé en montar una con ellos con ritmos sencillos realizados por imitación. Estuvimos una clase entera ensayándolos y al finalizar, como era justo antes del recreo, se me ocurrió la idea de bajarnos a la entrada del colegio, y en vez de que pusieran la sirena nosotros interpretaríamos lo que estábamos trabajando.

A todos los niños les pareció una idea genial. Yo no lo había comentado con ningún compañero excepto con el jefe de estudios, que me dio su permiso. Cuando quedaban dos minutos para salir al recreo, empezamos a tocar, y hubo profesorado que bajó corriendo pensando que había explotado la calefacción, otros pensaron que había un incendio y que estaban intentando llamar la atención tocando instrumentos... Al final, todo el colegio salió a escucharnos, mis alumnos se crecieron y realizaron los distintos ritmos trabajados de manera muy correcta. A todo el mundo le encantó la idea, tanto al alumnado como al profesorado, exceptuando a cuatro o cinco compañeros que me indicaron que las cosas no se hacían así.

Todo esto hizo que los alumnos creyeran mucho más en ellos mismos y en mí. A partir de ese momento, las clases de música y dramatización funcionaron mucho mejor. Lo único que había hecho era hacerles protagonistas de su aprendizaje al tocar delante de los

demás compañeros y profesorado del colegio, lo que me permitió introducirles de esta manera el “gusanillo” por la música. En una palabra, las clases de música pasaron de ser las más aburridas para muchos a ser el lugar en el que se experimentaron cosas nuevas, se trabajó de otra manera más divertida y donde encima conseguí que ellos se dieran cuenta de lo importantes que eran siendo los protagonistas de su propio aprendizaje.

El resto de los cursos me echaron en cara durante un tiempo que sólo había realizado esta actividad con este grupo, a lo que respondí que era la clase que mejor participaba. Con este comentario el alumnado de este grupo conectaron todavía más conmigo. Tal vez debí de haber realizado la misma práctica con otros grupos, pero la falta de tiempo, los problemas de comportamiento cuando se realizaban las instrumentaciones y el no considerar que fuera prioritario dado que la motivación iba a venir dada por la imitación de lo que se había realizado en otro curso, me hicieron desistir de esta idea.

Otra producción que visionamos en este segundo trimestre fue *Billy Elliot*. Decidí trabajar esta película debido a que se desarrollaba en un contexto parecido al que ellos tenían en sus casas, ya que muchas familias habían trabajado o trabajaban en una mina. Era importante también la historia de un chico que quería bailar y de todas las barreras que tenía que superar para conseguir sus sueños. Otro aspecto importante fue que era la única manera para trabajar el ballet como forma musical que se me ocurrió de una manera que no provocara rechazo. Y por último, aparecían temas relacionados tanto con la orientación sexual como con la violencia que ejercía el ambiente social en la familia del protagonista, lo que consideré que podría ser interesante analizarlo. La única pega de la película era el vocabulario, en principio poco acorde para esa edad, aunque muchas palabras no estaban muy alejadas de las que ellos utilizaban normalmente fuera de las aulas, por lo que pensé que seguramente las entenderían fácilmente.

Lo que tuvo más aceptación de la película fueron los problemas que tenía Billy a la hora de mostrarse tal como es y a la hora de intentar alcanzar su sueño pasando por encima de todo lo que digan los demás. Hubo dos momentos en los que los chicos despuntaron, que fueron las dos escenas en las que el amigo de Billy y él mismo se pintan los labios, y cuando su amigo le dice que eso del ballet es sólo para afeminados.

Hicieron sus gracias correspondientes, que fueron atajadas explicándoles que porque en la película apareciera eso no quería decir ni que los protagonistas fueran homosexuales ni que el baile ni el ballet fuera de gente afeminada, ya que ellos podían comprobarlo en programas como *Fama ¡A bailar!*, donde la mayoría de los chicos que participaban no lo eran y sin embargo tenían gran interés hacia el mundo del baile. Las chicas también les

recriminaron su actitud diciendo que la película estaba muy interesante y que por favor se mantuvieran callados para continuar y dejaran de decir tonterías. Muchas de las chicas opinaron que estaba muy bien que Billy quisiera ser bailarín, porque si era su sueño tenía que luchar por él.

Al terminar la película comentaron que lo que más les había gustado de la película era la relación que tiene Billy con su abuela, y que este personaje era muy importante en la película porque era la que le apoyaba dentro de su familia. Lo que menos gustó fue el trato que recibía el protagonista tanto por parte de su padre como de su hermano, que no le dejaban ser bailarín y le mandaban a clases de lucha para intentar que fuera un hombre de acuerdo a los clichés más convencionales.

Desde el punto de vista musical estuvimos explicando la historia de *El Lago de los Cisnes*, ballet de Chaikovsky que aparece en la película. Cuando empecé a comentarla, hubo una alumna que me interrumpió para decir que tenía la película en dibujos animados de la historia y nos la contó. Según dijo, era una historia de las que más le habían gustado desde que era pequeña. Les hice hincapié en las diferentes músicas de la banda sonora, y algunas de las chicas dijeron que lo que aparecía no era ballet clásico como tal, ya que habían ido a ballet y según ellas era muchísimo más aburrido de lo que aparecía en la película.

Contestaron preguntas por escrito y ocurrió, al igual que en películas anteriores, que las preguntas sobre las funciones que cumplía la música en la película se quedaron desiertas y sin contestación en la mayoría de los casos, y en las preguntas sobre los tipos de música, lo máximo que llegaron a escribir fue “moderna” y “ballet”. Sin embargo, todas aquellas preguntas que hacían referencia al protagonista, a sus sentimientos, a sus relaciones con el resto de los personajes, a sus problemas y a sus acciones dentro de la película, fueron contestadas con todo lujo de detalles.

Cuando se les propuso el visionado de las escenas elegidas de *Las Bodas de Isabel de Segura*, el comportamiento fue en general bastante peor que cuando se realizó el con tercero y con cuarto. A la mayoría no le interesó lo que se estaba planteando en las escenas, y el único momento que ejerció algo de motivación fue en el que los dos protagonistas casi se besan en el balcón. Al no besarse se produjeron bastantes carcajadas. Hubo diferencia de opiniones a la hora de seguir con el visionado de más escenas que las obligatorias, y el debate funcionó bastante mal debido a que más o menos la mitad de la clase decía que la representación no les gustaba, que no les aportaba nada y que cambiara de actividad, mientras que a la otra parte de la clase le produjo cierta curiosidad saber exactamente lo que ocurría con los protagonistas de la historia.

La mitad de la clase que no quería seguir con la actividad, hizo todo lo posible para que fuera desestimada, y al final lo consiguieron. En este momento observé ese despertar y esa curiosidad de ámbito sexual que se estaba produciendo en parte del alumnado, ya que mientras en las chicas lo más importante era la escena del beso, en los chicos lo que les pareció más importante fue cómo podía morir una persona sin demostrar ningún síntoma de enfermedad.

En el visionado de *Pedro y el Lobo* y de *Music Land*, el trabajo que se les propuso fue que escribieran todos los instrumentos que aparecían, indicando las diferentes familias instrumentales que habíamos trabajado en la clase de música. Tenían que dar algunas de las características propias de cada uno de los instrumentos y poner a qué personaje iban asociados, sin explicarles de antemano que cada personaje iba asociado a un instrumento particular en la historia de *Pedro y el Lobo*. Al igual que al resto de cursos en los que se había propuesto esta actividad, les motivó bastante; de hecho, fue una de las actividades que más gustó a pesar de que algunos indicaron que ese vídeo era para más pequeños. Identificaron todos los instrumentos sin problemas y los asociaron perfectamente al personaje.

Habían trabajado el cuento en la clase de Lengua hacía poco tiempo, con lo que la historia estaba muy reciente y la recordaban perfectamente, todo lo cual facilitó mucho el trabajo en el aula. Al terminar de verlo, quise comprobar hasta qué punto se habían fijado en la vestimenta y si podían indicar de qué país eran los personajes, ya que en clase habíamos trabajado danzas de diversos países. Ninguno consiguió averiguarlo, a pesar de las vestimentas y la claridad de la influencia rusa de la composición. Completamos el visionado contando un poco de la vida del compositor y en qué se había inspirado para realizar la música de este cuento.

En general, conseguí que distinguieran e identificaran los distintos timbres de los instrumentos musicales. Además, se dio un paso de gigante en cuanto a aceptar mucho mejor la “música clásica”, logrando escuchar diez minutos sin prácticamente quejas y prestando atención. Conseguí además que comprendieran que esta historia sin la música no tendría sentido, porque no sabríamos identificar a los distintos personajes, y así trabajamos los diferentes leitmotiv.

En *Music Land*, la clasificación de los instrumentos les costó más, al aparecer muchos más. En general les gustó menos y no tuvo la aceptación de los anteriores dibujos, debido a que la grabación era de peor calidad y a que la historia era menos interesante para ellos. Además, que los instrumentos se comunicaran mediante un timbre que intentaba semejar al real, bastante desagradable de oír (sobre todo la familia del saxofón), no les gustó, porque

los timbres elegidos eran muy agudos en la familia de la cuerda y muy graves y desagradables en la familia del viento, lo que los convertían en muy rudos y muy poco creíbles. La aparición de muchos timbres distintos a la vez hizo que a muchos les costara más identificar los diferentes instrumentos.

En lo que a los contenidos conceptuales se refiere, estos dibujos dieron pie para trabajar la orquesta sinfónica y la colocación de los instrumentos dentro de la misma, y aprender cuáles son habituales de la misma y cuáles pueden estar si se interpreta un concierto solista o si es una obra contemporánea con instrumentos variados.

Después de esta experiencia, me quedé atónito con las posibilidades que conseguimos sacar a *High School Musical*, la siguiente producción que vimos. El primer día me hicieron poner el karaoke que aparecía al final del DVD *High School Musical Remix*, que por supuesto estaba en inglés, y se pusieron a imitar los distintos pasos que realizaban tanto las chicas como los chicos. Como no lo entendían me pidieron que pusiera los subtítulos, para poder leer la letra; pero como iba a bastante velocidad, y era prácticamente imposible leerla, estuvieron inventando lo que decían y bailando a la vez que los protagonistas. En este caso podemos comprobar la influencia que tiene la publicidad en el alumnado, ya que mientras en *Cats*, película que no conocían pidieron quitarlo, este musical como estaba de moda intentaron por todos los medios imitarlos.

Cuando observé que lo que intentaban realizar era imposible, decidí cambiar de actividad, a lo que obtuve un grito generalizado diciendo que ni se me ocurriera, que ya estaban aprendiendo los pasos y que era muy divertido. Estoy convencido de que si les hubiera obligado a hacerlo no lo hubieran hecho, pero este tipo de película les motivó, y descubrí que era principalmente por las relaciones personales y las características que tenían los protagonistas, ya que parte del alumnado al que estaba intentando animar a realizar otra actividad anhelaba parecerse a los protagonistas que estaban realizando esos pasos de baile. Es decir, se identificaban con los personajes del musical.

Decidí ponerles el primer trozo de la película, en el que aparecían muchos números musicales, que fueron aguantando muy bien en cuanto a la atención, y descubrí que lo que realmente les enganchaba y entretenía eran por un lado las diversas historias de amor que no llegaban a terminar en beso, que eran un grupo divertido dentro del instituto y que los chicos y chicas que aparecías en la película les atraía físicamente.

Aunque la música para ellos fue secundaria, a pesar de que aparecía en la mayor parte de la película, comentaron que les atrajo por el ritmo, por las melodías alegres y porque las

letras formaban parte de la historia, de la cual no se enteraban si no la escuchaban y leían los subtítulos.

Fue otra de las películas de gran aceptación dentro del curso, con las que más cosas pudimos trabajar, y con las que más debate se suscitó, debido a las historias de los personajes, por el tema del sentimiento de grupo y de la amistad en ambos géneros, así como por las características de cada uno de los personajes que aparecían, que eran muy fáciles de etiquetar respondiendo a distintos tópicos: el alumno sensible y que prefería la danza al deporte, que enseguida sería catalogado como “*gay*” por parte del alumnado, la alumna guapa malvada, el deportista que liga con la chica más guapa que a la vez es inteligente... A cada uno le interesó un personaje pienso que porque se veía totalmente identificado con el mismo, y aparecían protagonistas a los que todos aspiraban a imitar. Musicalmente también nos permitió tratar la importancia de la música dentro de la historia y el musical como género cinematográfico.

El interés que suscitó esta película fue tan grande, que una alumna de primero de la ESO trajo *High School Musical 2*, de modo que también se trabajó. Las dos estaban bastante bien conectadas, pero en la primera parte pudimos trabajar muchísimo más la personalidad de cada uno de los personajes.

Fue impactante descubrir que lo más importante de la película para las alumnas era lo arreglada y guapa que les pareció la protagonista que crea todos los conflictos por su afán de protagonismo y para los chicos lo bien que juegan al baloncesto y lo guapas que son las protagonistas. Ambos sexos comentaron que quitarían muchos de los números musicales, ya que, según su opinión, era música demasiado “*cursi*” y hacía que la película fuera excesivamente lenta en algunas partes. Creo que un hecho muy importante de esta película con este ciclo fue que comprendieran cómo actúan determinadas personas debido a la personalidad, a la influencia del grupo de iguales y a las características psicológicas que tienen, así como la influencia positiva que puede tener un grupo bueno de amigos; amigos de verdad.

Aunque la película está hecha al estilo moralizante de Disney, donde los finales siempre acaban bien, mostrando un mundo muy positivo donde todos los problemas se solucionan y a la vez dando a entender todos los conflictos que subyacen para que ese final se produzca, fue interesante analizar lo que acontece en los audiovisuales y empezar a crear un espíritu crítico en el alumnado que estábamos formando como espectador y como oyente.

Por esta razón, estuvimos analizando la importancia que desde la televisión se le estaba dando a la música y qué podía haber detrás de todo ello. Estuvimos observando y comentando que durante una temporada, que coincidió más o menos desde febrero hasta mayo, en la televisión proliferaban los anuncios con “música clásica”, los programas televisivos relacionados con la música, el “boom” de *Fama ¡A bailar!* para los más jóvenes, el éxito de *¡Mira quién Baila!* (según el alumnado, para sus padres y abuelos), programas como *Al pie de la letra* o *Tú sí que vales*, *Operación Triunfo*, *Operación Eurovisión*... Unos eran muy populares, otros prácticamente ningún alumno los conocía; pero llegamos a la conclusión de que ese bombardeo televisivo con anuncios y programas musicales, potenciados siempre con muchísima publicidad, se debía a la necesidad de entretenimiento y de desviar la mirada del espectador hacia otro terreno distinto a la realidad, aunque algunos seguían convencidos de que era así porque estábamos realizando el proyecto en la escuela.

Para finalizar, estuvieron viendo *La Novia Cadáver* y *Piratas del Caribe 3*, películas que no tenían una función educativa tan marcada como las anteriores, pero que les hacía especial ilusión verlas. Con ellas trabajamos mucho más el plano de las historias y de lo divertidas o no que eran y por qué motivo. La conclusión fue que *La Novia Cadáver* les gustó por ese mundo que trataba de fantasmas y por la historia de la película, que en ciertos momentos era muy divertida; y *Piratas del Caribe* porque les impactaron los personajes y porque trataban temas que podían estar asociados a la imaginación y al mundo fantástico del que no querían desprenderse.

3.4.3.1.3 DIFERENCIAS QUE SE ENCUENTRAN DENTRO DE LA CLASE

A nivel de comportamiento, no presentaron muchos conflictos en el aula, ya que no hubo problemas a la hora de intentar proponer cualquier tipo de actividad. Académicamente tenían grandes deficiencias de base, razón por la que les costó entender ciertos conceptos. Pienso que el trabajo realizado con las producciones audiovisuales comentadas contribuyó a compensar esas lagunas y a progresar en su formación.

En lo que se refiere a las chicas, las nueve del grupo manifestaban personalidades fuertes y caracteres encontrados en muchos de los casos. A mi entender, tres de ellas tenían un comportamiento inocente e infantil para su edad, dos generaban los conflictos sin afrontarlos cara a cara y cuatro estaban empezando ya a entrar en la fase de preadolescencia. Entre ellas no se llevaban bien, tenían muchas disputas por temas aparentemente sin demasiada importancia, y aunque en clase se intentaron evitar todo tipo

de discusiones por diferencias personales, siempre quedaban resquicios y aparecían esos problemas cuando menos te lo esperabas.

Sin embargo, sabían muy bien lo que esperábamos el profesorado de ellas, y conocían muy bien cómo tratarlos a cada uno para conseguir lo que querían, semejando siempre que estaban muy unidas, que todas estaban integradas y que eran un grupo compacto, que opinaban siempre todas de igual forma y les interesaban siempre el mismo tipo de actividades. Ésta es al menos mi interpretación en base a que siempre intentaban estar juntas aunque entre ellas hubiera sus diferencias, también porque cuando algún maestro recriminaba algo a alguna las demás salían en su defensa, intentaban halagar al maestro y decir constantemente opiniones positivas sobre él para conseguir sus propósitos, entre otras estrategias por el estilo.

A pesar de su intento por demostrar unión, el grupo fue variando conforme se abrieron diversos frentes para luchar por ser la que más destacara de la clase. En un principio la líder del grupo fue la que mejores notas sacaba, pero conforme fue pasando el curso, esa chica se convirtió en la “empollona” y pasó al extremo opuesto, pues para el grupo era más interesante la que contestaba mal, la que siempre intentaba tener la razón y rebatía todo lo que decían los distintos maestros, la que se llevaba mejor con los chicos y la que iba más a su aire, sabiendo que tenía un séquito detrás que le iba a apoyar en todo lo que hiciera.

Ante esta situación, algunas chicas intentaron hacer grupos cerrados para las otras, en los que empezaron a participar algunos chicos. Esta estrategia se volvió al final contra ellas, porque al ir rechazando a más y más compañeras, al final se quedaron solas, pues las demás les dieron la espalda. Lo más importante para ellas era quién venía a clase más arreglada y siguiendo la moda, quién se comportaba haciéndose la más importante por la utilización del vocabulario, y quién era la que más conseguía atraer hacia sí a las demás, según sus intereses.

El grupo de chicos mostró mayor variedad. Hubo tres que no pararon de intentar ser el líder gracioso de la clase, haciendo comentarios soeces, gracias sin sentido y bajando sus notas hasta suspender para ser el niño malo de la clase. En este intento, uno de ellos estuvo más rechazado, lo primero porque era foráneo, concretamente marroquí; lo segundo porque creo que muchas de las alumnas se sentían atraídas por él aunque lo negaran y siempre estaban intentando tener conflictos o discutir para intentar acercarse y que él estableciera más contacto con ellas; y por último porque por su carácter y forma de actuar, totalmente libre, sin ningún control en casa, era el ideal de alumno interesante y el líder.

A pesar de todas estas características, de cara al profesorado aparentó estar rechazado por el grupo y sí que es cierto que a la hora de trabajar en grupo no tenía apoyos exceptuando en el alumnado masculino, y no siempre. Los otros dos siguieron la estela de éste, el uno destacando por gracioso y el otro por seguirles y reírles las gracias a los otros dos. Se sumó un cuarto componente al grupo, que era el chico que llegó nuevo, al que utilizaron, demostrando una amistad que no fue del todo real, ya que fuera del centro no tenía apenas relación con ellos, tal como el alumnado comentó en algunas sesiones. Creo que se juntaron en el grupo no porque tuvieran mucha afinidad entre ellos, por su forma de ser o por sus intereses, sino para contrarrestar el poder que tenía el grupo de las chicas y así no siempre dejarles decidir lo que ellas desearan. Este alumno no estuvo integrado, lo primero por su carácter, al ser muy retraído y no hablar mucho, y lo segundo porque se pasó la mayoría del tiempo sin hacer nada.

Completando el grupo, nos encontramos al alumno diagnosticado como ACNEE, que era el que más conflictos creaba, debido tanto a sus limitaciones de comprensión como a que era muy agresivo en ciertos momentos. Ponía a prueba a todo el mundo y cuando se enfadaba empezaba a realizar actos como amenazar que se mataba con unas tijeras, irse del colegio, empezar a pegar a las puertas, chillar y pelearse con el alumnado... En otras ocasiones era un encanto, pero cuando no se salía con la suya o tenía cualquier tipo de conflicto, se llevaba por delante todo lo que estuviera a su paso. A todo esto se le unió una etapa de enamoramiento, pues al ser algo mayor en edad que los demás, estaba entrando en plena adolescencia. Empezaba a darse cuenta también de sus limitaciones y no quería afrontarlas, prefiriendo no hacer nada y solucionar todo diciendo que era culpa del resto del mundo todo lo que le pasaba. Era un elemento discordante importante dentro de la clase, porque aunque sus compañeros habían aceptado y aguantado muchos de sus comportamientos desde pequeño, actualmente se mostraban todos en su contra, y al sentirse rechazado dentro del grupo, era muy difícil en ciertos momentos trabajar con él.

En cuanto a la utilización de los medios audiovisuales, creo que fue una experiencia muy interesante y que a todos les vino muy bien, ya que avanzaron dentro de sus capacidades, maduraron y se vieron reflejados en ciertas películas. Comenzaron a respetar sin darse cuenta las normas básicas de comportamiento y de respeto dentro del grupo. Se eliminaron más conflictos de una manera menos agresiva, se implicó al alumnado en la resolución de los propios conflictos que aparecían en las películas y se extrapolaban las conclusiones de lo que ocurría a su vida real.

Empezaron a mejorar y aceptar las clases de música, pudiendo escuchar distintos tipos de música que antes era totalmente imposible, ya que estaban acostumbrados a escuchar sólo la música que estaba de moda. Musicalmente se trabajaron muchos géneros y estilos diversos que, de otra manera, siguiendo únicamente el libro de texto, posiblemente no se hubieran realizado. Abordamos sus gustos musicales, analizándolos y comentándolos, y se abrió un camino para aceptar cualquier tipo de música hasta saber si te agradaba o te desagradaba y por qué.

No sé cuánto de lo trabajado quedará en el recuerdo y les servirá para sus vidas, pero creo que la estrategia educativa llevada a cabo y la experiencia con producciones audiovisuales fue muy positiva para este grupo, probablemente de los que más y con los que más avance se vio en poco tiempo. Al final del curso hubo más tonterías, propias de la edad, pero por lo general estoy muy contento como docente con la forma de trabajar y lo que se avanzó con el grupo, aceptación de la asignatura incluida.

3.4.3.2 SEXTO DE PRIMARIA

3.4.3.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

Este curso de sexto fue mi gran reto, ya que con ellos el método tradicional de impartir las clases mediante libro o fichas no funcionaba, y debido a las características del grupo, lo que se intentó a partir de los medios audiovisuales fue mejorar todo este clima tan negativo, en el que prácticamente la totalidad del profesorado estaba a disgusto.

La suerte fue que los docentes que entrábamos en esta clase íbamos bastante unidos en cuanto a las medidas a tomar, y no les dejábamos pasar ni una, pues pensábamos que lo que más necesitaba el grupo era disciplina, entendida como aceptación de una autoridad racional (Fromm, 1956) que decide qué hacer en razón, en nuestro caso, de nuestra experiencia profesional y mayor edad. El tutor del grupo sabía tratar muy bien a los alumnos, pero sufrió un problema de salud a mitad de curso, y con la maestra interina que le sustituyó los conflictos fueron aumentando.

Esta clase de sexto fue la más difícil de todo el centro, debido a las características especiales que manifestaba. Era un grupo con veintitrés alumnos, de los cuales quince habían repetido alguna vez en cursos anteriores. Siete alumnos provenían de otros países y habían llegado a España sin hablar ni una palabra de castellano, y debido a las dificultades que encontró el equipo de orientación en sus pruebas diagnósticas para saber si podrían seguir el curso que les correspondería con normalidad, se decidió escolarizarlos en un curso

inferior para que pudieran seguir el ritmo de aprendizaje, a pesar de las adaptaciones y los apoyos necesarios.

De los ocho alumnos de los que se correspondía su edad con el curso, había tres, dos chicas y un chico rumano, que destacaban en el centro por su interés y esfuerzo. Este hecho se puso en evidencia con la forma de ser y de trabajar de este chico, ya que llegó nuevo ese año al centro sin conocimiento de castellano y a los dos meses cogió perfectamente el ritmo de la clase y superó a todos los demás, ya que aprovechaba al máximo las clases, se comportaba muy bien, entregaba todos los deberes cuando se le mandaba a pesar de sus fallos debidos al mencionado desconocimiento del idioma, y académicamente demostraba que era muy inteligente.

Las dos chicas tuvieron múltiples problemas entre ellas y con el resto de los compañeros a lo largo del curso, terminando prácticamente sin hablarse. Las dos iban a la par en cuanto a rendimiento académico. El enfrentamiento vino por las amistades que cada una decidió tener, ya que eran dos cuadrillas de chicas que estaban totalmente enfrentadas por problemas que tuvieron lugar fuera del centro. Estos conflictos se llevaron al aula e intervinieron las familias, las cuales comenzaron a amenazarse, llegando a dejarse de hablar entre ellas.

Fue éste un problema muy serio que vivimos de pleno toda la comunidad educativa, ya que se empezó a hablar de acoso y los medios de comunicación se estaban haciendo eco en ese momento de este tipo de violencia en las aulas, habiendo una cierta preocupación colectiva en las familias. La alumna que lo pasó peor de las dos, ya que sus amigas iban a un curso superior y dentro de la clase sólo podía ir con los chicos, bajó bastante su rendimiento a lo largo del curso por este motivo.

Había otros dos alumnos que tenían un rendimiento académico medio: un chico rumano, que llevaba desde los siete años en el pueblo, y una chica, que llegó nueva en el curso anterior. Ambos empeoraron su rendimiento académico sin desarrollar todo aquello de lo que eran capaces, bien por poco esfuerzo en ciertos momentos a lo largo del curso, bien por problemas que tuvieron en su entorno familiar y les afectaron. A pesar de todo esto mostraron un comportamiento aceptable.

El sexto alumno que no había repetido tuvo durante el curso una autoestima baja y un autoconcepto negativo, lo que le llevó a que intentara imitar el comportamiento del alumnado masculino que se podrían considerar como los líderes negativos para tener un hueco en la clase. Estos líderes se caracterizaban por estar interrumpiendo todo el tiempo, creando conflictos, negándose a estudiar o a realizar ningún ejercicio propuesto, así durante

todo el curso. Esta circunstancia se vio reforzada con su actitud de ir contra todo el mundo por todo. Además, tuvo muchos problemas con algunos compañeros repetidores en el curso, y cuando se comentó el hecho del beneficio de repetir, sus propios padres comentaron que era mejor que repitiera para separarlo de este grupo que tanto daño le estaba causando, ya que por lo menos en el curso escolar que repitiera podría valorar lo que había hecho y vivir sin esas influencias negativas hacia su comportamiento y hacia su manera de concebir la vida escolar.

También dentro de este grupo encontramos a un alumno que llegó proveniente de Zaragoza, y se tomó muy mal el cambio de colegio y de situación familiar. Decidió mostrar un desinterés absoluto hacia la escuela, tener una implicación nula dentro de las propuestas que se realizaban dentro de la clase y además, en ciertos momentos, generar conflictos intentando, como él mismo reconoció en alguna sesión de tutoría, realizar todo este tipo de comportamientos para intentar que con ello lo mandaran de nuevo a Zaragoza, que era donde realmente quería estar. Se unió al grupo conflictivo de la clase, lo que le llevó a ser un candidato a poder repetir curso.

Y por último, había un alumno muy inteligente que hacía lo mínimo de lo mínimo para intentar salvarse de repetir curso, y el resto del tiempo se lo pasaba molestando, creando conflictos que pretendía resolver culpando a otros alumnos, ya que sabía perfectamente evadir su culpabilidad y hacer responsable al resto de compañeros. Era un alumno que presentaba un comportamiento y una actitud prepotente y altiva a la hora de dirigirse al profesorado en general, enfrentándose con él en la mayor parte de las sesiones directamente, e intentando ponerlo al límite de su capacidad de paciencia sin sobrepasar ese límite para no tener sanciones graves. Además, cuando tenía cualquier conflicto con sus iguales buscaba herir psicológicamente donde más dolía a esos compañeros implicados. Pretendía que, sin realizar lo que se le mandaba diariamente y manteniendo este comportamiento, conseguir salvar el curso a base de esforzarse en los últimos exámenes de cada evaluación para sacarlos con muy buena nota y mantener un periodo de comportamiento bueno, que no excedía las dos semanas antes de la evaluación, para poner al profesorado en el límite del aprobado y el suspenso y conseguir aprobar. Tenía totalmente el apoyo familiar, porque en casa, según palabras de su madre, no tenía ningún comportamiento de este tipo, aunque mostraba una conducta pasiva y de poco esfuerzo. Terminó consiguiendo su objetivo, suspendiendo al final dos áreas, entre las que se encontraba educación artística.

Como se puede observar en la descripción del alumnado que no había repetido, era una clase muy variada, en la que había muchos niveles de aprendizaje y distintos ritmos de trabajo. Al contar con un número mayor de chicos, el comportamiento general de la clase era bastante peor que en otros cursos, ya que la gran mayoría de éstos estaban más pendientes de convertirse en el líder negativo que de estudiar.

El profesorado del centro entendíamos por líder negativo a aquel alumnado que se caracterizaba por realizar “hazañas” que fueran de una calidad destructiva importante como, por ejemplo, romper una flauta en la cabeza de un compañero o una mano jugando al programa *Smash Down* entre clase y clase; mostrar considerables faltas de respeto al resto de compañeros y al propio profesorado; o estar montando conflictos que acabaran en pelea entre compañeros, demostrando que eran los más fuertes delante de los demás y que quedaban por encima de todo el mundo.

Una vez analizado el grupo de los alumnos que no habían repetido, voy a analizar el grupo de los repetidores, donde había varios subgrupos:

El primero estaba formado por los repetidores que se habían quedado del curso anterior, que eran seis, dos chicas y cuatro chicos. De entre éstos, uno seguía con su misma actitud de no hacer nada en clase más que crear conflictos e intentar ser el gracioso, al que todos le reían lo que hacía.

Otro era uno de los más problemáticos que teníamos en el centro, tanto por la situación familiar como por su propia personalidad. Se había juntado en este curso con su primo, con el que se llevaba muy mal, y con el que siempre ocasionó problemas, así como con el resto de chicos que se le cruzaron por el camino en el transcurso del curso. El profesorado llegó a la conclusión en la última sesión de evaluación de que no le había servido de nada repetir, porque había empeorado en todo: comportamiento, actitud, esfuerzo personal, objetivos de superación, madurez... En ciertas ocasiones, el equipo de ciclo se planteó la necesidad de derivar al alumno al equipo psicopedagógico, pero debido a los conflictos familiares que el centro vivió de primera mano, con amenazas a varios miembros del profesorado, y a que sería imposible convencer a la familia para la derivación, se decidió no hacerlo.

Los otros dos chicos repitieron porque no llegaron a superar los objetivos mínimos de etapa intelectualmente. Era alumnado muy agradable a nivel de trato personal, con buen fondo, pero los primeros que se unían al carro de los problemas siempre que se creaban dentro de la clase, por lo que en multitud de ocasiones estaban incluidos en la mayoría de conflictos, de los cuales se les culpaba por otros más inteligentes, que sabían crearlos y

evadirse de las distintas sanciones. Los dos habían mejorado su rendimiento y les vino bien repetir, tal como dieron fe sus resultados y los comentarios que se realizaron en las distintas sesiones de evaluación, aunque de comportamiento empeoraron, ya que al estar dentro del grupo de chicos, en esta clase era necesario tener conflictos todos los días del tipo que fuera con el maestro que fuese, para sentirse aceptado.

Las dos chicas de este grupo de repetidores, en un principio se relacionaban con distintas personas, de hecho habían tenido problemas en el curso anterior entre precisamente por ir en cuadrillas diferentes. Sin embargo, al repetir juntas se hicieron muy amigas. Una de ellas habría sufrido una situación de acoso en el curso anterior, según su familia y ella misma. El profesorado pudo comprobar que no era cierto, y que la alumna utilizaba este argumento para justificar su dejadez en la mayor parte de las asignaturas.

El grupo de alumnas implicadas en el supuesto acoso no se dirigían a ella por ninguna circunstancia, por lo menos dentro de la escuela. Al repetir la supuesta alumna acosada, intentó por todos los medios dejar de ser ella la rechazada en el grupo y consiguió que otra alumna de su clase, que iba con el grupo de alumnas que en teoría le habían acosado en el curso anterior, se sintiera como decía haberse sentido ella cuando tenía esta problemática, provocándole un rechazo total a esta otra alumna por el resto de las chicas y bastantes de los chicos.

A nivel académico, la alumna que repitió no avanzó prácticamente nada, comentándose en la última sesión de evaluación que la repetición en este caso le sirvió básicamente a nivel social, ya que estaba mucho más integrada en el grupo actual. Esa integración fue buena para ella, pero negativa para la otra alumna, ya que se había convertido en la líder negativa y había estado convenciendo a varias de las alumnas y algunos alumnos para que intentaran dejar a esa compañera aislada de todo el grupo clase.

A la otra chica también le vino muy bien a nivel académico repetir, porque adquirió el nivel que le faltó el curso anterior, sin que ocasionara conflictos en éste, entregando todos los trabajos que se le pidieron, estudiando y manteniendo un comportamiento bastante bueno en el transcurso del mismo.

El segundo subgrupo de repetidores estaba formado por el alumnado marroquí, que eran inicialmente otros cuatro, al que a mitad de curso se sumó uno nuevo con un desconocimiento absoluto del idioma. Estaba compuesto por tres chicos y dos chicas, y ninguno de ellos vivía en el pueblo, viniendo de otros pueblos más pequeños de la zona. Cada uno de ellos vivía en un pueblo distinto, en los que sólo convivían con otros dos o

tres niños más de distintas edades a la suya, siendo algunos de esos niños sus propios hermanos o hermanas, ya que todos sus padres se dedicaban al pastoreo y a la agricultura.

Las dos chicas estaban bastante bien aceptadas dentro del grupo-clase porque no planteaban conflictos y mostraban un comportamiento bueno con todo el mundo. Les costaba muchísimo el idioma, pero les gustaba trabajar en las áreas que yo impartía. Académicamente, eran alumnas con capacidades al límite para ser consideradas alumnado con necesidades educativas especiales, a juicio de los maestros que les dábamos clase, por lo que recibían muchísimos apoyos y aun así no conseguían avanzar todo lo que deseábamos.

Dentro del grupo no manifestaban problemas y se llevaban más o menos bien con todos los demás. En el patio o fuera del ámbito escolar, sólo se relacionaban con otras chicas provenientes de su país, tuvieran la edad que tuvieran, o con las otras chicas de los pueblos en los que vivían. Una de ellas manifestaba menos problemas a la hora de comprender y avanzar en los estudios, pero a la otra, el equipo de profesorado que impartía clase al grupo se estuvo planteando derivarla al equipo de orientación, ya que mostraba capacidades intelectuales similares a alguno de los alumnos del centro que tenían consideración de ACNEE.

El grupo de los chicos era diferente. Uno de ellos estaba bastante bien aceptado dentro del aula porque su carácter era muy cordial, muy alegre, y los chicos lo tenían integrado dentro del grupo. Ese año estaba más alterado que en cursos anteriores y también luchaba por intentar hacerse un hueco dentro de la lista de los graciosos de la clase, lo que dificultaba su rendimiento, ya que donde más problemas presentaba era en comprensión. Le costaba muchísimo entender lo que tenía que realizar en las distintas actividades y ejercicios fueran del área que fueran.

El que llegó nuevo a mitad de curso tuvo un comportamiento bueno al principio, pero a medida que se fue adaptando a las circunstancias descritas del grupo, empezó a tener muchos conflictos. Era un alumno fuerte, y solucionaba la mayoría de los conflictos en los que estaba incluido pegando, siendo muchas veces malentendidos o problemas que venían de su dificultad con el lenguaje. Dada su agresividad, los demás le respetaban, ya que siempre en las peleas con todos acababa ganando, y consiguió que muchos dejaran de meterse con él por este motivo.

Le costó muchísimo la adaptación a aprender un nuevo idioma, tanto que a final de curso no hablaba más de unas quince palabras en castellano. Además, con el resto de compañeros marroquíes en clase hablaba en árabe, lo que provocó muchos conflictos

debido a sus múltiples risas entre ellos cuando hablaban este idioma, ya que al desconocer el resto del alumnado lo que estaban diciendo lo interpretaron como que les estaban insultando. Al profesorado le sirvió el tener otros alumnos marroquíes dentro de la clase, porque en determinados momentos puntuales en las distintas explicaciones, cuando éste no acababa de entender lo que intentábamos comunicar, nos sirvieron de intérpretes traduciéndoselo a su idioma. Sin embargo, el profesorado nunca pudo llegar a cerciorarse de si lo que hablaban era lo que traducían y le intentabas explicar, o si introducían algunas palabras que faltaran el respeto al resto del alumnado o al profesorado, ya que en ciertas ocasiones al traducir se reían, generándose muchos conflictos sin resolver por la utilización de los dos idiomas simultáneamente.

El otro alumno marroquí que falta para completar este subgrupo era un chico muy conflictivo, que a pesar de llevar ya varios años en España no aceptaba las normas y las costumbres de nuestro país. Estaba en contra de todos la mayor parte del tiempo, y sólo se relacionaba creando conflictos importantes. Había tenido muchísimos problemas en el colegio, siendo expulsado varias veces por pegar a alumnado de su clase o de otros cursos superiores, romper con una piedra la fuente del patio del colegio, intentar escaparse del centro, introducir un bote de insecticida en la clase y rociarle a un alumno en los ojos en el cambio de hora, por insultar e intentar agredir a un profesor...

Algunos de los miembros del profesorado que le dimos clase, comentamos ante este tipo de comportamientos y de habilidades sociales, que considerábamos que tendría que realizarse un estudio psicológico y determinar por qué tanta agresividad y esa manera de relacionarse siempre metiéndose con sus iguales, intentando provocarles el mayor daño posible, pero ese estudio y esa derivación al equipo psicopedagógico no llegó en ese curso académico. Si a su comportamiento le añadimos que no vivía en el pueblo y que procedía de otro país, ya teníamos motivos suficientes, según el propio alumnado tanto de su grupo como de cursos superiores, para que se emprendiera una cruzada contra él, pues la mayoría de las veces que se creaban los conflictos era porque él los incitaba y comenzaba.

Mientras que con el resto del alumnado marroquí no había ningún tipo de conflicto importante, y había bastante buena armonía entre todos, con este alumno en particular los conflictos eran continuos. Consiguió que varias veces en ese curso, al insultar o provocar a otro alumnado, le pegaran entre varios, incluso de otros cursos, a la salida del colegio, teniendo que intervenir en varias ocasiones padres para separarlos. Además, su comportamiento era variable, incluso con el profesorado; el día que estaba a buenas y

receptivo a lo que se planteaba, muy bien, pero el día que estaba a malas conseguía romper el ritmo de trabajo, y hacerte estar pendiente de él todo el tiempo.

El mejor alumnado dentro de los repetidores eran un alumno y una alumna que presentaban un comportamiento y una actitud muy buenos, pero sus capacidades eran bastante limitadas. Ella tenía el problema de que hablaba con un ritmo muy lento y al vivir en su pueblo únicamente con su hermana y otra de las compañeras marroquíes y sus hermanas, tampoco estaba demasiado integrada. Además era muy tímida, y manifestaba un comportamiento mucho más infantil que el resto de sus compañeros. El profesorado consideraba que era motivado por este contexto en el que vivía.

El otro alumno era muy simpático y agradable, pero debido a muchos problemas familiares y a la clase en la que se encontraba, empezó a dejar de realizar los deberes, a dar malas contestaciones a los profesores, a no importarle la escuela al no verse capaz de superarla, y este hecho le hizo retroceder bastante. Sin embargo, en cuanto se tomaron medidas para intentar que cambiara de actitud, como fueron varias reuniones con sus padres y con él en las que se intentó establecer un plan de trabajo y se le intentó explicar que la situación que estaba provocando era totalmente contraria a sus intereses, las aceptó y reaccionó cambiando a su actitud y comportamiento habitual.

Dentro de los repetidores quedan por comentar dos alumnos. Uno era un chico que no tenía ningún tipo de control familiar, que hacía lo que quería con su madre y que sabía que ella siempre lo iba a defender. Hacía mucho daño a sus compañeros con sus palabras y sus acciones. Fue uno de los líderes negativos más difíciles de controlar, debido a que la madre siempre le estuvo defendiendo en todas y cada una de las reuniones que se llevaron a cabo con el profesorado que le impartía clase.

Llevaba un retraso curricular importante, no porque no pudiera seguir el ritmo del resto, sino porque había desconectado durante tanto tiempo que le era imposible llegar al nivel académico en el que estaban los demás compañeros. Una de sus hazañas más destructivas fue rayarle el coche nuevo del hijo de una profesora, escribiendo un insulto contra la misma, consiguiendo quedar impune aun siendo denunciado por ella ante la Guardia Civil, quien argumentó que era un menor y que estaba totalmente amparado por la ley, no imponiéndole ningún tipo de sanción ni castigo importante.

Los maestros sentimos una sensación de impotencia total hacia lo que había ocurrido; para la profesora implicada en este caso se agravó aún más esa sensación porque además se añadió el conflicto que se provocó entre ambas partes. Al final la familia pagó la reparación del coche, pero el alumno no se vio afectado por su acción, excepto el castigo

que le impuso esa profesora de ir durante un periodo de tiempo una hora antes que el resto a realizar determinados ejercicios para intentar que superara su asignatura. Para él, su conclusión ante tal circunstancia fue que la ley que prevalecía era la suya, porque era intocable por ser menor, y todo el mundo tenía que realizar lo que él quería y en el momento que él decidiera.

El otro alumno presentaba un panorama familiar complicado, no razonaba, hacía todo por instinto o porque se lo inducían a hacer los demás. De sus hazañas personales, como un ejemplo ilustrativo de su manera de actuar, intentó comerse una tiza en una de mis clases para tener fiebre y no realizar un examen, sólo porque se lo dijeron algunos de sus compañeros y para ver si era verdad que tendría fiebre.

Académicamente presentaba una dejadez extrema, ya que la mayor parte del tiempo no traía el material y no ponía ningún tipo de interés por la vida académica. Era uno de los que más conflictos planteaba, debido a esa falta de personalidad, y a ese no pensar en las consecuencias de sus actos. Por todo ello, fue varias veces expulsado también a lo largo del curso. La familia era tan problemática que una vez incluso llegaron a amenazar al jefe de estudios y al director por haberlo expulsado, y tuvo que intervenir la Guardia Civil.

