

La prevención del fracaso escolar en la ESO a través de la asignatura de música

Mónica García-Pozuelo Sánchez

Máster en Formación de Profesorado
de Educación Secundaria y Bachillerato:
Música



MÁSTERES
DE LA UAM
2017 - 2018

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



*Máster en Formación de Profesorado
de Educación Secundaria y Bachillerato*

La prevención del fracaso escolar en la ESO a través de la asignatura de música

Autora: Mónica García-Pozuelo Sánchez

Tutora: María Jesús del Olmo Barros

Trabajo Fin de Máster

Curso 2017 / 2018

Agradecimientos

Tras terminar esta etapa llena de emociones, de experiencias y de crecimiento personal, me gustaría agradecer a todas las personas que han contribuido a ello:

Gracias a mi tutora de la Universidad Autónoma de Madrid, **María Jesús del Olmo Barros**, por su labor impecable como tutora. Gracias por su ayuda a la hora de enfocar el tema, por su compromiso y seriedad en el seguimiento del trabajo, por su buena disposición y por su buena organización, que ha permitido que además de aprender durante la realización de este trabajo, haya podido también disfrutar.

Gracias a mi tutor del centro educativo en el que realicé mis prácticas, **Francisco Martínez Cabeza de Vaca**, por su calidad profesional y humana. Por su compromiso con la educación y con la música. Por ser un ejemplo de buena praxis y de cómo hacer que los alumnos amen la música. También por ayudarme durante todo el proceso de intervención tanto en las tareas más teóricas (la programación de las sesiones, búsqueda y elaboración de recursos, elaboración de las rúbricas o validación de los cuestionarios), como en tareas prácticas (recogida de datos o acompañándonos en las prácticas instrumentales). Pero sobre todo gracias por confiar en mí para poner en práctica esta intervención. Gracias por demostrarme que la música en los institutos puede estar muy viva, y que somos los profesores, las personas, los únicos responsables de hacerlo posible. Nosotros podemos hacer la diferencia.

Gracias al **IES Menéndez Pelayo** por abrirme sus puertas y hacerme sentir como una profesora más desde el primer día, y gracias a sus alumnos de 2º D, 2º E y 2º de PMAR por haber hecho posible este trabajo. Gracias por su participación y compromiso con la investigación, por su sinceridad y, sobre todo, por su cariño. Ellos me han dado una lección sobre el valor que pueden tener las clases de música y sobre todas las posibilidades que hay de convertir esta clase un lugar para hacer *cosas juntos y pasarlo bien* mientras aprenden.

Gracias también a mi **familia y amigos** por acompañarme, apoyarme incondicionalmente y darme todo su cariño. Gracias por apostar siempre por mí, por levantarme cuando estaba a punto de rendirme y, sobre todo, por ser un ejemplo de trabajo, de constancia y de superación.

Índice

Agradecimientos	
Índice / Índice de Figuras / Índice de Tablas	
Resumen y palabras clave / Abstract and key-words	1
Introducción	3
I – Marco teórico	
1. La música y el ser humano	6
2. La música y la adolescencia	7
3. El aprendizaje en la adolescencia y el fracaso escolar	9
4. La música en el ámbito educativo	12
II – Marco metodológico	
1. Diseño	17
2. Población y muestra	17
3. Instrumentos	22
4. Procedimiento	23
5. Propuesta de innovación	
5. 1. Objetivos	23
5. 2. Temporalización	24
5. 3. Número de sesiones, duración de las sesiones y recursos utilizados	25
5. 4. Metodología – Propuesta de Innovación	26
5. 4. 1. Unidad Didáctica: <i>La Voz</i>	
◦ Contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, competencias básicas y objetivos de la etapa	26
◦ Herramientas de evaluación	29
◦ Cuestionario diario	31
5. 4. 2. Unidad Didáctica: <i>Los Instrumentos Musicales</i>	
◦ Contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, competencias básicas y objetivos de la etapa	32
◦ Herramientas de evaluación	34
◦ Cuestionario diario	36
5. 5. Análisis de los datos previos y de los resultados de la intervención	36
III – Discusión de los resultados de la intervención y conclusiones	46
Referencias bibliográficas	50
Anexos	56

Índice de Figuras

Figura 1. Vista desde la puerta de entrada al aula	19
Figura 2. Vista desde la pared del almacén	20
Figura 3. Número de asignaturas suspensas en la 2º evaluación en 2ºE	21
Figura 4. Número de asignaturas suspensas en la 2º evaluación en 2ºD	22
Figura 5. Imagen de caras con diferentes expresiones I	32
Figura 6. Imagen de caras con diferentes expresiones II	36
Figura 7. Situaciones en las que los alumnos de 2ºD hacen uso de la música	38
Figura 8. Situaciones en las que los alumnos de 2ºE hacen uso de la música	38
Figura 9. ¿Cantan o tocan algún instrumento cuando están tristes?	39
Figura 10. ¿Cantan o tocan algún instrumento cuando están contentos?	39
Figura 11. Dominio de las habilidades emocionales de los alumnos de 2ºD y 2ºE	40
Figura 12. Las cosas que más han valorado los alumnos en el día a día	41
Figura 13. Lo que los alumnos consideran que han aportado a la clase	41
Figura 14. Impacto de la clase de música sobre el estado de ánimo del alumnado	42
Figura 15. Lo más valorado por los alumnos en la clase de música	43
Figura 16. Imagen de Anexos	56

Índice de Tablas

Tabla 1. Competencias básicas y objetivos de la etapa de la ESO	13
Tabla 2. Distribución temporal de las sesiones	24
Tabla 3. Número de sesiones, duración de las sesiones y recursos utilizados	25
Tabla 4. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la unidad didáctica <i>La Voz</i>	26
Tabla 5. Competencias básicas y objetivos de la etapa trabajados durante la unidad didáctica <i>La Voz</i>	28
Tabla 6. Rúbrica 1	29
Tabla 7. Rúbrica 2	30
Tabla 8. Rúbrica 3 de la unidad didáctica <i>La Voz</i>	30
Tabla 9. Rúbrica 4	31
Tabla 10. Cuestionario diario de la unidad didáctica <i>La Voz</i>	32
Tabla 11. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la unidad didáctica <i>Los Instrumentos Musicales</i>	32
Tabla 12. Competencias básicas y objetivos de la etapa trabajados durante la unidad didáctica <i>Los Instrumentos Musicales</i>	34
Tabla 13. Rúbrica 3 de la unidad didáctica <i>Los Instrumentos Musicales</i>	35
Tabla 14. Cuestionario diario de la unidad didáctica <i>Los Instrumentos Musicales</i>	36

Resumen y palabras clave

La prevención del fracaso escolar en la ESO a través de la asignatura de música

Resumen

El fracaso escolar es uno de los principales problemas al que se enfrenta la sociedad española en la actualidad, y está muy relacionado con factores extracognitivos como la falta de motivación y de habilidades emocionales. Esta propuesta de innovación tiene como objetivo averiguar si a través de la clase de música pueden impulsarse tanto la motivación como las habilidades afectivas mientras se imparten los contenidos propios de la asignatura y así contribuir a la prevención del fracaso escolar.

Para llevar a cabo la propuesta se seleccionaron dos cursos de 2º de ESO con un gran porcentaje de alumnado en riesgo de fracaso escolar. A través de entrevistas y cuestionarios se analizaron sus intereses y su desarrollo de habilidades emocionales para usarlos como punto de partida a la hora de diseñar la intervención.

Los resultados obtenidos a través de la observación y de la transcripción sistemática de datos, así como de entrevistas y cuestionarios, ha permitido constatar que la asignatura de música, gracias a su conexión innata con la naturaleza humana y con la etapa de la adolescencia en especial, puede ser un vehículo eficaz para la motivación y el desarrollo de las habilidades emocionales, permitiendo la prevención del fracaso escolar.

Palabras Clave

Adolescencia, Asignatura de música, Educación secundaria, Fracaso escolar, Habilidades emocionales, Motivación, Música.

Abstract and key-words

The prevention of school failure in high school through Music subject

Abstract

School failure is one of the major problems facing Spanish society today, and is highly related to extracognitive factors such as lack of motivation and emotional skills. The aim of this proposal is to find out if, through the Music class, we can boost these pivotal motivation and emotional skills while carrying out the contents of the subject, and thus, contributing to the prevention of school failure.

To accomplish the proposal, two courses of 2nd grade of high school with a large percentage of school failure risk were selected. The students' interests and their development of emotional abilities were analyzed by means of interviews and questionnaires, serving thus, as a starting point in the design of the intervention.

The outcomes extracted from observation and systematic transcription of data, as well as in the interviews and questionnaires, have made it plausible to support the belief that the Music subject, thanks to its innate connection with human nature and the adolescent stage in particular, can be an effective mediator for motivation and the development of emotional skills, allowing the prevention of school failure.

Key-words

Adolescence, Emotional skills, Motivation, Music, Music subject, Secondary education, School failure.

Introducción

El fracaso escolar es un concepto polimórfico en el que tienen su responsabilidad todos los implicados, esto es, la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores, los alumnos y aún los legisladores. En realidad, nos hallamos ante un fracaso social, porque de un modo u otro la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad (Martínez-Otero, 2009, p.12).

Según el informe de datos y cifras más reciente que publicó en 2017 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, el abandono escolar tras la Educación Obligatoria fue en 2016 del 19%, siendo éste más común entre el género masculino (22,7%) que entre el género femenino (15,1%). Con estos datos, España se sitúa como el segundo país con peores resultados de abandono temprano educativo, por delante tan sólo de Malta, y muy alejado de la tasa media de Europa, que desciende al 10,7% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017).

En consonancia con muchas de las investigaciones relacionadas con el fracaso escolar, existen diferentes factores extra cognitivos que pueden contribuir a esta situación: tanto la motivación como las emociones que se desarrollan en el ámbito escolar, pueden convertirse bien en estímulos positivos o bien en obstáculos para el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos (Martínez-Otero, 2009). Cada vez tenemos en el sistema educativo más alumnos que no saben por qué estudian y que sienten miedo acerca de su futuro (Tinto, 1989). Las emociones son las que nos indican cuán involucrados están nuestros alumnos en las actividades y tareas que se les propone. Por lo tanto, si un alumno presenta desinterés o desmotivación, habrá una emoción detrás sustentando este sentimiento (Albornoz, 2009).

El presente trabajo es una propuesta de innovación en la que la música deja de ser sólo una materia en sí misma para convertirse también en un elemento clave para el desarrollo de la competencia emocional y la motivación y, *por ende*, para la prevención del fracaso escolar adolescente. Con ella se pretende que los alumnos que pasen por el aula de música, no sólo aprendan conceptos y competencias propios de la materia, sino que también lleven a cabo un aprendizaje mucho más profundo que les permita mejorar su rendimiento académico en general y paliar su desmotivación frente a los estudios.

Pero, ¿por qué la música para prevenir el fracaso escolar? A la luz de todos los estudios que se han llevado a cabo durante los últimos años, se considera que los profesores de música tienen unas posibilidades privilegiadas y una responsabilidad ineludible en el desarrollo de la

competencia emocional de los alumnos y, por lo tanto, en su motivación.

Vivimos rodeados de música. Empezamos a escuchar música en el vientre materno y continuamos nuestra andadura musical, de forma informal, tras nuestro nacimiento (Gruhn, 2005, p.129 citado por Muñoz y Mas, 2016).

Prácticamente para todos nosotros, la música ejerce un enorme poder, lo pretendamos o no y nos consideremos o no personas musicales. Esta propensión a la música, esta musicofilia, [...] es manifiesta y fundamental en todas las culturas y, probablemente se remonta a nuestros comienzos como especie (Sacks, 2017, p.10).

Abrimos los ojos por la mañana gracias al sonido de un despertador que, en muchos casos es una melodía, y, a partir de ese momento, la música nos acompaña durante todo el día. Desde que salimos de casa y el tren anuncia una a una las paradas por las que pasamos en nuestro viaje al colegio, instituto, universidad o trabajo, hasta que volvemos a casa y vemos el inicio de nuestra serie favorita sentados en el sofá. Todos tenemos y reconocemos canciones que nos animan, que nos traen recuerdos o que nos ponen nostálgicos o tristes. No hace falta que los expertos nos expliquen que la música es un estímulo que provoca en los seres humanos una respuesta característica y compartida (Moreno-Montoya, De Pablo, Caminero, y Sánchez-Santed, 2008). Todos hemos tenido esta experiencia, sabemos que la música es un elemento que está conectado con nuestra naturaleza humana y, especialmente, con las emociones.

Todo ser humano posee algún tipo de vínculo con la música, ya sea interpretándola, escuchándola o creándola (Dissanayake 2006). Y, especialmente para los adolescentes, la música se convierte en un elemento fundamental para la construcción de su identidad (Hormigos y Cabello, 2004). Por lo tanto, se considera que haciendo uso de un lenguaje que hablan con cierta naturalidad (la música), conociendo sus gustos musicales, mostrando interés por ellos, respetándolos y haciendo uso de los mismos, podemos acercarnos al alumnado y aprovechar el vínculo especial que sienten por nuestra asignatura para dotarles con herramientas que prevengan el fracaso escolar.

El trabajo está dividido en dos grandes bloques seguidos por la discusión y las conclusiones finales:

- El primer bloque está dedicado al marco teórico. En él se incluyen datos referentes al papel de la música en el desarrollo del ser humano así como el análisis del período de la adolescencia desde el punto de vista físico, psicológico y social, ya que es en dicho periodo en el que se van a ubicar los alumnos con los que se va a llevar a cabo la propuesta. También aporta datos sobre la forma de aprender durante la adolescencia y aquellas herramientas que resultan claves a la hora de prevenir el fracaso escolar en este periodo. Por último, se hace una revisión del marco legal sobre el que se sustenta la propuesta que se desarrolla en el segundo bloque.
- El segundo bloque está dedicado al marco metodológico. En él se recogen tanto el análisis sociocultural del barrio en que está ubicado el instituto de educación secundaria en el que se ha llevado a cabo la propuesta (análisis que incluye todos los datos referentes al centro que se han considerado relevantes para un buen planteamiento de la misma) como las características específicas de los cursos con los que se ha trabajado. Se presentan los instrumentos que se han utilizado, la propuesta metodológica y los resultados obtenidos (conclusiones). En la propuesta metodológica se presenta la asignatura de música, no sólo como un fin en sí misma (académico / cognitivo), sino también como un medio a través del cual hacer al alumno partícipe de su evaluación, propiciar situaciones de éxito y mejorar, por tanto, la motivación del alumnado, previniendo así el fracaso escolar.

I – Marco Teórico

1. La música y el ser humano

La música es un rasgo universal en el ser humano. Independientemente de la cultura y el tipo de sociedad en que se desenvuelva la misma, la música es un elemento identificable y común a todas ellas (Moreno-Montoya *et al*, 2008). Los descubrimientos en el campo de la paleontología y la arqueología siguen arrojando luz sobre la música como parte de la vida del ser humano desde hace más de 300 siglos. En el año 2000 se descubrió en Eslovenia, entre cierta polémica, un resto arqueológico musical que podría ser el más antiguo descubierto hasta la fecha: una flauta con agujeros dispuestos de forma diatónica y fabricada con el fémur de una cría de oso cavernario que ha sido datada en 45000 años. Sin embargo, este hallazgo ha sido muy debatido, y vinculado al *Homo neanderthalensis*. El hallazgo más antiguo, hasta la fecha, vinculado al *Homo sapiens* es una flauta de hueso de ave datada en *circa* 35000 años en Alemania (Kunej y Turk 2000).

Entre las diferentes teorías evolucionistas acerca del origen de la música se encuentra la de su función social, que defiende que el origen de la facultad musical en el ser humano viene determinado por “su capacidad para promover la comunicación emocional entre las personas [...] a lo largo de toda su vida” (Amodeo, 2014, pp. 56-57). Cualquier sociedad humana cuenta con la expresión musical como elemento fundamental estructurante e integrador (Hormigos, 2010). La música es un lenguaje que, al igual que la expresión corporal, es entendida por cualquier ser humano que la escuche (Moreno-Montoya *et al*, 2008). Es el lenguaje a través del cual se expresan los sentimientos que no se pueden comunicar a través del lenguaje común. Es un medio de comunicación que no tiene necesidad de hacer uso de la palabra (Glowacka, 2004).

Tal y como expone la antropóloga Ellen Dissanayake (2006) la música tiene un papel fundamental en el desarrollo de la vida de los grupos humanos, especialmente en el sentimiento de pertenencia y, por tanto, en la creación de una identidad compartida. Esto ocurre porque “la música siempre posee un marcado componente emocional, y es este componente el que termina convirtiéndola en símbolo” (Hormigos, 2010). Glowacka (2004) en su artículo *La música y su expresión como vehículo de expresión y comunicación*, explica que la música ha formado parte del ser humano desde mucho antes de ser recogida en un lenguaje simbólico, como forma de “comunicar sus emociones, guardando el contacto

permanente consigo mismo, con la naturaleza, la humanidad y el universo” (p.58).

Nietzsche definía la música como algo “muy humano”, Bach compuso una música atemporal que ubica al hombre en el universo, Mozart componía para el ser humano y Beethoven decía que la música “debe ir de corazón en corazón” (Glowacka, 2004). “La música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres” (Fubini, 2001, p.164).

2. La música y la adolescencia

Puesto que la propuesta de innovación se va a llevar a cabo con alumnos adolescentes, cabe mencionar algunos aspectos de la adolescencia que tornan totalmente reveladores los datos que se han planteado con anterioridad. A principios de los años 90, G. Stanley Hall publicó una obra en la que ofrecía una visión romántica del periodo de la adolescencia refiriéndose a la misma como una etapa caracterizada por el *Storm and Stress*, haciendo una metáfora más que evidente entre las características de este periodo del desarrollo del ser humano y las características musicales del romanticismo alemán, *Sturm und Drang* (González-Anleo Sánchez, 2001).

La adolescencia es un período marcado por los cambios físicos que se inician en la pubertad, pero también viene acompañada de cambios drásticos en el cerebro. Las emociones cobran una importancia que no habían tenido hasta el momento y colocan a los adolescentes en una posición de vulnerabilidad provocada por su nueva situación (Graber y Sontag, 2009, p. 347 citado por Flores y Delgado, 2015). Por otro lado, tiene lugar también una especial sensibilidad hacia la oxitocina, que hace que los adolescentes encuentren especialmente gratificantes las relaciones sociales (Ibarrola, 2016).

Es durante esta etapa cuando los seres humanos respondemos a preguntas del tipo *¿Cómo quiero ser?*. Durante este proceso, las decisiones familiares que venían marcando la identidad del niño se ven comprometidas por la incorporación de nuevas experiencias que el adolescente va adquiriendo de forma independiente. La transgresión, el deseo de independencia, la atracción por la sexualidad y el distanciamiento en la relación con sus padres no son más que algunas respuestas a factores psicosociales como el autoconcepto y la autoestima que lo que buscan es responder a esta pregunta con un *quiero ser único, quiero ser “auténtico”*. Durante esta búsqueda de identidad, el adolescente recurre a una fuente de inspiración diferente a la de la familia: la del grupo de iguales (Rodríguez, 2015), por lo tanto,

“la identidad está en constante negociación entre lo personal y lo colectivo” (Peñalba, 2017, p.119). Formar parte de un grupo de iguales y sentirse aceptado por él cumplirá una función esencial en su desarrollo socioemocional, ya que aportará soporte y comprensión (compartiendo contexto), sentido de pertenencia y estatus (compartiendo código) y la oportunidad de representar un papel y de entender la propia competencia (Martínez, 2003 citado por Requena y Carnicer, 2015).

Desde los orígenes del término “adolescencia”, ésta ha formado junto con la música un binomio inseparable (Requena y Carnicer, 2015), y es que la música ocupa un lugar privilegiado en la construcción de la identidad de los adolescentes, ya que es un elemento en constante movimiento que interviene de forma activa en la vida social de las personas (Martí, 2000). La música forma parte del día a día de los adolescentes, que la entienden como un medio a través del cual pueden exteriorizar sus propias emociones. De acuerdo con North, Hargreaves y O'Neill (2000), los adolescentes americanos escuchan un promedio de 3 horas diarias, en el caso de los chicos, y 4 horas, en el caso de las chicas. Escuchar música es la actividad favorita del 94% de los entrevistados en su estudio.

Entre las funciones que tiene la música en el día a día de los adolescentes destacan: la expresión y regulación emocional (no hay que olvidar que durante la adolescencia también suceden importantes cambios que afectan a la constitución emocional), la memoria y evocación emocional, el placer estético y el entretenimiento, el acompañamiento de otras tareas, el establecimiento y consolidación de las relaciones interpersonales, la lucha por la diferenciación respecto al grupo y la formación y consolidación de la identidad. Los adolescentes se identifican con el género musical y, en muchas ocasiones, con los elementos extramusicales que rodean ese género musical tales como la forma de vestir, de peinarse o de comportarse. Así es como el gusto musical es una forma más de reafirmar su personalidad y su identidad (Requena y Carnicer, 2015).

Puesto que la música es una construcción social, viene determinada por el contexto en el que se desarrolla. En la actualidad, vivimos en un época en la que priman la velocidad y la imagen, y la música, también se ha convertido en producto de consumo: “los grupos musicales nacen y mueren a gran velocidad fruto de las exigencias del moderno sistema de consumo. [...] Las letras de las canciones son sencillas y pegadizas, carentes en muchos casos de valor literario” (Hormigos y Cabello, 2004, p. 264).

3. El aprendizaje en la adolescencia y el fracaso escolar

Todos los cambios que suceden en el cerebro en la etapa de la adolescencia tienen su repercusión en el proceso de aprendizaje. Mientras que aquellas partes del cerebro que buscan experimentar nuevas sensaciones se activan, las que son responsables de la sensatez aún se encuentran en proceso de desarrollo (es el caso de la corteza prefrontal que da soporte, entre otras cosas, a la función ejecutiva y la de autorregulación de la conducta).

A pesar de no haber concluido su formación, al cerebro le gusta aprender, está neurológicamente predispuesto para ello y es lo que mejor sabe hacer. También es cierto que ante una nueva habilidad el cerebro modificará sus circuitos neuronales para situarla en dos caminos posibles: el olvido o la permanencia del nuevo conocimiento (Ibarrola, 2016).

Con estos precedentes se impone que nos preguntemos ¿por qué las tasas de fracaso escolar son tan elevadas? Tal y como explican Touron (1985), Hernández (1994) y Hernández (2005), el rendimiento académico es el conocimiento que un alumno puede demostrar en un ámbito determinado de acuerdo a su edad y nivel académico como producto del aprendizaje, sirve para conocer la capacidad del alumno en el ámbito escolar y se recoge a través de las calificaciones.

Entre los factores que explican el fracaso escolar se encuentran las circunstancias personales (dinamismo intelectual, rasgos de la personalidad, inteligencia emocional, motivación, hábitos y técnicas de estudio y visión de futuro), el ámbito familiar y el ámbito escolar (Martínez-Otero, 2009). Por lo tanto, la competencia cognitiva no es la única responsable del éxito o fracaso escolar: Los avances científicos han encontrado una conexión clara entre el desarrollo emocional y factores de desempeño cognitivo como la memoria, la atención y la percepción (Damasio, 2010). Por otro lado, “numerosos experimentos demuestran que no son las competencias cognitivas las que están en el centro de los procesos de aprendizaje, sino las emocionales” (Ibarrola, 2016, p. 98), atribuyendo un 80% del éxito a las segundas y tan sólo un 20% a las primeras, en el mejor de los casos (Goleman 1995).