Nuestra manera de proceder de todo el profesorado con esta clase quedó de la siguiente manera: en el momento en que llegábamos a la clase poníamos un castigo en la pizarra, y se iba apuntando a las distintas personas que se portaban incorrectamente dentro del aula. Cuando eran apuntados tres veces y por lo tanto avisados, tenían que cumplir el castigo. Si no lo cumplían al día siguiente se duplicaba y si lo seguían sin cumplir tenían una falta grave, y este hecho podía significar la expulsión u otra serie de castigos como no participar en las actividades complementarias o extraescolares. Se tomó esta determinación común debido a las dificultades que se fueron acrecentando con el paso del curso en materia de convivencia, tal como se ha descrito en las características y conflictos que fueron ocasionando el alumnado, y con el objetivo de poder realizar unas mínimas explicaciones en cada una de las sesiones que nos tocaban impartir.

El desánimo y la tensión que se respiraba en el profesorado cuando le tocaba impartir clase a este grupo, la búsqueda desesperada de medidas a tomar después de haber intentado otras, como dejar al alumnado causante del conflicto sin recreo, copiar las explicaciones de la clase, llamar a los padres... llevaron a la decisión de actuar de esta manera y fue la única forma de que el alumnado que ocasionaba bastantes conflictos fuera reduciendo los mismos al tener que cumplir todos y cada una de las sanciones que cada profesor les mandaba. Todo el profesorado obligó al alumnado a cumplir las medidas

sancionadoras que se establecieran en cada clase al principio de la misma y se llevó a término sin excepciones, consiguiendo de esta manera reducir en algunos alumnos la intención de crear conflictos.

El problema principal del centro, y de esta clase en concreto, fue que no había delimitadas unas medidas comunes disciplinarias que poder seguir ante acontecimientos muy graves, con lo que todo lo que realizaban quedaba impune o como mucho se tomaba la decisión de expulsarlos dos días sin ningún tipo de medida educativa adicional, con lo que algunos de estos alumnos lo tomaban como días de vacaciones. El problema fue que muchos se iban sumando al carro de crear conflictos porque veían que no les iba a ocurrir nada, que no se iban a tomar medidas correctoras. Cuando al alumnado se le mandaba al equipo directivo venía sin ningún tipo de medida más que la medida disciplinaria que el maestro de turno había impuesto.

Al finalizar el curso, expuse la gran problemática que se iba a plantear en la ESO, ya que pasaban la mayoría de alumnos, al ser repetidores, y se iban a juntar con otro alumnado que repetía por manifestar un tipo de actitud similar o peor que el alumnado que promocionaba automáticamente por ley. Añadí que no era normal que todo el profesorado que pasábamos por esa clase acabáramos desquiciados la mayoría de los días intentando poner orden. Proponía además que el problema, ya que no éramos capaces de solucionarlo en el centro, se pasara a inspección o a quien correspondiera, pero que se deberían tomar unas medidas comunes y se tendría que dividir esa clase intentando no perjudicar a quienes querían continuar el trabajo escolar. Se me contestó que desde la inspección no iba a hacer nada, que teníamos las manos atadas, y que no había ningún tipo de medida que poder tomar para paliar la situación.

Éste es el contexto del grupo con el que también me propuse trabajar la enseñanza de los medios audiovisuales. Su respuesta con la nueva forma de impartir las clases fue, por un lado, negativa, ya que gran parte del alumnado consideraron que al no trabajar de la manera que siempre habían trabajado estábamos perdiendo el tiempo, a pesar de no gustarle y resistirse, y de qué manera, a la tradicional. Además, el alumnado más brillante fue quien principalmente lo criticó; para ellos, sólo el trabajo académico tradicional era “dar clase”. Por otro lado, sirvió para ver qué tipo de material le podía motivar y hacia dónde se podía reconducir esa clase que estaba totalmente abocada al fracaso si no se cambiaba la metodología que en el centro imperaba, ya que muchos habían decidido dejar de estudiar, otros no llegaban a alcanzar los contenidos mínimos y los que realmente podían conseguir algo, se aburrían al tener que prácticamente prepararse la temática por su cuenta que

entraba en los exámenes porque en la mayor parte de las clases el profesorado estaba más ocupado intentando guardar un orden, que en muchas ocasiones era imposible, que en impartir los distintos contenidos propios de las asignaturas.

En la mayor parte de las áreas, de la hora que se impartía, se perdía por lo menos la mitad intentando mantener una mínima disciplina e intentando solucionar los conflictos que iban ocasionando. Con la nueva forma de trabajar, conseguí en varias de las sesiones un clima mucho mejor, en el que prácticamente todo el alumnado estuvo atento toda la hora, y además por parte de quienes tenían peor comportamiento. Al interesarles la propuesta, eran los primeros encargados en poner orden y llamar la atención a los que molestaban.

3.4.3.2.2 INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Lo primero que se intentó visionar con este grupo fue *Concert Band*. Debido a las características que recién comentadas, fue un curso en el que no se consiguió que todo el grupo mantuviera la atención ni la motivación que se produjo en el resto de los cursos. A pesar de ello, funcionó bastante bien, al contener escenas que le resultaron a la mayor parte de la clase graciosas, aunque se trabajaron menos contenidos, y de antemano se pactó que si se portaban decentemente en este visionado, veríamos la película de *Los Simpson*, película que acababa de salir a la venta y que no muchos habían visto. En general coincidieron en que este corto era de su interés.

Como ya he mencionado, existían cinco o seis dentro de la clase que no paraban de molestar emitiendo ruidos con el bolígrafo, riéndose a carcajadas, molestando a otros compañeros... Se paró el visionado cada vez que ocurría un hecho así y fueron los propios compañeros los que empezaron a llamarles la atención e incluso a pedirme que expulsara a este alumnado a la clase de al lado, la biblioteca, y que realizaran un trabajo complementario allí, hecho que en varios de los casos fue necesario para poder continuar con nuestro cometido, en concreto con cuatro alumnos de los repetidores.

A pesar de que el comportamiento no era el deseable, vislumbré cierto interés a esta nueva forma de aprender, ya que el alumnado empezó a interesarse conforme se les preguntaban hechos que habían visto y oído, y que eran importantes resaltar: el significado de las palabras que aparecían, los instrumentos, los movimientos que tenía la obra musical que se estaba interpretando, etcétera. Decidí continuar adelante en las clases posteriores, y tal como habíamos pactado estuvimos trabajando la película de *Los Simpson*.

Antes de empezar, en lo que incidí principalmente era en saber por qué les gustaba tanto esta serie de dibujos animados. La mayor parte de las respuestas fueron que porque

eran graciosos, divertidos, aparecían travesuras, por el trato que recibían los personajes y por su forma de ser. Los dos personajes que más les gustaban eran Homer, a quien definían como una persona feliz, que hacía muchas tonterías, y que iba siempre a la suya realizando muchas historietas disparatadas, pero que a la vez siempre estaba con su familia y aunque a Bart lo intentara estrangular a veces, lo quería mucho. El análisis del factor emocional de este personaje en ciertos casos me sorprendió, ya que no consideraba que dado el comportamiento que tenía el alumnado en clase y las situaciones familiares con que muchos de ellos contaban, pudieran fijarse principalmente en el fondo del personaje y todo lo que hacía por su familia.

El segundo personaje que más gustaba era Bart, el hijo travieso, que siempre se metía en líos y que siempre conseguía acabar victorioso de todo lo que le ocurría. A muchos de ellos, de ambos géneros, les atraía de Bart el hecho de que siempre estuviera metido en diferentes conflictos o situaciones y cómo sabía salir victorioso de todas ellas y la forma que tenía de tratar a los demás, ya que en el fondo no lo hacía con maldad.

Del resto de la familia, la que peor considerada era Lisa por ser la lista, la “empollona”, la niña modelo que todo el mundo querría tener bien lejos, según ellos. La madre, Marge, obtuvo disparidad de opiniones, ya que había mucho alumnado al que les gustaba y otros muchos a los que no. A los que no les gustaba era por el tono de voz que tenía el personaje y porque siempre estaba preocupada por las tareas del hogar, con lo que algunas chicas pensaban que tenían que repartirse esas tareas con el resto de su familia. A otros no les gustaba que siempre hiciera lo que Homer se proponía. Y Maggie, al ser la hija pequeña, tanto a unos como a otros les caía muy bien y consideraban que al ser un bebé estaba muy bien retratada tal como era.

Aunque en un principio fui muy reacio a poner esta película, ya que consideré que estos dibujos animados no estaban dirigidos a niños, sino a un público más adulto, ya que escondían muchos significados que los niños no llegarían a comprender, comprobé que trabajarla en clase me sirvió muchísimo. Sirvió lo primero para centrar su atención y conseguir que la inmensa mayoría de la clase viera perfectamente la película en silencio, atendiendo y realizando las distintas actividades que con ella les propuse. Como con este grupo todo tenía que contar para nota y tenía que ser obligatorio para que la mayor parte del alumnado se implicara en la actividad, se realizaron preguntas escritas sobre distintos temas de la película. Con ellas comprobé que incluso el alumnado que por norma se negaba a participar, dentro de mis clases contestó las preguntas.

A pesar de estos beneficios educativos que la película tuvo en cuanto al trabajo realizado, pienso que posee los siguientes aspectos negativos: es una película que utiliza un lenguaje no demasiado apropiado académicamente hablando, y que toca muchos temas que confrontarían con ideologías de determinados padres, como por ejemplo el que aparezca el personaje de Bart desnudo, el que en algunas escenas se intuyan actos relacionados con el sexo y otras explícitas de violencia en las que el padre coge al hijo del cuello. Aunque no creo que todo sea educativo en esta película, lo que intento exponer es que muchas veces nos obcecamos con que un determinado material no sirve para nuestro alumnado por nuestros prejuicios o por nuestra forma de entender dicho material, antes de analizar lo que tiene de válido y de educativo y los beneficios que vamos a obtener.

Con esta película tuve muchas ideas en contra de ponerla en clase, pero una vez analizada, y viendo el comportamiento del alumnado en su vida cotidiana, considero que es muy necesaria trabajarla desde varios puntos de vista: análisis físico y psicológico de los personajes y lo bueno que nos pueden aportar cada uno de ellos; análisis de las situaciones “comprometidas” que aparecen en la película, relativas a violencia y al sexo, temas que en estas edades están generando muchísima expectación y que considero necesario trabajarlas también desde el ámbito educativo y no desde el tabú o desde el morbo que a ellos les puede producir; análisis de conflictos similares que aparecen en la película y en su clase o en la vida real; y, por último, contenidos relativos al área de música, como son los distintos tipos de música que van apareciendo a lo largo de la película.

La atención con respecto a la música la dirigí principalmente a que reconocieran los distintos fragmentos que aparecen de otras bandas sonoras, ya que era lo que musicalmente les producía más curiosidad y fue una de las cuestiones principales que tuvieron que intentar resolver. Sirvió para analizar muchos tipos de música: aparece, por ejemplo, una referencia a la banda sonora de *Titánic* y al famoso cuarteto de cuerda antes de hundirse, aparece un grupo de rock famoso y lo que suele ocurrir en un concierto público de este tipo, aparece música de ballet, música de banda...

Al ser una película de interés general para este grupo, fue curioso cómo el alumnado que siempre estaba rompiendo el clima de las distintas clases, molestando a los compañeros, creando interrupciones absurdas con llamadas de atención y haciendo lo imposible para conseguir eliminar las distintas actividades que no les interesaban, en esta película fueron los que más atendieron y los que más intentaron que nadie realizara un sonido, ruido o movimiento que no les permitiera oír y seguir la película. Está claro que

implicarles en la toma de decisiones y partir de los intereses de este alumnado funcionó a la perfección.

Además de las películas, pensé en realizar actividades de dramatización con el fin de promover la participación y eliminar los distintos conflictos. Se les propusieron varias actividades en las que se les daba una obra de teatro, se leía y luego se representaba. Como el comportamiento no era el adecuado, y casi siempre acababan reventando la actividad y el clima de la clase, a pesar de contar para nota, decidí suprimirlas.

La actividad que más les gustó, y que funcionó bastante bien, dentro de las propuestas de dramatización, fue la de realizar un discurso como si fueran el alcalde del pueblo y presentaran al resto de sus conciudadanos el programa de fiestas. Aunque algunos alumnos intentaron convertirlo en una actividad para hacer y decir tonterías, en general se implicaron bastante y el resultado de la actividad, que se había hecho para que todo el mundo perdiera el miedo escénico, fue bastante satisfactorio dentro del aula.

Por un lado me daba muchísima pena que no se pudieran probar las nuevas ideas que conllevaba esta manera de trabajar, sobre todo por quienes menos interrupciones provocaban, y por ellos siempre se volvía a intentar, aunque la mayor parte de las veces, por el comportamiento general hubo momentos en los que no se podía realizar, me dieron muchas ganas de desistir en mi intento de mejorar a partir de una nueva manera de entender las clases.

La siguiente película que se intentó trabajar fue *Los Chicos del Coro*. A través de la misma intenté explicarles lo que era un coro y la importancia que tenía el trabajar con el alumnado de una manera que les motivase, que fueran capaces de establecer la diferencia entre el profesor de música y el resto, y que se dieran cuenta de los métodos tan duros que se tomaban en otros lugares y en otra época con los alumnos que se portaban mal. La idea era que ellos vieran que muchas de las cosas que hacían no podían seguir siendo consentidas.

Fue una de las películas que mejor funcionó ya que aunque en un principio el comienzo no les agradó, al aparecer la orquesta, enseguida, a los que se portaban peor dentro de la clase, los personajes más traviosos de la película les resultaron interesantes, y estuvieron comentando las distintas travesuras que aparecían en la película. Es decir, aunque el objetivo pretendido con la película fue que se dieran cuenta de cómo era un coro, qué voces lo formaban, las capacidades innatas que podía tener un niño hacia la música, qué eran los ejercicios de vocalización, qué partes tenía una misa cantada, la diferencia entre coro y solista y lo que provocaban los distintos métodos educativos, etcétera, el alumnado

se fijó en los castigos y en las gamberradas que ejercía el alumnado del internado y lo mal que los trataban. Claramente se sentían identificados con estos otros chicos de la película.

Con esta película se consiguió mejorar la atención general de la clase y que empezaran a interesarse por este tipo de contenidos musicales. Incluso ellos mismos guardaban el orden dentro de la clase por su interés en lo que iba a ocurrir en la película. Y, lo más importante, comenzaron a debatir con las preguntas que se habían planteado sobre la película, tanto por los comportamientos personales de los personajes como por las preguntas de carácter musical. Para algunos, lo más importante de la película fue que aparece el personaje del niño pelirrojo y quema el colegio. Se fijaran más en una cosa u otra, el verdadero avance fue que no boicotearan la actividad, sobre todo en los múltiples fragmentos musicales que aparecen.

Se acercaba la época de la Navidad, y propuse grabar con la videocámara unos mensajes de felicitación navideña, para intentar también empezar a fomentar la creación de los vídeos educativos que luego servirían para el proyecto de innovación, aportando algo al grupo en el que ellos fueran los que pensarán el texto que iban a decir y verse como los protagonistas. Aunque en un principio les motivó la actividad, conforme iba pasando la clase se oía demasiado ruido de fondo. Los primeros mensajes del alumnado fueron muy claros y sin ningún tipo de obstáculo. El hecho de comentarlos posteriormente con ellos también funcionó bastante bien. Poco a poco se fue diluyendo la atención, y acabó por no funcionar.

Para el Festival de Navidad, el maestro de Educación Física realizó una obra de percusión corporal con ellos, de manera que consiguió atraerlos hacia la asignatura con este ejercicio con el que personalmente pensé que sería imposible de llevar a cabo con un grupo que por lo general no escuchaba y cuya implicación hacia el área de música era bastante negativa y nula. Salió bastante bien, por lo que felicité al maestro y al grupo, e intenté que me explicaran el hecho de que siempre que se habían intentado en el aula de música ejercicios de este tipo se habían tenido que eliminar y que sin embargo para el Festival lo habían realizado correctamente. Las únicas explicaciones que llegaron a darme fueron que les había gustado al escuchárselo al profesor y que se lo habían planteado como un reto y lo habían conseguido. Lo importante era el hecho de que de una u otra manera se trabajaron contenidos de la asignatura y se sentían felices con ello.

En el segundo trimestre se preparó en Educación Física el programa *Tú sí que vales*, con el propósito de animarlos a realizar actividades musicales o de educación física demostrándole al resto de su clase y del ciclo las distintas habilidades que cada uno tenía.

La motivación que consiguió esta actividad fue total, ya que todo el alumnado participó e intentó dar el máximo dentro de sus posibilidades para conseguir quedar como los mejores dentro del grupo. Fue muy curioso observar que únicamente estaban dispuestos a admitir una valoración positiva, y en el momento que uno de los miembros del jurado discrepaba con esa valoración se enfadaban y empezaban a realizar distintos pitidos, a contestar mal... Las actividades incluyeron humor, bailes y acrobacias con bicicletas.

Artísticamente no fueron actuaciones demasiado brillantes; sin embargo hubo una actuación de humor muy original, un baile influenciado por el programa de *Fama ¡A bailar!* realizado con muchos elementos: cuerdas, cajas de cartón, espalderas, colchonetas... y otro número de acrobacias que a los miembros del jurado nos parecieron impracticables. Lo más valorado fue la ilusión y el esfuerzo empleado, el proceso realizado antes que el resultado final.

En la siguiente sesión puse distintos fragmentos de *Las Bodas de Isabel de Segura*, y en la única escena en la que hubo un silencio sepulcral fueron los cuatro segundos que duraba el beso de Isabel a Diego en el lecho de muerte. En el resto de las escenas fue imposible entender nada ya que estuvieron muy alborotados. Como actividad complementaria copiaron una parte de la leyenda de *Los Amantes de Teruel* y realizaron un trabajo, comentando qué sentimientos les despertaba la historia y qué harían si ellos fueran los personajes principales, y si actualmente creían que se podía morir por amor.

Una película que funcionó muy bien con ellos fue *Planta Cuarta*. Aquí, la mayor parte de la clase demostró que debajo de su apariencia indomable estaban llenos de sentimientos, impactándoles a muchos la trama de la película. Musicalmente combina varios tipos de música: vocal, sinfónica y pop. Aparecían distintos efectos en la banda sonora: música diegética, no diegética, Mickeymousing... A la vez que vimos la película, me dejaron pararla para explicarles conceptos que podían no quedar claros o cuestiones que era necesario aclarar. A algunos lo que más les impactó fue una obra musical que se acabaron aprendiendo: *la Marcha Radetzky* de Richard Strauss, ya que en la película se utiliza con la velocidad y volumen acorde a las imágenes.

Con esta película hubo diversificación de intereses: las chicas se fijaron sobre todo en la historia de amor, mientras que ellos estuvieron mucho más interesados en las travesuras, en el deporte y en los pensamientos que tienen estos protagonistas que eran de su edad más o menos. Fue uno de los primeros trabajos que entregó toda la clase a tiempo, y con unas reflexiones bastante importantes y serias sobre la película. Lo que más

destacaron en las respuestas fueron los sentimientos que les provocaron los diversos personajes que en ella aparecían.

El material que supuso una revolución y que mejor funcionó de todos, sin ninguna duda fue *High School Musical*, principalmente porque consiguió incluir a los siete u ocho alumnos que siempre planteaban problemas dentro de la clase. Esto fue así por el interés de ver si al final los protagonistas se besaban o no dentro de la película.

Musicalmente, no rechazaron la mayoría de los fragmentos, necesarios para llegar a entender la trama aunque, según dijeron en las distintas sesiones, ellos hubieran quitado algunos. Según sus propias palabras, *“lo que hemos aprendido de la película es que los alumnos y alumnas de Estados Unidos son muy guapos, que quitaría tanta canción ‘pastelona’, y que la música cumple un papel esencial dentro de la película porque si no lees los subtítulos no te enteras de la historia”*. Estas frases serían las que podríamos sacar en conclusión de las opiniones que expresaron sobre las distintas preguntas que se les hicieron.

Con esta película se produjo un comentario de un alumno acerca de que estaba encantado conmigo porque al ver películas, no estábamos haciendo nada. Le expliqué entonces que la película que estábamos viendo era un musical, que resucitaba un género de música de cine que estábamos estudiando y que era una manera diferente de aprender música. Aunque la mayor parte de la clase se sumó al comentario de este alumno, creo que es necesario mencionar que se consiguió mejorar el clima de trabajo y que participaran activamente en varias de las actividades, con lo que el trabajo que estábamos realizando estaba dando resultados más fructíferos en poco tiempo que la metodología que se había aplicado anteriormente con la clase. La mayoría, sin embargo, seguía manteniendo la estructura de tareas tradicional como el único trabajo académico válido.

Volviendo a la película, gustó tantísimo el musical, que una alumna tenía la segunda parte y también se trabajó. Era muy interesante ver la implicación del alumnado: ver en los momentos musicales cómo leían los subtítulos para poder continuar con la historia, la utilización que en las dos películas se producía del amor entre los protagonistas y saber si al final conseguirán besarse para conseguir que mantuvieran la atención, ver los problemas que se plantean entre el grupo de iguales, analizar las distintas músicas y coreografías que se proponían y analizar los distintos tipos de personaje que aparecían comentando cuáles les gustaban más o cuáles rechazaban tanto por su forma de vestir o de ser como por sus actuaciones. Fue un trabajo muy enriquecedor para ellos y para mí, ya que me permitió conocerlos mucho más y ver lo que realmente pensaban y sentían.

Esta película fue la última que se trabajó con ellos, ya que después se intentó trabajar *Encantada*, una película que no acabó de gustar por esa mezcla de dibujos animados y realidad. Ante las resistencias del grupo, hubo que desistir.

A final de curso trabajamos videoclips del material de *Al pie de la Letra*, que funcionaron bastante bien, ya que aparte de las imágenes, la mayoría cantaba las letras al ser las que estaban de moda en ese momento, trabajando la lectura, pues al tratarse de un karaoke, tenían que leer para poder cantar lo que se proponía.

3.4.3.2.3 DIFERENCIAS QUE SE ENCUENTRAN DENTRO DE LA CLASE

A nivel de comportamiento, trabajar en esta clase fue la experiencia más difícil de mi vida laboral hasta ese momento. Sin embargo, considero que con esta nueva manera de entender las clases, combinada con un concepto de la disciplina basada en una autoridad racional, sirvió para mejorar el clima de la clase llegándose con ciertos materiales y en momentos concretos dentro del curso a trabajar bastante bien, lo que dadas las circunstancias, puede lograrse un logro importante.

Un hecho que me mantuvo preocupado un tiempo fue que la alumna más brillante de la clase, académicamente hablando, bajara su rendimiento en la evaluación final de esta asignatura. Al preguntarle que a qué se debía este hecho, si precisamente al final de curso era cuando ya se habían acostumbrado a la manera nueva de trabajar y había un clima bastante bueno, ella me respondió que no le parecía bien la manera de trabajar que teníamos ahora en clase y que le parecía una pérdida de tiempo ver películas, porque realmente no estábamos trabajando nada.

Me hizo dudar por un momento si realmente había sido así, ya que consideraba que era una de las pocas alumnas cuyos razonamientos estaban basados en un fundamento lógico. Mi interpretación final, sin embargo, es que esta alumna no acababa de aceptar la nueva manera de trabajar ya que se salía de lo que hacían en el resto de las clases, el planteamiento tradicional de seguir un libro de texto y unos ejercicios determinados. Lo que esta alumna estaba diciendo era para ella, “hacer algo” en la escuela significaba copiar y realizar unas determinadas tareas más o menos mecánicas, y que si no le gustaba lo que hacía, entonces “no hace nada” aunque estuviera aprendiendo, como estaba claro que pasó en este caso.

Además, conseguí crear un interés hacia el área de todo el alumnado, reduciendo el fracaso de cursos anteriores, ya que siempre era la asignatura que por el método tradicional tenía el mayor número de suspensos, porque no era importante para nadie dentro de la

comunidad educativa, tal y como todas las partes implicadas habían reconocido. En general, se había mejorado el clima de trabajo, la atención, la motivación hacia el área, se había trabajado con varios materiales nuevos que habían funcionado francamente bien y, lo más importante de todo, había conseguido que el alumnado empezara a pensar por sí mismo, dándose cuenta de la importancia de la banda sonora dentro de la película, y trabajando a la vez muchos de los contenidos que a veces no estaban en el currículo de una manera muy interdisciplinaria y globalizada.

Para mí, conseguir trabajar en una clase de la que todo el profesorado salía siempre exhausto por la cantidad de energía que tenía que invertir para guardar una disciplina mínima, en la que no se podía trabajar más de diez minutos en una hora, fue un logro muy grande poder trabajar contando con la participación mayoritaria del grupo en varias ocasiones, algo que muy pocos de los maestros que impartíamos clase en este grupo llegamos a conseguir, fuera con la metodología que fuera. Se mejoró además la consideración de las áreas de Educación Artística que impartía con el alumnado.

La principal característica de este grupo, además de los problemas de convivencia, estaba en el gran abanico de capacidades que había en la clase, ya que había desde alumnos realmente brillantes, académicamente hablando, a otros que tenían muy poco nivel intelectual y el poco que tenían lo usaban para llamar la atención, siendo los que mayores fechorías hacían en la clase.

Dentro de este alumnado, contaba prácticamente con veintitrés niveles distintos, tantos como niños en el grupo, cada uno con sus características propias, sus problemas vitales, y donde al preponderar el sexo masculino, las niñas estaban relegadas a un segundo plano. Había además muchísimos conflictos entre ellos por intentar ser el líder negativo.

A los chicos sólo les motivaba hablar de dos cosas, que eran lo que realmente les entretenía y les llamaba la atención: violencia y sexo. Su programa preferido era, en la mayoría de los casos, *Smash Down*, un programa de lucha libre y al que intentaban imitar dentro de la clase. A los compañeros que este programa no les gustaba, si querían pertenecer al grupo y no ser marginados tenía que gustarles también.

Con respecto al sexo, algunos de ellos comentaron en varias sesiones que se quedaban hasta la una de la mañana despiertos el viernes para ver *Todos a Cien*, programa de temática explícita sexual y dirigido a adultos, haciéndose pasar por mayores de lo que eran comentando determinados hechos que ocurrían en el programa, aunque muchas veces no entendían lo que realmente querían decir. No llegué a concretar exactamente cómo hacían para burlar la vigilancia de sus padres y verlo.

Había otro sector de la clase, que seguía muy influenciado todavía por los dibujos animados, y especialmente por *Los Simpson* y por *Chin Chan*. El único programa con actuaciones musicales que comentaban era el *Tú sí que vales*. Y con estas cinco influencias era con las que partían a la hora de comentar las películas.

Durante las películas vistas en clase se fijaban principalmente en el aspecto sexual o insinuante referente al amor físico que se producía entre los diferentes personajes de las películas propuestas, y el aspecto violento o de conflicto. Si aparecía algo que tuviera algo de estos dos aspectos, la película funcionaba, y si no, directamente la boicoteaban.

Dentro del grupo de los chicos, estaban los líderes negativos que eran los que organizaban a los demás, ya que si a ellos les atraía la película tenían a toda la clase ganada realizando las actividades propuestas.

Por otro lado, estaban los que manifestaban un nivel madurativo más lento y muchas de las cosas que los otros comentaban no entendían.

A esto se debe añadir el problema de las distintas nacionalidades, los idiomas y los conflictos de ser del pueblo o de los aledaños y lo que ello conllevaba en cuanto a conflictos y riñas. Intentar educar a este grupo fue realmente duro, y algo al menos se consiguió con el empleo de los medios audiovisuales.

En las chicas, la influencia principal venía de las series televisivas de moda en ese momento, como *El Internado* o *Física o química*. También les gustaba bastante las mismas series de dibujos animados que a los chicos, y alguna de ellas, pienso que por su interés en el acercamiento al otro sexo, también le gustaba el programa de lucha libre. Musicalmente les atraía mucho *Fama ¡A bailar!*, y *Al pie de la letra*, programas que solían ver en familia.

A la hora de ver las películas se fijaban muchísimo más que los chicos en los aspectos de amistad, de grupo, en los problemas familiares de los protagonistas, de salud, en lo que decían las canciones, en los personajes, y les interesaban también mucho más que a ellos las escenas donde expresaban sentimientos o en las que se producía algún encuentro amoroso. Con respecto al trabajo realizado, las chicas trabajaron muchísimo mejor que los chicos, aportaron muchas más ideas interesantes, se fijaron en más detalles y el comportamiento general del grupo de ellas fue muchísimo mejor.

Las chicas en general estaban más avanzadas en todo. De hecho, se propuso en una sesión de evaluación que sería interesante desdoblar este grupo, de manera que en el mismo grupo estuvieran las ocho chicas y cinco de los chicos que eran los que mejor comportamiento y mayor nivel de trabajo manifestaban para conseguir que todos ellos pudieran avanzar y alejarlos de aquel alumnado que había tomado el fracaso escolar como

su medio de vida, sin importarles lo más mínimo todo lo que se les intentaba inculcar desde el colegio. Esta decisión se propuso en la última sesión de evaluación del último claustro por una parte del profesorado implicado, aunque el equipo directivo consideró que era inconstitucional, y que si se llevaba a cabo este hecho podía provocar mucha polémica con los padres a la hora de pedir explicaciones de la manera en la que se habían dividido los dos grupos. Tampoco sería beneficioso para el alumnado, ya que se abocaba a mucho alumnado del grupo no tan bueno a no tener una oportunidad de mejora y de intentar que se volvieran a reenganchar educativamente.

3.5 CONCLUSIONES EDUCACIÓN PRIMARIA

En Educación Primaria, el tipo de educación que se posibilitó con la utilización de los medios audiovisuales para desarrollar actividades propias de la clase de música, consiguió: que se mejorase el clima de aula de todas las sesiones del área que se impartieron desde la introducción de estos materiales; que cambiara la consideración de la clase de música pasando de ser la más odiada y con mayor índice de fracaso en el centro a considerarse una clase divertida en las que se aprendían conocimientos de manera distinta a las demás áreas reduciendo ese fracaso considerablemente; mejorar la aceptación hacia los distintos tipos de música; la autorregulación interna del comportamiento de cada clase para conseguir que se llevasen a cabo las actividades propuestas en cada una de las sesiones; mayor grado de atención e implicación en su proceso de enseñanza-aprendizaje incluso en el alumnado que había abandonado la asignatura; mejores relaciones entre iguales y con el profesorado; fomentar la creatividad y reflexión a la hora de realizar distintas actividades, como los vídeos educativos; respetar los turnos de palabra y las opiniones diferentes ante una misma imagen o música a través de diálogos y debates; crear juicios de valor argumentados desde el conocimiento y desde juiciosa reflexión crítica; y posibilitar una convivencia que facilitase un mayor número de conocimientos que realmente llegaran y le interesasen al alumnado. A pesar de los inconvenientes que hubo que afrontar, la experiencia de trabajo de Investigación-Acción basada en los medios audiovisuales mereció sin duda la pena.

La educación actual no puede ser igual a la forma en que nosotros fuimos educados. La sociedad ha cambiado, también sus intereses, su manera de divertirse y su manera de afrontar la vida. Eso no quiere decir que no funcione un modo de trabajar más tradicional, sino que habrá que adaptarla o combinarla con otras metodologías y recursos que nos ayuden a trabajar y adaptarnos a grupos tan difíciles como los comentados.

Aunque el rendimiento que le ha sacado cada grupo en particular ha variado, en las clases donde más difícil fue introducir esta nueva manera de actuar en las sesiones ha sido quizás donde mayores logros se produjeron, por pequeños que hayan sido. El ejemplo más significativo es el poder volver a conseguir que un alumno que llevaba varios años abandonando el área, estando en el último curso de la etapa sin conseguir los contenidos mínimos del ciclo anterior, realice de nuevo actividades musicales por el interés que ha suscitado ciertas preguntas sobre el material audiovisual que se ha visionado en dicha clase y que provocó su curiosidad y sus ganas de expresarse, opinando sobre la música e

intentando que el resto de los compañeros le dejen atender y llevar a cabo esta actividad. Es un paso para conseguir que este alumno no vuelva a abandonar el área y que además cambie hacia un mejor comportamiento intentando que el resto le posibiliten esa atención que está demandando.

Si analizamos los distintos ciclos de la etapa, podemos comprobar cómo musicalmente se han trabajado los distintos géneros y contenidos musicales que traspasan las fronteras que establece el currículo como tal y que establecen interrelaciones con todos los ámbitos tanto de sus vidas como de las distintas áreas. Esto ha servido para que el alumnado de todos los cursos vaya comprendiendo que la música y lo que se va realizando en las distintas sesiones no sólo es música, sino que son contenidos, valores, actitudes, conocimientos, comportamientos, reflexiones que les van a servir para sus vidas cotidianas y que los están adquiriendo de una manera mucho más natural y fácil, partiendo de sus propias características, que se podrían realizar con una clase de música en los que no se utilizaran estos apoyos audiovisuales.

Les va a servir para crear, para desarrollar su creatividad a la hora de realizar distintos movimientos o canciones, mejorar la atención y aprender a escuchar, disfrutar de las actividades que se plantean y verles una utilidad, descubrir que si se mantiene un mejor comportamiento en clase y se reducen los conflictos las sesiones son mucho más productivas, que los materiales que se reproducen intentan posibilitar y dar respuesta a sus intereses y necesidades, que la música no es tan aburrida como ellos pensaban o que trabajándola de esta manera cuesta menos esfuerzo el entenderla (inclusive la música clásica, que es la que más rechazan), que aprenden más vocabulario musical de una manera más sencilla y comprendiéndolo mejor y, lo más importante, que se sienten mejor dentro de las clases ya que hay un clima más distendido y cercano del que estaban acostumbrados.

Las bandas sonoras utilizadas en todos cursos, han posibilitado un número considerable de conocimientos musicales y han conseguido que junto a los argumentos seleccionados y todo el resto de elementos de cada una de las películas haya un grupo de alumnado que vuelva a interesarse por la asignatura cuando ya la habían dejado totalmente de prestarle atención. Además, contienen elementos difíciles de asimilar por este tipo de alumnado y a los que no suelen prestar interés, como son la ópera, el ballet, el coro, música sinfónica... De esta manera ha sido mucho más fácil hacérselos llegar y que el alumnado lo reciba respetando este tipo de manifestaciones culturales.

Considero que la búsqueda, análisis, síntesis de materiales, entresacar lo importante musicalmente interrelacionado con los demás contenidos que presentan los

audiovisuales, adaptar el contenido y lo que se intentaba trabajar a cada curso y el desarrollar cada una de las sesiones intentando transmitir optimismo hacia lo que se está realizando y buscando una utilidad real para el alumnado, aunque en ciertos momentos haya sido difícil y me haya llevado a plantearme si lo que se estaba realizando posibilitaba mejoras educativas, ha conseguido que en todos los cursos se mejore la consideración del área, se reduzca el fracaso, se agradezca el interés por la mejora y que la música pase a formar parte de sus vidas de una manera activa.

3.6 EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.6.1 PRIMER CICLO DE SECUNDARIA

Si la forma de trabajar en el aula con los medios audiovisuales en Educación Infantil y Primaria obtuvo muchos beneficios, en Secundaria fue el sitio donde con más ganas se trabajó y donde más aceptación tuvo, aunque también costó instaurarla y convencer al alumnado para que fuera una manera diferente de comprender la asignatura.

El primer ciclo de la ESO mostraba un alumnado en la edad más complicada, ya que tenían unas características propias de la preadolescencia y la adolescencia, como: muy poca motivación hacia nada que requiriera cualquier tipo de esfuerzo; hablar de los temas que les interesaban durante todas las sesiones; y con una rebeldía en muchos casos manifiesta que complicaba el desarrollo normal de las clases. Además, para todos era muy necesario estar integrado en el grupo, lo que suponía para muchos no esmerarse demasiado a la hora de las puntuaciones para no ser tachado de empollón y, en cualquier caso, tener un lugar, ser aceptado tanto por el conjunto como por los primeros “amores” que iban surgiendo.

Dadas las características de este centro, debido a que un número considerable del alumnado habían repetido en Primaria o en el primer curso de ESO, en este ciclo encontrábamos alumnado que tenía 13 años con otro que iba a cumplir los 16 dentro de la misma clase. Eran unas clases muy heterogéneas, donde se encontraba alumnado que realmente habían abandonado o tenían pensado dejar los estudios cuando salieran de este centro al cumplir los dieciséis años y les daba igual las medidas correctivas que se tomaran hacia sus comportamientos... o esa actitud era la que nos intentaban hacer ver, aunque no siempre se correspondiera con la realidad.

Eran dos cursos muy conflictivos en los que no se conseguía nada enfrentándose directamente con ellos, y en los que tenías que saber ganarte muy bien a los repetidores con mano izquierda y con propuestas novedosas. Era necesario que vieran que aunque ellos no te ofrecían apoyo a la hora de ser educados, no te rendías, que buscabas nuevas experiencias, nuevas formas de dar la clase, que les proponías contenidos que les pudieran gustar, les adaptabas el conocimiento que intentabas transmitir de una manera que la pudieran entender y trabajar sin darse cuenta,... y aun así, muchas veces seguían boicoteando las distintas sesiones. Su rebeldía, propia de la edad, junto con el rechazo a su escolarización obligatoria, les llevaba a oponerse incluso a actividades que creo que le gustaron la mayoría de las veces.

Muchos de ellos comentaban que no querían ir al instituto del pueblo de al lado, la cabecera de comarca, porque iban a pasar de ser los que mandaban y los mayores del centro a ser los últimos y los que no iban a tener esa hegemonía que poseían. Intentaban de todas las maneras posibles conseguir que llegaras a tu límite de aguante todos los días, de manera que te incitaban a tomar medidas disciplinarias duras con ellos en múltiples ocasiones, como puede ser el caso de llegar a expulsar de clase a un alumno tres días, pero si veían que seguías en tu empeño de formarles y de demostrarles que podían contar contigo en lo que te necesitaran, que estabas intentando aportarles algo, que intentabas mejorar su educación, que te lo estabas trabajando para que ellos aprendieran, al final reducían este tipo de comportamiento y algunos te lo agradecían. Lo que más valoré de toda esta experiencia llevada a cabo en el transcurso del curso académico, fue ver que el alumnado que más problemas causaba dentro del centro empezó a implicarse dentro del área, trabajando los distintos proyectos y posibilitando una mejora en los resultados.

En el primer año que estuve con ellos, en el curso 2006/2007, llevaba muy mal que fueran muy desorganizados y que no prestaran ningún tipo de atención al área de música. En todos los exámenes o controles que realizaba muchos no escribían nada o ponían cosas sin sentido para intentar molestarme, llegando a tener un número elevadísimo de suspensos en el área. Un noventa por cien de este alumnado suspendió en la primera evaluación, a pesar de que fui poco a poco bajando el nivel de conocimientos y de exigencia en la misma.

Comencé siguiendo la metodología imperante en el centro, basada únicamente en el método tradicional de libro y cuadernillos, y no me daba cuenta de que todo lo que intentaba impartir no les llegaba, no les motivaba y que no había manera de que entendieran periodos históricos en la música tan importantes como la Edad Media con el canto gregoriano, pues rechazaban todo tipo de música que no escucharan habitualmente. Cualquier intento de que se aprendieran los contenidos mínimos musicales del programa fue inútil, y llegué a convencerme de que el problema principal estaba en lo que pretendía sin llegar a comprender lo que verdaderamente necesitaba el alumnado que tenía delante: que no despreciaran la música, que supieran apreciarla respetando cualquier manifestación musical que se propusiera.

A pesar de los cambios que fui realizando, el área de música seguía estando totalmente abandonada por mucho alumnado. En clase surgieron multitud de conflictos al intentar mantener el orden y no rechazaron todos los cambios a la hora de mostrar las

distintas actividades, que fueron siendo cada vez menos exigentes en cuanto a conocimientos que se podían conseguir con las mismas.

Poco a poco varié el contenido de los exámenes: en un principio fueron de preguntas a desarrollar, luego pasaron a ser preguntas más simples, y acabé realizando exámenes tipo test. Algunos de mis compañeros les apoyaron en las sesiones de evaluación comentando que eran exámenes de mucha lectura, que no aprobarían nunca, que ni ellos siendo maestros los aprobaban, que era demasiado exigente y que no les extrañaba que siempre tuviera un índice tan elevado de suspensos. Que mis compañeros juzgaran de esta manera mi manera de evaluar me molestaba, ya que consideraba que era lo que realmente tenía que exigir y que para mí el nivel estaba ya lo suficientemente bajo como para tener que pedir todavía menos contenidos para obtener un mayor número de aprobados.

Empecé entonces a introducir dentro de las clases música más comercial, música que les podía atraer más, y a partir de ella trabajé otros estilos que aparecían en el currículo. Esta nueva manera de actuar tampoco produjo ningún resultado satisfactorio, ya que aunque conseguí mejorar en ciertos momentos el clima del aula, en otros empezaron a protestar porque ese tipo de música no les gustaba tampoco porque, según su opinión, era la música que solían escuchar sus padres y no tenía nada que ver con lo que ellos demandaban escuchar. En definitiva, siempre tenían alguna razón para seguir destrozando mis clases y boicoteando todas las actividades o la gran mayoría de ellas.

Pensé que quizás era demasiado directivo y que era necesario dejarles un poco de libertad a la hora de realizar distintas pruebas. Por ejemplo, en las pruebas de baile montaron coreografías libres por grupos con la música que ellos eligieron. Aun así, tampoco mejoró demasiado el comportamiento hacia el área y el respeto hacia mí como docente.

Donde me gané mucho más la confianza del alumnado fue en la preparación de los distintos festivales, ya que siempre me encargué de organizarlos, de proponer ideas para las coreografías y para las distintas actuaciones musicales. Me implicué muchísimo en los ensayos con ellos. Llegaron a comprender que aunque muchas veces en clase estuvieron siempre boicoteando las distintas actividades, yo participé activamente, intenté preparar números musicales donde su protagonismo fuera absoluto y se divirtieran con lo que estuvieran haciendo. Algunos se dieron cuenta que no había mucho profesorado más en el centro implicados en algo que a ellos sí que les gustaba, que era demostrar al resto del colegio y de la comunidad educativa lo que eran capaces de hacer, ya que siempre que había que realizar ensayos me buscaban para que me quedara con ellos en los recreos y les diera

ideas, dedicaba parte de la asignatura a ensayar y era el que organizaba todo el festival para que saliera lo mejor posible.

Como ejemplo de mi participación en los festivales, en el curso 2007/2008, para carnaval dirigí una charanga con alumnado de primero de la ESO y de los últimos cursos de Primaria. Les hice las partituras e intervine como vocalista de la misma con el megáfono y a la vez con un pandero grande como bombo, que fue todo un éxito. Salí imitando a Nena Daconte en el festival de Navidad, disfrazado de la que realizaba los coros junto a la vocalista, que era otro alumno de segundo de la ESO, siendo la actuación más divertida y mejor valorada por todo el colegio y toda la comunidad educativa presente en el acto. Lo más satisfactorio de todo fue que quienes reconocieron ese esfuerzo fueron el alumnado que más problemas plantearon dentro de la clase.

Cuando hablo de problemas me refiero a actos del tipo de meterse en un armario y no salir en toda la hora; estar insultando constantemente a un compañero porque había tenido una trifulca con él en otra clase; utilizar un vocabulario totalmente inadecuado y faltando al respeto tanto a sus compañeros como al profesor; poner encima de la mesa las piernas y no bajarlas por mucho que se lo mandaras; enfadarse contigo y salir del aula sin permiso cuando querían; pelearse dentro del aula y tener que ponerte en medio para separarlos; no traer nunca el material y quitárselo a otros compañeros que trataban muy mal; comer chicle en clase a pesar de que le has hecho ir a tirarlo muchas veces; interrumpir el desarrollo de una explicación múltiples veces dando vueltas por la clase o incordiando a un compañero; intentar grabar una explicación con un móvil para luego colgarlo en *Youtube* o sacar una cámara de fotos mientras explicabas e intentar hacerte fotos; expulsar un alumno fuera del aula y no querer irse hasta que has vuelto con el director; estar en un examen continuamente molestando, yendo de mesa en mesa para copiarse de sus compañeros; estar pavoneándose de ser la mejor por sacar un cero, y que le importa muy poco porque mi asignatura no sirve para nada...

A pesar de todos estos y otros muchos problemas, lo que realmente resume el cambio producido con este trabajo de Investigación-Acción basado en los medios audiovisuales es un vídeo que el alumnado más conflictivo de ambos cursos de Secundaria realizó, en el que basándose en ideas y características de los personajes principales de su serie preferida de televisión, *Física o Química*, pensaron en realizar un guión relativo al acoso escolar. Además lo filmaron siendo los protagonistas y actuando como los personajes que habían creado, reconociendo la gravedad de este tipo de conductas y que coincidió con un momento de actualidad en todos los medios de comunicación.

Comprobar que ese trabajo fue muy motivador y consiguió socializar a dicho alumnado, las conclusiones que se sacaron relativas a su participación en una idea que surgió de ellos y que realizaron todos los pasos para llevarla a cabo, siendo ese mismo alumnado el que en multitud de ocasiones ocasionaban conflictos con sus iguales y con el profesorado, y el que se consiguiera un documento educativo interesante para hacer pensar al resto del colegio en esta situación que se estaba produciendo en este y otros muchos centros y cuyo objetivo principal fue que no se cometieran más casos de acoso ni de amenazas en ninguna de las clases del centro, creo que resumen perfectamente el paso de gigante que se produjo en este curso con la introducción de los medios audiovisuales en el aula de música.

3.6.1.1 PRIMERO DE E.S.O.

3.6.1.1.1 DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La clase de primero de ESO contaba a principio de curso con un total de dieciocho alumnos, de los cuales la mitad eran chicos y la otra mitad chicas. En febrero se añadió una alumna más que vino de la Comunidad Canaria.

Dentro de este grupo había dos alumnos diagnosticados como ACNEE, un chico y una chica. También había cinco repetidores: tres chicos y dos chicas, de los que tres pasaron de curso por imperativo legal sin realmente tener un dominio mínimo de los conocimientos, procedimientos y actitudes que se esperan conseguir al final del ciclo, aun a pesar de haber repetido en el curso anterior sexto. La alumna que llegó a mitad de curso también tenía un nivel muy bajo de conocimientos.

De esta breve descripción sobre sus conocimientos académicos se desprender que en clase había muchos niveles. Muchos de los repetidores estaban además muy descolgados del ritmo educativo que se debería llevar en ESO siendo los principales creadores de conflictos, pienso que debido a no llegar a comprender lo que se pretendía impartir en las clases y aburrirse, manifestando constantemente una actitud de dejadez total hacia el trabajo escolar.

Los dos alumnos ACNEE tenían un nivel similar académicamente hablando, aunque el esfuerzo e interés era un poco mayor en el caso del chico. Era alumnado que tenía unas capacidades límite y estaban justo en la barrera para pensar que tenían necesidades educativas especiales. Pasaron a este curso habiendo repetido en sexto y con un nivel intelectual, según los informes del equipo de Orientación, de aproximadamente un cuarto curso de Primaria. Los dos tenían una constitución física fuerte, que hacía que en

ciertos momentos tuvieran conflictos y en otros consiguieran que nadie se metiera con ellos, ya que por la fuerza siempre conseguían salir victoriosos.

Entre ambos surgió cierta atracción amorosa, que derivó en riñas y trifulcas por no llegar a entenderse en este ámbito en las distintas clases, generando conflictos importantes. Además el chico, que al final fue rechazado por ella, tenía muchísima fuerza, y tendió a resolver todos los conflictos con el resto de compañeros utilizándola: rompió a un compañero una flauta en la cabeza; intentó ahogar a otro; empezó, según él, una huelga de hambre, insistiendo en que iba a hacer una barbaridad si su compañera no le hacía caso... Ella por su parte también creó muchos conflictos, ya que empezó a hacer más caso a otros chicos de la clase y a intentar salir con ellos. Más adelante, al comprobar que esos compañeros no le hacían caso quiso volver a ser amiga del otro alumno, lloró en varias de las clases por los comentarios que realizaban el resto de compañeros... Con este chico y esta chica, en todas las clases teníamos un capítulo u otro de su particular telenovela.

Entre los repetidores había cinco casos totalmente distintos. Uno de los chicos tenía una capacidad académica límite que no aceptaba, ya que le costaba estudiar y trabajar mucho más que a los demás a la hora de avanzar académicamente. Comenzó el curso esforzándose bastante, pero acabó suspendiendo varias áreas en la primera evaluación, por lo que se desanimó, y decidió no esforzarse más en todo el curso. Se autoconvenció de que no iba a conseguir mejorar y se dedicó a molestar al resto en las clases; a acusar al profesorado de que no explicábamos, siendo los culpables de que suspendiera; a convencer a sus padres de hechos inciertos; y a convertirse en un alumno muy problemático en el centro. Además supo ingeniárselas para intentar tener siempre la razón y convencer a los demás de lo que decía a pesar de ser mentira.

Otro de estos chicos repetidores era un alumno que decidió que la vida se vive sólo una vez y que hay que pasárselo bien, lo que en clase se traducía en generar la mayor parte de conflictos y en ser el líder “graciosillo”. Interrumpía el desarrollo de las clases todo el tiempo haciendo comentarios jocosos o fuera de lugar, e intentaba poner siempre al profesorado en situaciones límite. Lo que realmente le importaba era llamar la atención constantemente.

En cuanto al tercero de los alumnos repetidores, los profesores que le dábamos clase llegamos a la conclusión de que presentaba algún tipo de problemática familiar, ya que pensaba que todo el mundo estaba en su contra, así que intentó ir en contra de todo. Se unió a los otros dos repetidores, siendo el alumno que menos trabajaba de toda la clase y con el que más problemas serios se tuvieron a lo largo del curso en lo que al trato se refiere.

Las dos alumnas repetidoras eran también muy diferentes, pero se unieron bastante dentro del grupo de personas que repetían. La primera de ellas era una chica que tuvo siempre muchísimos problemas lingüísticos que le influían a la hora de comunicarse de manera tanto oral como escrita. También poseía muchísima imaginación y realizaba comentarios bastante infantiles para la edad que tenía, lo que le creaba bastantes problemas de relación con sus compañeros. Repitió sexto de Primaria y primero de la ESO. En este curso se juntó con su hermana, a la que le creó un gran perjuicio, académicamente hablando.

La otra alumna era una chica que estaba intentando mostrarse por todos los medios mucho mayor de lo que era. Presentaba una situación familiar que no le acompañaba demasiado, era muy libre siempre, no tenía ningún control en casa, con lo cual hacía lo que quería. Iba con otra alumna repetidora de segundo de la ESO y con chicos mayores que ellas en la cuadrilla. De acuerdo a mis observaciones, podría decirse que llevaba una vida desordenada, en el sentido de que fumaba habitualmente, era muy descarada, le daba igual todo aquello que supusiera esfuerzo, o estaba pensando todo el tiempo en ir de fiesta y en provocar a los que se acercaban a ella para crear conflictos.

A pesar de todo ello, si intentabas dialogar, y crear actividades que le pudieran motivar, era una chica con papel de líder que podía arrastrar al resto a implicarse. Por ello intenté por todos los medios llevarme bien con ella, aplicando las sanciones que le correspondieron cuando no hubo otra opción, y a la vez animándola muchísimo cuando participó o cuando ayudó a mantener el orden en clase, porque era la líder indiscutible dentro de las chicas.

Los tres alumnos que subieron a primero por imperativo legal después de haber suspendido sexto también eran muy diferentes al resto del grupo. Uno de ellos creía saber que la escuela no le aportaba los aprendizajes que él necesitaba para lo que quería ser, ya que tenía muy claro desde siempre que él quería ser pastor. Llevaba un desfase grande en el proceso de aprendizaje, llegando al punto de poder ser diagnosticado como ACNEE, aunque no se le realizó ningún estudio en los dos cursos que estuve en el centro. Este desfase no era porque no tuviera capacidad, sino porque se dedicó durante varios periodos lectivos a molestar, a pasárselo bien, a no hacer nada, a pasar el tiempo sin más. Fue acumulando tanto retraso que ya le era imposible engancharse al ritmo general de las clases que llevaban sus compañeros.

A compañeros del claustro les propuse que a este alumnado que decía tener muy claro lo que quería ser se le intentara explicar las distintas áreas de manera que las

aprovechara para conseguir su objetivo, demostrándole que incluso para ser pastor tenía que tener unas competencias mínimas. En una reunión de ciclo se comentó que era demasiado trabajo adicional para conseguir muy poco resultado, ya que el alumno llevaba un desfase tan grande que iba a ser imposible conseguir algún tipo de mejora considerable, ya que se aburriría al no estimularle el trabajo que se le propondría. No obstante, se consiguió que tuviera un apoyo para que mejorara principalmente la escritura, la lectura y la comprensión con el especialista de pedagogía terapéutica.

El segundo alumno de los tres repetidores tenía un problema de integración dentro del grupo. Era un alumno que se abandonó académicamente porque para él primaba mucho más la aceptación y el estar llamando la atención constantemente del resto de sus compañeros y de los profesores. Era un alumno que tenía un tono de voz potente y elevado, que siempre hablaba sin pensar en lo que decía, que intentaba crear conflictos para llamar la atención, cosa esta última que también intentaba hacer con su aspecto físico, vistiendo de manera provocativa. Iba mostrando siempre una autoestima muy alta y con mucha prepotencia, pero en el fondo su personalidad era todo lo contrario: de acuerdo a lo que pude observar en clase, creo que en realidad tenía una muy baja autoestima y que no era aceptado por el grupo ni estaba integrado en el mismo.

El último alumno era todo lo contrario a los descritos anteriormente. Era un chico que tenía unos problemas familiares importantes, generando en él una actitud de dejadez extrema, no sólo en el plano académico sino también en el de la higiene personal. Era un alumno que fue muy rechazado ya en el curso anterior por esta cuestión, convirtiéndose en un problema bastante serio. Se unió a los dos chicos ya mencionados diagnosticados como ACNEE, los únicos que lo aceptaron. Su actitud a lo largo del curso cambió, pasó de ser un chico muy callado y tímido a enfrentarse con todo el mundo utilizando un vocabulario grosero e inapropiado, ocasionando bastantes problemas de disciplina.

Dentro del grupo del alumnado que no había repetido ninguna vez, había siete alumnos: cinco chicas y dos chicos. De entre esas cinco chicas, tres eran muy amigas entre sí y bastante brillantes académicamente hablando. Una de ellas destacaba sobre las demás porque era una alumna muy perfeccionista en todo y con muchísimo espíritu de superación y de trabajo. Quizá no tuvo tantas habilidades como otros alumnos, pero suplió todo con una exigencia personal y un esfuerzo por conseguir la perfección que en muchas ocasiones parecía extremo.

Estas tres chicas intentaron seguir con el transcurso normal de las clases, intentando que el resto de compañeros se comportaran adecuadamente para que pudieran continuar con su aprendizaje en las mejores condiciones. Empeoraron un poco su actitud debido a que empezaron a manifestar comportamientos propios de la adolescencia. Aprovecharon todas las asignaturas muy bien.

De las otras dos chicas, una era rumana y tenía un poco de sobrepeso, motivo éste que le ocasionó ciertos conflictos, ya que fue dejada de lado por este hecho. Su comportamiento en general en todas las clases era muy bueno, y pese a no tener suficiente dominio del idioma, se esforzó por conseguir los mejores resultados posibles.

Era muy amiga de la chica que falta por comentar, quien académicamente era bastante buena, pero que empezó a pasar por una mala etapa. Le hizo la vida imposible a su compañera únicamente por su aspecto físico y al final se dejaron de hablar. Era una alumna capaz de mostrar un comportamiento normal en clase y en la calle tener actitudes diferentes con su propia familia y entorno, al menos hasta donde yo pude observar. Durante una temporada dejó de comer y estuvo a punto de tener problemas serios, como la anorexia. Académicamente pasó el curso, pero fue bastante rechazada por la mayor parte del grupo, pues intentaba comportarse como si fuera mayor de lo que en realidad era y trataba a los demás con muchos aires de superioridad.

Los dos alumnos también eran muy diferentes entre sí, lo que no era obstáculo para que fueran muy amigos. Uno de ellos era buenísimo en las áreas de expresión plástica y en todas las artes en general, tenía gran capacidad de imaginación y era muy detallista a la hora de presentar cualquier tipo de trabajo. No estaba bien aceptado porque se consideraba superior al resto y los trataba con bastante indiferencia y altivez.

El otro alumno mantenía cierta indiferencia hacia el área de música debido a que en el curso anterior había suspendido por no cumplir con los plazos establecidos para entregar una serie de trabajos, y estando apoyado por su padre en su actitud. Éste me mandó una carta felicitándome por ser la primera persona que me atrevía a truncar la gran carrera profesional de su hijo poniéndole un suspenso, lo que nunca me dijo en persona al no asistir a tutorías. A pesar de estas circunstancias, su comportamiento durante el curso académico objeto de esta investigación mejoró, también su actitud hacia el área, consiguiendo esta vez superarla y mantener un mejor trato conmigo.

Para terminar de completar el grupo, vino a mitad de curso una chica proveniente de Canarias. Su nivel académico era muy inferior en todos los aspectos al medio del alumnado del Centro, y eso que era bastante bajo. Esta chica se unió al grupo de las dos

repetidoras, no haciendo nada de trabajo académico durante el transcurso del curso. Se encontraba bastante perdida en las clases y la mayor parte de los conocimientos no los llegaba a entender, lo que le hizo tomar una postura cómoda de no molestar dentro del aula, aunque tampoco realizara ningún tipo de esfuerzo por mejorar su situación.

3.6.1.1.2 INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La programación en Secundaria se planteó combinando el trabajo propiamente de clase, es decir, seguir cada uno de los temas que exponía el libro y realizar un examen de cada uno de los mismos completándolos, a partir de los diferentes audiovisuales que se iban a proponer. Esta forma de trabajar en este ciclo me pareció necesaria si queríamos que el alumnado siguiera un orden e intentara trabajar la asignatura. Además, para muchos lo único importante era si lo que estábamos realizando contaba para nota.

La primera actividad que les planteé fue realizar un vídeo en el que tenían que mostrar el colegio y explicar dónde estaba situado. Este material sirvió de presentación del proyecto docente para poder ser admitidos en el programa de escuelas medioambientales del Gobierno de Aragón. Cada uno de los alumnos fue explicando una parte del colegio y algunos de los monumentos más característicos de la población. Les gustó mucho hacerlo y poder participar en el montaje que se realizó con las imágenes grabadas, así como el posterior visionado del mismo.

Como esta actividad funcionó, y debido a que en ese periodo salió a la venta la película de *Los Simpson*, y muchos alumnos de sexto les habían comentado que la habían visto en clase, decidí usarla también con este grupo para trabajar a través de ella los medios de comunicación, los distintos personajes, las distintas músicas que aparecen y el atractivo que supone esta serie en ellos, todo lo cual llevó a generar un debate en donde se guardaron los turnos de palabra, consiguiendo que incluso los repetidores participaran aportando ideas. Además, se les pidió un trabajo por escrito en el que se realizaban distintas preguntas sobre la película y prácticamente todos las entregaron.

El trabajo que se realizó con la película solamente se tuvo que parar en alguna ocasión porque había dos alumnos que habían visto la película y no paraban de interrumpir y de intentar desvelar al resto lo que iba a ocurrir. Dada su insistencia en no dejar continuar la actividad, se les invitó a no estar presentes en el visionado y a completar los conocimientos sobre la banda sonora trabajada investigando datos de la vida del compositor de la misma en la biblioteca, para luego explicarlos al resto de la clase y contribuir de esta manera en los conocimientos de todo el alumnado.

Después de esta película vieron *Concert Band*, de Disney, con la que a pesar de pensar que seguramente no lo aceptarían por ser dibujos animados y considerarlo para alumnado más infantil, tuvo mucha más aceptación que en Primaria, y al no haberlo visto nadie antes tuvieron buen comportamiento y disfrutaron de las peripecias de los personajes. Dejaron que se dieran todas las explicaciones musicales necesarias para comprender la totalidad musical que había dentro de la película. En una segunda reposición, que fue tan bien recibida como la primera, se sacaron bastantes conclusiones. Se trabajó bastante bien a nivel musical, completando la parte de diferenciación de timbres, partes de la obra, la historia en la que se basa para componerse la música, diferenciación de instrumentos y tempos musicales. Se aprovechó para incidir en los distintos parámetros del sonido que se habían trabajado teóricamente en la asignatura.

Debido al proyecto de innovación que estaba coordinando, pensé que sería buena idea que participaran de alguna manera en el festival de Navidad, ya que la mayoría de ellos no querían hacerlo por un enfrentamiento que tuvieron con el Jefe de Estudios. Así que les propuse realizar un villancico cuya temática fuera el colegio. La música provenía de un villancico que todos conocían, *La Marimorena*. Así que teniendo la melodía, lo que hicimos fue cambiar el texto, inventándose en cada estrofa algo relativo al profesorado y lo que le había ocurrido en las clases con ellos. Como todos tenían mucha vergüenza de participar, lo grabamos en vídeo, y cada grupo de dos o tres alumnos cantó cada una de las estrofas y su estribillo. Lo hicimos con la ayuda del alumnado de segundo de ESO, y quedó un vídeo bastante gracioso, donde se veía el interés y la implicación de cada alumno en el proyecto.

La siguiente película que trabajamos fue *El Fantasma de la Ópera 2004*. Esta película, cuyo argumento y banda sonora están basados en el musical de Andrew Lloyd, además de aparecer dentro los contenidos del currículo, ya que dicha película aparecía dentro del libro de texto que estábamos utilizando en este curso, estaba bien caracterizada, con la música muy bien integraba dentro de la trama, y tocaba dos temas que atraían mucho al alumnado, como eran la intriga y la historia de amor. A pesar de que hay una parte importante de la película es cantada, a la que en otras ocasiones mostraron rechazo, el comportamiento del alumnado fue bueno.

A todos les gustó la película, e hicimos varios debates en las distintas sesiones en que la vimos, a la vez que realizaron algunas preguntas escritas sobre la misma. Lo que más les cautivó fue la belleza de los protagonistas y el argumento de la película. También prestaron bastante atención al ritmo trepidante de cambios de imágenes, vestuarios y decorados. Estuvimos además analizando los distintos personajes y las escenas más

importantes. Aproveché para explicar las distintas formaciones vocales, los distintos tipos de voz según el género de los intérpretes y relacionamos la película con *Farinelli*, dándoles un motivo que les pareció muy sugerente para seguir conectados a la explicación de las distintas voces, como fue el de explicar qué eran los contratenores y lo que se hacía con ellos en la época en donde fueron grandes divos de la música.

Con esta película empezaron a comprender la importancia de la música y, comparados con el alumnado de Primaria, fueron mucho más críticos con la interpretación de los actores, con las caracterizaciones que tenían los distintos personajes, con argumentar qué es lo que les había parecido más importante y a lo que más atención habían prestado... Pienso que su mayor edad es el motivo de este mayor aprovechamiento y análisis de las producciones audiovisuales vistas.

En el segundo trimestre me propuse una aventura que dio bastantes quebraderos de cabeza. Estuve en un curso sobre música y cine, y comentaron una película actual que podía atraer mucho al alumnado y con la que se podían trabajar muchos contenidos interdisciplinares. Era la película española *Yo soy la Juani*, dirigida por Bigas Luna, que retrata muy bien el mundo adolescente actual y la influencia de los medios audiovisuales. Cuando la vi, desde mi punto de vista reflejaba al cien por cien cómo hablaba, cómo actuaba y, en definitiva, cómo era mucho del alumnado de los grupos de Secundaria a los que le daba clase, de modo que me planteé emplearla con estos grupos.

Los problemas principales que le vi a la hora de trabajarla en el centro eran que aparecen varias escenas de sexo explícito y dos de violencia. Este hecho me produjo un cierto desasosiego, ya que aunque le veía un gran potencial didáctico para el alumnado que tenía en este ciclo, podía causarme problemas tanto con alumnado como con padres o compañeros, debido a que podían malinterpretar mis intenciones y el asunto llegar más allá de lo que pretendía: ser una actividad didáctica en la que aprender de una chica que se cree que se va a comer el mundo y descubre que el mundo no es tan feliz como ella pensaba. Quería trabajar las letras de la música comercial actual, los tipos de música, la forma de ser de los personajes y todos aquellos aspectos negativos que la película plantea en cuanto a creerse más de lo que se es, cómo es el mundo adulto, tratar los problemas amorosos y las soluciones que se plantean, las relaciones humanas, la forma de actuar ante las situaciones adversas de los protagonistas...

Decidí pedir opinión a mis compañeros, lo que descubrí posteriormente que fue un error, ya que la mayoría me dieron comentarios negativos o de meterme miedo con las consecuencias que podía tener sin ni siquiera preocuparse de ver la película previamente:

que si era una película para que la vieran con sus padres, que no les parecía correcto el visionado en el colegio, que podía tener muchos problemas de diversa índole e incitar al alumnado a intentar imitar a los protagonistas de la película... Tantos inconvenientes me plantearon, que decidí respaldarme por el equipo directivo. Comenté y argumenté mi forma de trabajar la película al jefe de estudios, quien la vio y en un principio no lo veía claro, si bien le pareció interesante la manera planteada de trabajar. Al día siguiente me dijo que lo había reconsiderado y que era mejor que no viéramos la película, pero poco después me dijo que sí, que seguramente la manera de trabajar con ellos esta película podía hacer que alguno reflexionara.

Antes de decidirme hice un sondeo en las dos clases para ver cuánto alumnado la habían visto ya, y una parte considerable respondió afirmativamente. Así que como en la primera sesión no aparecía ninguna de las escenas que me parecían demasiado fuertes para este alumnado, decidí probar. Todo el alumnado se mostró encantado, ya que la película retrata un entorno parecido al que tenían en su zona y estaban acostumbrados a ver y a escuchar habitualmente: música que solían escuchar, chicas ligeras de ropa, chicos guapos con “piercing”, macarras con sus coches tuneados, y un vocabulario vulgar. Estuvimos comentando el tipo de música que aparecía, intentamos descifrar lo que contaba la letra de la canción de rap, hicimos una actividad de inventarse un rap relativo al colegio que a algunos les quedó muy interesante, y lo dejamos para la siguiente sesión.

Cuando llegó esa segunda ocasión, decidí que no la iba a seguir poniéndola porque venía la parte más problemática y porque además fue cuando el Jefe de Estudios cambió de opinión y me dijo que no. Al alumnado le intenté convencer diciéndoles que lo había pensado mejor, que eran demasiado pequeños para continuar con la película, y que además no nos parecía adecuada ni a mí ni al equipo directivo.

El alumnado dio mil y una argumentaciones acerca de porqué teníamos que seguir viendo la película: que en las clases de música se hacía lo que yo quería y no lo que mandaran desde dirección; que no les podría poner ninguna película ya que incluso Bambi les podría traumatizar porque se muere la madre del cervatillo; que no iban a hacer caso a nada que les pusiera a partir de ese momento; que les había comentado que si acabábamos los temas previstos para la evaluación la pondría y no estaba cumpliendo mi palabra; que tenían en casa otras películas que veían en las que las protagonistas eran las actrices porno Lucía LaPiedra y Celia Blanco con contenidos mucho más fuertes que esa película y que no pasaba nada por ver dos pechos porque los veían los veranos en la playa y que eso era lo más fuerte que salía en toda la película...

Me quedé atónito de la cantidad de argumentos que me llegaron a dar, pero aun así seguí firme en mi posición en esa sesión. Cuando salí le comenté la situación de nuevo al jefe de estudios, llegando ambos a la conclusión de que, al estar bien planteada didácticamente, podíamos resolver todos los problemas que le vimos en un principio, y que quizás podían llegar a tener cierta razón en que no era para tanto lo que en el vídeo aparecía, que igual los estábamos protegiendo demasiado.

En la siguiente clase pusimos de nuevo la película y les mandé una serie de actividades: analizar las letras de las distintas canciones que aparecían, las funciones que tenía la música dentro de la película y la importancia de la música dentro de la narración cinematográfica. Prácticamente todos contestaron las preguntas que les hice, aunque más de la mitad estuvieron mal por falta de atención, a pesar de que iba parando la película y les leía las preguntas que luego haría.

Con la continuación de la película hubo un cambio radical de toda la clase hacia la asignatura. Mientras que normalmente cuando se mandaban deberes de música una amplia mayoría no los hacía, los de esta película los entregaron todos y dentro del tiempo marcado, inclusive aquel alumnado que había abandonado totalmente la asignatura desde hacía años. La atención fue total y absoluta durante todo el visionado de la película, y cuando cualquier alumno interrumpía o molestaba se encargaban los propios compañeros de hacerle saber que estaba molestando y que no querían que se cortara la actividad por esa actitud.

Cuando interrumpía la película para realizar algún comentario aclaratorio de lo que estábamos visionando, para preguntarles algo o simplemente para hacerles reflexionar acerca del trato de ciertos protagonistas a otros actores secundarios, siempre querían continuar con la historia y no realizar dicha interrupción. Después de la queja siempre había una pequeña reflexión y se comentaban los distintos aspectos interesantes de la película, como por ejemplo el trato que recibían las protagonistas femeninas en la película.

Otro hecho interesante es que mientras duró el visionado y el trabajo sobre la película, llegaban todos puntuales a clase y había protestas para que no quitara la película al terminar las sesiones y querían que convenciera al siguiente docente para que me dejaran sus clases y terminar de verla.

Ante la posibilidad que me estaba dando este nuevo recurso con esta clase, me informé y descubrí que el Departamento de Salud del Gobierno de Aragón promovía un programa llamado “*Pantallas Sanas*”, desde el que se proponían una serie de películas para primer ciclo de Secundaria, que mandaban al centro de manera gratuita y con una serie de actividades. La mayoría estaban encaminadas para trabajar la educación para la salud, lo que

podía relacionarse con las bandas sonoras, tal y como estaba realizando hasta ahora. Nos mandaron las películas *Charlie y la Fábrica de Chocolate* y *Planta Cuarta* para primero de ESO, y *El Próximo Oriente* y *Billy Elliot* para segundo.

De las dos que nos propusieron para primero de la ESO, decidí trabajar *Planta Cuarta*. La película trata un tema social con el que es necesario concienciarse, como es el de las enfermedades crónicas que por desgracia cada vez son más habituales en la vida de muchas personas, y consideré que musicalmente podíamos trabajar de una manera muy distinta la música actual, con grupos muy actuales en este momento como Estopa. Era necesario hacerles caer en la cuenta de la vida que tienen y cómo a veces ese tipo de vida se puede truncar y hay que seguir luchando para sobrevivir. La combinación de diferentes tipos de música: percusión vocal, música sinfónica y música pop-rock y su utilización dentro de la película: música diegética, música no diegética, mickeymousing... hicieron que viera en esta película una manera muy significativa de aunar tanto unos conocimientos relevantes para sus vidas como unos conocimientos musicales importantes.

Explicamos todos estos tipos de música teóricamente a través del libro de texto porque acabábamos de ver el tema de la música y el cine, de modo que reforzamos con la película el contenido del libro. Participaron bastante, preguntando todo aquello que no les quedó claro, o que les suponía ciertas dudas. Fui parando para ver los distintos ejemplos musicales que quería trabajar y las escenas que les divertían. Gracias a la película consiguieron aprenderse un título de “música clásica”, sobre todo los chicos, que fue la *Marcha Radetzky* de Johann Strauss padre, debido a las connotaciones de ámbito sexual que se insinúan en las imágenes al utilizar dicha obra, siendo muy comentada la escena y demostrando ese despertar en este ámbito que se producía ya en estas edades.

Los siguientes materiales que se trabajaron fueron *High School Musical 1* y *High School Musical 2*. Se trataron contenidos muy interesantes para este curso, ya que tenían que desarrollar estrategias de lectura rápida, porque si no seguían los subtítulos en las canciones no comprendían la trama de la película, evitando de esta manera que desconecten en las cuantiosas partes musicales. El principal aliciente que comentaron era que los protagonistas son adolescentes que están más o menos en su misma edad, que están empezando a descubrir el amor, manteniendo la tensión y la intriga argumental hasta el final de la segunda parte de la película. Otro aspecto que destacaron es que ambas películas interrelacionan música y deporte, y ese hecho también les agradó.

Musicalmente es interesante porque podemos trabajar la importancia del texto dentro de la banda sonora, los diferentes tipos de música que aparecen según las

situaciones que se producen dentro de la película, las distintas agrupaciones instrumentales así como los instrumentos que las forman. Uno de los propósitos con este material fue comprobar hasta qué punto mantenían la atención en una película donde las tres cuartas partes eran música.

Cuando reflexionamos sobre ambas películas, lo más comentado fue que echaban de menos en la primera de ellas que los protagonistas llegasen a besarse, y en la segunda que se besan demasiado al final. De las canciones reconocieron que tienen su importancia y que si no sigues el texto no entiendes la película, lo que hace que tengas que estar atento a ellas. La banda sonora despertó opiniones encontradas: mientras a una amplia mayoría le pareció que estaba bastante bien y que era muy actual, otro sector de la clase dijo que la temática que tratan es presentada desde un punto de vista excesivamente positivo y que le sobran muchos fragmentos musicales que lo único que hacen es insistir en la idea que se transmite claramente en las imágenes.

Dado que las películas que vimos hasta ese momento las había elegido yo y que ellos querían participar en la elección, les permití que lo hicieran, además de por fomentar su capacidad de decisión, porque su comportamiento en clase había mejorado muchísimo y habíamos avanzado bastante en los contenidos, habiendo llevado el temario que establecía el libro de texto con los plazos establecidos en la programación de la asignatura.

La película que eligieron fue *Casi 300*, película americana donde los directores de la misma combinan lo que consideran el mundo extremadamente estilizado de la Esparta retratada en la película *300*, con un asalto sin respiro a la cultura popular bombardeada por los medios. Considero que es una película de muy baja calidad tanto por el argumento como por la utilización de todos los recursos cinematográficos. Sin embargo, a la mayoría de la clase le gustaban las distintas situaciones humorísticas que se iban creando en la película.

La película nos sirvió de contraejemplo de lo que debe ser una buena película, estudiando los defectos que tenía a nivel de planos e imágenes. También estuvimos intentando saber qué función cumplía la música en cada momento y si tenía sentido dentro de esa película. Poco más pudimos trabajar desde el punto de vista pedagógico,, permitiéndonos al menos reflexionar sobre lo que se podía considerar material de buena calidad cinematográfico y que podía ofrecer mucho más al espectador. A pesar de estas limitaciones, pienso que mereció la pena, aunque sólo fuera porque verla fue decisión del alumnado.

A final de curso estuvimos trabajando con los DVDs de *Al pie de la letra* en los que se combinaba el karaoke de las canciones con los distintos “videoclips”. Musicalmente hablando, desarrollar este trabajo fue interesante, ya que fue una manera didáctica de trabajar las canciones y los textos de las mismas, en la que el alumnado participó mucho más que si únicamente les hubiera entregado el texto. Se crearon entre ellos sus propias competiciones y algunos incluso se entrenaban en casa para conseguir quedar en clase mejor que otros. Fue una manera de trabajar las canciones en pequeño grupo y descubrir quién era más vergonzoso e intentar superarlo con esta actividad, ídem con el alumnado que tenía más miedo escénico, y también de comprobar quiénes eran más lanzados aunque fueran mucho peores vocalmente.

También trabajamos con coreografías libres las distintas canciones que nos proponían los CD de *Fama ¡A bailar!* Aunque el alumnado de esta clase era muy reacio a las actividades de danza, ya que empezaban a manifestar cierto pudor, sobre todo si se realizaban grupos mixtos, al trabajar con música que estaba de actualidad realizaron coreografías bastante elaboradas, donde los distintos pasos utilizados seguían el ritmo y prácticamente todos los grupos se esforzaron en realizarlas lo mejor posible.

3.6.1.1.3 DIFERENCIAS QUE SE ENCUENTRAN DENTRO DE LA CLASE

A pesar de las características que he comentado de este grupo, quizás fue uno de los que mejor trabajaron las diferentes propuestas dentro del centro y demostraron mayor implicación, a pesar de que muchos de ellos pensaron que el planteamiento de mis clases era una pérdida de tiempo y así me lo hicieron saber.

Si analizamos todo lo que se trabajó, se completó muchísimo el temario que se impartió teóricamente, ya que se impartieron los nueve temas que venían en el libro de texto, proyecto *Crescendo* de la editorial Alhambra- Logman, completándolos con todos los visionados y las actividades propuestas y comentadas anteriormente. Esto en cuanto a los contenidos conceptuales, porque a nivel actitudinal y procedimental el aprendizaje fue mayor aún, tal y como lo refleja su cambio de comportamiento, su participación e implicación en clase, sus reflexiones hechas en clase, etcétera.

Al contrario que en los grupos de Primaria, las diferencias principales en este curso no se produjeron en la división entre alumnos-alumnas, sino más bien entre los que querían continuar y aprovechar sus estudios y aquellos que estaban continuamente en todas las clases perdiendo el tiempo, bien por una decisión de no estudiar más, por no tener el nivel que se requería al haber dejado de trabajar hacía mucho tiempo o porque directamente pensaban que la asignatura no les aportaba nada y que daba igual suspenderla

o no, con lo que se dedicaban a intentar incordiar a los demás. Lo bueno que tuvo este grupo es que hubo unos ocho alumnos que funcionaron correctamente a nivel académico y no se dejaron llevar por los intentos de boicotear las propuestas realizadas.

No era un curso nada fácil en cuanto a la cantidad de niveles académicos que presentaba, pero llegué a trabajar bastante a gusto con ellos y conseguí reducir la cantidad de conflictos que se planteaban en las clases de música y en otras muchas con el alumnado que otros compañeros habían dado por perdidos dentro de la etapa.

Me ayudó muchísimo buscar el centro de atención primordial en esta edad, que eran las relaciones con sus iguales. Esas interrelaciones entre los dos sexos y la propia curiosidad general me posibilitaron poder trabajar muchísimo mejor dentro de las clases con las distintas películas propuestas, e interrelacionar las distintas funciones sociológicas de la música con lo que para ellos en ese momento era su principal interés. Cuando dejé de centrarme exclusivamente en los contenidos y empecé a prestar atención a sus intereses y necesidades reales de desarrollo, las cosas empezaron a ir mucho mejor en clase.

Fue un acierto intercalar el material basado en el libro con el audiovisual, ya que conseguí que todo el alumnado se acercara y vivenciara mucho más la música y que incluso los que jamás habían disfrutado en las clases de música que yo daba reconocieran que este año se lo pasaron mucho mejor y que les empezó a interesar la asignatura.

Dentro de las habilidades personales de cada uno, hubo una mejoría general, ya que incluso el alumnado que siempre dejaron los exámenes en blanco porque suponía mucho esfuerzo escribir, empezaron a entregar los trabajos de las preguntas escritas que se realizaban sobre las películas y escribieron una o dos preguntas más que antes.

Fue un grupo que decepcionó a parte del profesorado a la hora de participar en las distintas actividades de centro. No participaron como grupo en Navidad, ni en la Semana Cultural, ni en prácticamente ninguna actividad que se les propuso. Adoptaron una actitud de ir en contra del equipo directivo e intentaron en ciertos momentos boicotear estas actividades. A pesar de eso, los convencí para realizar el villancico de Navidad, participaron en la charanga de los Carnavales unos cuantos y también realizaron un vídeo sobre el acoso escolar con los alumnos del curso superior, concretamente los dos alumnos más problemáticos.

Como ya he comentado al comienzo, era un curso con muchos subgrupos, y en los que había también muchas diferencias entre ellos creadas desde años anteriores; pero a la hora de trabajar en las clases, esos subgrupos de dos o tres alumnos, se convirtieron en dos: los que querían aprender y avanzar y los que no, y a su vez dentro de los que no

querían avanzar encontramos a los que se les consiguió enganchar de nuevo a la temática que se estuviera tratando y a los que fue imposible. En cualquier caso, los resultados de la experiencia educativa con los medios audiovisuales supusieron una mejora significativa en la formación del grupo.

3.6.1.2 SEGUNDO DE LA E.S.O.

3.6.1.2.1 DESCRIPCIÓN DE LA CLASE

La clase de segundo de ESO comprendía seis chicas y cuatro chicos. Era un grupo en el que gran parte del alumnado nunca participaba, demostrando en general una gran dejadez en todas las áreas, poco entusiasmo ante las distintas actividades y poco trabajo personal. Cuatro de los integrantes del grupo eran repetidores.

Conseguí ganarme a los repetidores y que fueran participando en las distintas actividades que les propuse. Al conseguir que los repetidores participaran activamente, las sesiones se desarrollaron tal como las había planeado. Tuve que tener muchísima mano izquierda, pues cuando uno de los líderes cambiaba de opinión todos le seguían y no realizaban nada de lo que se les mandaba. Y a pesar de que con estos líderes tuve muchísimos conflictos, seguí demostrándoles que quería proponerles cosas nuevas, que se nutrieran de ese espíritu de superación, a pesar de que ellos siguieron en su actitud de hacer y decir todo aquello que en cada momento quisieron.

La mayor parte de los conflictos que surgieron en el aula quedó impune, ya que a pesar de que el profesorado intentó proponer medidas disciplinarias estrictas en el equipo de ciclo, seguían sin aceptarlas y se llegaron a situaciones en la que fue necesaria la implicación del equipo directivo. Conseguimos mucho más en el Centro con actividades a partir de producciones audiovisuales que con sanciones y represión.

Desde el equipo directivo siempre se optó por el diálogo y por intentar solucionar los problemas disciplinarios sin medidas muy contundentes, como podía ser el caso de la expulsión que exigió parte del profesorado ante hechos graves, como una agresión física importante entre dos alumnos, cambiándolo por limpiar el patio durante una semana o limpiar mesas y realizar trabajos durante una hora más cada día. Se intentaron buscar siempre este tipo de soluciones, confiando excesivamente en el cambio de actitud del alumnado que en el transcurso del curso no se produjo en muchas clases, según comentaron varios compañeros del centro en la última sesión de evaluación de ese curso, lo que no coincide con mi impresión, al menos en las clases de música, donde sí observé un cambio a mejor en la actitud e implicación del conjunto.

Lo más impresionante para mí fue que se dieron cuenta de que siempre intentaba buscar nuevas formas de llegar a ellos y de que se interesaran por la asignatura, que buscaba actividades que les pudieran atraer y que siempre estaba ahí para solucionar cualquier situación desagradable de la mejor manera posible e intentaba luchar para que no abandonaran en ningún momento su escolarización animándolos a continuar. Al final del curso además de decírmelo en la última clase, me hicieron un mural y me escribieron la siguiente carta, liderada por la alumna que más conflictos creó en el colegio y en mis clases, la cual transcribo literalmente a continuación:

Bueno, aquí se acaba la historia del mejor profesor del mundo al que hemos cojido muchísimo cariño. Queríamos decirte que estos años que has estado con nosotros en el colegio han sido los mejores de nuestra estancia en el colegio y sólo por una única razón, por ti. Por que nos has enseñado a ser buenas personas, a apreciar la vida, a trabajar en grupo, a saber que en esta vida se puede yegar a querer a un profesor. Por eso y por muchas cosas mas, te queremos dar las gracias y desearte que te valla lo mejor posible en la vida. Pues nada, aquí nos despedimos y queremos decirte una única cosa más: NUNCA TE OLVIDAREMOS!! muchos besitos y fuertes abrazos.

Después de estar mucho tiempo buscando soluciones que mejor se adaptaran a ellos, a los problemas diarios que planteó el alumnado en mis clases, preocupado por si la medida disciplinaria que había tomado en determinadas situaciones sería la adecuada, que intenté dialogar con ellos aunque muchas veces se opusieron a ese diálogo creando situaciones desagradables, el sentimiento de recibir esta carta escrita, con sus faltas de ortografía gigantes, te llena el alma de satisfacción y te demuestra la importancia de intentar siempre algo con todo aquel alumnado que crees que no va a mejorar, que están perdidos y que no encuentran otro camino que el que están siguiendo. Con este grupo más que en ningún otro pude darme cuenta de que educar es muchos más que transmitir contenidos académicos que, por muy importantes que sean, son, en el mejor de los casos, herramientas para formar a las personas en ámbitos mucho más importantes, como el de los valores.

Las características iniciales del alumnado eran las siguientes: había un grupo que normalmente no hablaba en clase, no trabajaba ni daba de sí mismos lo que podían. Había además dos chicas que tenían unas capacidades cognitivas medias, pero que tampoco parecía que se esforzaran por conseguir desarrollarlas al máximo. Eran amigas desde siempre y gracias al grupo de chicas repetidoras de la clase cambiaron y se abrieron un poco más a nivel social.