La emociones no son sorprendentes e incontrolables, sino un medio de expresión de la personalidad que da un valor determinado a cada comportamiento en cada momento. La capacidad de regularlas recibe el nombre de inteligencia emocional, y puede aprenderse. La inteligencia emocional es “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (Goleman, 1998, p. 98).

Aunque el término *inteligencia emocional* surge a finales del siglo XIX, lleva siendo

objeto de preocupación del ser humano desde hace más de 2300 años cuando Platón dijo “La disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender”. Y, unos años más tarde, Aristóteles afirmaría “Educar la mente sin educar el corazón no es educar”. La educación emocional dota a nuestros alumnos de experiencias que modelan su inclinación genética y de recursos para conocer y controlar (no reprimir) sus emociones. Esto es muy importante, ya que los fenómenos afectivos que se generan en el contexto educativo, pueden impulsar o frenar el aprendizaje y el rendimiento: un poco de miedo o de estrés hacia un examen o un trabajo puede ser beneficioso para mantener la concentración y el estado de alerta ante el mismo, sin embargo, “el estrés y el miedo constante afectan el funcionamiento normal de las conexiones neurológicas en el cerebro y dificultan el aprendizaje” (Ibarrola, 2016, p.109), cuanto más miedo y estrés, se produce una mayor inhibición del aprendizaje. Por lo tanto, la escasa competencia (habilidad) emocional puede conducir a problemas académicos, mientras que el dominio de esta habilidad ayudará a hacer frente a las dificultades (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Ser competente, emocionalmente hablando, es un requisito imprescindible para sentirse autorrealizado y desenvolverse apropiadamente en la vida (Bisquerra y Pérez, 2007 y Goleman, 1998, p.124 citado por Muñoz y Mas, 2016). Una gran cantidad de estudios concluyen que la inteligencia emocional es crucial a la hora de construir aprendizajes así como potenciar el desarrollo personal y social y prevenir o disminuir comportamientos problemáticos o de riesgo (Ayala y Méndez, 2008). Esta inteligencia incluye tanto la perspectiva personal como la social y puede organizarse en los siguientes apartados: autoconciencia (reconocer y entender las fortalezas y las debilidades propias, así como los impulsos y las emociones y los efectos que tienen sobre los demás), autorregulación (controlar los estados de ánimo propios y utilizarlos en nuestro beneficio), motivación (de la que se hablará a continuación), empatía (capacidad que permite entender las necesidades y sentimientos de los demás) y las habilidades socioemocionales (capacidad de escucha, negociación, resolución de conflictos y saber alcanzar metas comunes) (Goleman, 1995).

La motivación es una de las claves del aprendizaje y está muy ligada a las emociones. Incluso proviene del mismo término latino: *movere*, que significa “ponerse en marcha” (Ibarrola, 2016). Estudios como el realizado por Márquez (2016) concluyen que el aprendizaje está íntimamente relacionado con la motivación del alumnado ya que es lo que nos impulsa, lo que nos hace ponernos en marcha para alcanzar aquellas cosas que nos proponemos, en palabras de Williams y Burden, “(Motivation is) a state of cognitive and

emotional arousal, a state which leads to a conscious decision to act and gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort” (1997, p. 120). Un alumno motivado integrará equilibradamente en su propio desarrollo los procesos afectivos, cognitivos y conductuales, facilitando su actividad académica general.

Por otro lado, estudios como los llevados a cabo por Saarikallio (2011), Juslin (2005) o Koelsch, (2015) concluyen que la música ayuda a la regulación emocional. Otros investigadores como Soria-Urios, Duque y García-Moreno (2011) y Vuilleumier y Trost (2015) demuestran la influencia de la música sobre el desarrollo cognitivo, un desarrollo necesario para la organización y relación de las emociones tanto de los demás como propias (Muñoz y Mas, 2016). En palabras de Alicia Peñalba (2017):

La música contribuye al desarrollo de aspectos individuales que repercuten en lo social como mejorar la propia imagen y la actitud positiva hacia uno mismo, la confianza, la motivación, la disciplina, los logros personales, la relajación en períodos de estrés [...] y fomenta las relaciones con los demás, la socialización, la convivencia y el trabajo en equipo (p. 118).

Para mejorar la motivación del alumnado es importante valorar los procesos y no sólo la consecución de los objetivos, premiar el trabajo diario y no el “atracción de último momento”. Dar sentido a lo que se aprende en el aula, quitar importancia a los errores y naturalizarlos como parte necesaria del aprendizaje. Garantizar experiencias de éxito que sirvan para mejorar la autoestima, marcar los objetivos desde el primer momento para que los alumnos sepan qué se espera de ellos, dejar cierta libertad en las actividades propuestas, fomentar la autorreflexión, mostrar que la satisfacción personal no debe depender de una cifra numérica, sino de la adquisición de ciertas habilidades, reconocer públicamente los éxitos (reconocimiento social), proponer preguntas que despierten la curiosidad de los alumnos y los empujen a investigar y realizar actividades grupales, valorar la creatividad y animarles a desarrollar un pensamiento divergente (Ibarrola, 2016).

Estudios como el realizado por Flores y Delgado (2015) revelan la relación que existe entre dos competencias que pertenecen al ámbito emocional: la autoestima y la satisfacción vital (autorrealización), las cuales guardan una interesante relación con el aprendizaje. Los alumnos que presentan una autoestima baja suelen pensar que sus éxitos han sido fruto del azar, y sus fracasos algo que ha dependido directamente de ellos, mientras que los alumnos que presentan una alta autoestima suelen pensar que sus éxitos han sido fruto de su trabajo y

su capacidad, y sus fracasos de su falta de esfuerzo. Cualquier proceso de aprendizaje pasará por momentos de éxito y por momentos de fracaso. Por eso es necesario despertar en nuestros alumnos la voluntad de persistir y hacer frente a los retos que surjan durante el aprendizaje y hacer notar cada uno de sus éxitos, por pequeños que sean, ya que contribuirán a desarrollar su sentimiento de competencia y, por lo tanto, contribuirán a desarrollar su autoestima. Por su parte, la mejora de la autoestima alejará a nuestros alumnos de la ansiedad y los pensamientos negativos (Flores y Delgado, 2015). Tal y como apunta Begoña Ibarrola (2016): “Sin un mínimo de éxito, la voluntad termina por erosionarse y desaparece. Ahora bien, sin voluntad y persistencia, solo queda el abandono” (p. 77).

Tal y como defendía Henry Ford “Si piensas que puedes, tienes razón, y si piensas que no puedes, tienes razón”. Si transmitimos al alumno nuestra confianza en su capacidad y le convencemos de que puede hacer algo, los pensamientos positivos le darán el impulso necesario para hacerlo realidad. Si por el contrario el alumno no se cree capaz de hacerlo, anticipará el fracaso y sus pensamientos le empujarán hacia él (Ibarrola 2016).

4. La música en el ámbito educativo

La música es una de las asignaturas que componen el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en España. En la actualidad, la LOMCE (plan educativo vigente) sólo contempla dos cursos obligatorios de la asignatura de música que, en el caso de la Comunidad de Madrid, son 2º y 3º de la ESO. En el resto de cursos, 1º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato, contempla una serie de asignaturas optativas que dependen de la demanda de cada centro para llevarse a cabo. Estas asignaturas optativas son las siguientes:

- Taller de Música: asignatura específica opcional de libre configuración autonómica que puede ofertarse en 1º de ESO (Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria).
- Canto Coral: asignatura de libre configuración autonómica que puede ofertarse en 2º o 3º de ESO (Orden 2200/2017, de 16 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid).

- Análisis Musical I / Lenguaje y Práctica musical, asignaturas específicas opcionales que pueden ofertarse en 1º de Bachillerato (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato).
- Análisis Musical II / Historia de la Música y de la Danza, asignaturas específicas opcionales que pueden ofertarse en 2º de Bachillerato (Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato).

Por otro lado, el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria está organizado en objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y metodología didáctica de la etapa educativa. De acuerdo con la definición establecida en el artículo 4 del Decreto 48/2015, “Se entiende por competencias las capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (pp. 12-13) . Las competencias son específicas y transversales, enseñan a resolver problemas gracias a la interrelación de conocimientos y obligan a todos los docentes a estar coordinados (Alsina, 2007, p. 66 citado por de Moya Martínez, Bravo y Bravo, 2009).

Las competencias básicas en la Educación Secundaria Obligatoria son las siguientes :

Tabla 1. Competencias básicas y objetivos de la etapa de la ESO

Competencias básicas	Objetivos de la etapa
a) Comunicación lingüística	h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura. i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

<p>b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</p>	<p>e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.</p>
<p>c) Competencia digital</p>	<p>d) Aprender a aprender</p>
<p>d) Aprender a aprender</p>	<p>b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</p>
<p>e) Competencias sociales y cívicas</p>	<p>a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.</p> <p>c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.</p> <p>d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.</p>

f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	<p>e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.</p> <p>f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.</p> <p>g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</p>
g) Conciencia y expresiones culturales	<p>j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.</p> <p>l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.</p>

Nota. Competencias básicas y objetivos extraídos del Decreto 48/2015, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (pp. 11-13).

Por lo tanto, la música en el currículo de la ESO tiene una doble función:

“La educación para la música, que consiste en el aprendizaje de elementos puramente musicales [...] y la educación a través de la inteligencia musical, otro tipo de procesos cognitivos relacionados como pueden ser la creatividad, la imaginación, la capacidad de percepción o incluso, el lenguaje y las matemáticas” (García, del Olmo y Gutiérrez-Rivas, 2014, p.40 citado por Requena y Carnicer, 2015, pp.39-40).

La competencia relativa a la conciencia y expresiones culturales pone el foco de atención sobre las habilidades para apreciar y disfrutar con las diferentes manifestaciones culturales y de expresión (interpretación, improvisación y composición tanto de forma grupal como individual), y también contribuye al desarrollo y refuerzo de otras competencias como la

social y cívica (permite compartir y contrastar ideas así como la realización de ejercicios en grupo) o la competencia emocional de la que se ha hablado con anterioridad.

El arte y, concretamente la música, desarrollan la sensibilidad y facilitan la vivencia de experiencias de disfrute estético y cultural que aportan una riqueza difícil de superar. La música es un medio muy efectivo y con inagotables posibilidades para el desarrollo de la competencia emocional, gracias a que es un arte que conecta muy estrechamente con la afectividad y las emociones. La música en sí misma es un juego que los adolescentes conocen, y este componente lúdico junto con un ambiente abierto y distendido ayudará a la mejora de su autoconcepto, y autoestima, despertando su motivación, ilusión e interés (Moya Martínez, Bravo y Bravo, 2009).

La música mejora el lenguaje, la lectura, el pensamiento matemático y la inteligencia en general. Es innata al ser humano, forma personas íntegras, contribuye al desarrollo físico y al bienestar, forma a las personas para vivir en sociedad, desarrolla la identidad social y personal, forma personas creativas y conecta con el mundo individual de la persona, desarrollando sus habilidades emocionales. Dentro de los elementos transversales del currículo, artículo 9, punto 3, se hace referencia a la propuesta de actividades que desarrollen en el alumnado la creatividad. Y es que la creatividad también se puede desarrollar a través de la música, favoreciendo la autoconfianza, la perseverancia, la motivación y la tolerancia, entre otras habilidades (Peñalba, 2017).

“Musical goals must progress hand in hand with social aims [...] with their common goal of reimagining music as a catalyst for social transformation” (Majno, 2012, pp. 57 -58).

II – Marco Metodológico

1. Diseño

Partiendo de la siguiente hipótesis “la asignatura de Música es una herramienta que puede prevenir el fracaso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria”, se ha establecido una investigación mixta, haciendo uso de estrategias tanto propias de la investigación cuantitativa como de la cualitativa, con el fin de encontrar una respuesta lo más ajustada posible a la realidad.