Otros dos alumnos eran rumanos. Uno de ellos era un chico que ya llevaba varios años en España y que no estaba aceptado del todo en el colegio porque tampoco se

relacionaba demasiado, ni con los chicos del pueblo ni con los de su clase. Era bastante vago, al menos en la clase de música, pues no entregaba ningún trabajo, y aunque no se metía con nadie, tampoco evolucionaba a nivel académico porque no estudiaba. La otra alumna era una chica que acababa de llegar a España en el verano anterior sin ningún tipo de conocimiento del idioma, y que con esfuerzo llegó a superar a toda la clase y ser la alumna más brillante, académicamente hablando. Su progreso es digno de destacar porque acabó aprobando todas las asignaturas del curso con muy buena nota y con un comportamiento ejemplar de esfuerzo y superación personal.

Al alumnado mencionado se le unió una chica marroquí que estaba inicialmente aislada dentro de la clase, aislamiento que ella misma buscó a pesar de los intentos del profesorado y del propio alumnado para que participara en grupo e intentara relacionarse con sus compañeros. Llevaba varios años en España, y aun así ella siempre propició el distanciamiento con sus compañeros españoles, pues en los recreos sólo se relacionaba con las niñas marroquíes más pequeñas. Académicamente era una alumna que le costaba adquirir los conocimientos mínimos creo que por dejadez, falta de estímulos a su alrededor y por un nulo esfuerzo personal por intentar mejorar. Con esta nueva manera de trabajar empleando producciones audiovisuales conseguí que poco a poco fuera participando en las clases y que se abriera un poco más socialmente, e incluso que en algunas clases pudiera realizar comentarios sobre los materiales que estábamos trabajando.

Otro de los alumnos que no había repetido era el que demostraba tener un nivel académico mejor dentro de la clase. Este alumno tuvo bastantes problemas y enfrentamientos graves a lo largo del curso con los compañeros repetidores, llegando a ser agredido por uno de ellos. Manifestaba una autoestima muy alta, se consideraba a sí mismo el más inteligente del colegio y el líder de su clase. Empezó a tener un comportamiento erróneo tanto con sus compañeros, a los que trataba como si tuvieran menos edad que él, como hacia el profesorado, hablando a todas horas, no presentando los trabajos que se le mandaban... A todo esto se le unieron problemas familiares, como fue el cambio de lugar de trabajo de su padre, con lo que casi a finales de curso se tuvo que ir a otro pueblo y a otro instituto. Dentro de la clase, intentó apoyarse en el alumno rumano, ya que los otros dos alumnos repetidores no paraban de meterse con él. Fue muy inteligente y tuvo un acercamiento a la repetidora líder de la clase, lo que le proporcionó menos problemas con los otros chicos y considerarse inmune ante los demás, ya que ella era la que dirigía a todo el grupo.

En cuanto al grupo de repetidores, había dos chicos, que eran muy distintos pero a la vez muy amigos. El primero de ellos había repetido porque había suspendido tres áreas y no podía pasar de curso, y llevaba fatal lo de ser repetidor: lo primero porque el resto de sus amigos estaban en el instituto y no se llevaba demasiado bien con los compañeros de su clase; lo segundo porque se sentía un poco como fracasado al tener que repetir, lo que se traducía en una actitud de estar en contra del colegio; y finalmente porque no llegaba a aceptar que tuviera menos capacidades de las que él creía, de lo que se dio cuenta a lo largo de este curso. En clase adoptó el rol de gracioso, que le salía en muchas ocasiones de manera natural, y de mostrar el mínimo esfuerzo posible para ir aprobando. A pesar de que consiguió aprobar más asignaturas de las necesarias para entrar en el instituto, fue propuesto para ir al grupo de diversificación, siendo un grupo a partir de tercero de ESO donde va el alumnado que le cuesta más adquirir los conocimientos mínimos llevando un nivel más rebajado de conocimientos, posibilitándoles que puedan acabar y graduarse, lo que no aceptó porque otra vez iba a estar separado de sus amigos.

El otro alumno estaba muy desarrollado físicamente, siendo bastante infantil de carácter para la edad que tenía. Además era muy buena persona, lo que significa que se portaba bien en clase y no tenía doblez en sus intenciones, lo que no quita para que tuviera varios conflictos importantes, llegando a estar expulsado unos días por pegarle un puñetazo a otro compañero. Académicamente era un alumno que podía obtener mejores resultados académicos, dada su capacidad, pero demostraba una gran falta de interés. Tenía varias lagunas, sobre todo en lo que se refiere a lenguaje, y muchas de ellas venían por su falta de esfuerzo en los cursos anteriores.

A pesar de ese comportamiento, fue uno de los alumnos que más participó en todo lo que se propuso, con el que se pudieron resolver las distintas situaciones dialogando, tanto cuando hizo las cosas bien como cuando las hizo mal, que apoyó bastante al profesorado en la organización de las distintas actividades de centro y que a lo largo del curso fue mejorando considerablemente su comportamiento, pero no académicamente, porque su meta era pasar al instituto a la clase de diversificación, ya que pensaba que de esa manera conseguiría tener el título realizando un menor esfuerzo y que con el bagaje que tenía podría superarlo sin ningún problema, además de que algunos de sus amigos ya habían sido propuestos para este grupo.

En cuanto a las alumnas repetidoras, eran dos chicas que no se llevaban nada bien entre ellas durante el curso anterior, y que en éste estaban bastante unidas, a pesar de que una de ellas se metió con la otra constantemente hasta límites insospechados, mientras la

otra lo consentía todo. La alumna que dejaba que se metieran con ella repitió porque académicamente no tenía capacidad suficiente para superar el primer ciclo de Secundaria, habiendo dado un cambio radical en el curso académico que aquí nos ocupa. Pasó de ser la alumna que nunca hablaba en las clases, con un comportamiento excelente, más bien tímida y que aguantaba que el resto de compañeras siempre estuvieran metiéndose con ella de una manera muy descarada, a ser la amiga íntima de una de sus detractoras y por lo tanto a empezar a hacer comentarios negativos hacia otras personas, imitarla en la forma de vestir, en la forma de hablar, a no trabajar en clase... A pesar de esa buscada mimesis por su parte, ella tenía buen fondo y era demasiado inocente. En cuanto a las clases de música, tuvo altibajos, participó bastante bien, sobre todo al final de curso, superando en ciertos momentos su timidez hasta límites insospechados.

La otra alumna repetidora se consideraba que estaba por encima del bien y del mal dentro y fuera del colegio. Era una alumna muy inteligente, pero que decidió tomar el camino equivocado: el de ir pasando su vida estudiantil sin aprovechar sus oportunidades. Estuvo en el colegio hasta que cumplió los dieciséis años y pasó a realizar garantía social, siendo la última oportunidad que tendría por la edad y no haber conseguido superar los contenidos mínimos del primer ciclo de ESO para conseguir el graduado y prepararse a realizar algún módulo de formación profesional posteriormente.

Para ella lo importante en ese momento era ser la de mayor edad y demostrarlo constantemente, lo que para ella significaba tener un lenguaje muy descarado con todo el mundo y hacer y decir lo que se le antojaba, ya que sus padres no le marcaban ningún tipo de norma. Tenía una gran facilidad para salirse con la suya siempre y en todo momento. Era capaz de desmontar la clase totalmente con su comportamiento y arrastrar al resto del grupo. A pesar de esta actitud, ella se dio cuenta de que seguía intentando que cambiara de actitud, que le proponía mil y una cosas, que quería mejorar su educación, su vocabulario. Poco a poco fue analizando todo esto y acabó aceptando y apoyando la mayor parte de mis propuestas en clase.

3.6.1.2.2 INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Como he comentado al describir el grupo, las actividades que les gustaron a los repetidores automáticamente gustaron al resto de compañeros y todo el mundo empezó a participar en ellas. Por ello, cuando propuse realizar un vídeo relativo a descubrir su pueblo para enviarlo a la unidad de programas junto con la solicitud del centro para participar en el programa de Escuelas Viajeras, sabía positivamente que los cuatro repetidores iban a querer realizarlo si les proponía que fueran los presentadores. Y acerté, ya que enseguida

estuvieron dispuestos a ser los encargados de coordinar al resto para realizar el vídeo y velar por el buen funcionamiento del mismo. Nos costó realizar varias tomas de la presentación en la que aparecían ellos porque les entraba la risa, se olvidaban del texto, les daba vergüenza y no llegaban a hablar en el momento que les tocaba, o cuando visionaban el trabajo que se había hecho no se gustaban e intentaban mejorarlo. La experiencia fue bastante gratificante, ya que vi implicación y consiguieron motivar al resto para que el vídeo quedara lo mejor posible y así nos eligieran para participar en el proyecto educativo de las escuelas medioambientales y conocer otros lugares y alumnado de otros centros.

La segunda experiencia que se realizó con ellos fue ponerles *Concert Band*, de Disney. En un principio esperé que empezaran a protestar y a decir que no les gustaban los dibujos animados, pero al contrario, les gustó la actividad y pudimos sacarle bastante provecho para explicar la formación de la banda, la manera de dirigir el director y los movimientos de dirección que en el audiovisual aparecen, los distintos parámetros de la música, los crescendos y disminuendos, la temática de la obra y la forma de la misma, y el reconocimiento de los distintos instrumentos y de sus características.

Posteriormente propuse *El Fantasma de la Ópera* en la versión de 2004. Fueron capaces de atender a un musical de dos horas y estar en un clima de diálogo, preguntando aquello que les intrigaba o les parecía curioso, sobre todo por la apariencia física de los protagonistas, que encandiló a todo el mundo, por la historia que contaban y por los distintos decorados, vestuarios y cambios de imágenes. Lo único que rechazaron fue que les pareció demasiado el tiempo de la película en el que se canta, a pesar de lo cual se comportaron mucho mejor en todo ese tiempo que si no hubiera habido apoyo visual. Se fijaron bastante en lo que le ocurre al fantasma y a los sentimientos que tiene, la historia de amor entre los dos protagonistas, criticaron la actuación de unos y de otros cuando no les gustó o les pareció muy irreal, se mofaron de la exageración con la que aparece en la película la “diva” o la cantante principal e hicieron todo tipo de comentarios hacia ella y su personaje...

Si analizamos detenidamente el comportamiento general ante esta película, lo que hicieron fue interiorizar la ópera y ser capaces de dar argumentos acerca de aquello que les gustaba y lo que no y el porqué. Seguramente si les hubiera dicho que íbamos a dar una clase de ópera, hubieran buscado la manera de boicotear la clase alegando que eso no era de su interés.

La película que vimos a continuación fue *Yo soy la Juani*. En este curso las dudas que tuve fueron principalmente por la cantidad de diferentes religiones que había en el aula

y por si algún alumno se pudiera sentir molesto por el contenido que se estaban mostrando. Sin embargo, cuando les pregunté y comenté la posibilidad de realizar el visionado de la película, seis de los diez ya la habían visto, o al menos eso dijeron, y al resto le apetecía verla porque iba a ser algo totalmente novedoso a lo que habían hecho hasta el momento con otros profesores.

Cuando pensé en esta película, vi que la alumna repetidora se podía ver identificada con la protagonista de la historia y podía quedarse con el mensaje de humildad, superación, esfuerzo que transmite la película. En este curso ya salieron temas más propios de la adolescencia y edad adulta, como el maltrato a las mujeres, y lo que opinaban del mismo tanto chicos como chicas, también la operación de aumento de pecho y lo que conllevaba.

Estuvimos analizando los distintos perfiles de jóvenes que nos presentaba la película, así como debatiendo hacia lo que hacían los chicos y en lo que pensaban y lo que hacían y pensaban ellas, desde su punto de vista. También fue muy comentada la relación amorosa que se establece en este caso entre los protagonistas.

Se comentó el hecho de que en la película aparezcan carreras ilegales de coches *tuning*. Algunos las relacionaron y comentaron los problemas que habían ocasionado con los que se produjeron en el pueblo vecino y que eran muy peligrosas. También comentaron la nueva utilización del lenguaje con los mensajes que se escriben para teléfonos móviles y la relación que se establece entre la protagonista y sus padres y cómo la veían ellos.

Participó todo el mundo muy activamente, con lo que el grupo, que siempre pasaba desapercibido y parecía que lo que se explicaba no iba con ellos, en esta película encontró un lugar adecuado para desprenderse de sus pensamientos acerca de lo que estaban viendo y escuchando en cada una de las sesiones. Fue una de las películas que más motivó a todo el alumnado en general al tener elementos con los que se identificaron y al tocar temas de actualidad que les apetecía comentar. Al igual que ocurrió con la otra clase, cuando llegaba el final de la sesión seguían sentados en sus sillas esperando continuar o proponiéndome que convenciera al profesor siguiente para cambiar la clase. Estaba claro que esta película les interesó muchísimo.

Musicalmente, la película nos muestra varios tipos de música, todos relativos a estilos de actualidad: *bip hop*, *funky*, *rap*... Mientras que en la clase de primero no reconocieron ninguna de las músicas que aparecía, en esta reconocieron a Mala Rodríguez, cuya canción escuchamos varias veces en la película, ya que en general les gustó, y algunos

incluso dijeron que seguirían investigando sobre esta nueva artista e igual se compraban su disco.

La alumna repetidora que se parecía a la protagonista reconoció que se había sentido identificada con ella en todo menos en la relación que la misma mantiene con su padre, y sobre todo en la forma de vestir, de pensar y de hablar de la protagonista, parecía que era ella la que estaba ahí y que era su vida.

Debido al rechazo que se producía en la clase a las personas de otras culturas, y a que ese alumnado en la clase tampoco se llevaba entre sí adecuadamente, pues siempre estaban con descalificativos, para potenciar e intentar que vieran la riqueza de la multiculturalidad decidí trabajar con ellos *El Próximo Oriente*, ya que estaba dentro del programa *Pantallas Sanas*, para incidir en la música de distintas culturas.

La música que aparece en toda la película es una mezcla de diferentes tipos: árabe, india y de otras culturas y procedencias, a la que el alumnado reaccionó con expectación en un principio, y que conforme fue transcurriendo la película les pareció que estaba muy bien integrada en la trama. Mostraba un amplio abanico de esos estilos musicales y un acercamiento a través de una historia que funciona y que está muy elaborada, narrativamente hablando, que hace sacar bastantes conclusiones mediante el análisis de los distintos personajes y que interrelaciona muy claramente la música con los sentimientos que les producían a cada uno de los personajes. Pudimos trabajar las distintas funciones que puede cumplir la música dentro de la banda sonora de manera muy concisa y audiovisualmente muy relevante comentando las escenas más importantes en las que la música tenía distintas funcionalidades.

El Periódico de Aragón hizo un concurso sobre los medios audiovisuales, a través del cual nos mandaron la película *Buenas noches y buena suerte*, que trataba sobre la importancia de los medios de comunicación y cómo son los medios por dentro, los entresijos que ocurren entre los periodistas y la relación de los medios audiovisuales con la película. Era una película demasiado densa y difícil de llegar a comprender por el alumnado de estas edades, ya que mezclaba muchos hechos políticos e históricos de otro país que desconocían y era muy difícil que llegaran a comprender.

Musicalmente nos acerca a la música de jazz, siempre de manera diegética, conociendo una orquesta de jazz en vivo y el tipo de sonido que se complementa con los diferentes ámbitos que habíamos trabajado: “música clásica”, música de diferentes culturas, funciones de la música en el cine... La música en la película tiene una función de anticipación y de unión de imágenes que no habíamos visto en las anteriores, donde las

distintas historias e imágenes importantes se unen mediante la música que a la vez explica y anticipa lo que va a ocurrir. El resto del tiempo el único sonido que aparece en las escenas es la voz, lo que la hace más difícil de seguir y que nos hace darnos cuenta de la importancia de la ausencia de música en diferentes escenas dentro de la película.

Era una película en blanco y negro, lo que provocó que desde el primer momento fuera rechazada, y la música no era además del tipo que estaban acostumbrados a escuchar. Estos condicionantes fueron suficientes para que los repetidores decidieran que no la tenían que ver, que no les aportaba nada nuevo y que iban a hacer lo posible para boicotearla, consiguiendo que al final se eliminara.

La siguiente película que vimos fue una de Woody Allen, *Scoop*. Coincidió que en aquella época dicho director estaba en España y salía muy a menudo en los distintos canales de televisión, porque estaba promocionando la película *Vicky Cristina Barcelona*, produciéndose un gran despliegue mediático sobre la posibilidad de que Penélope Cruz ganara su primer Óscar, hecho que al alumnado le encantó comentar en la clase dando distintas opiniones sobre la actriz.

Nos sirvió trabajar la música de la película porque utiliza los distintos ballets famosos de Chaikovsky: *El cascanueces* y *El lago de los cisnes*. Musicalmente se incidió en la utilización de directores famosos de fragmentos musicales de obras muy importantes dentro de la historia de la música, y la combinación de este tipo de música con otros de creación actual o para uso exclusivo de las distintas bandas sonoras.

La actividad que más ilusión les hizo y donde realmente fueron protagonistas en todo momento fue la creación de un vídeo sobre el acoso escolar. Nos mandaron un material para trabajar el acoso en las clases de teatro, que constaba de una historia que ocurría en un autobús. En aquel momento, estaba muy en boga entre los adolescentes la serie de televisión *Física o química*, serie muy polémica que había tenido muchísimos detractores que al final consiguieron que se quitara, pero que a muchos adolescentes les encantaba.

Mezcla de la obra teatral que habíamos recibido y de la serie que más les gustaba crearon una historia con distintos personajes en la que había un chico maltratado. Con la obra intentaron demostrar que no es bueno que el alumnado se calle ante las situaciones de acoso y que es necesario defender la verdad. En el vídeo mostraban cómo veían la convivencia escolar así como vivencias diarias dentro del centro.

Analizando un poco el guión, vemos unos personajes con unas características muy definidas, en el que hay un profesorado excesivamente despreocupado, un director sin

mucho interés por lo que ocurre en el centro, una disputa por celos y por demostrar quién es más fuerte, una concepción de carácter mucho más fuerte en el género femenino que en el masculino, y una serie de amigos que son iguales o intentan mimetizar a aquellos que son los líderes del grupo para sentirse integrados en el grupo y otros alumnos que van mucho más por libre demostrando cada uno de ellos su personalidad. El texto, que el alumnado realizó con mi ayuda, está recogido en su integridad en los anexos de este trabajo.

Musicalmente hubiera sido muy interesante que ellos decidieran la música que iba bien para cada una de las imágenes que se grabaron y para el vídeo final, pero dada la premura de tiempo que tuvimos, ya que tenía que ser proyectado en la semana cultural y se preparó con dos semanas de antelación, únicamente le añadimos música al comienzo y al final de la historia. Lo más importante fue la disposición de todo el alumnado y las ganas de que quedara como si fuera una serie de televisión y sentirse los protagonistas del aprendizaje de los demás.

Es una actividad que, programada con mucho más tiempo y teniendo mayor disposición de horario, más cámaras para grabar y distinto profesorado para poder realizar las tomas teniendo controlado o realizando actividades con el resto del grupo que no está grabando, probablemente habría salido muy bien y habría sido aún más interesante, ya que es un extra de motivación con el que se pueden aprender muchísimos contenidos.

Para terminar el curso estuvimos trabajando con el karaoke *Vanbasco* y con los distintos *videoclips* de *Al pie de la letra*. Al igual que con el otro grupo de Secundaria, funcionaron muy bien, e interpretaron bastantes canciones siempre que fuera en grupos de más de dos personas, ya que se sentían más seguros a la hora de interpretar, según decían. El material que no funcionó con este curso fue *Fama ¡A bailar!*, ya que la mayor parte de la clase se negaba a realizar actividades de baile, alegando principalmente vergüenza.

Para ser un grupo con unas características tan particulares, considero que el trabajo realizado nos sirvió a todos para conocernos mucho mejor. Socialmente a la gran mayoría de la clase le sirvió para empezar a interactuar más con los compañeros de clase y con el resto de la comunidad educativa. Con relación a la asignatura fueron muchos y variados los contenidos que se trabajaron y que se mejoró principalmente la aceptación del área así como la forma de trabajar de la misma.

3.6.1.2.3 DIFERENCIAS QUE SE ENCUENTRAN DENTRO DE LA CLASE

Las principales diferencias de interacciones del grupo era la relación que tuvieran o no con los repetidores: o pertenecías activamente a ese bando, necesitando tener la

sensación constante de llamar la atención de diversas maneras y sentirte como el líder de la clase, o eras de los que preferían pasar desapercibido intentando no tener que tomar partido en nada, y dar de ti lo menos posible, consiguiendo ir sacando el curso sin esforzarte.

En cuanto a los dos géneros, en general las chicas mostraban unos razonamientos bastante más maduros que los chicos, y mayor interés y curiosidad por detalles que para ellos muchas veces pasaban totalmente desapercibidos. Sin embargo, académicamente hablando el mejor alumno de la clase era un chico, que por ser su principal propósito intentar estar mejor adaptado se unió a los repetidores, con lo que fue bajando la nota durante el curso.

La mayoría tenía muchísimos problemas y recelos a la hora de participar en cualquier actividad que requiriera movimiento y mucho más en aquellas actividades que tuvieran que hacer juntos y tenían que bailar por parejas o realizar algo en grupo que requiriera contacto. Tampoco ponían demasiado entusiasmo en el trabajo mecánico, ya que la mayor parte de la clase mostraba una excesiva dejadez en todas las áreas.

Buscaban un lugar en el grupo y la aceptación en el mismo tenía muchísima más importancia que todo lo demás. Este hecho se puso de manifiesto sobre todo a la hora de realizar las actividades grabadas en las que todos querían tener su protagonismo y demostrar que estaban allí y que se identificaban en cierta medida con el personaje que les había tocado representar.

Con relación a los medios audiovisuales, hubo más aceptación de propuestas y mayor respeto por parte del género femenino, ya que el masculino enseguida expresaba su poco interés y buscaba apoyos para intentar boicotear las pocas actividades que no habían tenido la suficiente aceptación como para llevarse a cabo de una manera tan satisfactoria como el resto.

Con las actividades realizadas se consiguió que se suavizaran las relaciones entre el alumnado. Aun así, se formó un pequeño grupo que se autoexcluía de las actividades porque no querían interactuar con los demás. Este grupo, que estaba formado por los que en un principio no estaban integrados por sus circunstancias o por no caer bien a una determinada persona, fueron siendo más aceptados conforme se llevaron a cabo las diferentes propuestas.

Académicamente, conseguí que el grupo aceptara la mezcla de trabajar el libro de texto con las diferentes propuestas audiovisuales y que este tipo de interacción diera unos

resultados mucho más positivos que únicamente el único material que el resto del profesorado utilizaban.

Mejoró muchísimo mi consideración como docente dentro del grupo y llegó a establecerse una relación muy agradable, en la que musicalmente conseguí que aceptaran trabajar casi sin darse cuenta distintos tipos de música que estoy convencido que de otra manera hubiera sido mucho más difícil y desagradable por su intención de escuchar únicamente lo que a cada uno le apetecía. Gracias a esta experiencia, conseguí que se dieran la oportunidad de conocer otros estilos musicales y que decidieran por sí mismos, no sólo entre lo que les ofrecían los medios de comunicación a los que acceden.

Se establecieron a partir de las distintas películas muchísimas interacciones entre la música y la vida real, lo que considero que posibilitó muchos aprendizajes para su vida cotidiana, y un análisis de personajes que les pudo servir para madurar y darse cuenta de la gran variedad de tipos de personas que existen y de como se puede o se debe actuar ante ellos. En definitiva, a pesar de lo complicado que era el curso en un comienzo, conseguí que fuera uno de los cursos a los que mayor aprecio cogí y que más me enseñó en cuanto a las posibilidades de la educación y de no rendirse ante la adversidad.

3.7 CONCLUSIONES EDUCACIÓN SECUNDARIA

Esta etapa fue la que al principio de la investigación mayores problemas en cuanto a comportamiento, esfuerzo y trabajo se registraban antes de utilizar los medios audiovisuales. Contaba con un amplio número de alumnado que no estudiaba los distintos conocimientos musicales que se intentaban impartir, que estaba continuamente llamando la atención en clase faltando el respeto a sus propios compañeros y al profesorado, que no realizaba de manera rutinaria las distintas tareas ni en las sesiones ni el trabajo que se enviaba para casa y que no le preocupaba lo más mínimo el tener o no la asignatura suspensa. Un número considerable de ambas clases intentaba boicotear por todos los medios las distintas clases y no les importaba recibir medidas sancionadoras, ya que sabían que como mucho serían expulsados del centro dos días, hecho al que no concedían ningún tipo de importancia.

El introducir los medios audiovisuales en el área de música en Secundaria posibilitó un complemento muy adecuado para clarificar los distintos conocimientos que se intentaban transmitir, que empezaran a poder dar sus opiniones y aprender de las mismas dentro del aula, crear ambientes mucho más distendidos y donde se produjeran conocimientos sobre temas que realmente les preocupaban a partir de situaciones reales que representaban los distintos personajes, hacerles partícipes de la problemática general del centro y que de ellos partiera la idea de crear un audiovisual que pudiera ayudar al resto de compañeros relativo al tema del acoso escolar, mejorar considerablemente sus relaciones y las relaciones con el profesorado, y que empezaran a comprender que el área de música no era un área que no enseñaba nada. Que llegaran a la conclusión a través de este trabajo sobre lo que la música les puede aportar y para lo que les pueda servir, ya que está en todos los ámbitos de sus vidas, y que es importante tener en cuenta lo que podemos aprender a partir de los mensajes que se nos transmiten por diferentes medios y desarrollar la educación emocional tan necesaria en la sociedad actual.

Aunque el alumnado de Secundaria que tenía muy claro que iba a acabar en el centro sin superar el primer ciclo por pasar de la edad obligatoria no se convenció para que cambiaran de actitud hacia sus estudios y hacia la escuela, sí que hubo un cambio considerable hacia el área de música y hacia los propósitos del proyecto de innovación, apoyando esta nueva manera de trabajar a partir de las producciones audiovisuales desde el primer momento, participando activamente y reconociendo el esfuerzo del maestro investigador por intentar mejorar y proponer actividades que les pudieran atraer y les enseñaran actividades muy importantes para lo que es realmente necesario: actividades para

la vida, que los formen como personas con criterio, capaces de deliberar, de participar y de respetar a los demás, sobre todo cuando son diferentes a uno mismo.

Ha sido el ciclo que más contenidos acerca de los valores y comportamientos sociales se trabajaron, incidiendo principalmente en problemas graves de salud como el cáncer, en la relación de la juventud con sus padres, en sus intereses, en el culto al cuerpo, el fenómeno de los “fans” y de los ídolos musicales, las carreras ilegales de coches, la necesidad de tener unos valores y una educación para ser contratado en cualquier puesto de trabajo, lo que supone pertenecer a una determinada cultura o religión y las diferencias que hay entre las culturas, la necesidad de una disciplina que no tiene por qué ser necesariamente autoritaria, la necesidad de ser feliz buscando cumplir tus sueños, el comprender que no importa el género para realizar determinadas profesiones, y la importancia del respeto en todos los ámbitos de la vida.

Musicalmente trabajamos mucho más a fondo las bandas sonoras que en los ciclos anteriores, ya que entraban como contenidos del currículo en este ciclo. Además, se buscaron películas con bandas sonoras que recogieran un amplio abanico de géneros musicales y que demostraran a través de los personajes todas las funciones que la música tiene en la sociedad actual, así como las características distintivas y los instrumentos que utilizan cada una de las agrupaciones musicales actuales.

En este ciclo se resistieron a realizar actividades de danza y de canto bien por vergüenza o bien por dejadez. La utilización de karaoke o los materiales que se han sacado al mercado de *videoclips* y recopilatorios de música actual de programas como *Fama ¡A bailar!* o *Al pie de la Letra* consiguieron que gran parte del alumnado dejara esta postura inicial y se volviera a incluir dentro de las actividades sin suponerle ningún tipo de reparo ni esfuerzo adicional.

Fue el ciclo que más demandó ser protagonistas de su propio aprendizaje, ya que les encantaba sentirse parte del centro presentando los distintos festivales o muestras que se realizaban, participaron activamente en una charanga que se realizó para carnaval... cuando inicialmente destacaban por justo lo contrario. Gracias a este impulso y motivación que les brindó esta nueva manera de proponerles las actividades, se consiguió que el alumnado más conflictivo participara activamente y animara al resto a que hicieran lo mismo, mejorando la vida cultural y artística del centro considerablemente a lo largo del curso.

Para ellos la clase de música acabó unida a la clase de medios audiovisuales, ya que empezaron a comprender que ver películas en el colegio no era sólo por el placer de verlas

sino principalmente por comprender mejor aquellos contenidos que se habían visto en clase teóricamente, o intentar comprender contenidos y valores que eran necesario que tuvieran en cuenta para sus vidas. Al igual que en el tercer ciclo de Primaria, sus principales temas de interés eran analizar situaciones conflictivas que se daban entre los personajes, así como a temas amorosos y sexuales que se producían en las películas.

Lo más importante del trabajo que se llevó a cabo en Secundaria es que se consiguieron asentar unas bases necesarias para su posterior paso al instituto y al siguiente ciclo de una manera en la que lo han visto sencillo y práctico lo que se ha ido trabajando, ampliando el currículo propuesto para cada uno de los cursos con los múltiples contenidos que se han trabajado con cada una de las películas audiovisuales.

Al contrario de los ciclos anteriores, en Secundaria predominaron las películas que tenían una trama con una gran cantidad de significados y se visionaron muy pocos dibujos animados, aunque los que se han visionado les han seguido gustando tanto o más como en las etapas anteriores y se han trabajado con bastante más profundidad.

Como maestro tengo la satisfacción de que el alumnado peor considerado en razón de su comportamiento indisciplinado de estos dos cursos supo reconocer mi labor y animarme a continuar, a pesar de que crearon múltiples conflictos. Considero que el camino que se comenzó con estas clases no debería haber quedado únicamente en este curso académico continuándose en posteriores, ya que se había emprendido un camino fructífero que empezaba a posibilitar una educación de calidad que respondía a las necesidades de estas personas.

4 CONCLUSIONES GENERALES DE LA TESIS

Esta tesis surgió como una propuesta de revalorización del área de música en un contexto muy concreto, intentando adaptar el currículo a través de nuevas estrategias metodológicas, combinadas con la metodología imperante en el centro.

Para ello, en esta investigación se buscó, elaboró y se llevó a cabo un trabajo de Investigación-Acción partiendo de la que se consideró como mejor opción metodológica, los medios audiovisuales. Lo que pretendí al llevar a la práctica la investigación, fue que sirviera como formación del alumnado en el lenguaje audiovisual y como medio educador al tomarlo como centro de interés generador de otros aprendizajes. Esos aprendizajes, se centraron en mejorar la convivencia, problema principal en el centro, así como en la importancia concedida como recursos para conseguir aprendizajes relevantes y el análisis de las posibilidades didácticas que podrían tener las bandas sonoras dentro de la clase de música. Además, se realizó un proyecto de innovación docente que intentó introducir un cambio metodológico a la hora de impartir las diferentes áreas de conocimiento, y que le ofrecieran al alumnado la posibilidad de ser los creadores y transmisores de los aprendizajes que iban adquiriendo a través de distintos vídeos educativos en los que eran los protagonistas.

Todo lo anterior, utilizando una investigación de corte cualitativo, basada en la investigación acción participativa, en la que a través de la observación, planificación, acción y reflexión se llevaron a cabo diferentes ciclos compuestos por acción-investigación-revisión de la acción, analizando los resultados obtenidos con el alumnado y creando nuevos ciclos, y que dieron lugar a nuevas propuestas metodológicas a través de los distintos medios de comunicación utilizados en cada uno de los grupos clase.

A partir de este modelo de actuación docente e investigador, los hallazgos principales de esta tesis serían los siguientes:

1. Relativos al Alumnado

Tal vez la principal conclusión con respecto al alumnado es que éste tiene que decidir, tiene que tomar parte en su proceso de formación y esa toma de decisiones es parte del proceso para una formación de la persona como ser humano autónomo y como miembro perteneciente a una sociedad. Así hemos de hacerlo si queremos conseguir en nuestro alumnado aprendizajes realmente relevantes en donde resulta importante no sólo qué aprenden nuestros estudiantes, sino sobre todo cómo, siendo este proceso tan importante o más que el contenido aprendido. No podemos saber qué recordarán estos estudiantes de las producciones audiovisuales vistas dentro de unos años, aunque probablemente sí que permanecerá en ellos la capacidad de análisis, los debates en los que

aceptaron y mantuvieron el orden en algo que les interesaba de motu proprio, que no por imposición y, en definitiva, los valores aprendidos en estas actividades en las que se respetó su capacidad de decisión, lo que no significa ausencias de conflictos, ni hacer lo que ellos quisieran sin más, o falta de esfuerzo académico, sino su implicación voluntaria en su formación. Para ello tenemos que respetar y conocer sus intereses, inquietudes y curiosidades, partiendo de este punto para realizar unos conocimientos relevantes para el alumnado.

Una de las herramientas para conseguirlo pueden ser la introducción y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación dentro de la escuela por el interés que muestra el alumnado, cuya alfabetización digital no puede venir sólo de esos medios de comunicación, sino también de la escuela. Para ello, necesitaremos un modelo educativo dinámico y en sintonía con el medio en el que se aplica, ya que la cultura de la escuela es algo vivo y cambiante y los docentes tenemos la obligación de una formación permanente y de posibilitar aprendizajes vitales que perduren y no se olviden.

Para llevar a cabo este proceso educativo que va a relacionar el mundo académico con gran parte de su tiempo de ocio, los medios audiovisuales han posibilitado el aprendizaje a través de los mismos de conocimientos educativos, se dio protagonismo al sujeto de aprendizaje, se combinaron los esfuerzos de todos los implicados en la educación para lograr los objetivos del currículo y se apoyó a los más rezagados para evitar una educación sin exclusiones de ningún tipo. Este aprendizaje a través de los medios audiovisuales no es nuevo; lo que sí lo es, es su mayor importancia en la actual sociedad del conocimiento, en donde los medios audiovisuales están tan alcance de todo el mundo, y de las nuevas generaciones más que de nadie, con un índice de alfabetización digital mayor que ninguna otra precedente. Las posibilidades educativas de las producciones audiovisuales que ya existían de hace tiempo y la nueva multiplicidad de acceso y de canales a estas producciones audiovisuales no pueden ser ignoradas por la escuela.

A través de la utilización de los medios audiovisuales en las distintas sesiones de la clase de música, parando para explicar aquellos elementos esenciales de lo que se intentaba transmitir, haciendo hincapié al alumnado en cada uno de los elementos importantes de la banda sonora para cada una de las edades, trabajando mediante el debate los valores que se presentaban a través de cada una de las películas y, sobre todo, fomentando su participación en el debate para hacerlos espectadores activos y reflexivos, ha posibilitado una educación que servía para todo tipo de alumnado, independientemente de sus

características y capacidades, ya que cada uno partía de su nivel de desarrollo y podía evolucionar aportando aquellas ideas o detalles que le habían llamado la atención.

Las diferencias intelectuales de cada uno no han sido un obstáculo para el desarrollo de esta experiencia, al contrario, han posibilitado que cada estudiante continuara su formación desde donde se encontraba. Del estudio de los datos se puede comprobar cómo todo el alumnado evolucionaba y conseguían algunos conocimientos que anteriormente no poseían. Incluso los alumnos con deficiencias cognitivas o con un nivel menor de comprensión participaban de las clases de una manera activa y no tenían el rechazo que en otras ocasiones se producía, según comentó parte del alumnado, porque también pudieron aportar hechos que otros compañeros no se habían dado cuenta o porque realmente este medio le facilitaba de una manera más real la comprensión de hechos que mediante la explicación de una manera más abstracta sería prácticamente imposible que llegaran a comprender.

Esa eliminación de las barreras, el posibilitar un alumnado más uniforme que trabaja desde su nivel madurativo e intelectual y que ve que mejora sus conocimientos, han hecho que esta investigación haya producido en todo el alumnado una sensación de satisfacción y de ánimo para continuar que no se produce con otro tipo de enfoques metodológicos o formas de inculcar los aprendizajes en otras áreas. Las claves han sido, por un lado, emplear un medio que les resulta familiar y atrayente, el audiovisual y, por otro, su participación e implicación voluntaria en las actividades.

Otro hallazgo ha sido que aquel alumnado sin interés por el área haya empezado a mostrarse receptivo ante la asignatura, lo que ha contribuido a mejorar el clima de clase creando menos momentos conflictivos, llegando al extremo de que el alumnado menos adaptado a la disciplina escolar llegara a controlar en determinados momentos el comportamiento de sus compañeros por su propio interés de intentar seguir la película y la narración audiovisual.

Parte de ese alumnado más conflictivo había abandonado prácticamente todas las herramientas básicas para el aprendizaje: lectura, escritura y comprensión e interés por lo que se intentaba explicar. Pasaban las horas intentando no aburrirse creando todo tipo de interrupciones y conflictos para llamar la atención, sin realizar ninguna actividad educativa que supusiera un mínimo esfuerzo o que estuviera relacionada con lo académico. Con este enfoque de enseñanza, llegaron a utilizar las herramientas básicas abandonadas, entregando trabajos sobre los distintos materiales que se les estaban mostrando.

Es decir, volvieron a integrarse de nuevo dentro de la vida académica con actividades que realmente tenían una motivación y significación para ellos. De esta manera, hemos conseguido dos de nuestros propósitos principales: conseguir que el alumnado volviera a creer en el aprendizaje y en lo que se posibilitaba en el centro, y que a través de ese aprendizaje posibilitaran un clima de aula mejor que consiguiera mejorar la convivencia del centro.

Un ejemplo significativo es el que la alumna más problemática del centro, la que más veces y más conflictos importantes había planteado en el aula de música, haya sido capaz de reconocer que ha aprendido contenidos musicales y se pusiera a trabajar desde que se introdujeron los medios audiovisuales, destacando que agradecía el hecho de que la intentara convencer por todos los medios para que no abandonara su educación, que en clase se había divertido y también aprendido hechos importantes para su vida. Como docente, no puedo dejar de mencionar en estas páginas mi satisfacción personal ante la consecución de objetivos con este alumnado que, sin prácticas docentes como las reseñadas en esta investigación, algunos puede ser que hubieran abandonado totalmente sus estudios.

En cuanto a la relación del alumnado con los contenidos del currículo de música, se ha pretendido que adquiriera una cultura musical básica y que desarrollara un gusto estético. Se ha posibilitado a través de la relación con sus compañeros, con el entorno, empezar a comprender y disfrutar realmente de diferentes estilos de música y de las distintas funciones que tiene en las producciones audiovisuales, ofrecer un amplio abanico para formar personas reflexivas que sean capaces de decidir sus propios gustos musicales y potencien su respeto hacia cualquier tipo de música.

El alumnado ha aprendido a desarrollar la competencia de aprender a aprender, ha entrado en unas normas básicas de convivencia que muchas veces no respetaba, se ha producido un enriquecimiento colectivo donde todos los miembros presentes en la clase han aprendido nuevos conocimientos y se han reforzado determinadas conductas que posibilitan unas mejores relaciones entre iguales. Todo ello a través de una experiencia que ha posibilitado unas estructuras cognitivas musicales necesarias para avanzar, posibilitando un conocimiento asimilado e interiorizado en el alumnado, perdurando esos conocimientos y siendo, previsiblemente, la base para otros aprendizajes relevantes en el futuro.

Se han analizado valores y contravalores que aparecen en las distintas propuestas audiovisuales trabajadas en clase, de manera que los materiales propuestos han intentado enseñarle al alumnado a trabajar el conflicto aprendiendo a resolverlo por ellos mismos. Además, se ha intentado a través de los medios mejorar la capacidad de autocontrol,

autoestima, resiliencia, empatía y asertividad del alumnado, consiguiendo en algunos casos mejoras considerables.

Se ha trabajado y adquirido en numerosos casos la competencia en comunicación audiovisual, consistente, según Ferres (2007), en la capacidad de analizar e interpretar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales, expresándose con una mínima corrección en el ámbito educativo. Aunque la investigación también intentaba que el factor auditivo tuviera más importancia en el alumnado, al igual que en el público en general y a pesar de las actividades realizadas, sigue habiendo un claro predominio de lo que aportan las imágenes en los audiovisuales sobre lo que aporta el sonido. Sin embargo, se pone en evidencia por los comentarios del alumnado, que un grupo considerable empieza a interesarse por las bandas sonoras, los efectos de sonido y sus distintas funcionalidades, lo que le hace tener una comprensión más profunda del placer y del entretenimiento.

Se constata una transformación dentro del alumnado a la hora de ver las diferentes producciones. A principios de curso, tardaban muchísimo en guardar silencio e incorporarse a la trama o a lo que cada docente les iba intentando transmitir. Al final del curso, ver un documento audiovisual suponía que automáticamente se produjera silencio, si el documento gustaba, y permitían el poder realizar las actividades propuestas, incluyendo un posterior diálogo en el que se comentan hechos puntuales sobre el mismo. Incluso ellos mismos inducían al resto de compañeros a crear ese silencio, hecho que en pocas clases sin este tipo de apoyo se producía, a no ser que la motivación del alumnado sea semejante a la que había con este proyecto. El docente puede ir parando la película para comentar o explicar ciertas imágenes, hecho que al principio del curso era impensable, porque no atendían a ningún tipo de explicación. Este objetivo, que en un principio se centró en cómo ven la televisión, fue variándose hacia el cine a lo largo del curso.

En cuanto a la convivencia escolar, en esta investigación se ha estudiado la manera de enfocar distintas actividades en distintas edades, y cómo la asimiló este alumnado en razón de su sexo procedencia cultural o grupo social, capacidades, etcétera. A partir de la descripción e interpretación de datos expuestos, pienso que esta experiencia ha posibilitado un enriquecimiento acerca de formas de entender la vida por parte de todos ellos. Muchas de sus experiencias vitales se han visto reflejadas en las producciones audiovisuales trabajadas en clase, lo que sin duda ha influido para la aceptación sin conflicto de la actividad, al tiempo que hemos trabajado valores positivos para una sociedad civilizada, democrática y en paz: respeto, tolerancia, solidaridad, amistad, amor, sabiduría, diálogo,

debate, paz, justicia, ser buenas personas, felicidad.... Se ha conseguido además conocer mucho más al alumnado y establecer una relación mejor, en general, en todos los cursos.

Introducir cámaras en las clases y que ellos mismos se vieran como protagonistas de su propio aprendizaje ha sido quizás el elemento de motivación más grande, mayor incluso que el utilizar sus programas o series de televisión favoritas o las películas que más les gustaban. Ha sido donde más han desarrollado su idea de sí mismos, conociéndose un poco mejor, y donde más han aprendido a la hora de cómo se debe hablar, emitir juicios de valor acertados, tener comportamientos adecuados a las normas establecidas... Que sus propios compañeros sean los que les ofrecían los conocimientos en los diferentes vídeos ha contribuido a centrar mucho más la atención y a que la participación en las actividades fuera cada vez más exigente, estableciéndose cierta competitividad por actuar mejor que los demás delante de la cámara.

Aprender a estar delante de un público ha posibilitado un mayor autocontrol en el alumnado más nervioso, con problemas de atención o ligados a cierta hiperactividad, ya que han aprendido a tener que trabajar a un ritmo determinado si querían que el resto les entendiera y a respetar las distintas actividades y ritmos de otros compañeros.

Se ha mejorado el clima de trabajo de prácticamente todas las clases y ha disminuido considerablemente el número tan desesperante de interrupciones en ciertos cursos. El alumnado, prácticamente inconscientemente, ha ido aprendiendo a adoptar una actitud de escucha, esfuerzo, atención y saber estar ante los medios que le ha posibilitado un mayor aprendizaje a través de los mismos y una mejora constante de la convivencia general del centro, especialmente con el maestro encargado de llevar a cabo todos estos aprendizajes. Se han posibilitado actitudes como desinhibirse a la hora de bailar o moverse en alumnado de Infantil, tomar conciencia de una preadolescencia manifestada en comentarios de alumnado de quinto y sexto de Primaria, se han eliminado ciertos prejuicios hacia el y lo diferente y se ha llegado a la conclusión que desde edades tempranas las chicas manifiestan una vivacidad y astucia muy superior a la del otro sexo, entendiendo mucho antes lo subliminal que puede aparecer en las distintas propuestas y fijándose mucho más en los detalles.

Se ha pretendido iniciar el camino a una sociedad en la que el alumnado empiece a formar un público consciente de lo que quiere ver y lo que le puede aportar ver determinados programas. De este aprendizaje y del uso que hacen habitualmente de los medios de comunicación se desprende la necesidad de una Ley de los Medios Audiovisuales que realmente proteja al menor en los espacios que se dedican a él, lo mismo

en televisión que en internet. A través de este trabajo, se pone en evidencia que es necesario que los medios de comunicación ofrezcan un producto de calidad que aporte al alumnado ciertos valores y conocimientos para desempeñar una ciudadanía democrática sólida y que sirvan para que en un futuro las sociedades se fundamenten en unos valores más adecuados para la mejor convivencia entre todos.

En definitiva, y con respecto a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, el alumnado ha explorado su capacidad individual para sentir, imaginar, y responder a estímulos artísticos que el docente ha considerado necesarios para ofrecer una competencia artística de calidad mediante la promoción de su participación y capacidad reflexiva.

Todo esto se ha conseguido con esfuerzo, en un camino lleno de obstáculos, en el que juntos hemos tenido que vencer muchas complicaciones, diferencias de opiniones y criterios en cuanto a gustos y posibilidades educativas de lo que se estaba ofreciendo, conflictos y problemas de aula que se han intentado ir resolviendo y mejorando entre todos y que en algunos casos no han quedado del todo resueltos, desechar actividades propuestas que ofrecían oportunidades que no se han valorado o ni siquiera han dejado que pudieran poder ponerse en marcha...

Lo importante no es tanto ni en lo que se ha fallado, ni lo que se ha conseguido, sino que esta investigación ha vuelto a abrir puertas que estaban prácticamente cerradas a un número elevado de alumnado que había abandonado la asignatura, que ha conseguido a través de la constancia mejorar aspectos importantes educativos y que sobre todo ha llegado a apasionar en algún momento a la totalidad del alumnado.

2. Relativos a los familiares

El aprendizaje a partir de los medios audiovisuales es un proceso complejo en el que se producen muchas variables y factores relacionados tanto con los sujetos que interaccionan con el material como con los atributos internos de dichos medios: los contenidos, las formas de presentación y sistemas de codificación de la información.

A pesar de que la escuela va a intentar posibilitar al alumnado ciertos conocimientos sobre qué pueden ofrecer dichos medios de educativos, otro factor aún más importante en la formación integral de la persona a nivel individual y social va a ser la familia, ya que van a influir poderosamente a la hora de conformar las preferencias, gustos y valores de las nuevas generaciones. No debemos olvidar que la familia es el primer agente de socialización, seguido de la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación.

Que las familias realicen un buen uso de los medios audiovisuales y colaboren con la escuela decidiendo qué es beneficioso, perjudicial o educativo para el alumnado de las diferentes edades sería esencial. Sin embargo, y tal como he constatado a través de los cuestionarios, existe un índice elevado del alumnado cuyos padres no tienen ningún control sobre los programas que ven sus hijos. Desde la parte educativa que comprende este trabajo he intentado concienciar a las familias a este respecto. Ni en éste ni en ningún otro aspecto, la escuela puede formar de espaldas a la familia.

La función de las familias y su interés por lo que se estaba realizando en el centro con el proyecto y la investigación fue variando conforme avanzó el curso. Si la mayor parte de tutorías que había tenido anteriormente a la implantación de la nueva manera de entender las clases, había servido para tener un gran número de reuniones con los padres en los que se me reprochaba la dureza académica que, según ellos, tenía en clase y por no adaptarme a lo que el alumnado demandaba y podía ofrecer, a partir de la implantación de este proyecto de innovación y de la investigación-acción que se estaba llevando en la clase de música, se redujeron esas visitas a tutorías en el sentido indicado, debido al menor fracaso escolar en las áreas que impartía, y empezó a haber algunas voces dentro de los padres que animaron desde los órganos de gobierno y personalmente a continuar con el trabajo que se estaba realizando ya que estaban viendo resultados no sólo académicos sino de comportamiento en sus casas.

Además, al mostrarse públicamente lo que se estaba realizando en distintos visionados, los padres y familiares comprendieron que el proyecto servía para que sus hijos aprendieran de una manera distinta e innovadora, llegando al parecer a vanagloriarse del profesorado de nuestro centro ante vecinos de otros pueblos. Es más, algunos padres empezaron a realizar algunas actividades en conjunto con los maestros en el centro, principalmente en Educación Infantil, y se produjo un mayor contacto entre ambos sectores de la comunidad educativa.

Se confirma igualmente, pues, que es necesario implicar a los familiares en los diferentes proyectos educativos que se lleven a cabo en los centros escolares, ya que son un elemento clave dentro de la educación de sus hijos. Es necesario establecer mejoras entre las relaciones de todos los sectores integrantes de la comunidad educativa de modo que se posibilite una educación más completa, sobre todo para intentar resolver problemas tan importantes como el de la convivencia que puede afectar de manera muy directa a las familias. Cuando los padres ven resultados, su implicación con la escuela es mayor, y proyectos como los aquí descritos la facilitan.

3. Relativos al profesorado

La educación actual no puede ser igual a la que recibimos los que ahora somos docentes, ya que han cambiado los intereses, la sociedad y la manera de divertirse y de afrontar la vida del alumnado al que intentamos formar. A partir de los datos de esta investigación, resulta evidente la necesidad de la formación permanente del profesorado y de la incorporación de la búsqueda de la innovación educativa.

En este sentido, creo que puede hacerse un paralelismo entre el arte y la educación. Una obra artística ha de contener fascinación y voluntad de trascender si quiere perdurar su recuerdo en la historia, ya que llegará a considerarse como obra maestra si es una suma interminable de lecturas históricas. Si nos fijamos en todas las que han sido consideradas obras maestras de la música, comprobaremos que muchas de ellas a lo largo de la historia han tenido diferentes lecturas y consideraciones. Al igual que estas obras musicales, considero que actualmente la educación tiene que estar sometida a innumerables lecturas y búsqueda de soluciones para conseguir adaptarse a una sociedad que está en continuo cambio.

El docente que pierda la fascinación por la materia que imparte y que no intente transmitir y que trasciendan los aprendizajes que conoce, debería dedicarse a otro tipo de trabajo porque no ayuda a posibilitar una educación adecuada. Este trabajo consiguió que, como docente, volviera a tener la fascinación perdida por utilizar una metodología inadecuada y no saber adaptarme al contexto en el que me encontraba.

De los datos de este estudio se confirma la necesidad de un enfoque metodológico adecuado a cada contexto y dejar a un lado una labor calificadora para posibilitar una función educadora integral y de calidad. Un maestro no puede dar los mismos contenidos de la misma manera cuando las circunstancias de nuestro alumnado difieren, de unos a otros, y las de ellos día a día. Todos estamos en cambio permanente, y eso vale para los profesorado, el alumnado y también el currículo práctico. En general, creo que los estudiantes que tuve durante ese curso académico cambiaron para mejor. Yo también, pues al analizar mi práctica por mor de esta investigación pude darme cuenta de mis aciertos y mis errores. Sigo pensando que el área de música no puede ser una asignatura “maría” o “pájaro”, pues hay que ser exigentes con lo que se enseña y con lo que se aprende, pero sí que me ha dado cuenta que esa exigencia no puede traducirse en imposiciones ni de contenidos, ni de autoridad ni de ninguna otra clase con lo que lo único que se consigue es justo lo contrario de lo que se persigue. Sigo fiel a mis ideas, el modo de intentar conseguir las ha cambiado radicalmente.

Por otro lado, muchos docentes piensan en utilizar el libro de texto no como recurso, sino como casi único material, de modo que imposibilitan otro tipo de explicaciones que distintas a las que el docente explica y el alumnado recibe pasivamente sin poder opinar, discrepar con argumentos o participar del conocimiento exponiendo sus propias ideas, o intentar trabajar probando una metodología distinta a las establecidas en vez de reproducir, a menudo inconscientemente, modelos educativos no articulados; así lo único que se consigue es que el alumnado no aprenda y que sea una pérdida de tiempo.

Los resultados que se han obtenido con este proyecto de investigación-acción corroboran lo contrario; demuestran la necesidad de la innovación educativa y de la adaptación del proceso de enseñanza del profesorado a las necesidades de aprendizaje del alumnado. Sin embargo, pienso que a muchos docentes nos da miedo el cambio en numerosas ocasiones. Existen situaciones en las que nos obcecamos con unos materiales y un enfoque predeterminado de enseñanza y no nos damos cuenta que el alumnado que tenemos delante nos está demandando otro tipo de enseñanza, recursos, estrategias, competencias. Si no reflexionamos sobre nuestra práctica, la manera en que estamos trabajando no le está llegando al alumnado, con el resultado de la indisciplina y de la asimilación de unos conocimientos que probablemente se olvidan con facilidad.

Ante un contexto como el que se ha desarrollado la investigación, es necesario adaptar la manera de trabajar y combinar la metodología que nos funciona en determinada situación con otras que nos posibiliten un acercamiento a grupos difíciles, partiendo siempre de conocer a fondo el contexto que tenemos delante y siendo realistas a la hora de intentar ofrecer soluciones que puedan llevarse a cabo.

El profesional de la educación musical no tiene las mejores condiciones para desarrollar su trabajo. Es importante, sin embargo, que no se resigne a su situación laboral desfavorable dejando de proponer cambios u ofreciendo una educación que no posibilite mejorar la consideración del área, ya que esta posición todavía nos perjudicaría más.

Entre el profesorado especialista en educación musical existen rasgos que han contribuido a que la sociedad desestime las potencialidades de la música: profesorado excesivamente duro, que exige un conocimiento musical muy superior al que se puede pretender en una escuela donde existe alumnado con muchos grados distintos de intereses hacia la asignatura; dedicación únicamente a la “música clásica”, dándole mucha importancia a que el alumnado adquiera una base buena en lenguaje musical, dejando de lado el resto de posibilidades de la asignatura; docentes que están impartiendo el área sin poseer los conocimientos mínimos necesarios; u otros que exigen un conocimiento

instrumental excesivo para poder aprobar la asignatura, principalmente con la flauta. Es necesario que comprendamos que la escuela tiene que posibilitar una educación de calidad para todos y que es necesario un profesorado de música flexible, que tenga una gran cantidad de recursos y sepa sacarlos de donde realmente la música está motivando al alumnado, lo que actualmente proviene de los medios de comunicación.

Y previo a cualquier aprendizaje es obtener un buen clima de aula, donde el respeto, la tolerancia, el diálogo y la justicia sean los valores principales, posibilitando desde el área actividades en las que el alumnado tenga que colaborar y trabajar en equipo respetando las reglas básicas de la convivencia escolar. La música y los medios audiovisuales pueden ayudar a tal fin, dada la fuerte motivación que tienen para el alumnado y su profunda impronta en la conformación de sus identidades sociales.

Asimismo, se debe implicar al profesorado para que intente por todos los medios que pueda formar seres humanos íntegros, posibilitando aprendizajes relevantes para el alumnado. Para ello es necesario adaptar el estilo de enseñanza aprendizaje y el modelo de interacción educativa a la diversidad del alumnado, enseñando de forma clara y explícita cómo se construye el conocimiento, las normas y expectativas que estructuran la cultura escolar, ayudando de esta manera a superar la tendencia del profesorado a buscar verdades absolutas, relativizando el significado que le vamos a dar en cada momento a la realidad que tengamos, al ponernos en el lugar del otro.

Un aprendizaje globalizado entre todas las áreas del currículo mejora no sólo dicho aprendizaje, también fomenta un clima de clase mucho más favorable debido a que se centraba mucho más la atención del alumnado. Esto hizo que el resto del profesorado viera como positivo esta estrategia de trabajo. Los compañeros comentaron que esta forma de presentar los contenidos permitía un diálogo más fluido, ya que cuando realizaban preguntas acerca de lo que se había visionado, todos se implicaban para atender a las respuestas; hecho que muchas veces con la explicación sin el apoyo visual no se producía. La imagen ayudaba mucho a que comprendieran determinados conceptos y desarrollaba la memoria visual.

Considero que esta experiencia me ha servido como docente para cerciorarme de que es necesario que cualquier material que se le ofrezca al alumnado tiene que tener una función y su correspondiente evaluación si queremos que se lo tomen en serio. Para el docente una actividad siempre va a tener –o debiera– tener una función, lo que quiero decir es que el alumnado también debe ser consciente de para qué se hace una determinada actividad y qué le está aportando. En cuanto a la evaluación, me di cuenta de la importancia

de saber qué está aprendiendo el alumnado no sólo para saber qué ha aprendido el alumnado, sino también para saber hacia dónde dirigir el trabajo docente como modo que evalúa el conjunto del proceso educativo y de relacionar al mismo tiempo la investigación y la práctica educativas.

Me ha servido para entender un poco mejor al alumnado actual y saber que es necesario no rendirse ante las adversidades que te puedan provocar en las clases, ya que intentan ponerte siempre a prueba para comprobar si realmente te importan y si quieres conseguir algo de ellos, por muy poco que les guste el área y por muy difícil que te lo pongan.

En cuanto a mi docencia en la escuela, utilizar esta nueva manera de impartir las clases, como no podía ser de otro modo, no ha impedido el desarrollo del currículo tal y como está establecido por Ley. Se siguió usando el libro de texto en cada uno de los cursos, ya que se utilizaba la clase de música para realizar las distintas actividades que proponían los distintos libros utilizados, que ya proponían actividades muchas veces relacionadas con los medios audiovisuales, y lo que se intentaba explicar musicalmente en esos libros era completado y ampliado en gran cantidad después a través de las distintas actividades propuestas con los medios en la clase de dramatización.

Además, se completaba con actividades dramatizadas acerca de lo que aparecían en los materiales propuestos u otras actividades propiamente ligadas a la dramatización, que conseguían que el alumnado se desinhibiera ante el público, aprendiera a vencer el miedo escénico, ganara confianza en sí mismo y se sintiera importante delante de los demás al recibir los aplausos, mostrara sus distintas capacidades artísticas y creara distintas actividades que combinaran lo dramático y lo musical.

En la investigación se refleja un autodescubrimiento individual y grupal de las potencialidades para trabajar, divertirse y aprender con la enseñanza musical, tanto el alumnado como para los docentes. No debemos olvidar, ni tampoco dejar que la sociedad olvide, que la música agudiza los sentidos, intensifica el aprendizaje, permite una formación integradora y globalizadora, desarrolla la capacidad de descubrir y de buscar respuestas, estimula el desarrollo mental, proporciona grandes satisfacciones, busca otras formas de expresión alternativas al lenguaje verbal, desarrolla hábitos sociales, afianza la personalidad y la confianza en sí mismo, desarrolla hábitos y habilidades de trabajo, favorece la sensibilidad estética, provoca emociones y, en definitiva, contribuye a desarrollar al ser humano en su plenitud.

Y aunque este proyecto se ha centrado en la actividad de aula, no quiero dejar de mencionar el proyecto de innovación docente en el que esta experiencia estuvo inserta desde un punto de vista más global, ya que fui el coordinador, pues pienso que se ha conseguido una serie de objetivos, logros y conclusiones dignas de mención. Ha sido gratificante contar con unos compañeros que han apoyado el proyecto y que han facilitado la labor de coordinación al entregar los documentos exigidos en el mismo prácticamente todos en el tiempo estipulado. A nivel pedagógico, dio pie a constatar, una vez más, las posibilidades de trabajar en equipo, más allá de las paredes del aula de cada uno.

Aprender además a utilizar algunos recursos informáticos, ver las posibilidades en el aula, comprobar que a partir de los mismos (aunque exigiera un esfuerzo extra del profesorado) se posibilitaban mayores conocimientos y en mejores condiciones, ha hecho que parte del profesorado empiece a utilizarlos de manera puntual en alguna de sus sesiones, consiguiendo abrir un camino hacia la esperanza de que no está todo perdido en contextos tan difíciles como en el que nos encontrábamos.

Dentro del profesorado participante, había profesorado de todo tipo: profesorado cercano a la jubilación, profesorado interino que estaba intentando mejorar su formación y aprender lo máximo posible de lo que se realizaba en el centro, profesorado en su primer destino definitivo y con bastante ilusión por cambiar las cosas, equipo directivo al completo buscando nuevas alternativas para solucionar los constantes problemas de disciplina...

Considero que es necesario que los profesionales de la educación empiecen a incluirse dentro de la sociedad del conocimiento en la que estamos, y promuevan proyectos innovadores como el presentado, ya que eso facilitará llegar más fácilmente a la realidad actual del alumnado, conectar mucho más con sus intereses e inquietudes, y les facilitará su trabajo como docentes. Además posibilitará que zonas con menos recursos tecnológicos debido a la situación dentro de nuestra geografía puedan demostrar que están ahí y pueden desarrollarse igual que el resto. Las posibilidades educativas de la TIC son enormes y no ha hecho más que empezar.

En cuanto a mi rol de investigador, me ha servido para introducirme en la Investigación-Acción y ver las posibilidades prácticas educativas de la investigación. Me ha dado la posibilidad de profundizar en campos interesantes para mí y conocer opiniones de otros expertos que han servido para que siguiera aprendiendo. Considero que este trabajo de investigación es un trabajo reflexivo, que intenta mostrar una serie de cambios importantes y mejoras que se produjeron en un contexto educativo determinado en un espacio de tiempo adecuado para llevarlas a cabo con un número importante de resultados, y que no

esconde los problemas que tuve que afrontar como docente lo mismo que como investigador. Como docente uno de los problemas principales fue que el alumnado entendió en un principio la nueva estrategia metodológica como una pérdida de tiempo, intentando en numerosas ocasiones boicotear las propuestas y consiguiendo que se cambiaran, no dándose cuenta en muchos casos de los beneficios que les proporcionaban a nivel educativo. Como investigador, mi principal decepción es que la investigación y el proyecto emprendido tuvieron la misma duración que mi función como docente en ese centro, sin que se continuara cuando me trasladé a pesar de los buenos resultados obtenidos. Los proyectos no existen sin las personas, pero tienen que continuar cuando éstas cambien cuando funcionan, como ha sido el caso de éste.

Aunque no sea objeto de estudio de esta tesis, no quiero dejar de comentar que, al año siguiente, cuando fui destinado a otro centro escolar, intenté llevar a cabo estas mismas prácticas en el nuevo centro, lo que no fue posible porque el equipo de profesorado tenía una idea totalmente distinta de la educación, probablemente porque muchos de ellos están próximos a la edad de jubilación y no querían plantearse ningún tipo de innovación, y los medios audiovisuales no motivan tanto a este alumnado de un entorno urbano, ya que tienen mucha más posibilidades que en el rural para acceder a ellos provocando que la motivación disminuya. Todo esto no hace más que confirmarme en una de las cosas más importantes que he aprendido de esta experiencia educativa e investigadora: que no es posible generalizar los procedimientos de enseñanza, los cuales hay que desarrollar en razón del contexto escolar y en función de las necesidades formativas de nuestro alumnado.

De la imposibilidad de continuar con este modo de trabajar en este otro centro educativo aprendo también que es una pena que en educación se pierda muchas veces el espíritu de superación o sean unos pocos los docentes que intenten por todos los medios cambiar las situaciones reales que se dan en los centros, y que los pocos que lo intentan, en muchos centros se intente por todos los medios desacreditarlos, no apoyarlos e incluso intenten interrumpir esas acciones o ideas que se pretenden realizar para que ese profesorado no demuestre que intenta solucionar hechos que otros profesionales tapan para que no se vean.

La innovación docente y la formación permanente del profesorado son claves para mantener una educación de calidad capaz de adaptarse a las circunstancias siempre cambiantes de nuestra sociedad. La actitud contraria, la de reproducir modelos docentes que quién sabe cuándo se aprendieron y hasta qué punto se es consciente de por qué se llevan a la práctica, consigue el ir pasando al alumnado con problemas sin solucionarlo

hasta que llegan a los institutos, cuando para muchos ya es demasiado tarde para mejorar ninguna de las situaciones que se dan problemáticas. La implicación del profesorado es clave, y esto implica esfuerzo y dedicación por nuestra parte.

4. Relativos a la utilización de los medios audiovisuales como estrategia metodológica en la investigación y en el proyecto de innovación

Con respecto a los contenidos, del trabajo de observación y análisis realizado en esta tesis se desprende, en primer lugar, que un determinado audiovisual puede o no gustar según la influencia que tuviera en el alumnado la publicidad que los medios hacían a través no sólo de las pantallas, sino también de cromos y otros productos pensados para estas edades. Se desprende igualmente la necesidad de trabajar determinados aspectos que interesan al alumnado como la violencia o el sexo, ya que existía un número bastante elevado de alumnado que preferían programas donde había manifestaciones de este tipo, sobre todo en cursos superiores. La función principal que atribuían a la televisión era la de entretenimiento y eran los dibujos y las series lo que más les motivaba, les entretenía y gustaba visionar.

En segundo lugar, decir que no se lograron establecer unos hábitos saludables de consumo y sociabilidad con la utilización de los medios audiovisuales, aunque se observaron avances. Para conseguir mayores logros, sería necesario un seguimiento por parte de las familias. Para ello sería necesario impartir unas charlas informativas con profesionales del sector a toda la comunidad educativa, dando una serie de consejos a la hora de seleccionar los medios audiovisuales. Tal vez así se conseguirían establecer esos hábitos saludables de consumo tan necesarios para un mejor conocimiento y utilización de los medios, aunque la oferta de muchas televisiones no ayuda precisamente a este propósito, a pesar de los códigos deontológicos que todas firmaron para proteger a la infancia.

En tercer lugar, se consiguieron avances a la hora de fomentar la comunicación, el debate reflexivo y el diálogo. El alumnado no estaba acostumbrado a escuchar, a guardar turnos de palabra, a debatir distintas ideas, a respetar lo que exponían los compañeros aunque no les gustase. Se produjeron bastantes avances en este sentido en todas las clases y emitían muchos más juicios de valor críticos sobre lo que les gustaba o no argumentando el por qué, debatiendo las ideas que no les parecían bien de lo que se les comentaba e intentaban no ser tan bruscos con lo que opinaban otras personas. Se podría decir que todavía quedaba un largo camino para obtener este objetivo, pero se había avanzado bastante.

En cuanto al aprendizaje sobre cómo funcionan los medios audiovisuales, en cuarto lugar, también aquí se consiguió un avance relativo. A lo largo del curso se contemplaron otras necesidades más importantes, como motivarlos a participar creando y siendo los protagonistas de su propio aprendizaje utilizando los medios. Aunque el producto educativo sea importante, desde mi punto de vista lo es mucho más como proceso, al menos en el caso de esta escuela, dados los problemas de convivencia escolar, falta de disciplina académica y desinterés por lo que se les quería enseñar; aquí el avance fue espectacular. Pero el avance en los contenidos conceptuales también se produjo, pues se fueron interesando sobre cómo se realizaba un vídeo y se utilizaban las cámaras, cómo se producía un programa de televisión...

En donde sí que se obtuvo un éxito total fue, en quinto lugar, en desarrollar una experiencia educativa en la que el alumnado fue protagonista de su propio aprendizaje y en el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramienta de aprendizaje de los contenidos propios del currículo. El alumnado acogió muy bien la posibilidad de ser los protagonistas de su aprendizaje realizando vídeos en los que ellos mismos nos explicasen lo que habían ido aprendiendo. También participaron activamente en todas las actividades propuestas en las unidades didácticas de cada uno de los maestros que intervinieron en este proyecto de innovación les presentaron.

5. Relativos al Área de Música

Aunque al principio de la investigación se intentó que el objetivo primordial fuera el trabajar la parte musical de los medios audiovisuales para conseguir desarrollar el currículo del área y conseguir una mejora de la aceptación de la asignatura, debido a la dificultad manifiesta de todos los grupos a la hora de prestar atención a la parte auditiva, este objetivo derivó en otros como pudieron ser el conseguir ver y escuchar una obra audiovisual en su conjunto y trabajar una serie de valores a través de las funciones de la banda sonora, lo que ha ayudado a mejorar otra serie de ámbitos muy importantes, como han sido la convivencia y el trabajo en equipo. Puede dar la sensación que en este trabajo la parte musical queda en un segundo plano; aunque creo que esa sensación tiene que verse completa con el conjunto de saberes que el alumnado ha adquirido y cómo la parte musical ha posibilitado en multitud de ocasiones el conocer una serie de contenidos relevantes para sus vidas y el establecer relaciones con otra serie de contenidos totalmente necesarios para conseguir una mejora de la aceptación del área.

El elegir las películas con las bandas sonoras más adecuadas para cada edad y ver lo que ha ido funcionando y llamando la atención de las mismas para a partir de ahí conectar esa curiosidad con nuevos conocimientos relativos al currículo musical, ha hecho que, a pesar de que todas no han funcionado y algunas han tenido que ser eliminadas, de todas se haya conseguido establecer una conversación donde la música tuviera un papel importante, y donde poco a poco sin darse cuenta empezaran a hablar con mayor propiedad y relacionando los conocimientos musicales que han ido adquiriendo de una manera natural, sin prácticamente darse cuenta.

Parte de este logro también es de los análisis realizados de las distintas bandas sonoras siguiendo los postulados de Xalabarder (2006), Fraile (2009), Radigales (2009) y Olarte (2009), que han servido para que el alumnado tuviera un mayor acercamiento y profundización en cuanto a la importancia de la banda sonora. Se ha desarrollado la escucha activa, tal como proponía Machado de Castro (1988), produciéndose una interacción entre el oyente y la música y al contrario, consiguiendo que la totalidad del alumnado, partiendo de su particular manera de escuchar, mejorara este ámbito. Se ha vivenciado y trabajado el silencio a través de los medios y sus distintos significados, incidiendo en la importancia del mismo en nuestras actividades cotidianas y la mejora del clima de aula si existen periodos en los que reducimos esa contaminación acústica que se producía habitualmente en los distintos grupos.

En todos los cursos se han trabajado los contenidos musicales de una manera más espontánea, cercana y vivenciada si se compara con los que se trabajaban únicamente por la metodología basada exclusivamente en el libro de texto. El lenguaje audiovisual ha servido para que mediante distintos experimentos como, por ejemplo, eliminar el sonido en la película en momentos puntuales, repasar las distintas funciones mediante sucesivos visionados, combinar el visionado con actividades que proponían el libro de texto que se utilizaba en la asignatura, crear audiovisuales imitando personajes, actuar como personas con otras características, realizar actividades instrumentales o coreográficas a partir de músicas que aparecían en las distintas películas, transcribir lo que habían entendido en fragmentos hablados de los personajes o en canciones para ver hasta qué punto percibían auditivamente, o trabajar creando distintas coreografías sobre músicas actuales pertenecientes a *videoclips* o programas televisivos, el alumnado haya participado de una manera más activa en el área y haya pasado de ser una asignatura que a la mayor parte no le interesaba a tener una alta valoración en la que la mayor parte del centro estaba a gusto porque proponía actividades distintas a lo que estaban acostumbrados a realizar.

Otra conclusión importante a la que se ha llegado en la investigación es corroborar nuevamente que la música potencia la socialización, y que este tipo de trabajo con el alumnado es un proceso de crecimiento social y musical en el cual el alumnado adquiere las normas de la sociedad prácticamente sin darse cuenta, adquiriendo valores, creencias y características que los distinguen como individuos que los hacen únicos. Valores como compañerismo, trabajo colaborativo, entendimiento mutuo a pesar de las diferencias sociales y culturales, etcétera, constituyen el marco de referencia en donde la música es el punto de partida para desarrollar conocimientos y destrezas útiles en nuestra vida dentro de una sociedad tolerante con los demás.

Se han trabajado valores como igualdad, justicia, equidad, tolerancia, respeto, ponerse en el lugar del otro, democracia, paz. Se han tratado los derechos del niño y de todos los seres humanos y el derecho que cada individuo tiene a ser singular y único. Todo ello a través de la reconstrucción de los esquemas intuitivos del alumnado de pensamiento, de los sentimientos, de la conducta de cada individuo y estimulando una participación activa intelectual que posibilite el juicio crítico, argumentos consolidados y unos gustos referentes a lo que se ha ido proponiendo.

Por otro lado, utilizar materiales que al alumnado le pareciera atractivo como punto de partida para conseguir los objetivos propuestos para el área de música, me ha llevado a que prácticamente la totalidad de los recursos utilizados sean de actualidad en el mercado. Por eso, considero que es necesario comentarle al alumnado y crear el debate sobre los efectos del capitalismo y de la publicidad en la conformación de los intereses y gustos de las personas, pues cada producto nuevo acabará convirtiéndose en una necesidad primaria para las nuevas generaciones para estar a la moda e imitar a los personajes o músicos favoritos. Las producciones de *High School Musical* o *los Simpsons* son claros ejemplos, aunque desde luego no los únicos. Por eso fue necesario interrelacionar la música con la sociedad y el mercado, para que se dieran cuenta de cómo algunos de los personajes de las películas o cantantes solistas de actualidad acababan en todo tipo de objetos cotidianos: tazas, estuches, carpetas, bolígrafos... Estos aprendizajes también consiguieron llamar su atención y curiosidad. La escuela no puede combatir en igualdad de condiciones con las grandes productoras y distribuidoras que lo que quieren es vender, a veces productos de calidad, a veces de una calidad infame, pero tampoco puede quedarse impasible y decir que el trabajo de formación de los gustos musicales, cinematográficos, de opinión, etcétera, quede en manos de canales externos con intereses que no tienen necesariamente que

coincidir con los de la ciudadanía. Ésta es una importante tarea que la escuela tiene que abordar como tarea fundamental.

Que ellos hayan sido protagonistas de su aprendizaje preparando las distintas actuaciones musicales para los distintos programas, inventando villancicos o guiones de lo que iban a mostrar en los distintos audiovisuales, decidiendo la música o lo que les gustaría que apareciera en cada uno de los vídeos que se estaban creando, han posibilitado un alumnado activo, satisfecho de ver los frutos que obtenían al trabajar con esta estructura de tareas basadas en las producciones audiovisuales y en equipo, y que dejaran de ver la música como un aburrimiento y pasaran a verla como una asignatura diferente donde se trabajaba de una manera que les servía para sentirse bien y aprender al mismo tiempo. Todo ello ha posibilitado también una mejora considerable en la aceptación del área, viendo cómo trabajando a partir de la música de las distintas actividades planteadas en la investigación trabajaban una cantidad muy superior de conocimientos de manera más atractiva y sin suponerles un gran esfuerzo o rechazo.

La música, valiosa como fin educativo en sí mismo, también es un poderoso medio para conseguir los objetivos curriculares de la educación obligatoria, tal y como se confirma igualmente en este estudio. El trabajo de interacción de música y medios de comunicación produce la empatía del alumnado con los distintos personajes protagonistas, que consigue mejorar la comprensión musical y la educación emocional, tan importante en la sociedad y cultura actuales, más aún si cabe que en el pasado, y que debe ser desarrollada al máximo para tener individuos formados integralmente.

Ojalá que esta experiencia pueda servir a otros docentes para que, adaptándola a sus contextos consigan transformar la escuela a los niveles que creo que este proyecto ha contribuido a transformar las experiencias vitales del alumnado de este centro rural turolense.

Este trabajo también abre puertas a posibles investigaciones tanto del funcionamiento del enfoque metodológico, sobre las relaciones de convivencia y la enseñanza en el aula de música, propone nuevos materiales de bandas sonoras que desarrollan otro tipo de conocimiento o amplían los mismos, inicia una reflexión sobre la que realizar investigaciones que pongan de evidencia la importancia del currículo de música durante el periodo de escolarización obligatoria, sobre la creación de un currículo de medios audiovisuales relacionados con la música, la música en la televisión actual...

Todas estas investigaciones nos ayudarán a demostrar desde la práctica real a las distintas sociedades y comunidades educativas en las que estamos inmersos los

profesionales de la educación musical , lo necesario que es la música y el arte en general en la sociedad actual, en la que la mayor parte del tiempo todas las personas a lo largo del día están influidas por un gran número de músicas a las que muchas veces ni prestan atención, y que si conseguimos que se escuche y se cree una cultura musical rica desde pequeños, nuestra sociedad puede ser bastante mejor de la que en la actualidad vivimos. El desarrollo estético y creativo saldrá ganando. También el pensamiento reflexivo al incrementarse el juicio crítico en música que inevitablemente acabará trasladándose a los demás ámbitos.

Louis Armstrong dijo que *Los músicos no se retiran: paran cuando no hay más música en su interior*; Nietzsche que *Sin música la vida sería un error*. En mi interior todavía queda mucha música para compartir y sería un error que esta investigación no propiciara en mí y tal vez en quien lea estas páginas esa pasión que siento por la educación, la música y los medios audiovisuales, propiciándole un interés que desemboque a llevar a cabo algunas propuestas de las presentadas o que le sirva de inicio para conseguir que esta interrelación de las tres le posibilite un futuro profesional, investigador y personal mejor.

BIBLIOGRAFÍA

Abellán, G. y Mayugo, C. (2008). La dimensión comunitaria de la educación en comunicación. *Comunicar*, 31, 129-136.

Aguaded, J. I. (1997). La televisión en el nuevo diseño curricular español. *Comunicar*, 8, 97-110.

Aguaded, J. I. (2004). El rol de la familia y los iguales en la educación para la televisión. *Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, 29, 77-94.

Aguilar, M. V. y Farray, J. I. (coord.) (2003). *Sociedad de la Información y cultura mediática*. La Coruña: Netiblo.

Aguilera, M., Adell, J. E. y Seseño, A. (ed.) (2008). *Comunicación y música I. Lenguaje y medios*. Barcelona: El Ciervo 96.

Almacellas, M. A. (2001). Medios audiovisuales en la escuela y formación de espectadores críticos. En III Congreso "Católicos y Vida Pública". En <http://www.hottopos.com/videtur20/angeles2.htm>. Consultado el 16/08/2009.

Alonso, J. (1997). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Barcelona: Santillana.

Alonso, V. (2003). *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical*. Tesis Doctoral inédita. Valencia: Universidad de Valencia.

Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.

Alonso, M. L. y Pereira, M. C. (2000). El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 5, 127-147.

Alsina, P. (2003). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.

Angulo, J. F., Contreras, J., y Pérez Gómez, A. I. (2000). La democracia es un unicornio. Reflexiones sobre democracia y educación. *Kikirikí*, 55-56, 74-83.

Angulo, J. F., Melero, M. A. y Pérez Gómez, A. I. (2008). Una escuela para comprender y actuar en la sociedad postmoderna. *EDUTECA. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 25, 1-18. Disponible en

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_96/a_1119/1119.html.

Consultado el 08/07/2008.

Aparici, R. (2007). Una educación para el mundo actual. Disponible en <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativas/colabmaster.htm>. Consultado el 13/07/07.

- Aparici, R. (2007). La educación para los medios de comunicación. Disponible en http://www.wolkoweb.com.ar/apuntes/textos/educacion_medios.rtf. Consultado el 13/07/07.
- Aróstegui, J. L. (1998). Trainspotting: la deseducación del alumnado como ciudadano. *Investigación en la Escuela*, 34, 49-57.
- Aróstegui, J. L. (2000). *Democracia y currículum: la participación del alumnado en el aula de música*. Tesis doctoral inédita. Granada: Universidad de Granada.
- Aróstegui, J. L. (2005). Las tecnologías de la información y la comunicación en el aula de música, *Musiker, Cuadernos de Música*, 14, 173-189.
- Aróstegui, J. L. y Martínez Rodríguez, J. B. (2005). La violencia en los Centros Escolares de Educación Secundaria: un Estudio Multicasos. *Praxis Educativa*, 9, 85- 106.
- Aróstegui, J. L. (2007). Creative Media Cultures in and out of Schools in Spain and Latin America. En Bresler, L. (ed.): *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer.
- Aróstegui, J. L. (2007). Robert Stake. En Díaz, M. y Giráldez, A. (ed.): *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical .Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Bausela, E. (2007). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.pdf>. Consultado el 15/07/07.
- Bautista, J.M.(dir.) (2007). *Pedagogía y didáctica de la Práctica Educativa de Calidad*. Sevilla: Prodidac.
- Bazalgette, C. (1991). *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: Morata
- Best, J. (1982). *Cómo investigar en educación*, Madrid: Morata.
- Botero, Mª.M. (1990). Desarrollo de habilidades de percepción. Una estrategia de investigación en la cátedra. *Investigación y Desarrollo, Universidad del Norte*, 1,127-137.
- Brown, A.R. (2007). Software development as music education research, *International Journal of Education & the Arts*, 8 (6), 1-14, recuperado de <http://ijea.asu.edu>.
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Bustos, A. (2008). La organización de la enseñanza en la escuela rural: un análisis desde la investigación acción. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/122648153613_4_09_colab_org.pdf. Consultada el 4/10/2009.
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos.

Carbonell, J. y Tort, A. (2006). *La educación y su representación en los medios*. Madrid: Morata.

Carbonell, E. y Montalbán, R. (2007). El consumo “tecnológico” y el ocio infantil, ¿cómo afecta al rendimiento escolar?. *Aula Comunidad*, 20, 163-164.

Camacho, P. (1999). Audición, imagen, memoria. *Contextos Educativos*, 2, 219-228.

Campos, J.L. (2004). El papel comunicativo de la música ante las narrativas de la percepción digital del sonido. *Revista Razón y Palabra*. Disponible en

<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n41/jlcampos.html>.

Consultado el 15/07/07.

Camps, V. (2008). Educar en un entorno audiovisual. *Tribuna Abierta, CEE Participación Educativa*, 9, 88-94.

Carmona, L.M. (2007). *Las mejores bandas sonoras originales de la historia del cine*. Madrid: Tecnología Gráfica, S.L.

Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Chacón, D. y Sánchez, J. (2008). La estructura familiar de los Simpson a través del dibujo infantil. Disponible en <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART43007&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n043/pdf/43007.pdf>. Consultada el 21/10/2008.

Colectivo IOÉ (2003). Investigación-acción participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía. Disponible en <http://www.fundeim.org/paginas/files/File/IAPespania.pdf>. Consultado el 15/07/07.

Colectivo Escuela Abierta de Getafe (2005). Propuestas para la integración de las tic y los medios de comunicación en la escuela en el marco de la L.O.E. Disponible en <http://www.educacionenvalores.org/Propuestas-para-la-integracion-de.html>. Consultado el 22/1/2010.

Coll, C. y Monereo, C. (Eds.)(2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.

Copland, A. (1988). *Cómo escuchar la música*. Madrid: Fondo de cultura económica de España.

Coppen, H. (1976). *Utilización didáctica de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones Anaya.

Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza editorial.

- Daoud, A. (2007). Propuesta de autoevaluación docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 4 (9), 15-27.
- De la Korte, D.A. (1969). *La televisión en la educación y la enseñanza*. Madrid: Paraninfo.
- Del Río, M. Y Román, M. (ed.) (2005). *Programación Infantil de Televisión: Orientaciones y Contenidos Prioritarios*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión RTVE.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). Prevención y tratamiento antisocial desde la educación. Disponible en <http://www.obelen.es/upload/161C.pdf>. Consultado el 22/02/2010.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Convivencia escolar y prevención de la violencia. *Página Web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa*. Disponible en http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar. Consultado el 18/12/2009.
- Díaz- Aguado, M.J. (2004). Adaptar la escuela a los actuales cambios sociales para mejorar la convivencia educativa. Disponible en <http://www.fe.ccoo.es/poleduc/foro-convivencia/diazagua.htm>. Consultado el 22/10/2010.
- Díaz Lara, G. (2009). Las Tic y su integración en el aula de educación musical. Disponible en http://www.gumersindodiaz.es/artic_ed_musical/tic_aula_musica.pdf. Consultado el 22/1/09.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar*, 26, 163-169.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Falcó, J.L. (1995). Parámetros para el análisis de la banda sonora musical cinematográfica. Disponible en <http://usuarios.lycos.es/compositores/material2.htm>. Consultado el 19/11/2007.
- Fayolle, P. (2008). *Los grandes musicales*. Barcelona: Ed. Robinbook, S.L.
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 19, 1-15.
- Fromm, E. (1956). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. Madrid: Fondo de Cultura Económica

Fuertes, CR. (2000). Proyectos telemáticos y aprendizaje musical. En *Rediris*. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/fuertes.htm>. Consultado el 15/07/07.

Gabelas, J.A. y Marta, C. (2008). *Consumos y mediaciones de familias y pantallas*. Zaragoza: Pantallas Sanas (Gobierno de Aragón).

Gabelas, J.A. (2007). Una perspectiva de la educación en los medios para la comunicación en España. *Comunicar*, 28, 69-73.

Galiano, M. (2007). Interculturalidad y coeducación desde el cine de animación. Disponible en <http://www.educacionenvalores.org/Interculturalidad-y-coeducacion-en.html>. Consultado el 21/10/2008.

García de Castro, M. (2008). Los movimientos de renovación en las series televisivas españolas. *Comunicar*, 30, 147-153.

García Matilla, A.; Callejo, J.; Walzer, A. (2005). Una investigación sobre televisión e infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 343, 53-56.

García- Valcárcel, A. y Hernández, A. (2008). La educación en la sociedad de la información: influencia de los medios de comunicación de masas y retos para la escuela. Disponible en <http://web.udg.edu/tiec/orals/c9.pdf>. Consultado el 7/11/2009.