Se han diseñado una serie de actividades que, aunque se corresponden con dos unidades didácticas contenidas en currículo de la asignatura de música de 2º de la ESO (*La Voz y Los Instrumentos Musicales*), no sólo han servido para aportar conocimiento académico-musical a los alumnos, sino para explorar también el terreno emocional y desarrollar factores como la autorregulación, el autoconcepto y la autoestima a través de actividades dinámicas, participativas, creativas y grupales que han garantizado experiencias de éxito a todo el alumnado. Las actividades realizadas han anticipado siempre la recompensa que iban a conllevar.

2. Población y muestra

El centro en el que se ha llevado a cabo la intervención es el instituto de educación secundaria Menéndez Pelayo, ubicado en el barrio de Las Margaritas de Getafe, limítrofe con el nuevo barrio de Getafe Norte. Este municipio se encuentra situado en la zona de Madrid sur y cuenta actualmente con 176.659 habitantes. Se trata de una localidad en la que se instalaron un número considerable de inmigrantes en los años 60 y 70 del siglo pasado, atraídos por la instalación de empresas e industrias que a día de hoy han sufrido planes de saneamiento que han supuesto el consecuente ascenso del paro entre los residentes de la localidad. A esto se ha añadido un incremento de la población extranjera en el municipio, que asciende al 15,18%, siendo Las Margaritas el barrio de Getafe con más problemas de desempleo y/ o subempleo.

En conjunto, la población de Getafe forma parte de un nivel socioeconómico medio y medio-bajo a excepción del barrio del Sector III y el barrio de Getafe Norte, en los cuales se instalan familias con un nivel socioeconómico medio y medio-alto. Muchos de los adolescentes que acuden a este centro educativo provienen de familias humildes y con pocos recursos que, en muchos casos, no pueden implicarse en el proceso educativo de sus hijos. El clima familiar no favorece el éxito académico y sus expectativas de futuro no son elevadas.

El barrio cuenta con dos escuelas públicas de educación infantil, cuatro colegios públicos de educación infantil y primaria, dos centros de salud públicos, un centro cívico, un centro de educación para adultos y un polideportivo. En cuanto a educación superior, la Universidad Carlos III tiene uno de sus campus en este barrio, convirtiéndose en un recurso muy enriquecedor para la zona.

El instituto surge en el año 2013-2014 como resultado de la fusión de dos institutos aledaños: el IES Silverio Lanza y el IES Manuel Azaña. La fusión ha tenido éxito en cuanto a las relaciones entre los equipos directivos y el claustro de profesores.

Los colegios con peores resultados académicos y mayor porcentaje de inmigración entre su alumnado, así como los dos colegios concertados con los que contaba el barrio derivaban la mayor parte de su alumnado al Silverio Lanza. Sin embargo, los colegios con mejores resultados académicos y menor porcentaje de inmigración derivaban la mayor parte de sus alumnos al IES Manuel Azaña. Tras la fusión de ambos centros, los padres de los alumnos que estudian en los colegios con mejores resultados académicos y menor porcentaje de inmigración, eligen mayoritariamente escolarizar a sus hijos en otros centros de la zona.

En la actualidad, el IES Menéndez Pelayo recibe un alumnado muy variado y heterogéneo tanto en capacidades como en intereses, y los alumnos inmigrantes suponen el 20% del alumnado total. Por este motivo, el centro cuenta con un equipo de orientación muy numeroso que ofrece una atención a la diversidad muy variada.

El espacio en el que ha tenido lugar la presente intervención ha sido el aula de música ubicada en el edificio *Aulario*, situada próxima a la entrada principal y el edificio principal del Centro. Se trata de un aula que cuenta con mucha luz natural y ventilación y está dividida en cuatro escenarios:

El primero de ellos consiste en sillas individuales con pala para escribir, organizadas de dos en dos mirando hacia una pizarra blanca pautada / pantalla para proyectar. También cuenta con un equipo de sonido, una mesa de mezclas y un ordenador.

El segundo de los escenarios es el que está al fondo del todo, un corcho y una pizarra de tiza que se utiliza también a modo de corcho. Esta parte de la clase es utilizada para que los alumnos expresen sus intereses y gustos. En el corcho se cuelgan noticias interesantes de actualidad que tengan relación con los contenidos que están aprendiendo en la materia de música y en la pizarra de tiza los alumnos pegan *post-it* con sus canciones favoritas para que el profesor pueda tenerlas en cuenta e intentar utilizarlas durante sus clases para ilustrar contenidos de la asignatura o como música ambiental durante la realización de actividades en

clase.

El siguiente de los ambientes creados es el de práctica instrumental, que es el que se encuentra de frente al entrar al aula: una orquesta Orff de xilófonos y metalófonos (cromáticos y diatónicos), dispuesta para ser utilizada y que no se pierda tiempo colocando y volviendo a guardar los instrumentos cada vez que se hace uso de ellos. También cuenta con una guitarra española, una guitarra y un bajo eléctricos, una batería, un piano y unas cajoneras en las que se ubican los instrumentos de pequeña percusión. Por último, junto a la mesa de mezclas se encuentran situados dos micrófonos con sus respectivos pies.

Para terminar, situada junto a la mesa del profesor, hay una pequeña librería que recibe el nombre de *Biblioteca de Aula*. En ella se encuentran tanto libros académicos de música y enciclopedias musicales como novelas, biografías y cómics de temática musical que se han seleccionado y organizado teniendo en cuenta su contenido y su relación con los intereses de los alumnos y sus diferentes edades. La *Biblioteca de Aula* se integra dentro del plan de fomento de la lectura del centro educativo.



Figura 1. Vista desde la puerta de entrada al aula: el cuarto de almacenaje quedaría a la izquierda y la orquesta Orff de frente.



Figura 2. Vista desde la pared en la que se encuentra la puerta del almacén, desde donde se observa la totalidad del aula: la orquesta Orff, el resto de instrumentos, la pizarra blanca pautada, el cañón y el proyector, el ordenador, la pizarra de tiza (que es utilizada para pegar los *post-it*), el corcho, la pequeña librería y las sillas de pala.

En cuanto al alumnado para el que se ha diseñado la intervención, se trata de los alumnos de 2º D y 2º E. Se ha decidido utilizar el curso de 2º de la ESO porque es el que mayor índice de fracaso escolar tiene del centro educativo. Ambas clases albergan gran diversidad, tanto a nivel cultural, como a nivel académico. A continuación se describen más en profundidad cada una de las clases:

- 2º D: La clase está formada por 29 alumnos de 5 culturas diferentes. Entre muchos de ellos existen diferencias a nivel curricular bastante grandes, llegándose a encontrar entre ellos un alumno con Necesidades Educativas Especiales que, aunque para la asignatura de música sólo cuenta con adaptaciones curriculares no significativas, acude a clases específicas de refuerzo de lengua y matemáticas, y cuenta con el apoyo del PT y la AL del Centro. También entre ellos se encuentran alumnos absentistas, e incluso diagnosticados con fobia escolar. Por último, como

en el resto de clases y, especialmente, en las de 2º de la ESO, entre los alumnos se encuentra un porcentaje significativo de repetidores (30 %).

Tal como se puede observar en la siguiente gráfica, tan sólo el 20% de los alumnos de esta clase han terminado la segunda evaluación sin ninguna materia suspensa.

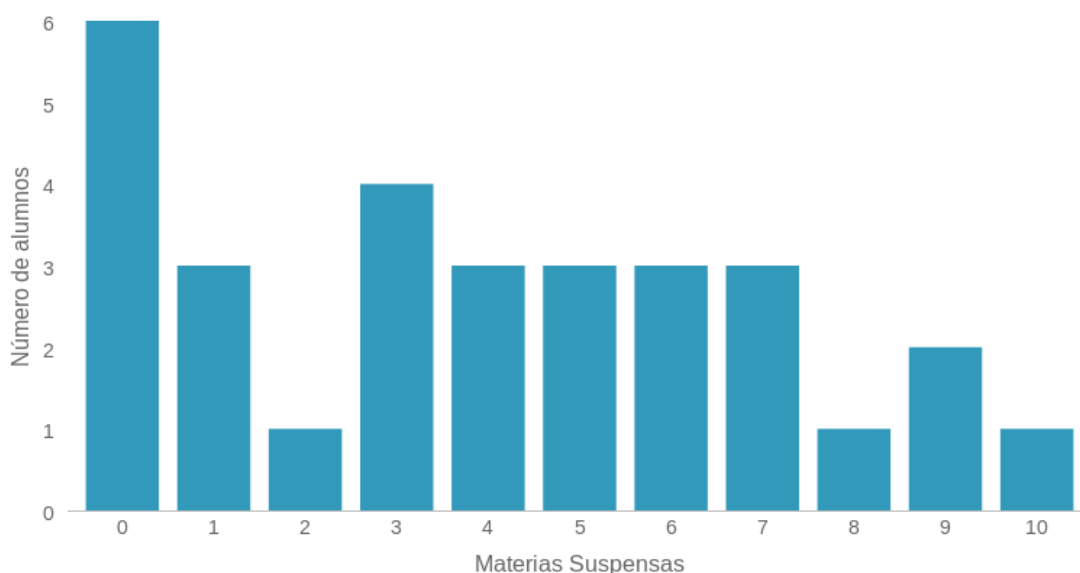


Figura 3. Número de asignaturas suspendidas en la segunda evaluación en 2º D.

- 2º E: La clase está formada por 30 alumnos. Al igual que sucede con la otra clase, presentan diferencias a nivel curricular bastante grandes. Sin embargo, este grupo cuenta con la particularidad de que es además el grupo de referencia del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) de 2º de la ESO del Centro, el cual supone el 40% de la clase. En el grupo hay alumnos sin ningún tipo de adaptación curricular, pero de perfil absentista o en riesgo de absentismo, así como de perfil altamente disruptivo. También cuenta con alumnos con adaptaciones curriculares no significativas y alumnos con adaptaciones curriculares significativas en otras asignaturas. Sin embargo, tal y como sucede con el otro grupo, ninguno de ellos cuenta con adaptaciones curriculares significativas en el aula de música, ya que las actividades que se plantean para la superación de la asignatura están diseñadas para que todos ellos puedan llevarlas a cabo con un alto índice de éxito. Por último, como se

explicaba con anterioridad, entre los alumnos, se encuentra un porcentaje significativo de repetidores (17 %).

Tal como se puede observar en la siguiente gráfica, tan sólo el 30% de los alumnos de esta clase han terminado la segunda evaluación sin ninguna materia suspensa.

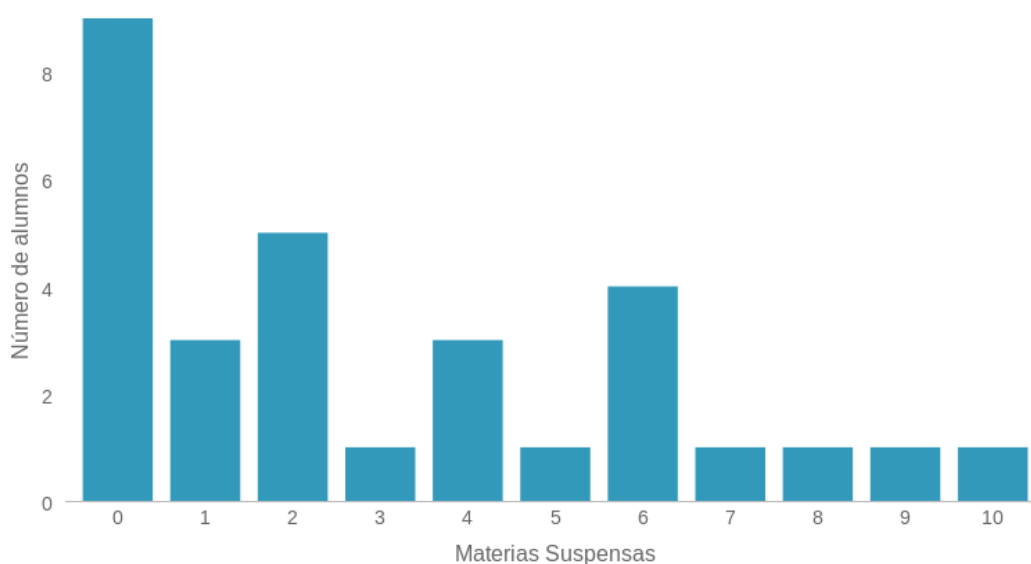


Figura 4. Número de asignaturas suspendas en la segunda evaluación en 2º E.