Gertrúdx, M. (2003). *Música y narración en los medios audiovisuales*. Madrid: Laberinto Ediciones.

Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata: Madrid.

Gimeno, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1997). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giroux, H. A. (2001). *El ratoncillo feroz: Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Gómez, F.J. (2006). Hacia un método de análisis del texto fílmico. Disponible en http://apolo.uji.es/fjgt/Covilha_analisis.pdf. Consultado el 21/01/2010.

Gómez, L.M^a. (2006). El desarrollo de Materiales Educativos Multimedia y el Derecho de Autor en la Legislación Española. *Revista de Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativa*, 6, 1-16.

Granado, M. (2003). Posibilidades educativas de Disney. Disponible en <http://www.ateiamerica.com/doc/posibilidades.pdf>. Consultado el 7/11/2009.

Gutiérrez, A. (2005). Sobre usos y abusos de las nuevas tecnologías. *Cuadernos de Pedagogía*, 61, 61-64.

Gutiérrez, A. (2007). Integración curricular de las tic y educación para os medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Íbero- Americana de Educación*, 45, 41-49.

Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria*, 23(8), 496-502.

Iyanga, A. (2006). *Política educativa: naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*. Valencia: Edicions Culturals Valencianes S.A.

Jares, X.R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.

Jorquera, M^a. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 14, 1-55.

Kemmis, S. (2008). *El currículum. Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Larraín, R. (2005). Investigación cualitativa y ocultismo. *Pharos*, 12(2), 43-96.

Laucirica, A. (2007). Diagnóstico y desarrollo auditivo. De la psicología de la música a la educación musical. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/mesalaucirica.htm>. Consultado el 15/07/07.

Leiva, E. Y González, J.L. (2000). Análisis de “El Rey León” La “disneylandización” social. *Comunicar*, 14, 147-152.

Lines, D. K. (comp.)(2009). *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.

Loscertales, F. y Núñez, T. (2008). Ver cine en TV: una ventana a la socialización familiar. *Comunicar*, 31, 137-143.

Lorenzo, O. y Herrera, L. (2000). Análisis educativo-musical del medio televisión. *Comunicar*, 15, 169-174.

Luengo, FL. Y Moreno, J.M. (2006):.RRI, elaboración de normas y consecuencias. *Convivencia en la escuela*, 2, 1-36.

Machado de Castro, P. (1988). *Cómo dominar la apreciación musical*. Madrid: Ed. Playor.

Maciel de Oliveira, CR. (2007). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. Disponible en <http://www.rieoie.org/rie33a05.htm>. Consultado el 15/07/2007.

Mañas, Á. (2008). Notas sobre archivos audiovisuales y televisión educativa. Disponible en <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num8/angela.htm>. Consultado el 07/01/2008.

Marks, P. (1999). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata.

Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. Disponible en http://www.redcimas.org/investigaciones_participativas/IAPFASES.pdf. Consultado el 21/10/08.

Martín, J. A. (1997). *Manual de antropología de la música*. Salamanca: Amaru Ediciones.

Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro del texto escolar*. Madrid: Morata.

Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.

Marzal, J. (2007). El análisis fílmico en la era de las multipantallas. *Comunicar*, 29, 63-68.

Masterman, L. (1993). *La enseñanza en los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Masterman, L. (2007). La educación para los medios: objetivos, valores y autopistas. Disponible en <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicación-educativa/comedia.htm>. Consultado el 13/07/2007.

Mckernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

McClintock, R.O.; Streibel, M.J. Y Vázquez, G. (1993). *Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Miralles Lucena, R. (coord.) (2003). *Medios de comunicación y educación*. Barcelona: Cisspraxis S.A.

Morduchowicz, R. (2007). El sentido de una educación en medios. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie32a02.htm>. Consultado el 13/07/2007.

Moreno, J.M. (2006). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. Disponible en <http://www.cyberpediatria.com>. Consultado el 18/02/2006.

Moreno, M.D. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y del ratón. *Comunicar*, 30, 137-146.

Navarro, H. y Navarro, S. (2005). *Música de cine: historia y coleccionismo de bandas sonoras*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

Nunes, S. (2002). *Música da televisao no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. Porto Alegre: Universidad do Río Grande do Sul.

Olarte, M. (coord.) (2005). *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.

Olarte, M. (coord.) (2009). *Reflexiones en torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.

Omar, W. (2004). *Infancia, entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.

Ortega, R. (coord.)(2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros S.A.

Perceval, J. M. y Tejedor, S. (2008). Los cinco grados de la comunicación en educación. *Comunicar*, 30, 155-163.

Pereida, C. (2005). Un ejemplo de cine como instrumento de educación en valores. Disponible en <http://nodulo.org/ec/2006/n048p23.htm>. Consultado el 12/07/2009.

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

Pérez Gómez, Á.I. (2008). La función social y educativa de la escuela obligatoria. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_38/a_595/595.html. Consultado el 08/07/2008.

Pérez Gómez, Á.I. (2008). Funciones de la escuela en la sociedad postindustrial. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_494/a_6726/6726.html. Consultado el 08/07/2008.

Pérez Gómez, Á.I. (2008). La cultura en la escuela: retos y exigencias contemporáneas. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_493/a_6713/6713.html. Consultado el 08/07/2008.

Pérez Gómez, Á.I. (2008). La formación del docente como intelectual comprometido. La tarea de provocar la reconstrucción del conocimiento. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_38/a_597/597.html. Consultado el 08/07/2008.

Pérez Gómez, Á.I. (2008). Educación versus socialización al final del siglo. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_38/a_597/597.html. Consultado el 08/07/2008.

Porta, A. (1998). Cine, música y aprendizaje significativo. *Comunicar*, 11, 106-113.

Porta, A. (2005). La escucha de un espectador de fondo. El niño ante la televisión. *Comunicar*, 25, 189- 195.

Rierola, A.Mª. (2001). *A linguistic study of the magic in Disney Lyrics*. Barcelona: Facultad de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Barcelona.

Río, P. y Álvarez, A. (2004). Pigmalión: Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia. Disponible en <http://ares.cnice.mec.es/informes/03/documentos/pres01.htm>. Consultado el 09/12/07.

Rodríguez Bravo, A. (2000). La investigación aplicada: una nueva perspectiva para los estudios de recepción. Disponible en http://www.portalcomunicacion.com/bcn2002/n_eng/programme/prog_ind/papers/r/pdf/r001_rodri.pdf. Consultado el 08/07/2008.

Rodríguez, R.I. y Luca de Tena, C. (2009). Factores responsables de la indisciplina y propuestas de actuación. Disponible en <http://www.educadormarista.com/articulos/>. Consultado el 17/12/2009.

Rodríguez-Quiles, J.A. (1998). Investigación cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español. Disponible en <http://www.rediris.es/leeme/revista/rodriguez.htm>. Consultado el 15/07/2007.

Ruíz, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar*, 3, 74-80.

Savater, F. (1994). *Sobre vivir*. Barcelona: Ariel.

Saneugenio, A. y Escontrela, R. (2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente en la educación superior. *Docencia Universitaria*, 9-13.

Santacreu, O. (2002). *La música en la publicidad*. Alicante: Universidad de Alicante.

Segura, M. (2006). Enseñar a convivir no es tan difícil. Disponible en <http://www.edescler.com/Pdf/9788433019400%208ed.pdf>, Consultado el 15/07/2009.

Sherbrooke, J.P. (2000). La educación en medios de comunicación y las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 14, 79-88.

Schmidt, M. (1987). *Cine y vídeo educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza editorial.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Steinberg, S.R. y Kincheloe, J.L. (comp.) (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.

Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), 1-17.

Torrego, J.C. (coord.) (2007). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Grao.

Torrego, J.C. y Fernández, I. (2006). La disrupción y la gestión del aula. *Convivencia en la Escuela*, 3, 1-8.

Torres, C. A. y Burbulés, N. C. (coord.), (2005): *Globalización y educación, manual crítico*. Madrid: Editorial Popular.

Torres, J. (1992). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

Tyner, K. R. Y Lloyd, D. (1991). *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid: Editorial La Torre.

Xalabarder, C. (2006). *Música de cine. Una ilusión óptica*. Libros en Red.

Vaello, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. Madrid: Santillana.

Vázquez, M. (2005). Entre Los Serrano y Shin Chan, *Cuadernos de Pedagogía*, 57, 57-60.

Vilar, J.M. (1999). Investigación-acción y currículo oculto en la enseñanza obligatoria. *Eufonía, Didáctica de la música*, 17, 67-78.

VV.AA. (2005). *Pantallas sanas*. Zaragoza: Programa Cine y Salud Gobierno de Aragón.

Wikipedia. Disponible en <http://es.wikipedia.org>. Consultado en múltiples ocasiones a lo largo de la tesis.

Yebenes, P. (2007). La música en el mundo de la animación. *Contratexto Digital*, 6, 1-19.

Zufiarre, B. (2007). *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre treinta y seis años de cambios en España: 1970-2006*. Madrid: Octoedro.

ANEXOS

Mi intención con estos anexos es mostrar todos aquellos documentos, cuestionarios y recursos que se han utilizado en esta investigación, para dejar constancia de todo el trabajo que se realizó a la hora de llevar a cabo la investigación.

El primer paso fue convencer al equipo directivo y a los órganos del colegio de la importancia de este proyecto, y conseguir que quedara constancia del inicio del mismo mediante un documento oficial que me permitiera realizar la investigación.

Este documento quedó sellado y firmado por el director el 31 de Enero de 2008, aunque en el verano ya había realizado el documento del proyecto de innovación y a principios de curso se había mandado a la Administración para que nos lo aprobaran. A principios de curso, se mandó un documento a las familias para que nos dieran permiso para poder realizar fotografías y grabar en vídeo a los alumnos, únicamente con funciones educativas y para desarrollar el proyecto de innovación que se estaba realizando en el centro.

Además, se había comentado al Consejo Escolar, que apoyó la iniciativa desde primer momento, y desde principios de Octubre ya se había empezado a tantear al alumnado con preguntas en clase, pequeños fragmentos audiovisuales comentados para analizar sus reacciones y decidir si el proyecto y la investigación podían ser interesantes, y se había empezado a apuntar en el diario de observación todo aquello que consideraba que podía ser importante para la investigación.

A continuación expongo el documento que realizó el director de centro, donde se me permite conseguir datos para la investigación. Siguiendo el criterio de no revelar ningún nombre ni del centro ni de ningún miembro de la comunidad educativa, el documento ha sido modificado. La relevancia del mismo es que sirve para dejar constancia de que los órganos de la comunidad apoyaron mi iniciativa.

A. DOCUMENTO QUE PERMITE LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



La conformidad del equipo directivo del mismo, así como del Claustro de Profesores, a que el maestro David Martín Félez con DNI 18441878 y con destino definitivo en nuestro colegio, obtenga a través de cuestionarios y demás pruebas objetivas, información para el desarrollo de su tesis doctoral, de los alumnos, maestros y familias de la Comunidad Educativa del Centro y así lo hago constar para los efectos oportunos

31 de Enero de 2008



El Director

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'David Martín Félez', written over the printed text 'El Director'.

Al principio de esta investigación, se pasó al alumnado, al profesorado y a las familias unos cuestionarios que hablaban sobre los gustos televisivos y las horas que pasaban viendo la televisión y los distintos audiovisuales. Se pretendía conocer de primera mano la importancia que estos medios podían tener en sus vidas a la hora de iniciar un estudio de investigación como el relatado. Aunque es un cuestionario más cuantitativo que cualitativo, nos sirve para hacernos una idea de la implicación que al principio tenía el proyecto, cuáles eran las opiniones generales acerca de la asignatura y qué es lo que se esperaba del mismo y de la clase de música de una manera general.

La participación en la encuesta no esperaba que fuera mucho más alta, ya que conocía perfectamente la problemática del centro y la participación que se podría obtener en todos los ámbitos. Sin embargo, reconozco que esperaba más participación del profesorado, ya que comenzábamos un proyecto que pensaba que tenía mayor aceptación.

Se realizaron distintos experimentos con programas en los que estaba involucrado el centro, como fue el caso de *La aventura de la vida*, programa de educación en valores que proponía el Gobierno de Aragón. Se puso un fragmento de manera auditiva y se pidió al alumnado que reprodujera lo que había escuchado justo después uno por uno en todas las clases de Educación Primaria. Posteriormente se realizó el visionado del mismo fragmento auditivo de manera audiovisual y se compararon los resultados obtenidos. El resultado principal es que el alumnado captaba muchos más conceptos de manera audiovisual. Como este experimento había sido positivo, se decidió pasar la siguiente encuesta.

La encuesta que se le pasó al alumnado y profesorado el 20 de Noviembre de 2007 fue la siguiente:

Nombre: _____

Curso: _____

1. ¿Cuánto tiempo dedicas a ver la televisión al día?

Menos de 1 hora

Entre 1 y 2 horas

Entre 2 y 4 horas

Más de 4 horas

2. ¿A qué horas sueles ver la televisión?

Por la mañana

Al mediodía

Por la tarde

Por la noche

3. ¿Qué programas de televisión prefieres?

Series Documentales Deportes Telediarios Dibujos animados Concursos

Telenovelas Programas del corazón Musicales

4. ¿De qué tipo son los programas de televisión que más te gustan?

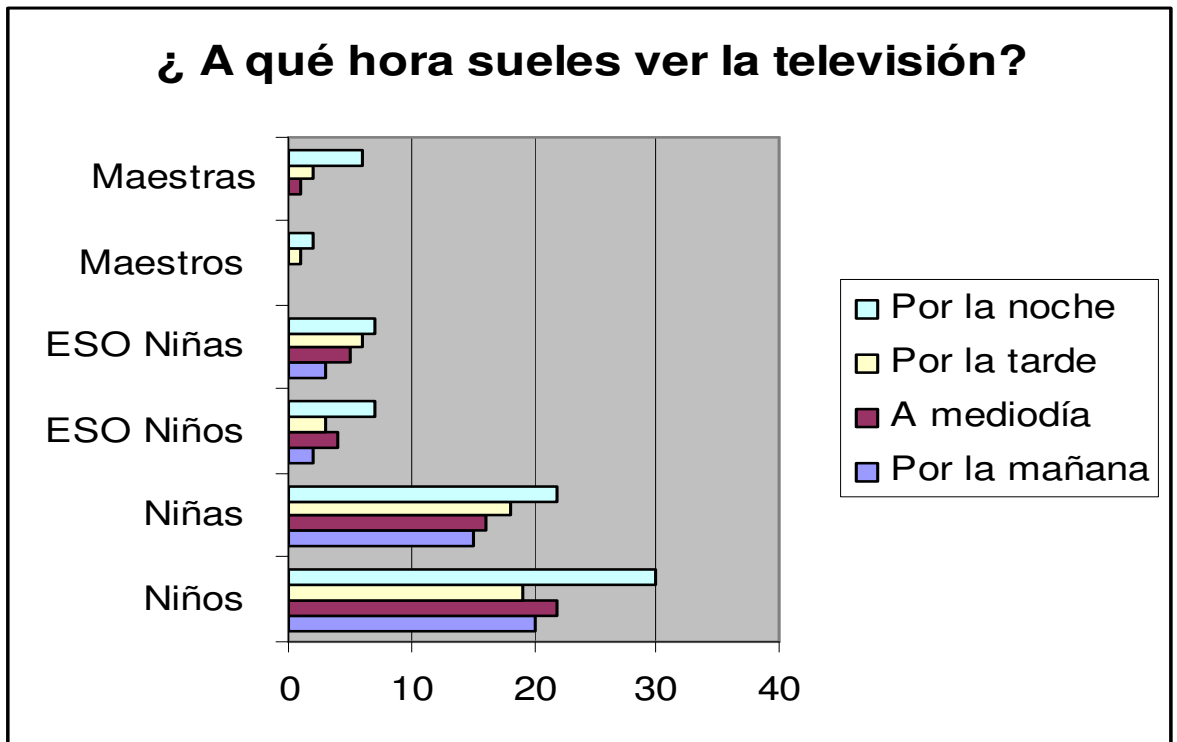
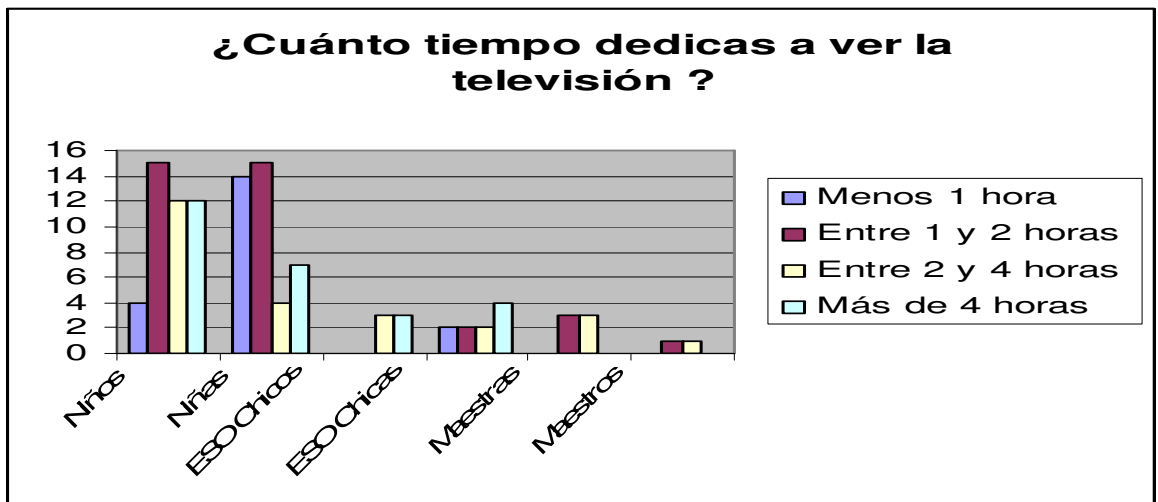
Acción Violencia Amor Risa y Humor Misterio Miedo Intriga Otras

5. Di cuáles son los tres programas que más te gustan y los tres que menos te gustan y por qué

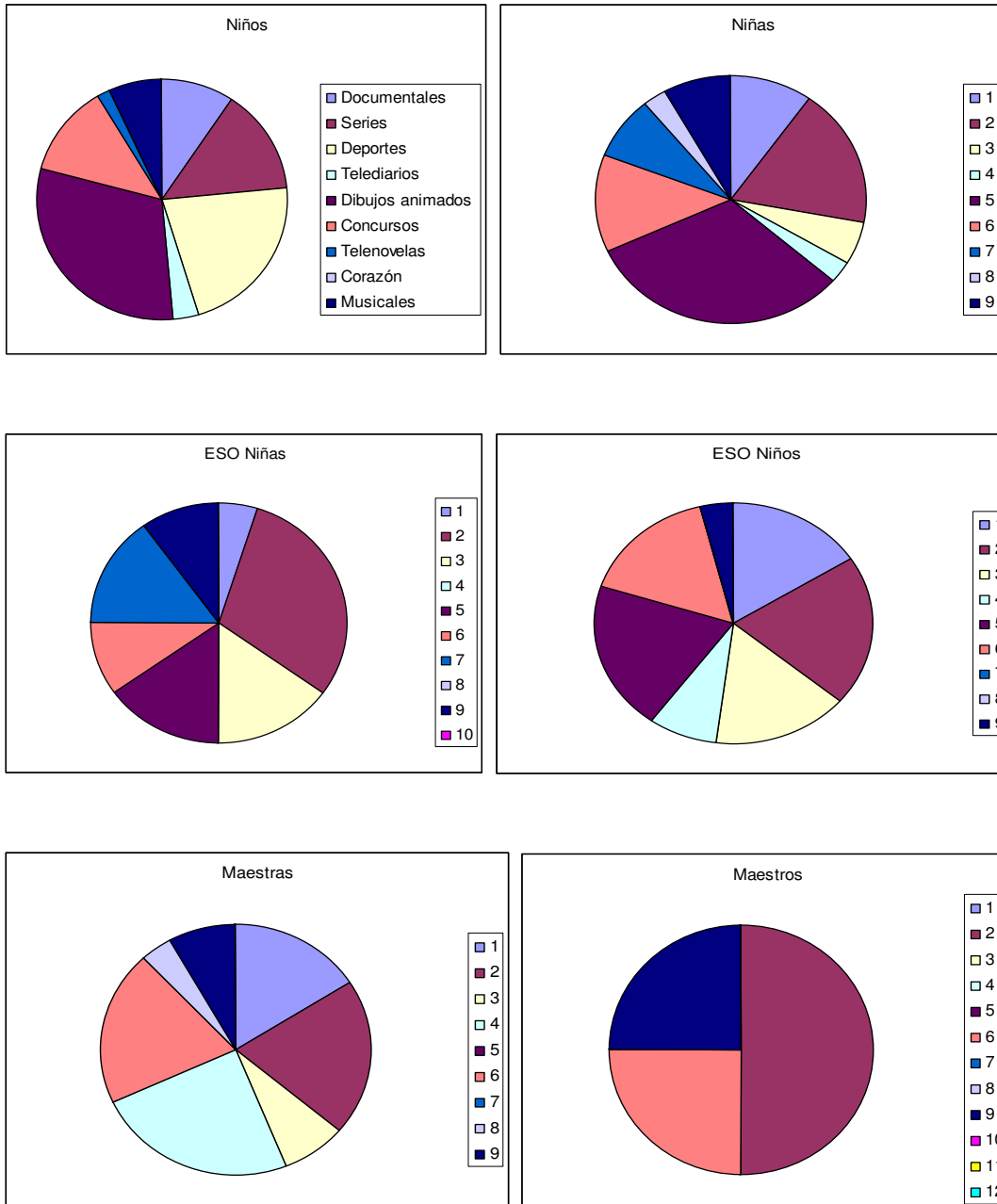
6. ¿Te sientes identificado o identificada con algún personaje de los programas de televisión? ¿Con cuál? ¿Por qué?

De esta encuesta se extrajeron las siguientes conclusiones que se han plasmado en los siguientes gráficos, que fueron entregadas en el plazo previsto por un total de 41 niños, 33 niñas, 6 alumnos ESO, 10 alumnas ESO, 1 maestro y 6 maestras. Es decir, participaron 90 alumnado de 160 que tenía el centro, y 7 maestros de 17 que éramos en el claustro:

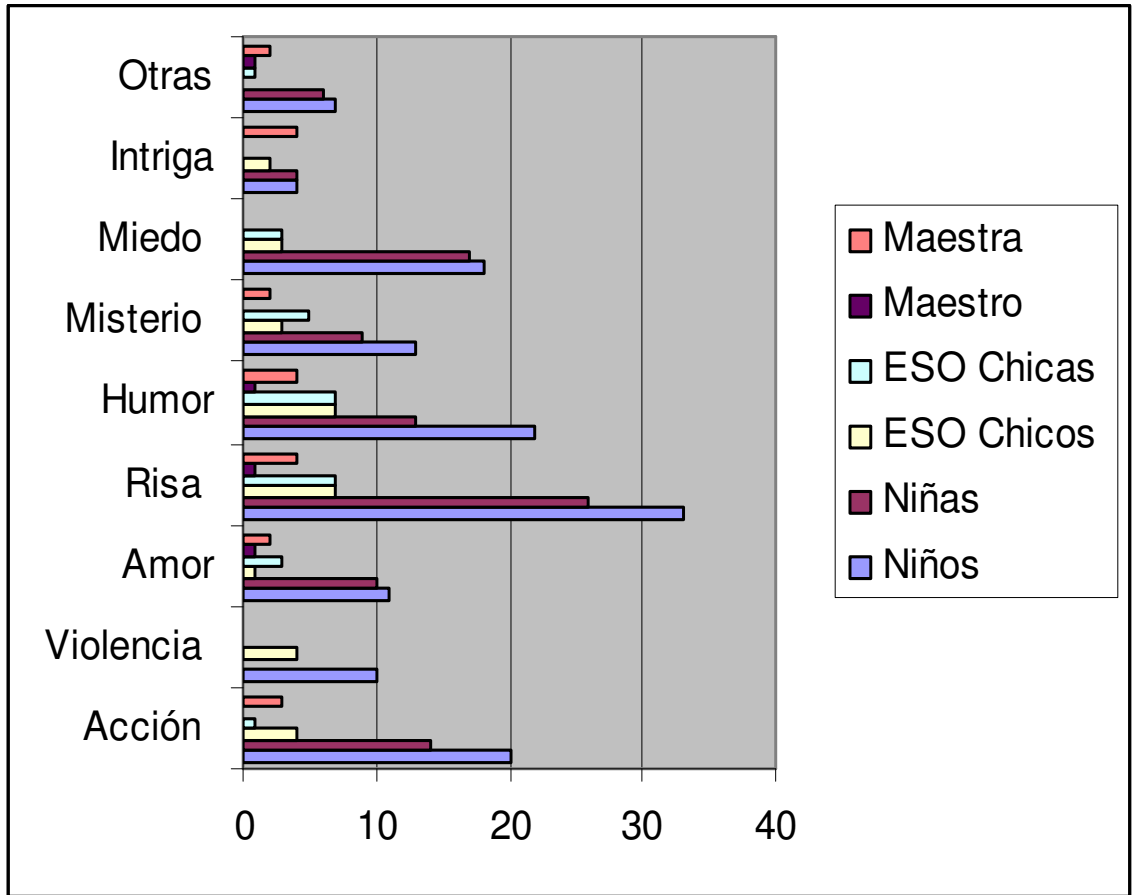
B. RESULTADOS EN GRÁFICOS DE LAS PREGUNTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS Y MAESTROS



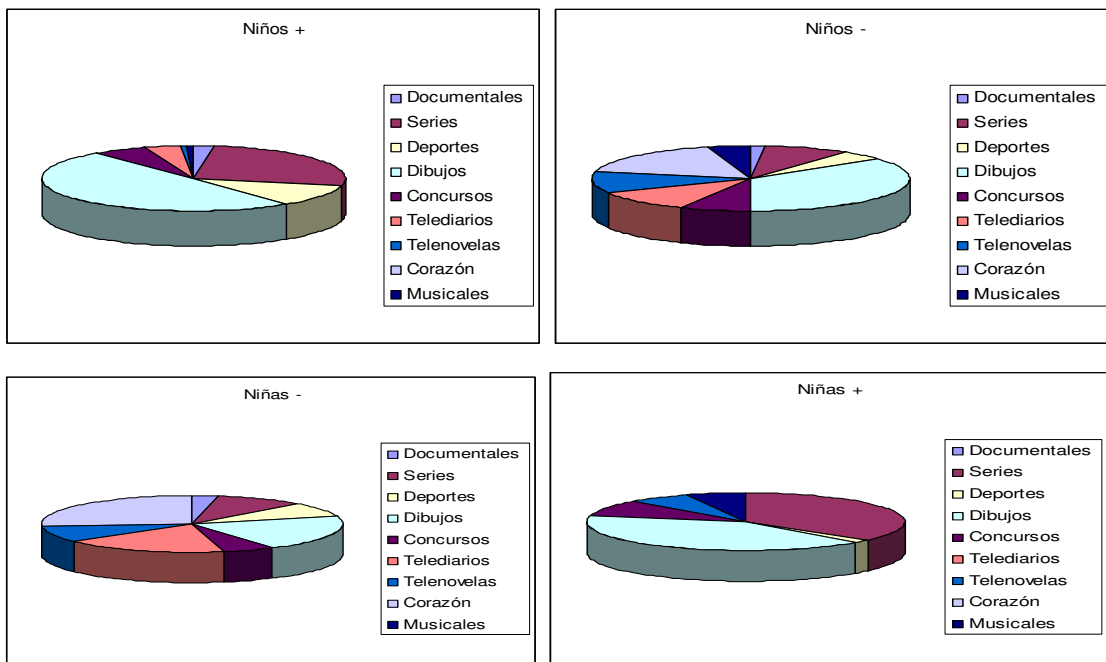
¿Qué programas de Televisión prefieres?

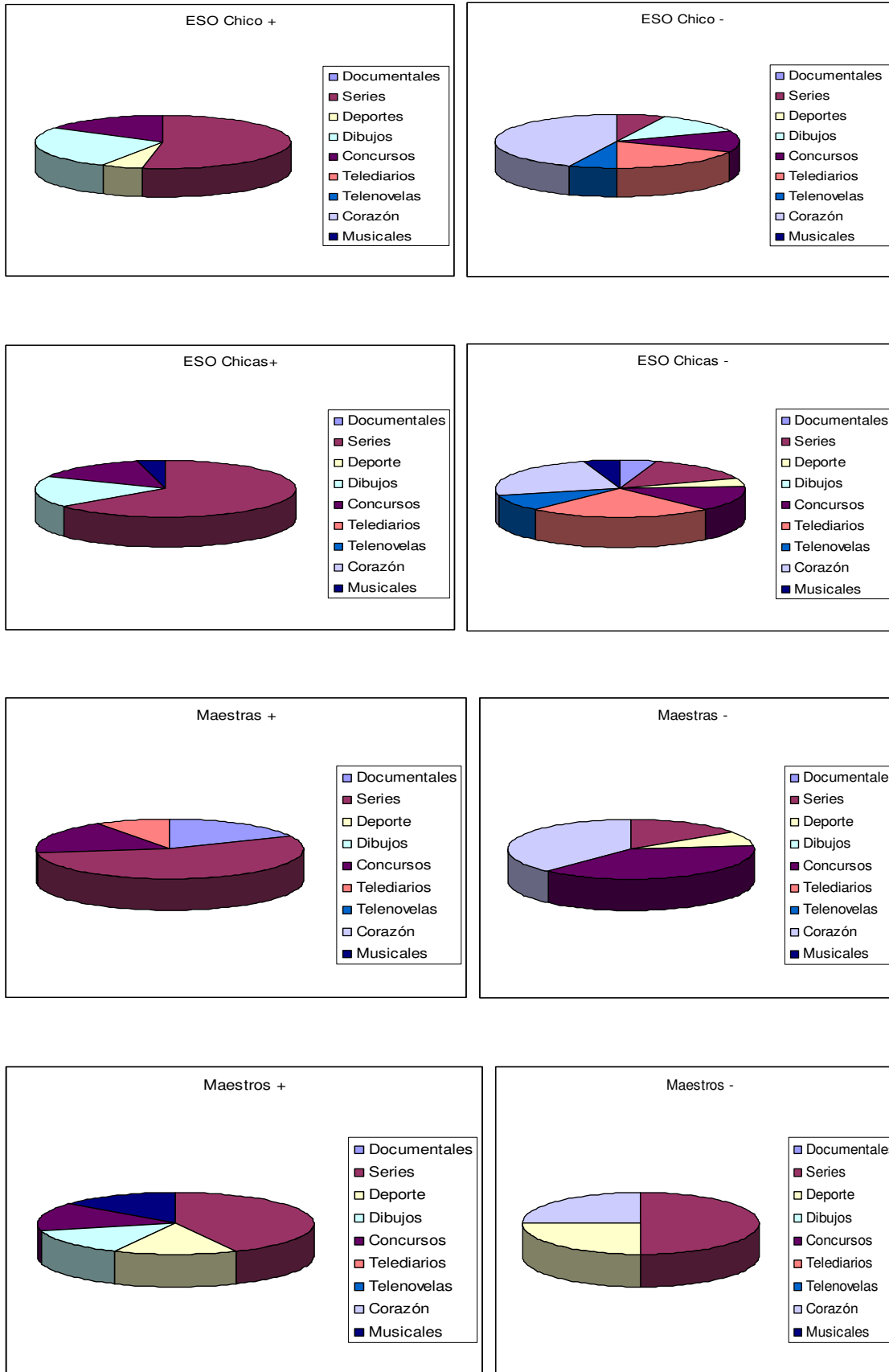


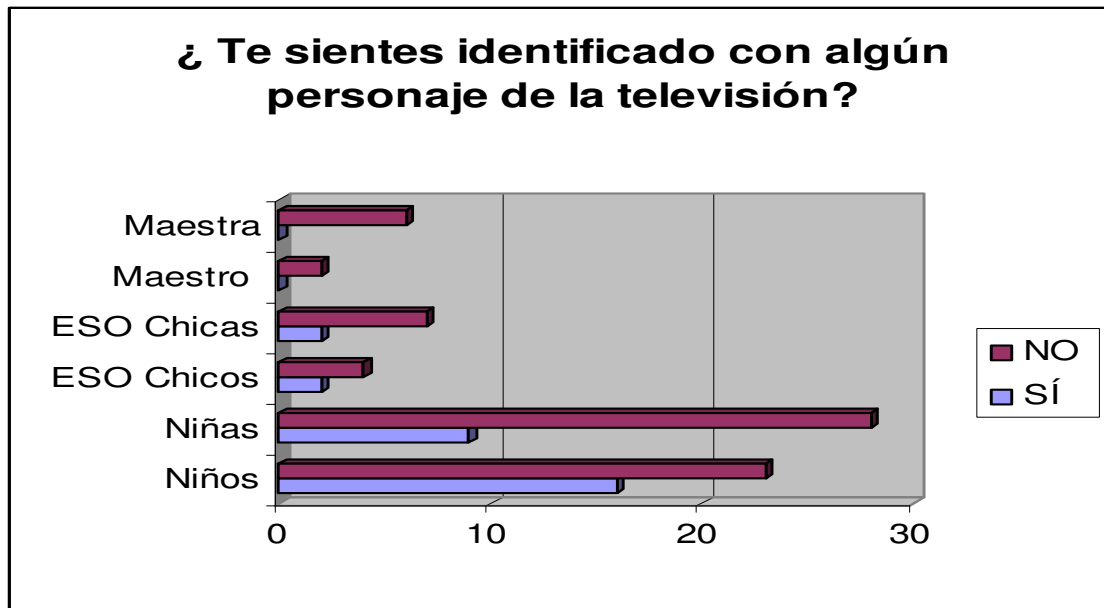
¿De qué son los programas de televisión que más te gustan?



Los programas que más te gustan y los que más detestas







A las familias también se les realizó el siguiente cuestionario el 12 de Febrero de 2008:

Estimados padres:

Me dirijo a ustedes para pedirles colaboración con el Proyecto de Innovación “La influencia de los medios de comunicación”, y a título personal, como especialista de música, para un trabajo de investigación que estoy realizando sobre la influencia de la música en sus hijos, parte de mi futura tesis doctoral. Para ello, les solicito que contesten al siguiente cuestionario y lo remitan al centro lo antes posible. Muchas gracias por su colaboración y ya saben donde encontrarme para cualquier tema que necesiten.

Fdo.: David Martín Félez
 Maestro Especialidad Música
 Coordinador Proyecto de Innovación

Pueden señalar con un círculo la respuesta que consideren adecuada y escribir su opinión

NOMBRE: _____

PROFESIÓN: _____

1. MÚSICA

¿Qué les parece que la asignatura de música esté incluida en la formación de sus hijos?

Bien, considero que es necesario desarrollar la parte artística desde pequeños

Mal, creo que es una formación específica que no debería darse en la escuela

Creo que se le da demasiada importancia restándosela a otras asignaturas principales como lengua o matemáticas

Otras: _____

¿Qué piensa acerca de cómo se imparte la asignatura de música en el colegio

¿Qué tipos de música les gustan más en su familia? ¿Qué tipo o artistas escuchan más a menudo?

¿Le gustaría que su hijo/a tuviera una formación musical y se dedicara a ser músico profesionalmente? ¿Por qué?

2. MÚSICA Y TELEVISIÓN

1. ¿Cuántas horas al día suele ver la televisión?

Menos de 1 hora

Entre 1 o 2 horas

Entre 2 y 4 horas

Más de 4 horas

2. ¿Cuántas horas diarias ve la televisión su hijo?

Menos de 1 hora

Entre 1 o 2 horas

Entre 2 y 4 horas

Más de 4 horas

3. ¿Suele ver la televisión con sus hijos y decidir los programas que son más adecuados para él?

a) Sí, intento que vea programas que no transmitan muchos valores negativos

b) No puedo por mi trabajo, pero intento que no vea ciertos programas que no me parecen bien

c) No, le dejo que elija lo que quiere ver

d) Prefiero que cada uno veamos lo que nos gusta en cada momento

4. ¿Cuál es su programa favorito de televisión y el que más detesta? ¿Por qué?

5. ¿Cuándo suele ver la televisión?

Por la mañana

A mediodía

Por la tarde

Por la noche

6. ¿Considera que hay programas actualmente dedicados a sus hijos y que tengan cierta calidad? Si es que sí señálelos

7. ¿Considera que la sociedad actual requiere que la escuela enseñe a los niños a tener conocimientos en medios audiovisuales: Internet, televisión, publicidad, informática...?

a) Creo que es totalmente necesario para la sociedad actual

b) No me parece bien, ya que esos conocimientos son más propios del entretenimiento

c) Creo que es necesario que las nuevas generaciones estén bien formadas en todos los aspectos y esto puede ser un recurso

d) Me parece que es necesario que en la escuela se proporcionen más conocimientos y no intenten innovar tanto

8. Si pudiera, ¿Cambiaría el sistema educativo y eliminaría la asignatura de música del colegio?

a) Sí, porque no la considero necesaria

b) No, creo que es necesaria para la completa formación de una persona en la sociedad actual

9. ¿Cree que la música cumple alguna función en la televisión?

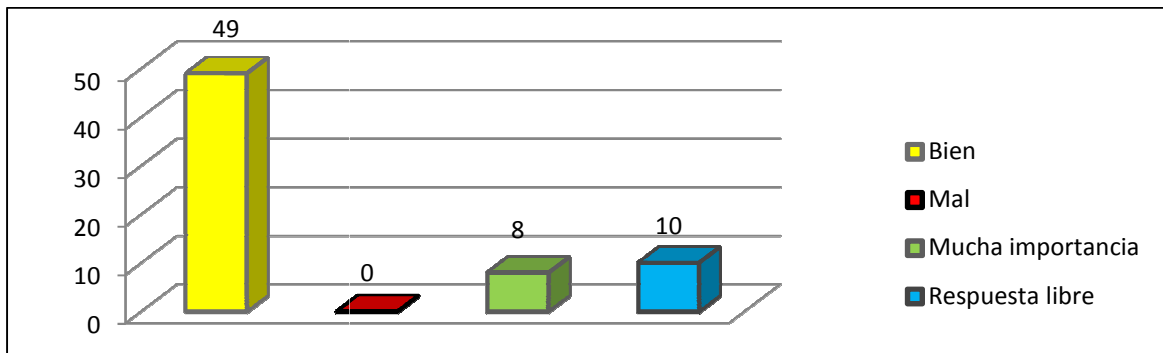
10. Exprese las opiniones que quiera acerca de la música, la educación y la televisión

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

C. RESULTADOS GRÁFICOS RESPUESTAS PADRES 1 DE MARZO DE 2008

Los gráficos que a continuación aparecen han sido realizados a partir del análisis de las 65 encuestas entregadas por los alumnos en el periodo del 12 de Febrero hasta el 1 de Marzo de 2008. Se entregaron un total de 91 encuestas el 12 de Febrero.

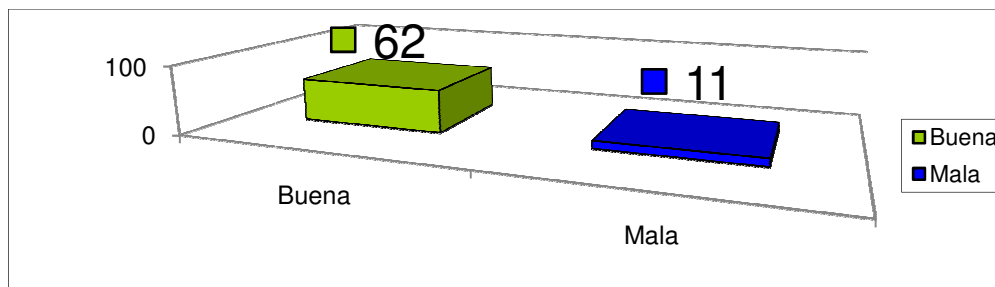
¿Qué les parece que la asignatura de música esté vinculada a la formación de sus hijos?



- A. Bien, considero que es necesario desarrollar la parte artística desde pequeños
 B. Mal, creo que es una formación específica que no debería darse en la escuela
 C. Creo que se le da demasiada importancia restándosela a otras asignaturas
 D. RESPUESTA LIBRE:

- ✓ Bien, aunque hay que valorar cada asignatura en su justa medida
- ✓ Debería ser opcional como la asignatura de religión (2)
- ✓ Todo lo que sea aprender me parece bien, pero creo que deberían ser un poco más amenas, una forma de comunicación con los demás y no como una asignatura prioritaria
- ✓ Todo lo que sea aprender sea cual sea la materia me parece bien
- ✓ Para tener un país con buen nivel musical, hay que estudiar música, asignatura obligada
- ✓ A nivel académico es tan importante como las demás
- ✓ Creo que los padres deberíamos darle más importancia a la asignatura
- ✓ Bien como un enriquecimiento como personas, pero no como una asignatura principal
- ✓ Bien para los niños que son tímidos

¿Qué opinión le merecen las clases de música y este proyecto de innovación?



BUENA:

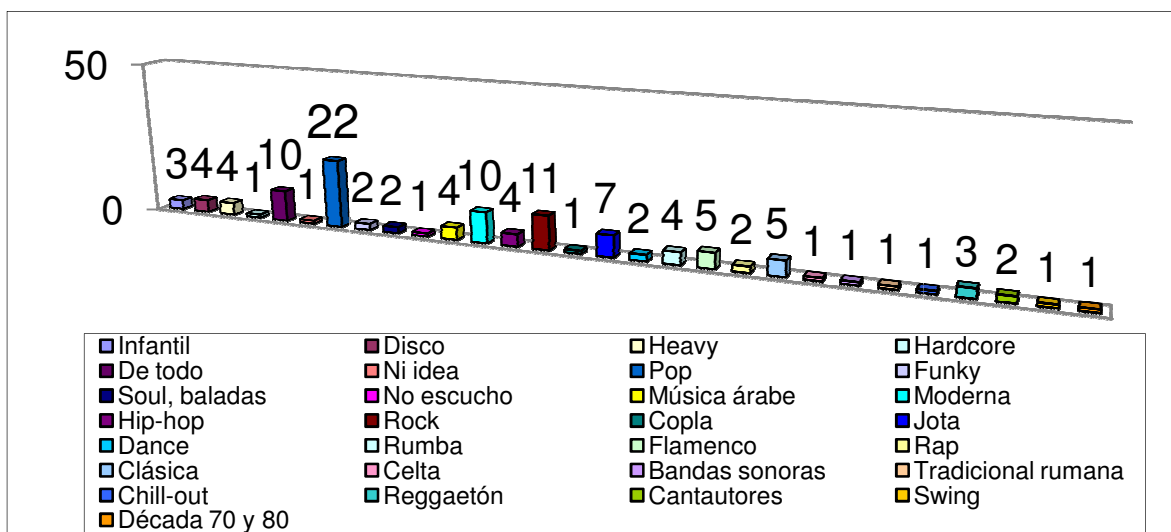
- ✓ Es un proyecto interesante y bueno (11)
- ✓ La música es fundamental como cualquier forma de arte y el proyecto interesante (4)
- ✓ Bueno (23)
- ✓ Necesarias si se consigue el equilibrio entre aprendizaje y diversión
- ✓ Aumenta su imaginación
- ✓ Importantes, ya que aportan cosas interesantes(5)
- ✓ Sirve para estructurar la mente, espabilar la sensibilidad, observar a través del oído y cuando se interpreta para colaborar y compartir con los compañeros
- ✓ Los niños se divierten más y aprenden cosas nuevas
- ✓ Muy apta para los niños por su diferencia con las demás materias
- ✓ Les ayudan a desarrollarse artísticamente
- ✓ Que la tomaran como una asignatura más
- ✓ Es entretenido
- ✓ Idea muy interesante y positiva porque estamos muy influenciados por el impacto visual de los medios de comunicación
- ✓ Asignatura amena donde todos participan
- ✓ El aprender no ocupa lugar
- ✓ Bien, siempre que no perjudique a las otras asignaturas
- ✓ Con la música se pueden comunicar con muchas cosas y proyectos, pienso que es educativa y que se pueden aprender muchos temas importantes
- ✓ Puede ser otra manera de estudiar y la vez un juego
- ✓ Hay que motivar a los niños para que les guste la música, practicar o escuchar.
- ✓ Forma parte de nosotros desde pequeños hasta adultos
- ✓ Es muy bueno que los alumnos desarrollen el sentido del oído y el ritmo

- ✓ Bien, aunque habría que educar un poco más en la parte que corresponde a la televisión ya que por desgracia la televisión de hoy día de educativa tiene poco
- ✓ Bien, siempre que no se convierta en una asignatura pesada
- ✓ Nos ayuda a completarnos como personas pero muchas veces son aburridas
- ✓ Me parecen fundamentales para el desarrollo personal y educativo de los niños. La educación debe ser integral, que englobe todos los aspectos de la persona, no sólo los académicos.

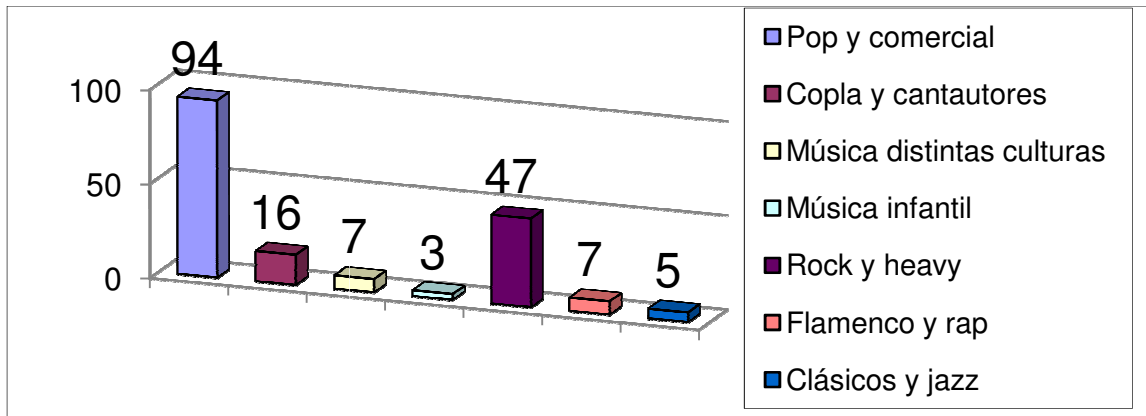
MALA:

- Me gustaría que tocasen más instrumentos
- No tenemos información suficiente para opinar sobre el proyecto de innovación (3)
- Los castigos colectivos en las clases de música hacen que el que se porta mal lo siga haciendo y el que se porta mejor acabe portándose mal porque lo van a castigar de la misma manera.
- No a todos los niños les gusta tocar el mismo instrumento musical +
- No es muy interesante.
- No se limite únicamente a solfeo y flauta.
- En música los castigos generales hacen que los niños empiecen a cansarse de esta asignatura.
- Faltan más festivales.

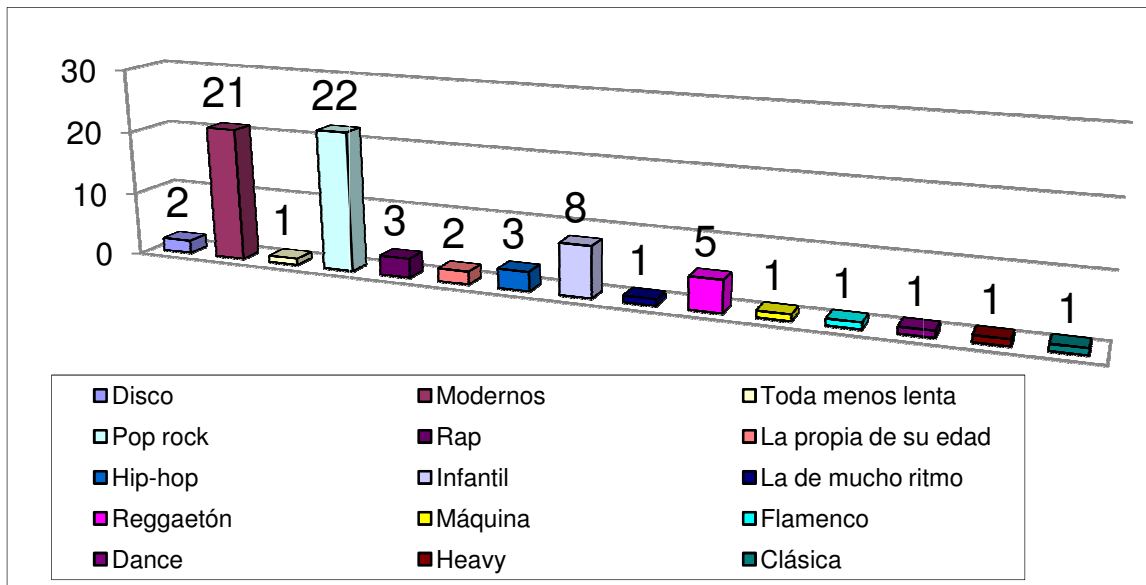
¿Qué tipos de música le gustan más en su familia?



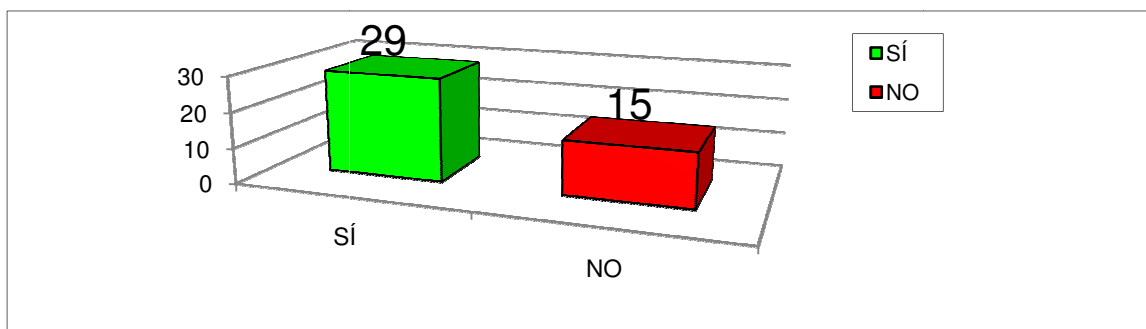
¿Qué tipos de artistas escuchan?



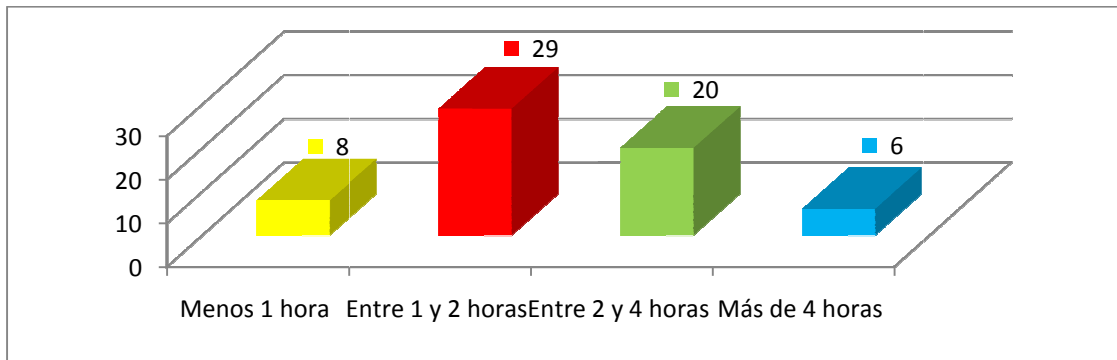
¿Qué tipo de música cree que le gusta más a su hijo?



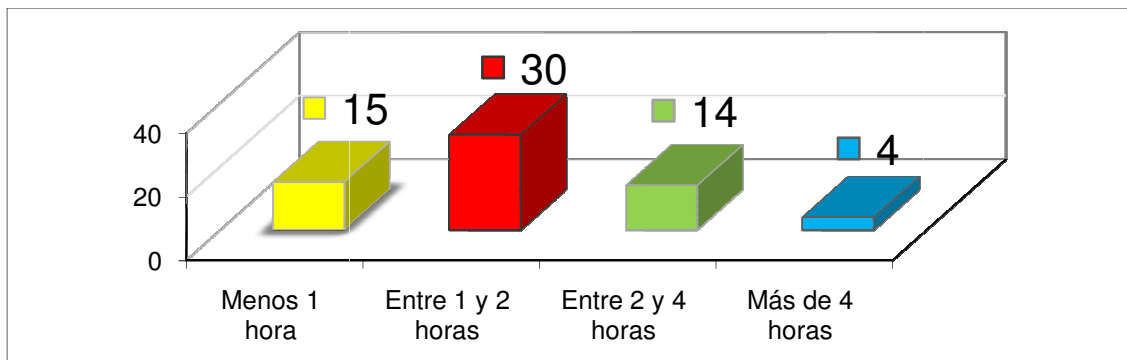
¿Está influenciado su hijo por los medios de comunicación y medios audiovisuales?



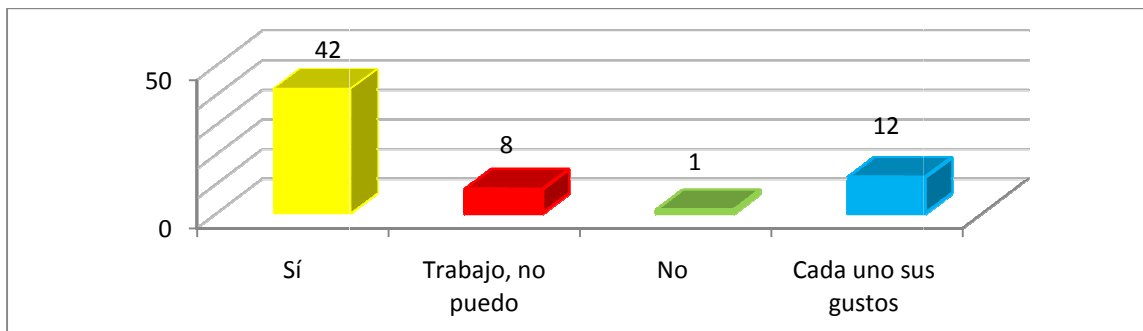
¿Cuántas horas dedican a ver la televisión (los padres)?



¿Cuántas horas diarias ve la televisión tu hijo?

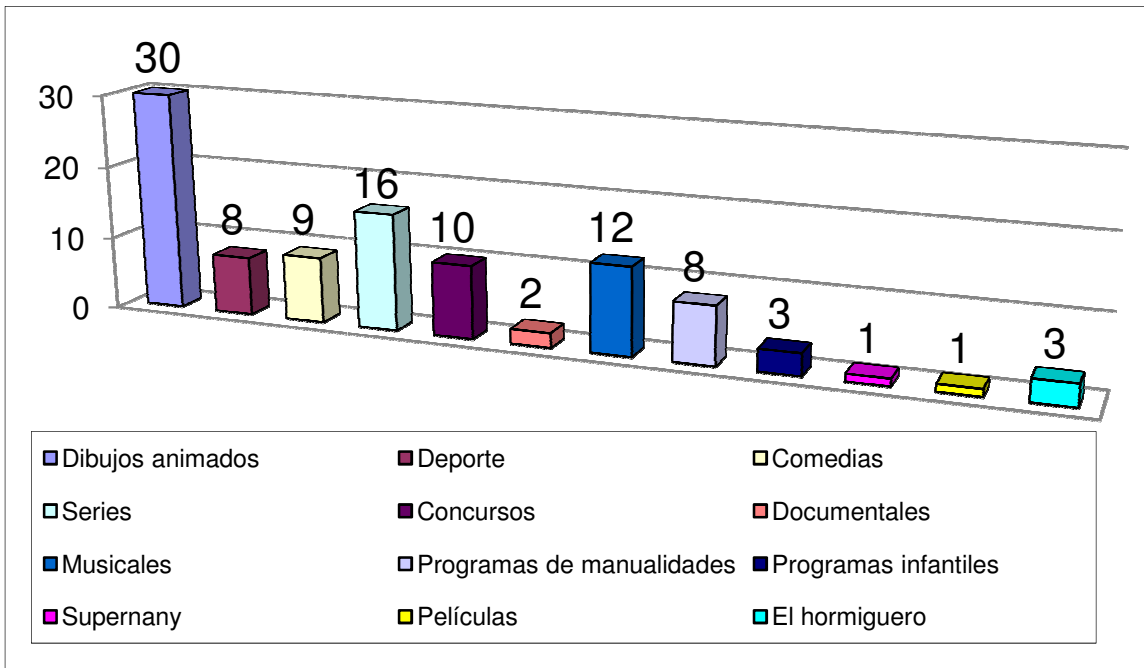


¿Suele ver la televisión con sus hijos y decidir los programas que son más adecuados para ellos?

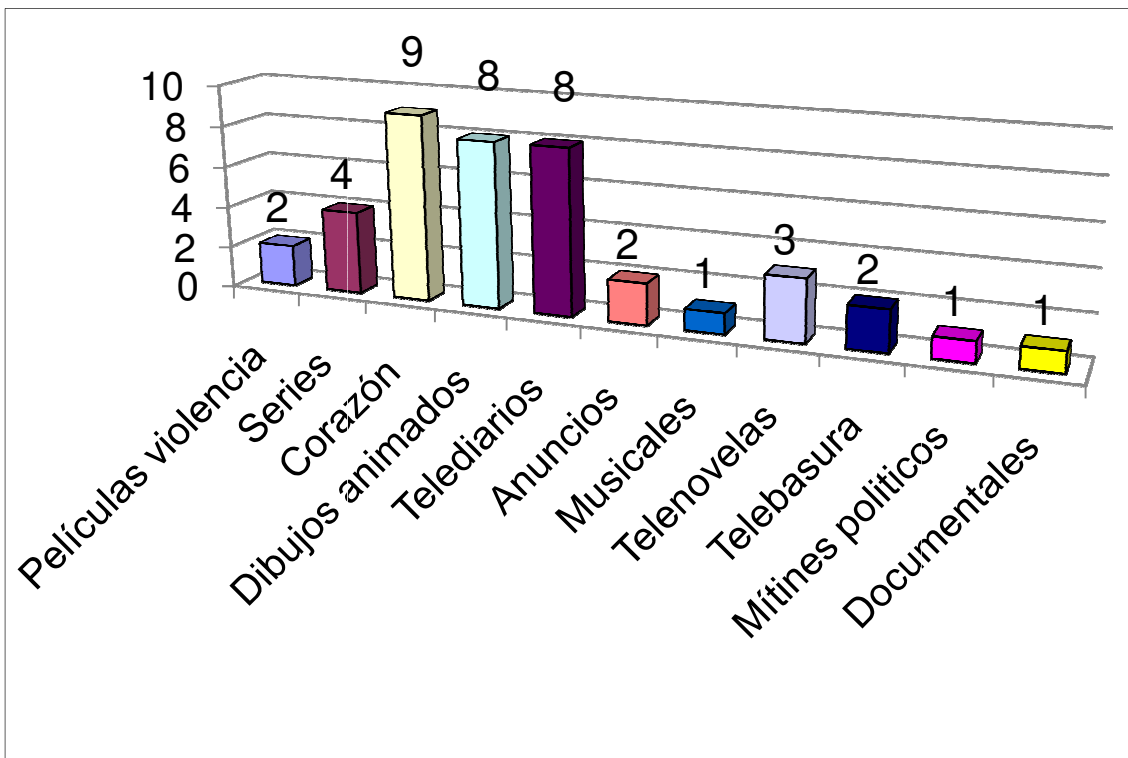


- A) Sí, intento que vea programas que no transmitan muchos valores negativos
- B) No puedo por mi trabajo, pero intento que no vea ciertos programas que no me parecen bien
- C) No, le dejo que elija lo que quiere ver
- D) Prefiero que cada uno veamos lo que nos gusta en cada momento

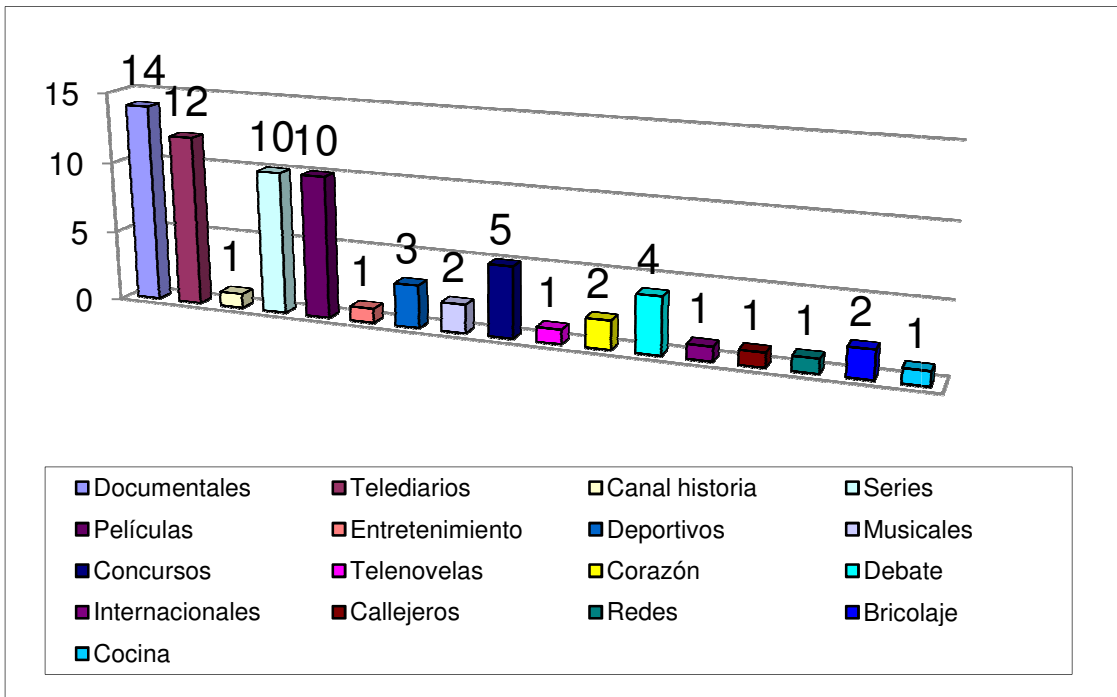
¿Cuál es el programa favorito de televisión de su hijo?



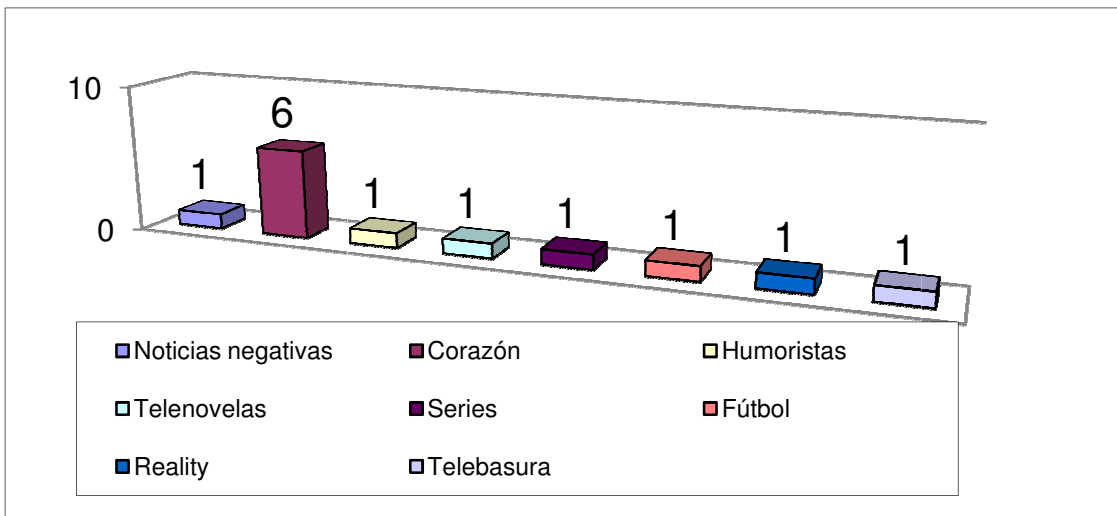
¿Cuál es el programa que más detesta?



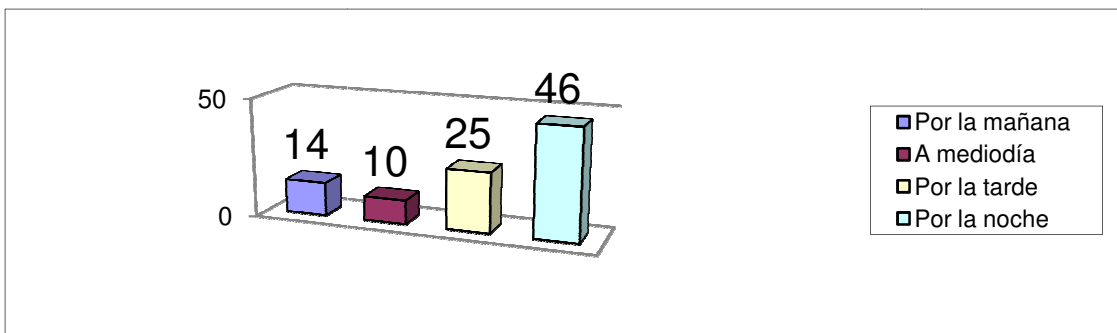
¿Cuál es el programa favorito de los padres?



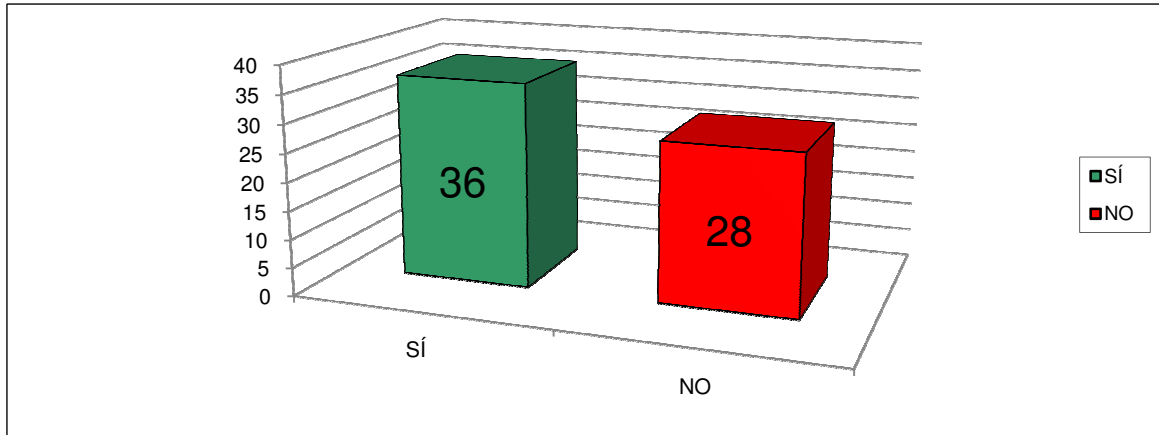
¿Cuáles son los programas que más detestan los padres?



¿Cuándo suelen ver la televisión?



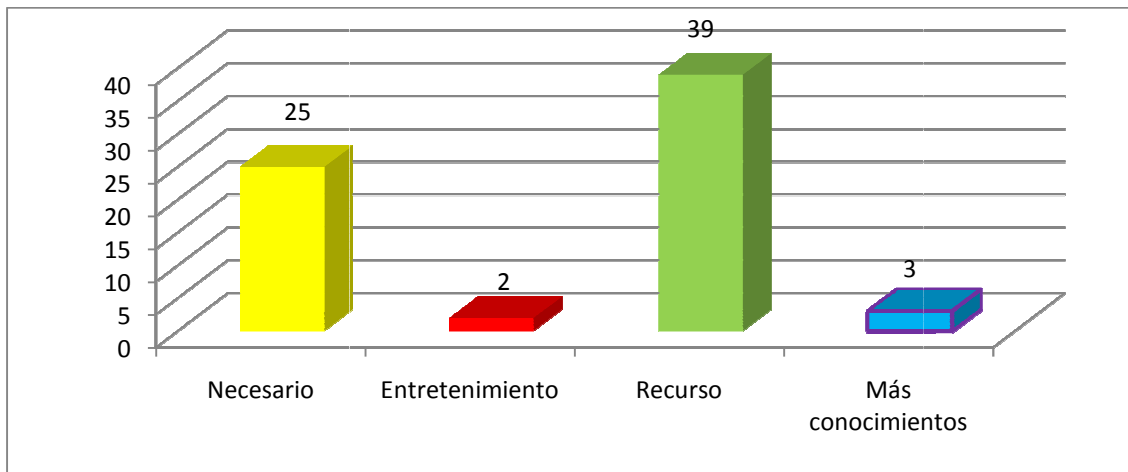
¿Considera que hay programas actualmente dedicados a sus hijos que tengan cierta calidad?



Programas que tienen cierta calidad son:

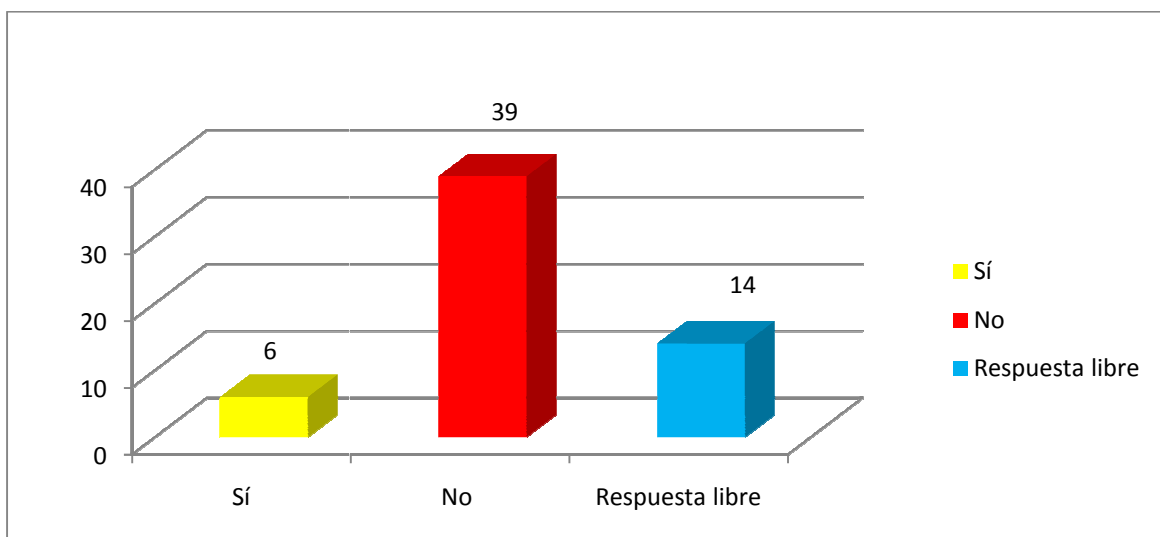
- Documentales de animales (5)
- Canal historia
- Los simpson
- La 2 y la sexta
- Los dibujos animados (5)
- Programas de arte y manualidades (3)
- Los lunnis (4)
- Zagalandia (2)
- El canal digital plus (3)
- Cifras y letras, la ruleta de la suerte
- La programación infantil de a mediodía
- Concursos
- Noticias
- Inglés, películas aventuras y lucha por diversión
- Supernany
- El concierto

¿Considera que la sociedad actual requiere que la escuela enseñe a los niños a tener conocimientos en medios audiovisuales, internet, televisión, publicidad, informática...?



- A. Creo que es totalmente necesario para la sociedad actual
- B. No me parece bien, ya que esos conocimientos son más propios del entretenimiento
- C. Creo que es necesario que las nuevas generaciones estén bien formadas en todos los aspectos y esto puede ser un recurso
- D. Me parece que es necesario que en la escuela se proporcionen más conocimientos y no intenten innovar tanto

Si pudiera, ¿cambiaría el sistema educativo y eliminaría la asignatura de música?



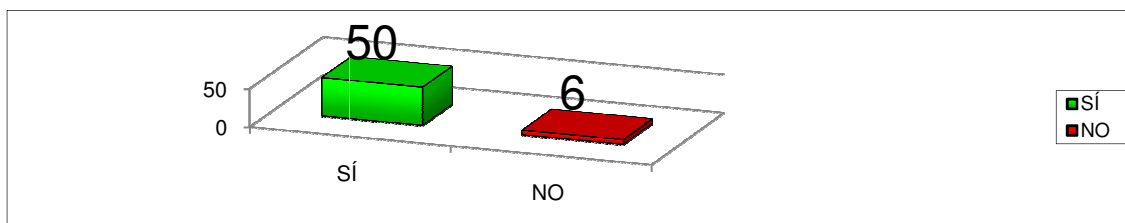
- A. Sí, porque no la considero necesaria
- B. No, creo que es necesaria para la completa formación de una persona en la sociedad actual

C. Respuesta libre

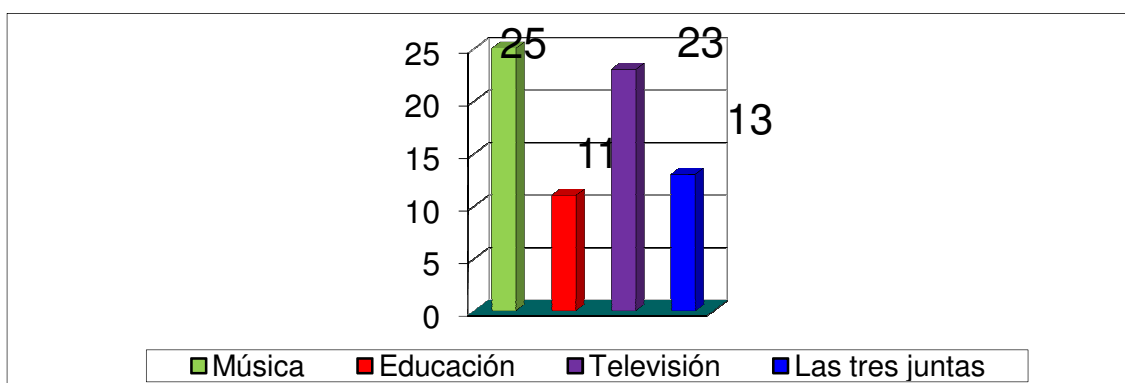
RESPUESTA LIBRE

- Cambiaría el sistema educativo manteniendo la música
- No nos gusta la música y nos da igual que la quiten
- No, creo que todos los conocimientos son importantes e interesantes
- Cambiaría el sistema educativo eliminando la alternativa a la religión, no la música
- No lo cambiaría, en otro caso daría una hora a la semana
- Me parece bien porque desde hace tiempo está en el colegio como una asignatura más
- No, doble valor: como propia asignatura aportando conocimiento y aporta valores para el resto como paciencia, comprensión, optimismo, concentración, atención...
- La música tenía que ser opcional (2)
- No
- No eliminarla, pero no darle tanta importancia como las otras asignaturas(2)
- La música puede ser una buena compañía a lo largo de la vida
- Considero que lo mejor sería dejarla como optativa, pues quizás los conocimientos en medios audiovisuales resultaran más interesantes
- Sirve de expresión de los niños y el desarrollo

¿Cree que la música cumple alguna función en televisión?



Expresa las opiniones que quiera acerca de la música, la educación y la televisión



MÚSICA

- Me entretiene (2)
- Es expresión (2)
- Relaja
- Es bonita(2)
- Buena para desarrollar al niño (3)
- Incluida en la educación
- Aporta valores necesarios para una completa educación que la televisión tendría que fomentar y respetar
- Asignatura como las demás (2)
- Mayor enriquecimiento como personas
- Tener nociones es bueno como lenguaje
- Me gusta la de los años 70 y 80
- Papel importante hoy día
- La música es educativa(5)
- La música es fundamental en el desarrollo emocional de la persona, es de mucha ayuda para conectar con nuestras emociones y a través de la música se pueden expresar cosas que sentimos que racionalmente no se pueden, pero cuando la música se utiliza para manipular y hacer que hagamos cosas que en realidad no deseamos ya no es tan positiva, de ahí la importancia de educara para saber escuchar.
- Es necesaria porque transmite muchos sentimientos

EDUCACIÓN:

- Se adquiere en todos los ámbitos de la vida
- Va fatal
- Fundamental (7)
- Ha bajado de nivel
- Demasiado fracaso
- Me parece bien la forma de impartir

TELEVISIÓN:

- Es basura (4)
- Entretenimiento
- Es lo mejor
- Lo que más mal hace a los niños y peor los educa (2)
- Para pasar el rato (2)
- Debe aprenderse a utilizar bien en el colegio
- Con una guía
- Hay que saber elegir lo que se ve
- Es lamentable que no se salve ni una docena de programas y más en la pública
- Ser selectivo con los programas que ven nuestros hijos
- Debería haber mayor variedad musical
- Depende
- No hay nada educativo
- Lamentable
- Más programación infantil y educativa y menos telebasura
- Quita tiempo para hablar
- Es necesario enseñar a verla, no prohibir o controlar demasiado
- Si no existiera mejor

LAS TRES JUNTAS:

- Van las tres juntas
- No hay que mezclarlas
- De todas aprendemos algo importante y nos informan (2)
- Expresan su estado de ánimo y ser una válvula de escape para los niños inquietos
- La música y la educación tienen su importancia para la enseñanza de los chicos
- Son divertidas y creativas
- Es interesante la combinación de las tres
- Mucha música con buena educación y poca televisión
- Música y educación unidas. La televisión está para otras cosas
- La música y la educación son buenas para niños y para mayores
- Televisión y música sirven para la educación de nuestros hijos

Si comparamos los minutos que salen de nuestra encuesta con un estudio realizado por García Matilla, Callejo y Walzer (2005) sobre *Una investigación e infancia*, comprobaremos como nuestro alumnado estaría cercano según ellos mismo y sus familiares a esos minutos que ellos extraen en su investigación en que el consumo de 4 a 7 años es de 153 minutos al día, de 8 a 12 años 157 minutos y de 13 a 15 años de 155 minutos. Coincidirían también con el estudio en que la mayoría del alumnado tiene como serie de dibujos preferida *Los Simpson*, así como que muchos padres desconocen la programación que suelen ver sus hijos, aunque suelen opinar negativamente sobre tal consumo infantil. Según el informe Pígalión realizado de 2000 a 2002, la media de visionado anda en las 2 horas, con lo que veríamos como ha aumentado con el tiempo.

Teniendo estas opiniones vertidas por la comunidad educativa, y dado que por el proyecto de innovación se nos concedió desde el gobierno de Aragón 660 Euros, pensamos en los materiales más adecuados para llevar a cabo el proyecto en todos los ámbitos educativos. Aún así nos pasamos un poco de presupuesto, llegando a los 685 Euros; pero la diferencia la abonó el centro.

Se decidió que el material que podría ser conveniente para este proyecto sería una selección de películas, libros y discos, que tuvieran que ver tanto con lo que el alumnado demandaba para realizar las actividades relacionadas con los medios de comunicación.

D. MATERIALES COMPRADOS CON EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

LIBROS	CD MÚSICA Y PROGRAMA INFORMÁTICO	PELÍCULAS ANIMACIÓN	PELÍCULAS
Art Attack (manualidades del programa de televisión del mismo nombre)	Fama, a bailar (del programa del mismo nombre)	Hermano Oso I y II (Disney)	Encantada(Disney)
El gran Quiz (libro de preguntas, de conocimientos de distintas áreas basado en otro programa de televisión)	Al pie de la letra (cd-karaoke del programa televisivo del mismo nombre)	Tod y Toby I yII (Disney)	Las 13 rosas (Sony)
Nemo (libro basado en la película, para colorear y leer la historia)	Disfruta las matemáticas (programa informático editorial Edebé)	Descubriendo a los Robinsones (Disney)	Piratas del Caribe III (Disney)
Atlantis (libro basado en la película, para colorear y leer la historia)		Atlantis (Disney)	High School Musical Remix (Disney)
El Cid (libro de actividades y cuento basado en la película de Disney)		La novia cadáver (Warner Bross)	Scoop (Warner Bross)
Descubriendo a los Robinsones (libro de actividades y cuento basado en la película)		El libro de la selva (Disney)	
El ratoncito feroz de Henry Giroux, libro sobre la influencia de Disney		Little Einstein: -Leyenda pirámide dorada -Nuestra super aventura -El rescate del pájaro de fuego -Una carrera hacia el espacio (Disney)	
		101 Dálmatas I y II (Disney)	
		Juan y Tolola I y II (Disney)	
		El emperador y sus locuras (Disney)	
		Salvaje (Disney)	
		Poco Yo III y IV (Big Picture)	
		Ratatouille (Disney- Pixar)	

Además de estos materiales, se han trabajado las cuatro películas del proyecto Cine y Salud del Gobierno de Aragón para primer ciclo de Secundaria:

- BILLY ELLIOT (Universal)
- CHARLIE Y LA FÁBRICA DE CHOCOLATE (Warner Bross)
- PLANTA CUARTA (Bocaboca producciones)
- EL PRÓXIMO ORIENTE (Fox)

Y también se ha trabajado la siguiente película para un concurso del Periódico del Estudiante, del Periódico de Aragón:

- BUENAS NOCHES Y BUENA SUERTE (Manga Films)

De tema musical, además de todo el material que se ha adquirido, y el que se ha visto en los distintos programas, se han trabajado las siguientes películas:

- EL FANTASMA DE LA ÓPERA 2004 (Warner Bross)
- FANTASÍA 2000 (Disney)
- MICKEY MOUSE Y EL CONCIERTO DE BANDA 1936 (Disney)
- PEDRO Y EL LOBO 1946(Disney)
- LOS CHICOS DEL CORO 2004 (Alta Films)
- HIGH SCHOOL MUSICAL II 2007 (Disney)
- LOS SIMPSON 2007(20 th Century Fox)
- ICE AGE II 2006 (Century Fox)
- CARS 2006 (Disney/Pixar)
- SHREK III 2007(Dreamworks)
- YO SOY LA JUANI 2006 (Manga Films)

También se han utilizado otro tipo de materiales para realizar las distintas unidades didácticas, como EL PATITO FEJO, NEMO...Todos estos materiales han sido consensuados por los participantes del proyecto y se ha visto su utilidad para desarrollar el mismo desde las diferentes áreas.

Un ejemplo de unidad didáctica realizada en el proyecto de innovación sería el siguiente. Todas las unidades realizadas han sido recogidas en un documento informático y en formato libro y presentadas al Gobierno de Aragón.

E. EJEMPLO DE UNIDAD DIDÁCTICA

UNIDAD DIDÁCTICA: Concierto de Banda



Mickey Mouse y sus amigos

PROYECTO DE INNOVACIÓN: “LA INFLUENCIA DE LA COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”

DAVID MARTÍN FÉLEZ

JUSTIFICACIÓN

Esta unidad didáctica rescata del mundo de los dibujos animados un cortometraje de 1935 titulado originalmente “Concert band”, en el que Mickey y sus amigos nos enseñan una gran obra de la historia de la música “Guillermo Tell”. La unidad está referida principalmente a la asignatura de música, ya que mediante el visionado y comentario de este cortometraje de 8 minutos y 34 segundos, nos va a servir para explicarle a los alumnos diversos contenidos musicales: instrumentos, tiempos musicales, diferencia entre solista y tutti, matices musicales, movimientos de una obra musical, el concepto de melodía y armonía... Es una manera muy gráfica de explicarle al alumno de cualquier edad una serie de contenidos musicales adecuándola un poco a su edad, a la vez que se pueden trabajar de manera globalizada otra serie de conocimientos de otras áreas: qué es un tornado, el trato con el resto de las personas, la disciplina de una formación musical, quién es el personaje del que trata la obra musical... Nos sirve para toda la Primaria y se podría extender a Educación Infantil y a Primer Ciclo de Secundaria.

OBJETIVOS

Al ser una unidad didáctica aplicable a un total de 11 cursos distintos, voy a dividir tanto objetivos y contenidos específicamente por ciclos.

OBJETIVOS GENERALES

Disfrutar con el visionado de unos dibujos animados en los que prácticamente sólo hay música

Descubrir diversos contenidos musicales por la propia experiencia personal y por lo que los dibujos animados les hayan suscitado

Dialogar acerca del recurso audiovisual utilizado refiriéndose principalmente a lo musical

OBJETIVOS INFANTIL

- Descubrir el nombre de los diversos instrumentos que aparecen en el vídeo
- Descubrir la diferencia entre rápido y lento
- Darse cuenta que el pato Donald interpreta una música distinta a la del conjunto de la banda

OBJETIVOS PRIMER CICLO PRIMARIA

- Saber el nombre de todos los instrumentos que aparecen en el vídeo y clasificarlos en viento o percusión
- Descubrir la diferencia entre solista y tutti
- Diferenciar claramente los diversos movimientos musicales así como las diversas músicas que aparecen en la pantalla

OBJETIVOS SEGUNDO CICLO PRIMARIA

- Clasificar los instrumentos en viento madera o viento metal y los de percusión
- Investigar la historia de Guillermo Tell
- Descubrir la relación de la imagen con la música a la hora de interpretar los distintos movimientos musicales
- Aprender lo que es un crescendo musical a través de la imagen

OBJETIVOS TERCER CICLO PRIMARIA

- Conocer y explicar la historia de Guillermo Tell
- Buscar los compositores que han compuesto música con esa temática
- Investigar acerca de la melodía que toca el pato Donald
- Diferenciar los distintos matices musicales que aparecen en la obra
- Clasificar en las distintas familias los diversos instrumentos que aparecen en la película

- Investigar acerca del significado de “obertura”

OBJETIVOS PRIMER CICLO SECUNDARIA

- Interpretar con la flauta la melodía que toca el Pato Donald.
- Aprender los diversos tipos de marcar que tienen los directores de música.
- Valorar si la imagen se corresponde con la música.
- Buscar información sobre los instrumentos que aparecen y exponerlas al resto de los compañeros.
- Descubrir la banda de música como agrupación musical actual.