3. Instrumentos de medida utilizados

Previamente a la intervención, se llevaron a cabo diferentes entrevistas personales a algunos alumnos seleccionados aleatoriamente y otros recomendados por el profesor habitual de música del centro, considerando su interés para la propuesta. Estas entrevistas sirvieron para acercarse a la realidad de los alumnos y conocer tanto sus inquietudes como aquellas cosas que eran importantes para ellos. También se llevaron a cabo entrevistas al personal docente del centro que trabaja habitualmente con estos alumnos para conocer su perspectiva sobre el problema del fracaso escolar en el centro, dándonos una idea sobre cómo entienden y afrontan los profesores esta situación.

Del mismo modo, sirvieron como punto de partida las calificaciones obtenidas por estos alumnos en las evaluaciones anteriores, que corroboraron la situación de riesgo de fracaso escolar en la que muchos se encuentran.

Por otro lado, también se llevó a cabo un cuestionario de elaboración propia (previamente validado), y totalmente anónimo, el primer día antes de la intervención. Este cuestionario

recogía una serie de preguntas cuyo propósito era conocer la relación que tienen estos alumnos con la música en general, permitiéndonos crear una idea mucho más concreta de los usos que hacen de la misma en su vida diaria. Tras la finalización de la intervención, se llevó a cabo otro cuestionario para conocer la opinión de los alumnos respecto a la intervención.

Para terminar, durante el desarrollo de la intervención se han utilizado tres herramientas básicas de evaluación: la observación, la recogida sistemática de datos y la realización, por parte de los alumnos, de un cuestionario diario de elaboración propia (previamente validado). Este cuestionario diario ha servido, tanto a modo de reflexión personal para los alumnos, como para facilitarnos información sobre cómo se han ido sintiendo, que les ha parecido más interesante y cuál ha sido su implicación personal en las clases. Las calificaciones obtenidas también han sido un instrumento que, en este caso, ha servido para triangular los datos obtenidos mediante las herramientas descritas anteriormente.

4. Procedimiento

Previo diseño de la intervención, se llevaron a cabo una serie de entrevistas, siempre bajo la premisa de recoger todos los datos en papel mediante la transcripción de las respuestas, evitando así la necesidad de cualquier tipo de grabación, y contribuyendo a proteger la privacidad de los entrevistados.

Puesto que el hecho de conocer sus opiniones también formaba una parte muy importante de la propuesta, los cuestionarios realizados previa intervención, y tras la misma, fueron absolutamente anónimos, buscando la completa libertad y sinceridad de los alumnos en sus respuestas.

Por último, la propuesta pedagógica utilizada para llevar a cabo la intervención ha sido supervisada y revisada de forma continua por el profesor habitual de música para adecuarla siempre a la programación del departamento y así no interferir en el desarrollo de los contenidos de la materia.

5. Propuesta de Innovación

5.1. Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta ha sido la mejora del proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta el desarrollo de la competencia emocional. Hacer de la clase de música un lugar en el que los alumnos disfruten del proceso enseñanza-aprendizaje, desarrollando una actitud positiva ante el reto académico y desarrollando la autoestima y la automotivación.

Objetivos específicos (Goleman, 1995, 1998):

- Autoconciencia: valoración de uno mismo y confianza en uno mismo.
- Autorregulación: control de los impulsos.
- Motivación: valoración de los procesos y no sólo la obtención de resultados.
- Empatía: reconocimiento y percepción de las emociones, sentimientos, preocupaciones, necesidades o deseos de los demás.
- Habilidades sociales: trabajo de la comunicación, la resolución de conflictos, el establecimiento de vínculos y la colaboración.




5. 2. Temporalización

Aunque las entrevistas se realizaron en diciembre de 2017, con el objetivo de conocer las necesidades del alumnado y del centro en general, y así diseñar la estrategia más pertinente de acuerdo a este trabajo, la intervención se ha llevado a cabo durante los meses de abril y mayo de 2018.

Tabla 2. Distribución temporal de las sesiones

Abril							Mayo						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
						1		1	2	3	4	5	6
2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13
9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20
16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31			
30													

Nota. Los colores utilizados en esta tabla se corresponden con la siguiente leyenda:

	Toma de contacto		Sesión de intervención		Sin sesión de intervención
---	------------------	---	------------------------	--	----------------------------

Durante la primera semana se llevó a cabo la toma de contacto para realizar los ajustes pertinentes en la propuesta. A partir de la segunda semana se procedió a la intervención con los dos grupos de 2º de la ESO descritos con anterioridad.

En 2º de la ESO la asignatura de música cuenta con dos sesiones a la semana de 50 minutos cada una. En el caso específico de estos dos grupos, sus horarios de música están

distribuidos de la siguiente forma: 2º D: martes y viernes y 2º E: martes y jueves.

El martes día 1 de mayo no se llevó a cabo la sesión por ser festivo nacional, el jueves 10 de mayo no se llevó a cabo a sesión por ser festivo local y el jueves 17 no se llevó a cabo la sesión porque los alumnos se encontraban asistiendo a una actividad complementaria fuera del centro educativo.

Ambos grupos contaron con un total de siete sesiones de intervención y una sesión de evaluación distribuidas de la siguiente forma: tres sesiones para el desarrollo de la unidad didáctica de *La Voz*, cuatro sesiones para el desarrollo de la unidad didáctica de *Los Instrumentos Musicales* y una sesión final de evaluación.

5. 3. Número de sesiones, duración de las sesiones y recursos utilizados

Tabla 3. Número de sesiones, duración de las sesiones y recursos utilizados

Número de sesiones	3 sesiones para la unidad didáctica de <i>La Voz</i> 4 sesiones para la unidad didáctica de <i>Los Instrumentos Musicales</i>
Duración de las sesiones	50 minutos
Recursos físicos	- Ordenador - Proyector - Altavoces - Palillos chinos (un par por alumno) - Orquesta Orff compuesta por xilófonos soprano, contralto y bajo, metalófonos soprano, contralto y bajo y carillones soprano y contralto, todos ellos cromáticos a ser posible o con lámina de La sostenido / Si bemol en su defecto (un instrumento por alumno)
Recursos en línea	Las siguientes listas de reproducción (pertenecientes a las unidades didácticas que se han desarrollado) contenidas en el canal de <i>YouTube</i> de la asignatura de música del centro educativo: - Fisiología de la voz - Registros vocales - Técnicas de canto

Recursos en línea

- Práctica vocal 2º ESO
 - Presentación de los instrumentos musicales
 - Instrumentos cordófonos
 - Instrumentos aerófonos
 - Instrumentos de percusión
 - Instrumentos electrófonos
 - Juegos para la escucha activa
 - Práctica instrumental 2º ESO
-

Nota. Número de sesiones por unidad didáctica, duración de las sesiones y enumeración de los recursos materiales y recursos en línea utilizados durante las mismas.

5. 4. Metodología – Propuesta de innovación

5. 4. 1. Unidad Didáctica: *La Voz*

Contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables, competencias básicas y objetivos de la etapa

Tabla 4. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la unidad didáctica *La Voz*

Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de Aprendizaje Ev.
Bloque 1. Interpretación y creación		
4. La voz, la palabra, los instrumentos y el cuerpo como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas.	6. Mostrar interés por el desarrollo de las capacidades y habilidades técnicas como medio para las actividades de interpretación, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y aportando ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.	6.1. Muestra interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos. 6.2. Canta piezas vocales propuestas aplicando técnicas que permitan una correcta emisión de la voz. 6.3. Practica la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación. 6.4. Adquiere y aplica las habilidades técnicas e interpretativas necesarias en las actividades de interpretación adecuadas al nivel. 6.5. Conoce y pone en práctica las técnicas de control de

		emociones a la hora de mejorar sus resultados en la exposición ante un público.
5. Interpretación de un repertorio de piezas vocales, instrumentales y de danzas de diferentes géneros, estilos y culturas.	8. Participar activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación, asumiendo diferentes roles, intentando concertar su acción con la del resto del conjunto, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común.	8.3 Muestra apertura y respeto hacia las propuestas del profesor y de los compañeros. 8.4. Practica las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto, mostrando espíritu crítico ante su propia interpretación y la de su grupo. 8.5. Participa de manera activa en agrupaciones vocales e instrumentales, colaborando con actitudes de mejora y compromiso y mostrando una actitud abierta y respetuosa.
7. La interpretación individual y en grupo: pautas básicas de la interpretación.		
8. Improvisación vocal, instrumental y corporal: individual y en grupo, libre y dirigida.		

Bloque 2. Escucha

3. Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos y de distintas agrupaciones vocales e instrumentales.	1. Identificar y describir los diferentes instrumentos y voces y sus agrupaciones.	1.1. Diferencia las sonoridades de los instrumentos de la orquesta, así como su forma, y los diferentes tipos de voces.
--	--	---

Bloque 3. Contextos musicales y culturales

1. Manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas.	2. Demostrar interés por conocer músicas de distintas características, épocas y culturas, y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales, adoptando una actitud abierta y respetuosa.	2.1. Muestra interés por conocer los distintos géneros musicales y sus funciones expresivas, disfrutando de ellos como oyente con capacidad selectiva. 2.2. Muestra interés por conocer música de diferentes épocas y culturas como fuente de enriquecimiento cultural y disfrute personal.
--	--	--

Nota. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la unidad didáctica *La Voz*, extraídos del Decreto 48/2015, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (pp. 248-253).

Tabla 5. Competencias básicas y objetivos de la etapa trabajados durante la unidad didáctica *La Voz*

Competencias básicas	Objetivos de la etapa
a) Comunicación lingüística	h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
d) Aprender a aprender	b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
e) Competencias sociales y cívicas	<p>c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.</p> <p>d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.</p>
f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal

	y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
g) Conciencia y expresiones culturales	l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Nota. Competencias básicas y objetivos de la etapa trabajados durante la unidad didáctica *La Voz*, extraídos del Decreto 48/2015, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (pp. 11-13).

Herramientas de evaluación

Tabla 6. Rúbrica 1

Estándares de Aprendizaje Ev.	Descripción	Herramientas de Evaluación
	Actitud y comportamiento	
	- Llega a tiempo, trae la ficha y el material. - Se sienta de forma correcta. - Trata con respeto y educación a sus compañeros y al profesor.	- Observación - Recogida
Bloque 1 8.3 y 6.5	Participación en los ej. y actv.	
	- Participa en las actividades que se proponen de forma activa y sin gritar. - Presta atención a sus compañeros y al profesor cuando hablan.	sistemática de datos

Nota. Se rellena una “Rúbrica 1” por alumno y día, ya que se trata de una rúbrica diaria. Puntuación máxima: 2 puntos (20% de la evaluación de la unidad didáctica). La forma de puntuar ha sido la siguiente: 1 punto si la afirmación se ha cumplido por completo, 0,5 puntos si hay alguna parte de la afirmación que no se ha cumplido y 0 puntos si la afirmación no se ha cumplido.

Tabla 7. Rúbrica 2

Estándares de Aprendizaje Ev.	Descripción	Herramientas de Evaluación
Bloque 2 1.1 y 1.3	- Entrega la ficha a tiempo, en buenas condiciones y totalmente completada (tanto contenidos como	Ficha de la Unidad
Bloque 3 2.1 y 2.2	evaluación de las sesiones)	

Nota. Se rellena una “Rúbrica 2” por alumno y unidad didáctica. Puntuación máxima: 3 puntos (30% de la evaluación de la unidad didáctica). La forma de puntuar ha sido la siguiente: 3 puntos si la afirmación se ha cumplido por completo, 0,5 puntos si hay alguna parte de la afirmación que no se ha cumplido y 0 puntos si la afirmación no se ha cumplido.

Tabla 8. Rúbrica 3 de la unidad didáctica *La Voz*

Estándares de Aprendizaje Ev.	Descripción	Herramientas de Evaluación
Práctica de respiración y resonancia		
Bloque 1 6.1 y 6.3	- Lleva a cabo la práctica de respiración clavicular y respiración diafragmática con concentración y enfocado en sentir sus diferencias, respetando a sus compañeros y al profesor y demostrando su afán de superación. - Realiza resonancias a través del juego y la imitación, respetando a sus compañeros y al profesor y demostrando su afán de superación.	- Observación - Recogida sistemática de datos - Pruebas prácticas
Calentamiento vocal I		
Bloque 1 6.1 y 6.3	- Lleva a cabo el calentamiento vocal de forma satisfactoria, respetando la figura del profesor y demostrando su afán de superación.	
Práctica coral I		
Bloque 1 6.2, 6.4, 8.4 y 8.5	- Lleva a cabo la práctica coral de forma satisfactoria, respetando a sus compañeros y al profesor y demostrando su afán de superación.	- Observación

	Calentamiento vocal II	- Recogida
Bloque 1 6.1 y 6.3	- Lleva a cabo el calentamiento vocal de forma satisfactoria, respetando la figura del profesor y demostrando su afán de superación.	sistemática de datos
	Práctica coral II	- Pruebas
Bloque 1 6.2, 6.4, 8.4 y 8.5	- Lleva a cabo la práctica coral de forma satisfactoria, respetando a sus compañeros y al profesor y demostrando su afán de superación.	prácticas

Nota. Se rellena una “Rúbrica 3” por alumno y unidad didáctica. Puntuación máxima: 4 puntos (40% de la evaluación de la unidad didáctica). La forma de puntuar ha sido la siguiente: 0,8 puntos si la afirmación se ha cumplido por completo, 0,4 puntos si hay alguna parte de la afirmación que no se ha cumplido y 0 puntos si la afirmación no se ha cumplido.

Tabla 9. Rúbrica 4

Estándares de Aprendizaje Ev.	Descripción	Puntuación	Herramientas de Evaluación
Los que se estipulen cuando se vaya a realizar	- Prueba escrita que recoja algunos de los contenidos teóricos y / o prácticos que se hayan desarrollado durante el trimestre.	La nota de dicha prueba o pruebas tendrá un valor máximo de 1 punto en cada evaluación.	- Prueba escrita de contenidos. - Prueba escrita de audición.

Nota. Se rellena una “Rúbrica 4” por alumno y evaluación. Puntuación máxima: 1 punto (10% de la nota del trimestre) esta nota se corresponderá con la nota de la prueba escrita, que se puntuará sobre 10.

Cuestionario diario

Durante el desarrollo de esta unidad didáctica se invirtió un tiempo al final de cada clase para rellenar el breve cuestionario que se encontraba al final de la ficha de la unidad didáctica y que tenía varios objetivos:

Por un lado, conocer los intereses del alumnado, como por ejemplo, qué tipo de actividades les estaban gustando más. Por otro lado, hacerles reflexionar sobre su papel dentro de la clase.


Tabla 10. Cuestionario diario de la unidad didáctica *La Voz*

DÍA X

En clase he aprendido...

Algo que he aportado a la clase o a mis compañeros...

Lo que más me ha gustado de la clase ha sido...

Qué me ha parecido la clase  Autoevaluación

Nota. Cuestionario realizado cada día durante los últimos 5 minutos de la clase

Figura 5. Imagen de caras con diferentes expresiones I. Recuperado de <https://pixabay.com/es/smiley-emoticon-ira-enojado-2979107/>

5. 4. 2. Unidad Didáctica: *Los Instrumentos Musicales*

Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Todos los datos referentes a los objetivos de la etapa, las competencias, los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que se presentan a continuación están extraídos del Decreto 48/2015, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 11. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la unidad didáctica *Los Instrumentos Musicales*

Contenidos	Criterios de Evaluación	Estándares de Aprendizaje Ev.
Bloque 1. Interpretación y creación		
4. La voz, la palabra, los instrumentos y el cuerpo como medios de expresión musical: características y habilidades técnicas e interpretativas.	9. Explorar las posibilidades de distintas fuentes y objetos sonoros.	9.1. Muestra interés por los paisajes sonoros que nos rodean y reflexiona sobre los mismos. 9.2. Investiga e indaga de forma creativa las posibilidades sonoras y musicales de los objetos.
3. Lectura y escritura musical como apoyo para la interpretación y la creación. 5. Interpretación de un	6. Mostrar interés por el desarrollo de las capacidades y habilidades técnicas como medio para las actividades de	6.4. Adquiere y aplica las habilidades técnicas e interpretativas necesarias en las actividades de interpretación adecuadas al nivel.

<p>repertorio de piezas vocales, instrumentales y de danzas de diferentes géneros, estilos y culturas.</p> <p>7. La interpretación individual y en grupo: pautas básicas de la interpretación.</p>	<p>interpretación, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y aportando ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.</p> <p>7. Demostrar interés por las actividades de composición e improvisación y mostrar respeto por las creaciones de sus compañeros.</p>	<p>6.5. Conoce y pone en práctica las técnicas de control de emociones a la hora de mejorar sus resultados en la exposición ante un público.</p> <p>7.1. Realiza improvisaciones y composiciones partiendo de pautas previamente establecidas.</p> <p>7.2. Demuestra una actitud de superación y mejora de sus posibilidades y respeta las distintas capacidades y formas de expresión de sus compañeros.</p>
<p>8. Improvisación vocal, instrumental y corporal: individual y en grupo, libre y dirigida.</p>	<p>8. Participar activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación, asumiendo diferentes roles, intentando concertar su acción con la del resto del conjunto, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común.</p>	<p>8.4. Practica las pautas básicas de la interpretación: silencio, atención al director y a los otros intérpretes, audición interior, memoria y adecuación al conjunto, mostrando espíritu crítico ante su propia interpretación y la de su grupo.</p> <p>8.5. Participa de manera activa en agrupaciones vocales e instrumentales, colaborando con actitudes de mejora y compromiso y mostrando una actitud abierta y respetuosa.</p>

Bloque 2. Escucha

<p>1. La audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural.</p> <p>2. Clasificación y discriminación auditiva de los diferentes tipos de voces e instrumentos y de distintas agrupaciones vocales e instrumentales.</p>	<p>1. Identificar y describir los diferentes instrumentos y voces y sus agrupaciones.</p>	<p>1.1. Diferencia las sonoridades de los instrumentos de la orquesta, así como su forma, y los diferentes tipos de voces.</p> <p>1.3. Explora y descubre las posibilidades de la voz y los instrumentos y su evolución a lo largo de la historia de la música.</p>
---	---	---

Bloque 3. Contextos musicales y culturales

<p>1. Manifestaciones musicales más</p>	<p>2. Demostrar interés por conocer músicas de</p>	<p>2.1 Muestra interés por conocer los distintos géneros</p>
---	--	--

significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas.	distintas épocas y culturas, y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales, adoptando una actitud abierta y respetuosa.	musicales y sus funciones expresivas, disfrutando de ellos como oyente con capacidad selectiva.
2. Manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical español.		2.2. Muestra interés por conocer música de diferentes épocas y culturas como fuente de enriquecimiento cultural y disfrute personal.

Nota. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables de la unidad didáctica *Los Instrumentos Musicales*, extraídos del Decreto 48/2015, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (pp. 248-253).

A las Competencias Básicas y los Objetivos de la Etapa desarrollados en la unidad didáctica anterior (*La Voz*) se sumó el siguiente:

Tabla 12. Competencias básicas y objetivos de la etapa trabajados durante la unidad didáctica *Los Instrumentos Musicales*

Competencias básicas	Objetivos de la etapa
e) Competencias sociales y cívicas	a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Nota. Competencias básicas y objetivos de la etapa trabajados durante la unidad didáctica *Los Instrumentos Musicales*, extraídos del Decreto 48/2015, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (pp. 11-13).

Herramientas de evaluación

Las rúbricas 1, 2 y 4 se corresponden exactamente con las utilizadas en la unidad didáctica anterior (*La Voz*). La única que sufre modificaciones es la rúbrica 3.

Tabla 13. Rúbrica 3 de la unidad didáctica *Los Instrumentos Musicales*


Estándares de Aprendizaje	Descripción	Herramientas de evaluación
Instrumento cotidiano		
Bloque 1 9.1 y 9.2	Trae a clase el instrumento cotidiano que se ha pedido en la sesión anterior.	Prueba práctica (Exposición y recogida sistemática de datos)
Ejercicio Audición activa I		
Bloque 2 1.1 y 1.3	Entrega el ejercicio de audición activa que se ha realizado de forma individual, completado con lo que se ha dicho de forma colectiva durante la clase.	Prueba práctica (Entrega y recogida sistemática de datos)
Ejercicio de instrumentos y familias		
Bloque 1 6.2, 6.4, 8.4 y 8.5	Terminar de rellenar el apartado de los instrumentos de la ficha de la unidad didáctica en casa.	Ejercicio (Entrega y recogida sistemática de datos)
Ejercicio de Audición Activa II		
Bloque 2 1.1 y 1.3	Entrega el ejercicio de audición activa que se ha realizado de forma individual en clase: familia, subfamilia y nombre del instrumento.	Prueba práctica (Entrega y recogida sistemática de datos)
Práctica musical		
Bloque 1 6.1, 6.4, 6.5, 8.4 y 8.5	Lleva a cabo la práctica musical de forma satisfactoria, respetando a sus compañeros y al profesor y demostrando su afán de superación.	Prueba práctica (Observación y recogida sistemática de datos)
Improvisación		
Bloque 1 6.4, 8.3 8.4 y 8.5 y 9.2	Realiza improvisaciones utilizando las pautas que se le ha dado, respetando a sus compañeros y al profesor y demostrando su afán de superación.	Prueba práctica (Observación y recogida sistemática de datos)

Nota. Se rellena una “Rúbrica 3” por alumno y unidad didáctica. Puntuación máxima: 4 puntos (40% de la evaluación de la unidad didáctica). La forma de puntuar ha sido la siguiente: 0,67 puntos si la afirmación se ha cumplido por completo, 0,35 puntos si hay alguna parte de la afirmación que no se ha cumplido y 0 puntos si la afirmación no se ha cumplido.

Cuestionario diario

Durante el desarrollo de esta unidad didáctica también se invirtió un tiempo al final de cada clase para rellenar el breve cuestionario ubicado al final de la ficha de la unidad didáctica. En este caso se añadió una pregunta más (la primera), ya que durante el desarrollo de la unidad didáctica anterior se observó una tendencia que se quería corroborar mediante la misma.

Tabla 14. Cuestionario diario de la unidad didáctica *Los Instrumentos Musicales*

DÍA X	
Cómo he entrado en clase (ej. cansado, contento, triste, dormido...)	Cómo salgo de clase (ej. cansado, contento, triste, dormido...)
Algo que he aprendido en clase...	
Algo que he aportado a la clase o a mis compañeros...	
Lo que más me ha gustado de la clase ha sido...	
Qué me ha parecido la clase	Autoevaluación
	

Nota. Este cuestionario permitió añadir a los datos recogidos con anterioridad el del impacto que tenía la clase de música sobre el estado de ánimo de los alumnos

Figura 6. Imagen de caras con diferentes expresiones II. Recuperado de <https://pixabay.com/es/smiley-emoji-ira-enojado-2979107/>

5. 5. Análisis de los datos previos y de los resultados de la intervención

A continuación se presentan a través de diferentes gráficas los datos más relevantes extraídos de los cuestionarios inicial, diario y final realizados durante la intervención. A través de las entrevistas individuales realizadas previamente a la intervención, se confirmó lo que se había tomado como punto de partida de esta propuesta: profesores y alumnos de forma unánime coinciden en que la falta de motivación es uno de los problemas que están detrás del fracaso escolar.