COMPETENCIAS BÁSICAS

Relacionando la unidad didáctica con las competencias básicas que promueve la LOE, se trabajan las siguientes competencias:

Tratamiento de la información y competencia digital: al utilizar para aprender un recurso tecnológico e intentar aprender de la información que ese recurso nos propone con una actitud crítica y reflexiva en la valoración de esa información que se nos muestra.

Competencia social y ciudadana: ya que para llevar a cabo dicha unidad se deben poseer una serie de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Aprender a partir de lo que se ve y oye reflexionando con un criterio propio, con una actitud constructiva, solidaria y responsable ante lo que pasa en los dibujos animados.

Competencia cultural y artística: esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas; que es el objetivo principal de esta unidad didáctica.

Competencia para aprender a aprender: implica gestión de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de eficacia personal, e incluye desde el pensamiento estratégico a la capacidad de cooperar, tan necesaria en esta unidad para descubrir los nuevos aprendizajes.

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

- Los instrumentos de la banda: viento madera, viento metal y percusión
- La flauta dulce
- Los matices musicales

- Crescendo y decrescendo musical
- Melodía y armonía
- Tiempos musicales
- Obertura
- Diferencia entre solista y tutti
- Movimientos de dirección
- Pregunta y respuesta musical
- Figuras musicales : corchea dos semicorcheas, notas a contratiempo
- Historia Guillermo Tell

PROCEDIMENTALES

- Visionado de los dibujos y opiniones que suscitan
- Reconocimiento de las notas de la melodía que toca el pato Donald
- Explicación de los diversos conceptos a partir del visionado
- Búsqueda de información musical: compositores que han tratado a Guillermo Tell, qué es una obertura...

ACTITUDES

- Respeto ante las opiniones y pensamientos de los miembros del grupo
- Respeto a los turnos de palabra para posibilitar el diálogo
- Participación activa al diálogo aportando sus ideas o pensamientos sobre lo que ve y oye
- Silencio a la hora de realizar el visionado y posterior comentario o explicación
- Crítica de los aspectos que te parezcan negativos del vídeo
- Respeto por la música que se está escuchando y por los instrumentos que aparecen

TEMPORALIZACIÓN

La temporalización para llevar a cabo esta unidad didáctica va a depender de lo que se quiera profundizar con cada uno de los grupos los aspectos musicales a la hora de trabajar. En una sesión de cincuenta minutos da tiempo para realizar el primer visionado y

dejar que surjan las primeras apreciaciones, y como mucho verlo la segunda vez e ir parando en aquello que queramos que ellos vayan descubriendo. Según las actividades que se establezcan con posterioridad puede durar como mucho unas tres o cuatro sesiones. Lo bueno que tiene esta unidad es que toca muchos aspectos musicales, por lo que se puede incluir en cualquier programación en cualquier momento en el que el maestro lo crea necesario.

ACTIVIDADES

Las actividades van a depender mucho de lo que cada maestro quiera extender lo que se puede extraer de la filmación.

La primera actividad sería el visionado, cuyo argumento es el siguiente: En los dibujos aparece Mickey en un escenario con su grupo de música, y empiezan a tocar la obertura de Guillermo Tell. Cuando llevan un rato tocando, aparece el pato Donald vendiendo helados, se saca de la manga una flauta de pico, y empieza a tocar una melodía totalmente diferente, más animada y consigue que la banda toque su música en vez de lo que estaba tocando. Mickey baja de su tarima y le rompe la flauta, pero el pato se va sacando de la manga flautas hasta cuatro veces, en las que al final se la rompe él mismo y se ríe de Mickey delante de él. Continúa el concierto y cambian de movimiento, en el que en la partitura pone Storm (Tormenta). Entonces conforme empiezan a tocar, se forma un tornado que va destruyendo todo lo que encuentra a su paso, hasta que coge a los músicos dentro de él que siguen tocando la música subiendo en intensidad. Llegamos un momento que la música empieza a descender y el tornado se va deshaciendo, de manera que al final va dejando a los músicos que acaban el movimiento musical cada uno en la rama de un árbol y Mickey en el suelo. Entonces sólo le aplaude el pato Donald, que se vuelve a sacar una flauta y toca su melodía de nuevo.

Muchos aspectos de los relatos los alumnos no los ven o no se han dado cuenta, entonces después del visionado es necesario un tiempo para que cada uno diga lo que le han parecido los dibujos y que el maestro vaya guiando las preguntas acerca de lo que le interesa sacar de cada uno de los grupos dependiendo de su edad.

Posteriormente se puede realizar un nuevo visionado, parando en aquellos aspectos significativos, para que el alumno adquiera las nuevas nociones que está aprendiendo y las vea claramente a través de la imagen.

A partir de aquí se pueden establecer una serie de actividades que va a depender del tiempo que cada maestro le quiera dedicar a la unidad o lo que quiera conseguir: se puede

buscar información sobre los distintos instrumentos y que hagan un trabajo cada alumno de uno, se puede hablar de melodía y armonía y explicar diversos ejemplos donde se vea la diferencia, se puede buscar información sobre Guillermo Tell y lo que es una Obertura, se puede dramatizar los movimientos a la hora de tocar los distintos instrumentos y dirigir, se puede hablar de acompañamiento y de notas a contratiempo; se puede hacer tan amplio y tan variado como sea necesario según el grupo que tengamos delante y su manera de entrar en las actividades que se vayan proponiendo. Cualquier alumno, tenga las capacidades que tenga, puede realizar esta actividad, ya que cada uno va a llegar a su nivel y va a entender lo que ocurre de una manera muy gráfica.

MATERIALES Y RECURSOS

Los únicos materiales que se necesitan son una televisión y un reproductor de DVD, o un ordenador y un cañón donde proyectar la imagen, además de los dibujos que son The Band Concert de Mickey Mouse 1934.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Como esta unidad se puede aplicar de maneras muy diversas, y se pueden establecer las actividades que a cada uno le convenga según el grupo que tenga delante o las necesidades que intente cubrir, creo que una manera de evaluar lo que se ha aprendido sería responder a estas dos preguntas y valorarlo según lo que se haya visto en clase:

¿Qué has aprendido con el visionado del Concierto de Banda?

¿Qué te ha parecido trabajar a través de un medio audiovisual?

Con estas dos preguntas conseguiríamos saber exactamente hasta qué punto cada alumno ha aprendido cosas acerca de lo que ocurre en los dibujos animados, y hasta qué punto nos ha ayudado o no a explicar una serie de conocimientos el que haya sido a través de un medio audiovisual. Esta unidad didáctica puede ser el punto de partida para realizar muchas más específicas en las que poner más claramente los criterios de evaluación a cubrir, e incluso hacer pruebas de evaluación mucho más concretas tipo cuestionario que nos sirvan para aclarar exactamente lo que hemos conseguido en los alumnos y poderlo cuantificar. Mi interés principal, es que primero no rechacen la música clásica y que de entrada siempre digan “vaya rollo”, que aprendan nuevos contenidos musicales y sobre todo buscar nuevas maneras de llegar a los alumnos que se salgan del libro de texto, y sean más efectivas para conseguir los objetivos que me propongo.

A continuación, incluyo el texto que se hizo con Segundo de Secundaria para realizar una obra de teatro sobre el acoso escolar. Está basado en la serie *Física y Química* y en una obra de teatro que se llama *Postdata*, que enviaron al centro desde una asociación de Madrid

F. UN DÍA EN LA VIDA DE CHIPRI

PERSONAJES

Oswaldo: Director del colegio

Emiliano: Profesor de Ciencias Naturales

Chipri: Acosado

Alexandra: Novia del acosado

Álvaro: Acosador

Melissa: Novia del Acosador

María: Amiga de Alexandra

Ricardo: Amigo de Chipri

Jenny: Amiga íntima de Melissa

Erika: Alumna que no se posiciona en ningún bando

Almu: Amiga íntima de Melissa

ESCENA 1 (Se rueda en el despacho del director)

Oswaldo: A ver Álvaro, cuéntame que pasó ayer y qué te ocurre con Chipri

Álvaro: Es que es un gil...

Oswaldo: Controla tu lenguaje que con una falta grave más te mando a casa tres días

Álvaro: Es que la tenéis tomada conmigo, estoy harto de este colegio

Oswaldo: Cálmate y cuéntame lo que pasó ayer

Álvaro: Pasó que Chipri le estaba tirando la caña a Melissa y eso yo no lo puedo consentir

Oswaldo: ¿Y por eso le tienes que pegar?

Álvaro: Eh, eh que yo no le pegué. Sólo le empujé, pero como es una nenaza.

Oswaldo: (Suenan el teléfono) Bueno, ya seguiremos hablando de esto en el recreo, vuelve a clase.

ESCENA 2 (En el patio María, Ricardo y Alexandra)

María: ¿Qué te pasa Alexandra?

Alexandra: Estoy fatal, estoy harta de que Álvaro y sus amigos no paren de meterse con Chipri. Ayer le pegaron.

Ricardo: Ya lo sé, ayer por la noche llamé a Chipri y me ha dicho que no va a volver al colegio, que está harto de que todos estos se metan con él

Alexandra: No hay derecho, tengo unas ganas de acabar aquí. Estoy harta de que cuatro que se creen superiores nos traten fatal al resto.

María: Sí; pero solos no podemos hacer nada

Ricardo: Pues yo no me pienso callar, verás cuando entremos en clase.

(Se dirigen los tres hacia clase)

ESCENA 3: (Melissa, Jenny y Almu en el baño)

Almu: Ey, tías, ¿es verdad lo que me han contado las de primero? Osea, qué fuerte

Jenny: El qué tía, qué guay, un coti, qué morbo

Almu: Pues me han dicho que ayer Álvaro le pegó a Chipri por intentar hablar contigo (refiriéndose a Melissa)

Jenny: ¡Qué fuerTEL!

Melissa: Pues sí, es que mi chico es así de protector. A la que le tengo unas ganas que lo flipas es a Alexandra, que no para de tontear con mi Álvaro, y se las va a ganar.

Almu: ¿En serio tía, qué fuerte?

Jenny: Pues que no haga mucho el tonto, tía, porque esa mosquita muerta no sabe con quien se mete, osea.

Melissa : Pues sí, pero venga tías, vámonos que nos toca con el plasta del Emiliano.

ESCENA 4 (En clase de 2º de ESO)

Emiliano: Hoy vamos ha hablar sobre cómo plantar pepinos. En primer lugar, la tierra tiene que estar bien labrada, se coge la azada, y se hace un pequeño agujero y después...

Alexandra: (dirigiéndose a Álvaro) Te has pasado cien pueblos, ¿qué te ha hecho Chipri para que le pegaras? ¿No te bastaba con meterte con él todos los días? No, tenías que sacar el machote que hay en ti.

Melissa: Perdona, bonita, pero a ti no te ha dado vela nadie en este entierro

Ricardo: Ni a ti, reina de Saba

Jenny: ¿Qué le has llamado? ¡Qué fuerte!

Melissa: Si tu novio dejara de intentar estar conmigo a lo mejor Álvaro no le hubiera pegado

Almu: Eso, eso

Alexandra: Perdona, encanto, pero mi novio ayer sólo intentó hablar contigo para pedirte los apuntes de mates

Melissa: (Se levanta de la silla) A mi tu no me llamas encanto, eh mosquita

Erika: Queréis dejar de pelearos, hay gente que queremos atender

Emiliano: Y una vez introducidas las semillas del pepino, se le echa un pozal de agua...

Almu: Que tú a mi amiga no la amenazas. Osea, hasta ahí podíamos llegar

Jenny: Eso, qué fuerte lo tuyo, Alex, qué fuerte

Ricardo: Pues que sepáis que esto no va a quedar así

ESCENA 5 (María, Álvaro y Erika en la biblioteca)

María: Erika, ¿no te has enterado de lo que le ha ocurrido a Chipri, verdad?

Erika: No, ¿qué ha pasado?

María: Pues que parece ser que Álvaro le pegó ayer a Chipri

Erika: Pues que casualidad que Álvaro está ahí, le voy a preguntar

Erika: Álvaro, ¿es verdad que le pegaste ayer a Chipri?

Álvaro: ¿Y a ti qué te importa?

Erika: Pues me importa, porque al igual que tú es mi compañero y no me gustan las injusticias y que os peleéis por tonterías. Además llevas un tiempo pasándote mucho con él por culpa de lo que te dice Melissa que muchas veces no es verdad.

Álvaro: No le pegué, eso lo primero. Y creo que deberías ocuparte de tus asuntos y dejarnos a los demás en paz.

ESCENA 6 (Osvaldo y Emiliano en la sala de profesores)

Osvaldo: Este asunto tiene que terminar. Ayer Álvaro le pegó a Chipri y con su conducta no ayuda nada para no ser expulsado si es cierto.

Emiliano: Sí, hoy parece que el rebaño estaba más revuelto de lo normal, pero he pensao que barruntaba tormenta.

Osvaldo: Vamos a tener que interrogar a cada uno de los alumnos de la clase para saber exactamente lo ocurrido.

ESCENA 7 (Melissa, Almu, Jenny, Ricardo y María a la entrada del patio)

Melissa: Seguidme el juego, chicas ¿okis?

Almu y Jenny: Okis

Melissa: (corriendo a hablar con Ricardo y Erika llorando) Y decías que eras yo la que me metía con Alexandra, mira lo que me ha hecho en el baño (le muestra un arañazo). Para que luego los defendáis a los dos.

Erika: Pero vamos a comentárselo a un profesor, que te desinfecte la herida

Almu: ¿Ves, Ricardo? Tú siempre defendiéndolos y son ellos los que no paran de meterse con Melissa y Álvaro

Jenny: Eso, y tú María mira a ver porque tu amiga tiene una doble personalidad

María: No me puedo creer lo que estoy viendo.

ESCENA 8 (Ricardo, María, Álvaro y Alexandra)

Ricardo: Alexandra, no pensaba que ibas a solucionar las cosas ojo por ojo diente por diente. Te has pasado mil pueblos.

María: ¿Era necesario que le arañaras a Melissa? Me has defraudado muchísimo

Alexandra: ¿Pero qué estáis hablando? Si yo no he estado con Melissa en el recreo en ningún sitio

Ricardo: Pues su arañazo no dice lo mismo

Álvaro: (llega corriendo) Qué pasa, que porque seas mujer no te voy a poder pegar, ¿no? Pues que sepas, que tu novio me las va a pagar todas juntas, las tuyas y las tuyas, porque a Melissa no la toca nadie

ESCENA 9 (Osvaldo, Melissa, Jenny y Almu en el despacho de dirección)

Osvaldo: Y ahora ¿qué ocurre?

Melissa: (Llorando y furiosa a la vez) Señor director, Alexandra me ha arañado en el baño para vengarse de lo que le ha ocurrido a Chipri. Y yo no tengo nada que ver con él.

Osvaldo: Bueno, esto es el colmo

Almu: Sí, señor director, nosotras lo hemos visto ¿a qué sí, Jenny?

Jenny: Sí, profe, ha sido muy fuerte. Alexandra ha ido superrápida a por Melissa, le ha empujado y le ha eso ese megahorrendo arañazo, con lo mona que era. Así, que no puede quedar así, tiene que estar castigada.

Osvaldo: Luego os llamaré al despacho uno por uno

ESCENA 10 (Todos dan su versión de lo ocurrido delante de la cámara)

Ricardo: Estoy muy preocupado por Chipri, porque Álvaro, Melissa y sus amigas, llevan una temporada metiéndose con él, y ayer cuando lo llamé a casa me dijo que Álvaro le había pegado y que no iba a volver al colegio. Pero la solución que ha tomado Alexandra de tomarse la justicia por su mano no me parece correcta me ha defraudado muchísimo y jamás pensé que ella pudiera hacer algo así, pero el arañazo es evidente.

María: Me cuesta mucho creer que Alexandra le haya pegado a Melissa, porque también me siento defraudada con ella. Si ha sido ella tiene que pagar. Sobre Chipri está claro que se meten con él por todo, por lo que hace, por como viste, por como es y sólo porque intenta ser amigo de todos.

Erika: Creo que en este colegio se están amontonando un montón de problemas que no se solucionan y que interrumpen mi formación en las clases y exijo una solución. Me parece fatal que a un alumno se le pegue, o que llegue al extremo de no querer venir al colegio porque le insultan y no se tome ninguna medida con los que lo hacen. Por otro lado entiendo el sufrimiento de Alexandra, que me ha estado contando en el recreo en la biblioteca, lo que está sufriendo por lo que le están haciendo a Chipri y se debería parar esto ya.

Almu: No sé qué le pasa a Chipri, pero creo que Alexandra debería tener una falta muy grave por pegar a una compañera dentro del recinto escolar, es muy fuerte que esto pase en un colegio, y un castigo ejemplar.

Jenny: Osea, el Chipri es un quejica, porque Álvaro se mete con todos, no sólo con él. Y lo que me parece superordinario, superfuerte y que debe ser megacastigado es el comportamiento que ha tenido Alexandra con Melissa, porque no tiene porqué pagarla con ella si le ha ocurrido algo a Chipri, la tendría que pagar con el que le haya hecho algo, si es que no se lo ha inventado Chipri ¿osea, no?

Melissa: Exijo que a Alexandra se le expulse una semana por lo que me ha hecho en el recreo y voy a hablar con mis padres para que hagan todo lo posible para que así sea. Yo no tengo nada que ver con lo que le ha ocurrido a Chipri y no sé porqué la ha tomado conmigo. Álvaro tampoco hizo nada ayer porque estuvo toda la tarde conmigo haciendo deberes y el trabajo que Emiliano nos había mandado.

Álvaro: Chipri no tendría que estar así, porque yo no le hecho nada. Ayer Melissa me dijo que le había estado intentando tirar la caña, y yo lo único que hice es decirle que la dejara en paz y sólo le empujé. Además no entiendo porqué se tiene que creer su versión y

la mía no. Yo no me meto con ninguno de mis compañeros porque tengo miedo a que me expulsén.

Alexandra: Es muy duro lo que estoy viviendo en este momento. Mi mejor amigo Chipri está todo el día siendo insultado por Álvaro y sus amigas, e incluso ayer ya le pegaron. Tengo miedo de que esto no sólo lo hagan con él, sino con los que somos sus amigos. Encima Melissa se ha inventado un cuento sobre mi y ha convencido a mis amigos de que yo le he pegado a Melissa cuando yo he estado haciendo un trabajo en la biblioteca acompañada por Erika.

ESCENA 11 (Emiliano y toda la clase en la clase de 2º ESO)

Emiliano: A ver, Melissa, ¿me has traído el trabajo sobre los seres vivos que te mandé?

Melissa: Pues es que...

Alexandra: Es que lo tengo yo

Emiliano: ¿Y eso?

Alexandra: Es que como a Melissa y a mi nos gustaba el mismo tema, las lombrices de tierra, pues lo hemos hecho juntas.

Melissa: Sí, es verdad, ya no me acordaba

Emiliano: Pues acabas de salvar a Melissa de un suspenso seguro en esta evaluación y su posibilidad de repetir.

ESCENA 12 (Melissa, Almu y Jenny en el baño)

Almu: Ey tía, qué fuerte lo de Alexandra, que te ha salvado el culo con el Emiliano

Jenny: Sí, osea, creo que nos hemos pasado mil tangas con ella

Melissa: Esa lo ha hecho para caer bien de nuevo

Almu: De cualquier forma creo que deberías disculparte

Jenny: Sí, tía, la hemos acusado de algo muy grave sin haber hecho nada, me siento superfatal

Melissa: Pues ella solita se lo ha buscado, que deje de mirar a Álvaro así

Almu: Pero así, ¿cómo, tía? Si está megaenamorado de Chipri

Melissa: Bueno, vale ya, ¿no? Vosotras sois mis amigas y haréis lo que yo diga. Así que seguiremos manteniendo lo que hemos hecho creer a todos.

ESCENA 13 (Almu y Ricardo en el patio)

Ricardo: Todavía no me puedo creer lo de Alexandra

Almu: Sí, tío, es que es una movida

Ricardo: Es que esa no es la forma de ayudar a Chipri

Almu: Ya... bueno, que no puedo más, que todo ha sido una mentira de Melissa

Ricardo: ¿Cómo? Es que lo sabía

Almu: Sí, que Melissa planeó todo para que dejara en paz a Álvaro y Álvaro le pegó a Chipri para que éste la dejara en paz, aunque Chipri no hizo nada. Pídele disculpas a Alex de mi parte, por fa, es que claro, yo no puedo porque se lo he prometido a Melissa que no diría nada

ESCENA 14 (Ricardo, Osvaldo y el resto de alumnos)

Osvaldo: Después de oír las versiones de lo ocurrido, hemos decidido castigar a los culpables con tres días de expulsión, la obligación de pedir perdón a los afectados y de intentar llevarse bien a partir de ahora ¿estamos?, porque lo siguiente es un expediente.

Ricardo: Espere, señor director, Alexandra es inocente. Todo ha sido una mentira de Melissa para defender a Álvaro y para culparla a ella de todo. Lo siento Alexandra por no haberte creído. Además Jenny y Almu son cómplices de todo.

Osvaldo: ¿Es eso cierto Jenny?

Jenny: No, no señor director, qué fuerte que le crea a ese.

Almu: Que sí, que es cierto. Me he dado cuenta que esto ha llegado muy lejos y es verdad que todo lo ha planeado Melissa y ha sido la que le ha llenado la cabeza de pájaros a Álvaro para que le pegara a Chipri.

Melissa: De esta te acuerdas Almu, no vas a ser amiga mía nunca más en tu vida

Osvaldo: Melissa, Álvaro y Jenny quedáis expulsados y obligados a partir de ahora a comportaros mejor con vuestros compañeros. Y el resto, excepto Erika, vais a realizar una carta de disculpa con Alexandra y Chipri por todo lo ocurrido y espero que no se vuelva a repetir esto nunca más.

Para finalizar este documento, incluyo la sinopsis de los distintos materiales utilizados que mejores resultados han obtenido, para cualquier docente que quiera intentar probarlos dentro de sus aulas.

G. SINOPSIS DE LAS PELÍCULAS Y PROGRAMAS TELEVISIVOS UTILIZADOS

I. JUAN Y TOLOLA



GÉNERO: Infantil / Preescolar DURACIÓN: 11 minutos
AÑO: 2005 DIRECTORA: Lauren Child. Serie enfocada a mostrar las relaciones entre hermanos. A través de Juan y Tolola que les muestran cómo manejar las pequeñas cuestiones de la vida diaria.

En el capítulo *Yo también quiero tocar música*, Charlie y Marc tienen que preparar una obra musical para interpretar en el colegio con el clarinete y con el piano. Están ensayando en casa de Charlie, y Tolola está muy atenta a lo que hace su hermano. Llega el día de la audición, y Marc se pone malo, por lo que Tolola se inventa un montón de instrumentos con materiales reciclables que ayudan a que su hermano saque buena nota en la asignatura de música.

II. POCO YO



Pocoyó es el nombre de la serie de animación creada y producida por Zinkia Entertainment y distribuida por Granada International. Consta de dos temporadas de 52 episodios cada una de unos 7 minutos de duración. Narra las aventuras de un niño en edad de preescolar llamado Pocoyó, el cual está descubriendo el mundo e interactuando con él. Le acompañan sus amigos, Pato, Elly, Pajaroto y su mascota Loula. En cada capítulo, nos introduce y conduce una voz fuera de plano, que en la versión española pone su voz José María del Río. La calidad técnica en la elaboración de cada capítulo, junto a unos cuidados guiones, una excelente sonorización y unas animaciones cuidadas al detalle,

han hecho de Pocoyó un producto de una altísima calidad. En el capítulo *¡Música, maestro!* Pocoyó y sus amigos se encuentran con una orquesta que está haciendo música, y piden silencio al presentador cuando va diciendo el nombre de los distintos protagonistas. Cuando la orquesta deja de tocar, Pocoyó trae tres instrumentos: trompeta, que la toca él, bombo, que la toca Pato y platillos, que los toca Elly. Cada uno se pone a tocar, pero no suena a música. Así que Pajaroto hace que se callen y se dan cuenta que la música está en su interior. Con los sonidos que cada uno hace sin instrumentos forman una orquesta a la que se unen los músicos que estaban tocando anteriormente.

III. LITTLE EINSTEIN

A. NUESTRA SUPER AVENTURA



Leo, June, Quincy, Annie, Nave y el alumnado despegarán en su primera aventura que les llevará a las cataratas del Niágara, a una espeluznante cueva en Oklahoma y finalmente al increíble bosque de las mariposas en México, donde conocerán algunas de las pinturas más importantes de Van Gogh. Como miembro del equipo, cantará, aplaudirá, bailará y reirá con los cuatro Little Einsteins y su nave musical, Nave, para ayudarles.

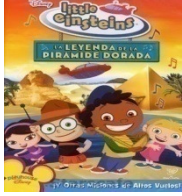
B. EL RESCATE DEL PÁJARO DE FUEGO Y NAVE



El misterioso Pájaro de Fuego, por cada sitio donde pasa deja rastro de mágica música, llenando el mundo de belleza y alegría. Pero cuando un malvado ogro captura a Pájaro de Fuego, Nave, Leo, June, Quincy y Annie deberán demostrar si son capaces de viajar hasta Rusia para liberarle y devolver la música al mundo. Vuela por encima de las agujas doradas del Palacio Bizantino; descubre San Petersburgo y explora la nevada Siberia: allí conocerás a una pequeña foca de agua dulce y mucho más. Recuerda que sólo con tu ayuda (instrumentos de canto, baile y juego), los Little Einsteins pueden completar su misión y salvar el día. Inspirada en la música del ballet de Pájaro de Fuego de Igor Stravinsky y mensajes llenos de valores como el trabajo en equipo, amistad y compasión. Los Little Einsteins y su nave irán en su rescate y nos enseñarán un poco del folclore ruso a través de la música de Ígor Stravinsky, relacionándolo con el arte de ese

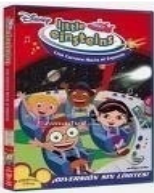
país: el huevo de Fabergé, las muñecas Matrioska y la pintura de Kandinsky titulada Improvisación.

C. LA LEYENDA DE LA PIRÁMIDE DORADA



Únete a Leo, June, Quincy, Annie y Nave en una misión arriesgada por Egipto para encontrar la legendaria Pirámide Dorada y descubrir sus mágicos secretos musicales. También viajaréis a la Gran Muralla de China para disfrutar de un desfile de preciosas cometas. Y por último a San Francisco en California, para ayudar a un valiente avioncito en el rescate de un helicóptero verde. En este audiovisual se trabaja mucho más la atención auditiva, ya que en varios momentos el alumnado tiene que elegir entre tres melodías distintas para conseguir llegar a la pirámide.

D. UNA CARRERA HACIA EL ESPACIO



En esta misión, los Little Einsteins intentarán rescatar a los Tres Cerditos, cuyos aviones están fuera de control. Conocerá la antigua ciudad de Machu Pichu, viajará por las estrellas y los planetas, buscará tesoros perdidos por Hawai y se enfrentará contra Gran Reactor en una carrera, en la que utilizará muchos trucos para ganar el trofeo.

IV. PEDRO Y EL LOBO



Pedro y el lobo es una composición sinfónica de Sergei Prokofiev escrita en 1936 después de su regreso a la Unión Soviética la cual está basada en el cuento popular ruso de "Pedro y el Lobo". La obra de Sergei es un cuento infantil (con la música y el texto adaptado por él), hablado por un narrador acompañado por la orquesta. En 1946 Disney produce una serie de cortos de animación. Sterling Holloway presta la voz del narrador. Esta versión hace varios cambios a la historia original: durante la introducción, presenta a los animales con los siguientes nombres: "Sasha" el pájaro, "Sonia" el pato, e

"Iván" el gato. Cuando empieza la acción, Pedro y sus amigos ya saben que hay cerca de ellos un lobo, y se están preparando para capturarlo. . El lobo se muestra persiguiendo el pato, que se esconde en un tronco del árbol. El lobo ataca al pato sin que lo vean los espectadores, y cuando aparece de nuevo se ve con algunas de las plumas de pato en la boca y mostrando sus mandíbulas. Pedro, el gato y el pájaro asumen que el pato ha sido comido por el lobo. El lobo intenta comerse también a Pedro y a Iván el gato; pero aparecen los tres cazadores, siendo el pequeño Demetrio el Grande. Pedro hace realidad sus sueños cazando y capturando al lobo ayudado de su "pop-gun" fusil. Al final, en una reversión completa de la original (y para hacer la historia menos drástica a los niños), resulta que el pato no ha sido comido por el lobo. Después de que el lobo ha sido capturado, el pájaro muestra el duelo por el pato. El pato sale del tronco del árbol en ese punto y son felices al reunirse.

V. SILLY SIMPHONIE: MUSIC LAND (1935)



Dentro de la industria de la animación, las series de *Silly Symphonies* son conocidas por ser usadas como un medio de experimentación de procesos, personajes, técnicas e historias por Walt Disney para poder promover la animación. Los experimentos de Disney fueron reconocidos por la industria del cine, ganando siete Oscar al mejor cortometraje animado, y recibiendo el galardón durante seis años seguidos. En *Music Land* de 1935, se muestra la familia de la cuerda como la familia de la música clásica, frente a la familia del viento y la percusión como música de jazz.

Aparecen todos los instrumentos con sus sonidos reales y la historia cuenta el amor que siente un saxofón por un violín, no dejándoles sus padres estar juntos. Al final los dos se casan y las familias de instrumentos se unen. Es muy interesante para trabajar los nombres y los timbres de los instrumentos musicales, así como la diferencia entre música clásica y música jazz.

VI. MICKEY MOUSE Y CONCERT BAND(1935)



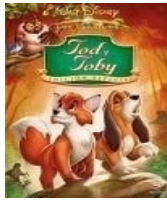
“*Concert Band*” de Wilfred Jackson (1935-1938) es una obra en la que se integra la comedia, la música, la animación, la acción y la realización. Conquista la

dimensión psicológica de los personajes, experimenta con la música, el sonido, el color y los efectos especiales, logrando que la animación progresara como nunca antes lo había hecho.

Es un trabajo donde los detalles toman protagonismo y la suma de ellos hace que el cortometraje alcance esa calidad: las grandes mangas de Mickey que ocasiona que tenga que estar remangándose constantemente; el sombrero que le tapa los ojos con cada subida de música; el atril que con cada golpe de batuta se hace más pequeño; la batalla por imponerse de las dos melodías “*Obertura de Guillermo Tell*” de Rossini y la canción popular estadounidense “*Turkey in the Straw*”, entre Mickey y el Pato Donald; la abeja responsable de que Mickey imponga un tempo mas o menos rápido a la orquesta; la utilización de la música para simbolizar con la imagen el ciclón y la tormenta; para finalmente terminar espectacularmente con un solo espectador aplaudiendo, el pato Donald.

VII. TOD Y TOBY I Y II

i. TOD Y TOBY I



La película trata sobre la relación de dos animales, uno un zorro llamado Tod y otro un perro llamado Toby, los cuales entablan una fuerte amistad siendo pequeños. Toby es de una raza de perro cazador y su amo se lo lleva durante una temporada para ensinistrarlo, así crece como un feroz cazador de zorros y olvida a su amigo de la infancia. Luego del entreno, ya grande, vuelve y es obligado a ser enemigo de Tod. Pero Tod no ha olvidado a su amigo y a pesar de que Toby lo persigue, termina defendiéndolo cuando lo ve en peligro y huye al bosque, donde encontrará el amor. Utiliza una banda sonora basada en música sinfónica muy emotiva que sirve para que el alumnado se anticipe a lo que va a ocurrir en la misma.

ii. TOD Y TOBY II



En esta segunda parte, Tod y Toby vuelven a ser cachorros. Toby se une a un grupo de perros aulladores que interpretan música jazz por los distintos perros, que le

convencen para sustituir a una perra que tiene demasiadas dotes protagonistas. Al final, Toby se da cuenta que echa mucho de menos a Tod y vuelve a su lado. La banda sonora es muy diferente a la primera parte, y se puede utilizar para explicar algunos tipos de música de jazz.

VIII. LOS CHICOS DEL CORO



El director renombrado internacionalmente Pierre Morhange recibe la noticia de que su madre ha muerto y regresa a Francia para su funeral. Después de la ceremonia religiosa recibe la visita de P  pinot, un compañero en la escuela correccional Fond de L'Etang (literalmente, el Fondo del Estanque) a la que fueron los dos. P  pinot ha traído a Morhange el diario de Clément Mathieu, el supervisor de la escuela y maestro de coro no oficial, en el que cuenta la historia de ellos cuando eran pequeños, las aventuras y desventuras que pasaron y de este profesor de música y sus métodos de enseñanza. La banda sonora pertenece a Bruno Coulais y tiene bastantes posibilidades didácticas.

IX. CHARLIE Y LA FÁBRICA DE CHOCOLATE



Relata la historia de un niño, Charlie Bucket, que vive en la pobreza en una pequeña casa que sólo tiene dos habitaciones, con sus padres y sus abuelos. Los abuelos de Charlie viven postrados en una gran cama. Charlie es un niño bueno, y que recibe una sola tableta de chocolate al año. Cerca de la casa de Charlie se encuentra la fábrica de chocolate más grande del mundo, propiedad de Willy Wonka. El Sr. Wonka es el mejor productor de chocolate y es el más inventivo e innovador del mundo. Produce todo tipo de delicias maravillosas, incluyendo algunas que parecen imposibles (como el helado que nunca se derrite o la goma de mascar que nunca pierde el sabor). Debido al espionaje industrial, que casi arruina la fábrica de chocolate, ella unos trabajadores misteriosos. Wonka la cerr   al público y ahora solamente habitan en ella unos trabajadores misteriosos, los Upa Lumpa. Realiza un concurso y Charlie y cuatro niños más ganan, visitando la

fábrica y buscando un futuro sucesor. Gracias a sus características personales gana Charlie y consigue mejorar la relación del señor Wonka con su padre.

X. FANTASÍA 2000



Fantasia 2000 es una película de animación de Disney creada en el año 1999 y estrenada en el 2000. Fue hecha para recordar el 60 aniversario de la película del mismo nombre. Al igual que en su precedente, esta película se divide en varios fragmentos, en este caso ocho, acompañados de distintas piezas musicales cada uno. Entre ellos se incluye *El aprendiz de brujo*, protagonizado por Mickey Mouse y que ya aparecía en la primera *Fantasia*. Estas son las distintas obras que acompañan a cada parte de la película:

- Sinfonía nº 5 de Beethoven (Versión reducida).
- Pinos de Roma de Ottorino Respighi.
- Rhapsody in Blue de George Gershwin.
- Concierto para Piano Nº 2: Allegro de Dmitri Shostakóvich.
- El Carnaval de los Animales: Final de Camille Saint-Saëns.
- El aprendiz de brujo de Paul Dukas.
- Pompa y Circunstancia: Marchas 1,2,3 y 4 de Edward Elgar.
- El pájaro de fuego: versión de 1919 de Ígor Stravinski.

Combina la imagen y la música a la perfección lo que produce que aunque no haya ningún tipo de voz a lo largo de la misma, el alumnado mantenga su atención.

XI. BILLY ELLIOT



Billy Elliot es un niño de 11 años que vive junto a su familia en el norte de Inglaterra a mediados de los 80. Mientras su padre y su hermano participan de una huelga masiva de trabajadores mineros, Billy toma clases de boxeo, que es lo que su

entorno espera de un niño, aunque no precisamente lo que a él más le gusta. Un día, el joven se entera de la existencia de clases de danza y comienza a concurrir, a escondidas de su familia. Su entusiasmo es tan previsible como el enojo de su padre cuando se entera. Su esfuerzo y superación hace que consiga entrar en una de las escuelas de danza más importantes del país.

XII. EL FANTASMA DE LA ÓPERA 2004



La película tiene su inicio cuando en 1919, el vizconde Raoul de Chagny, ya anciano, asiste a una subasta en el antiguo Teatro de la Ópera en París, del cual alguna vez fue dueño. Después de que se ofrezcan varios objetos pertenecientes al destruido teatro, llegan a la recién restaurada "lámpara araña" de cristal, que una vez alumbró el lugar, y que provocó el incendio que lo destruyó. Cuando anuncian la maravillosa lámpara como objeto a subastar, Raoul recuerda lo sucedido en el teatro y es ahí donde comienza la historia, sucedida en 1870. Su voz la llama, educando su extraordinario talento desde las sombras de la ópera donde la inocente corista Christine (Emmy Rossum) tiene su hogar. Sólo la profesora de ballet Madame Giry (Miranda Richardson) sabe que el misterioso "Ángel de la música" de Christine es en realidad el fantasma (Gerard Butler), un desfigurado genio musical que habita en las catacumbas del teatro, aterrorizando al elenco de artistas que viven y trabajan allí. Cuando la temperamental diva La Carlotta (Minnie Driver) abandona, en mitad de una prueba de vestuario, la última producción de la compañía, los entusiastas nuevos dueños del teatro (Simon Callow y Ciarán Hinds) no tienen más opción que convertir a Christine en la protagonista de la obra. Su fascinante interpretación en la noche del estreno cautiva al público y al fantasma, que se dedica en cuerpo y alma a convertir a su protegida en la nueva estrella de la ópera. Pero no es el único hombre poderoso que se siente impresionado por la joven soprano, pues Christine pronto se ve cortejada por el acaudalado mecenas del teatro, el vizconde Raoul de Chagny (Patrick Wilson). Aunque cautivada por su carismático mentor, Christine se siente innegablemente atraída por el apuesto Raoul, enfureciendo al fantasma y provocando inconscientemente un dramático crescendo de vertiginosas pasiones, feroces celos y amores obsesivos que amenazan con llevar la situación más allá de los límites.

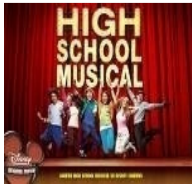
XIII. PLANTA CUARTA



Un grupo de chicos que rondan los quince años comparten un "barrio" muy peculiar: la planta de traumatología de un hospital. Miguel Ángel, Izan, Dani y Jorge logran con su alegría desafiar el destino y hacer soportable su estancia en el centro. La vida continúa en ese microcosmos regido por hombres y mujeres de bata blanca. Aparte de las dietas hipo sódicas, también hay pacientes nuevos que conocer, enfermeras de las que burlarse, incursiones nocturnas por los pasillos del hospital, partidos de baloncesto que disputarle al equipo de San Pablo. La amistad, la aceptación en el grupo, es determinante en la adolescencia. Pero es imprescindible cuando esta enfermedad del cáncer se sufre en pijama y entre cuatro paredes.

XIV. HIGH SCHOOL MUSICAL I Y II

HIGH SCHOOL MUSICAL I



Troy, es el capitán del equipo de baloncesto de su escuela, mientras que Gabriella, es una estudiante tímida, interesada en las ciencias y las matemáticas, recién llegada a la preparatoria de East High School. Tras enamorarse, intentan obtener los papeles principales en el musical de su escuela, causando la división entre sus respectivas amistades. Al final, tras múltiples obstáculos lo consiguen.

HIGH SCHOOL MUSICAL II



Los "Wildcats" de la secundaria East High están listos para divertirse como nunca ahora que han llegado las vacaciones de verano. Troy se llena de entusiasmo cuando le ofrecen un trabajo en un club llamado "Lava Springs", pero todo es parte del plan de Sharpay para alejarlo de Gabriella. El encargado del club Thomas Fulton (Mark L.

Taylor) contrata a la secundaria completa. Sharpay presenta a Troy a sus padres, y a gente influyente de las mejores Universidades y lo tienta con una beca si baila con ella en el festival de talentos del Club de Campo. Su hermano, Ryan Evans, al ver que Sharpay piensa dejarlo de lado en el festival, decide unirse al resto de sus compañeros de East High y los ayuda a preparar su actuación para el festival. Sharpay al saberlo consigue que los chicos no puedan participar en el festival. Troy cada vez pasa más tiempo con Sharpay y con la gente de la alta sociedad, alejándose de sus amigos y de su novia, Gabriella. Gabriella deja el club de campo, pues solo había ido a trabajar allí para pasar tiempo con Troy, pero él está demasiado ocupado intentando conseguir su beca. Troy se da cuenta que sus amigos son más importantes y le dice a Sharpay que no actuará y se reconcilia con Gabriella. Ryan pide a Troy que actúe con Sharpay pero con una canción nueva. Cuando llega el momento de la actuación Sharpay no sabe nada de la nueva canción y es que Ryan lo ha arreglado todo para que Troy salga a cantar y quien le acompañe sea Gabriella. El premio del festival parece que va a ser para Sharpay, pero antes de que anuncien al ganador ella toma el premio y se lo entrega a su hermano Ryan. La película finaliza con el esperado beso entre Troy y Gabriella y una escena musical en la piscina del club, con la estrella de Disney Channel, Miley Cyrus.

XV. YO SOY LA JUANI



Juani tiene problemas en su casa y discute con su novio, no hay quien le aguante. Están juntos desde los quince años, sus celos y sus indecisiones son insoportables. Juani explota, lo deja y decide hacer todo lo que no ha hecho mientras ha estado perdiendo el tiempo con él. Harta de conformarse, de los problemas que tiene en casa y de tanta tontería, lo que ella quiere es ir adelante y triunfar en esta vida. Se va a Madrid con su mejor amiga y empieza su aventura para ser actriz, donde la engañan y se queda sin dinero, por lo que tiene que volver a su lugar de origen. Su novio la sigue intentando recuperar, pero cuando vuelve lo encuentra con otra. Ella se da cuenta que tiene que cambiar su actitud y acaba volviéndose un poco más humilde.

XVI. AL PIE DE LA LETRA



Es la versión española del concurso musical estadounidense *The Singing Bee*. El karaoke consta de 3 fases eliminatorias donde al final, solo quedará un jugador que irá a la final. En la final el concursante deberá cantar bien las canciones, y poder llegar a los 50.000 euros si canta bien las 7 canciones. También el que pase a la gran final volverá el próximo viernes junto al resto de los campeones semanales.