Confirmado el problema y diseñada la propuesta de intervención, el cuestionario inicial permitió conocer la relación que tenían los alumnos con la música. También permitió hacerse a la idea de sus habilidades en el terreno de la competencia emocional. Tal y como se aprecia en las figuras 3 y 4 (ubicadas en la siguiente página), la situación más común en la que los alumnos de ambas clases hacen uso de la música es en sus momentos de soledad. Las otras dos situaciones que en las que más habitualmente utilizan la música son viajar y relajarse. Esta respuesta podría tener relación con el auge de los dispositivos electrónicos portátiles como el móvil y el uso de auriculares.

Sin embargo, la relación de muchos de estos alumnos con la música termina ahí, en escucharla. Tal y como se observa en la gráficas de las figuras 5 y 6, la mayoría de ellos no cantan ni tocan ningún instrumento cuando están tristes. Esta situación cambia cuando están alegres. Sin embargo, el porcentaje apenas llega a un 28%, lo que significa que en el mejor de los casos tan sólo 16 alumnos de 57 cantan o tocan algún instrumento, y otros 16 a veces lo hacen. Estos datos son muy interesantes, por lo paradójicos que resultan al ser comparados con los obtenidos en el cuestionario final, que se analizará más adelante.

Otras preguntas del cuestionario inicial iban más enfocadas a conocer las habilidades emocionales del alumnado. Éstas se recogen en la Figura 7: las preguntas 5, 6, 9, 12 y 13 estaban relacionadas con la autoconciencia y las preguntas 17, 18, 19, 22 y 23 respondían a la autorregulación. Aunque la pregunta 16 hacía referencia a la motivación, ésta se midió más en profundidad a través de las entrevistas personales y por eso no aparece en el gráfico. La pregunta 24 estaba más relacionada con la empatía, y por último, las preguntas 20 y 21 ponían el foco en las habilidades sociales.

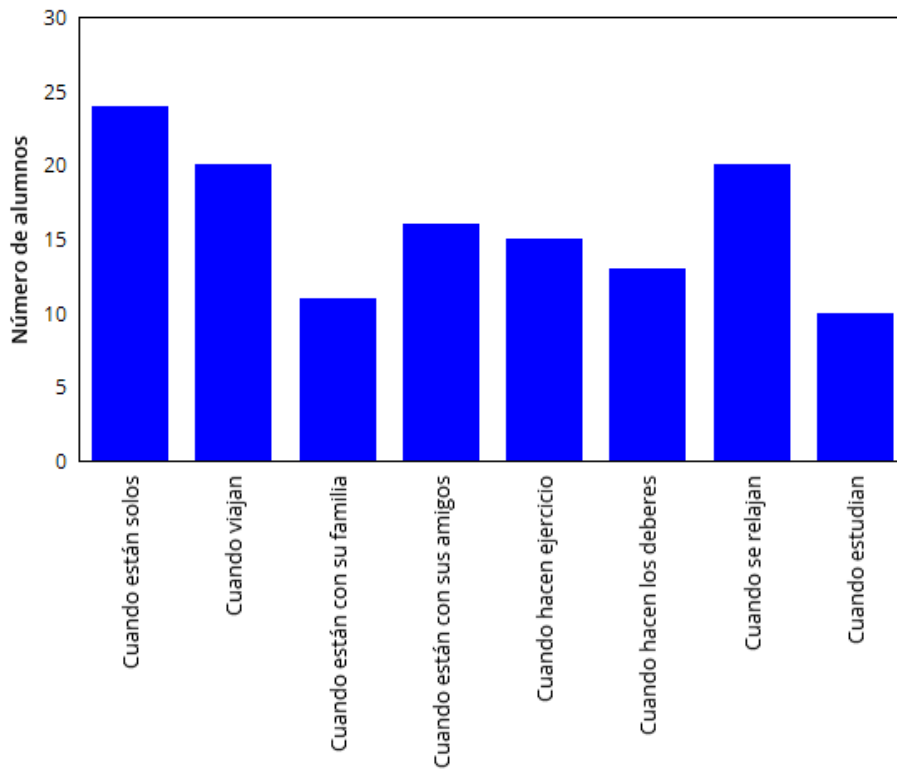


Figura 7. Situaciones en las que los alumnos de 2º D hacen uso de la música.

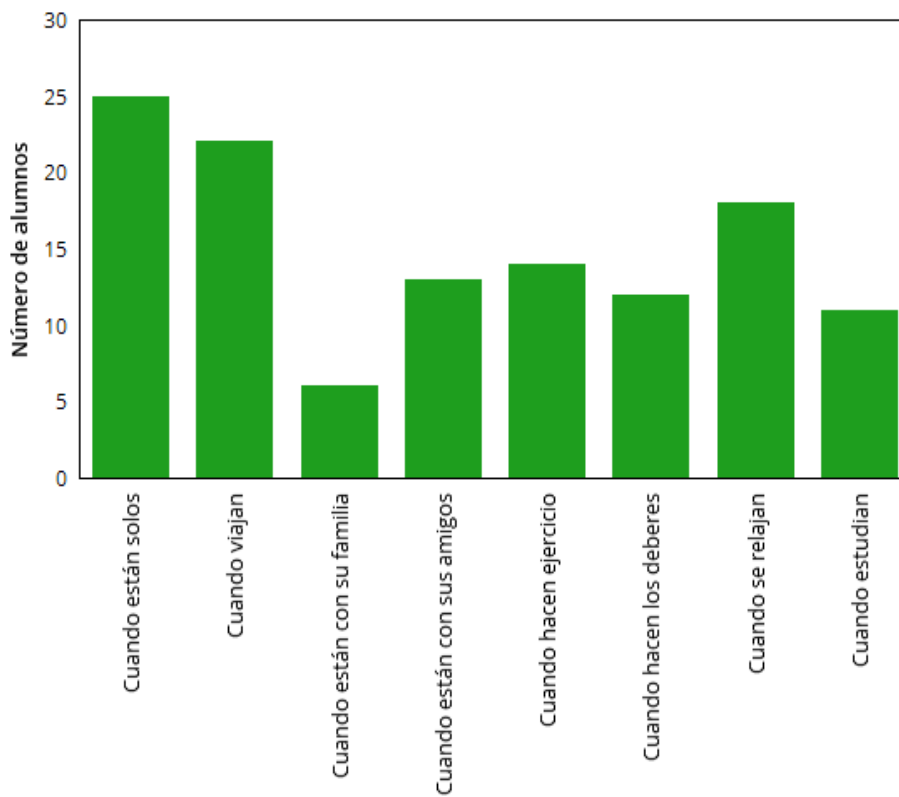


Figura 8. Situaciones en las que los alumnos de 2º E hacen uso de la música.

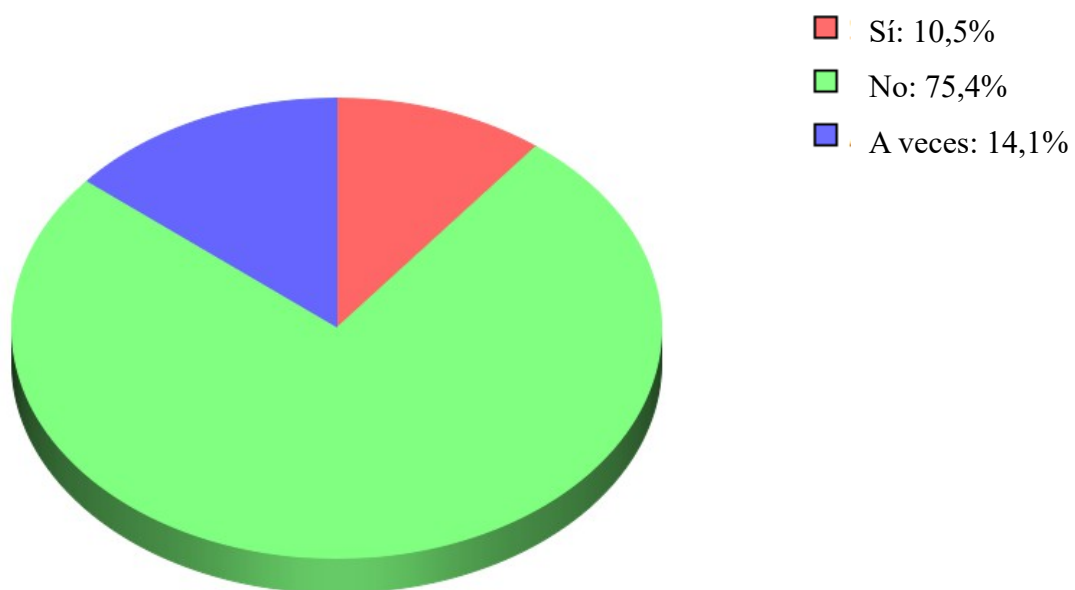


Figura 9. ¿Cantan o tocan algún instrumento cuando están tristes?

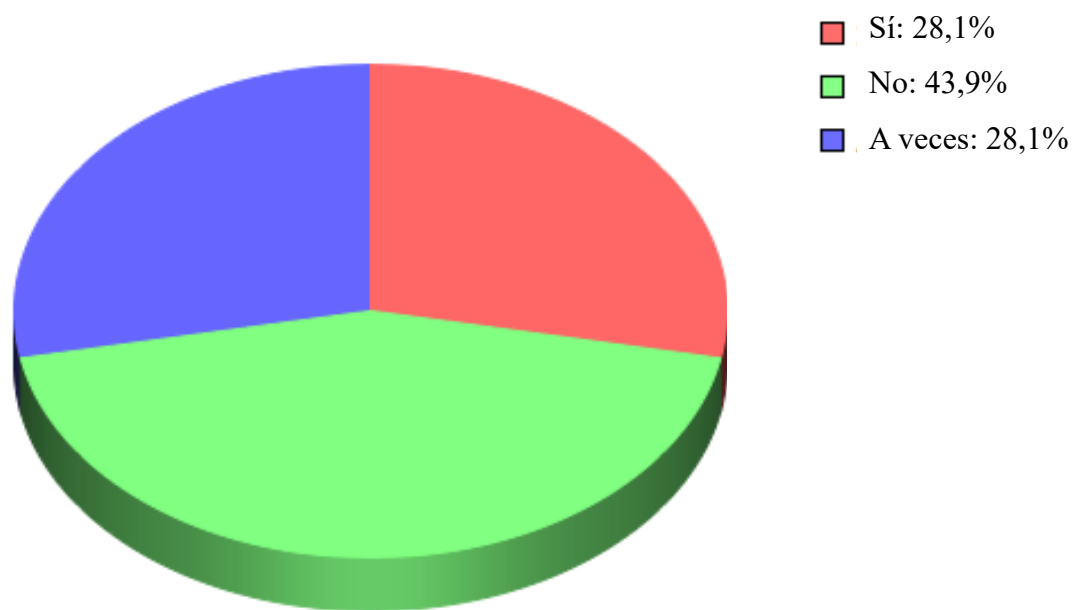


Figura 10. ¿Cantan o tocan algún instrumento cuando están contentos?

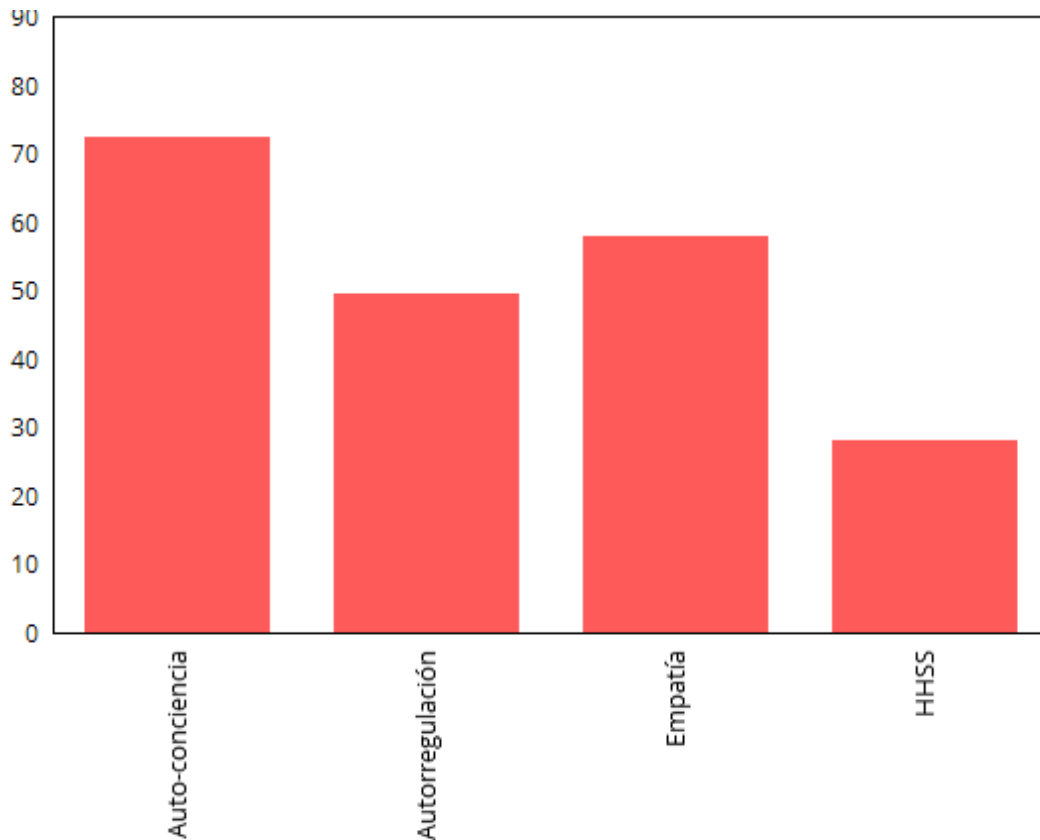


Figura 11. Dominio de las habilidades emocionales de los alumnos de 2º D y 2º E.

Tal y como se puede observar en la figura anterior, el 72,3% de las respuestas se consideran como de “buen desarrollo de la autoconciencia” y un 57,9% en cuanto a empatía. Por el contrario, en las preguntas relacionadas con la autorregulación o las habilidades sociales (HHSS), las cifras van bajando. Menos de la mitad del alumnado dice, a través de sus repuestas, ser capaz de controlar sus impulsos (49,5%) y apenas un 28% muestra un desarrollo aceptable de las habilidades sociales. Teniendo en cuenta que este cuestionario fue realizado por 57 alumnos (pertenecientes a las clases con las que más tarde se llevaría a cabo la intervención), un 28% son sólo 15 alumnos repartidos entre dos clases.

Para mejorar su motivación se quiso conocer qué actividades eran las que más disfrutaban haciendo los alumnos en clase. Esto se hizo a través del cuestionario diario que, además de aportar dicha información, también les ayudó a reflexionar cada día al final de la clase acerca de su actitud en el aula y lo que habían aportado a la clase entre otras cosas. Estos datos se encuentran recogidos en las gráficas de las figuras 8, 9 y 10 (ubicadas en las páginas 38 y 39).

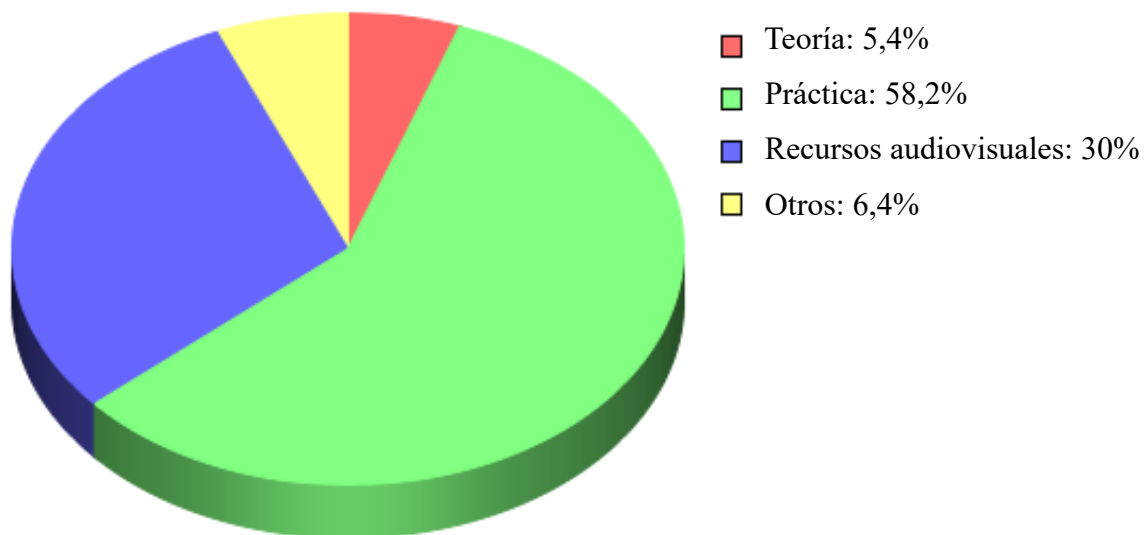


Figura 12. Las cosas que más han valorado los alumnos en el día a día.

Las respuestas de los alumnos, en cuanto a las cosas que más les gustan de las clases, han sido clasificadas según a lo que hacían referencia en: teoría, práctica, recursos audiovisuales, y otros. Cabe mencionar que en ese apartado es en el único en el que han aparecido expresiones del tipo “en grupo”, “todos juntos”, “toda la clase” o “con los compañeros”. Por otro lado, en el apartado *otros* se han incluido las respuestas que hacían referencia a cómo se lo han pasado, como por ejemplo: “pasarlos bien”, “estar entretenido”, “que la clase es divertida” o “que la clase se pasa rápido” (entendiendo que cuando una clase se les “pasa rápido” es que lo pasan bien y/o les resulta entretenida). En cualquier caso, queda claro (con un 58,2%) que lo que más gusta a los alumnos de las clases de música es la parte práctica, seguida de los recursos audiovisuales (30%).

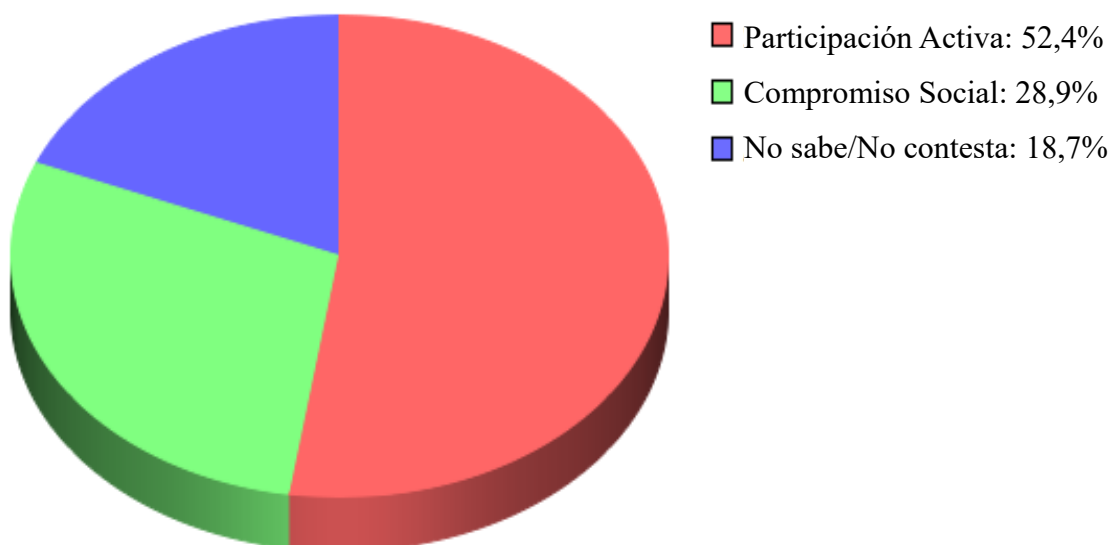


Figura 13. Lo que los alumnos consideran que han aportado a la clase.

Tal y como se anticipaba en el apartado de cuestionario diario de la unidad *Los Instrumentos Musicales*, en éste se introdujo una pregunta previa cuya finalidad era conocer el impacto de las clases de música en el humor de los alumnos que acudían a las mismas. Puesto que era una pregunta semi-guiada, las respuestas se han organizado atendiendo a los siguientes criterios:

1. Alumnos que entran contentos y salen contentos del aula de música (se considera que el hecho de que los alumnos entren con buena disposición es muestra del trabajo que se está realizando en cuanto a motivación en el aula).
2. Alumnos que salen de la clase de música más contentos de lo que entraron.
3. Alumnos que no experimentan ningún cambio.
4. Alumnos que salen de la clase de música menos contentos de lo que entraron.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

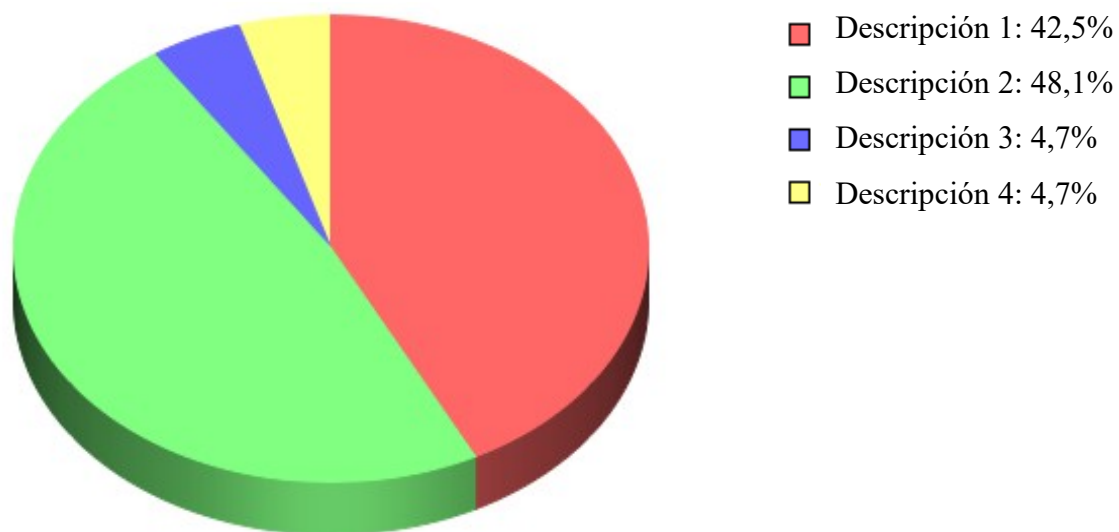


Figura 14. Impacto de la clase de música sobre el estado de ánimo del alumnado.

Por último, sólo queda presentar los datos del cuestionario final. En primer lugar, la figura 11 recoge los datos relativos a las cosas más valoradas por los alumnos durante el transcurso de las clases. Puesto que todo este cuestionario estaba formado por preguntas abiertas, ha sido necesario agrupar las respuestas en seis grupos:

1. Práctica coral
2. Práctica instrumental

3. Aspectos relacionados con las explicaciones
4. Aspectos relacionados con el ambiente de la clase
5. Sentimiento de aprendizaje y superación
6. Trabajo en equipo

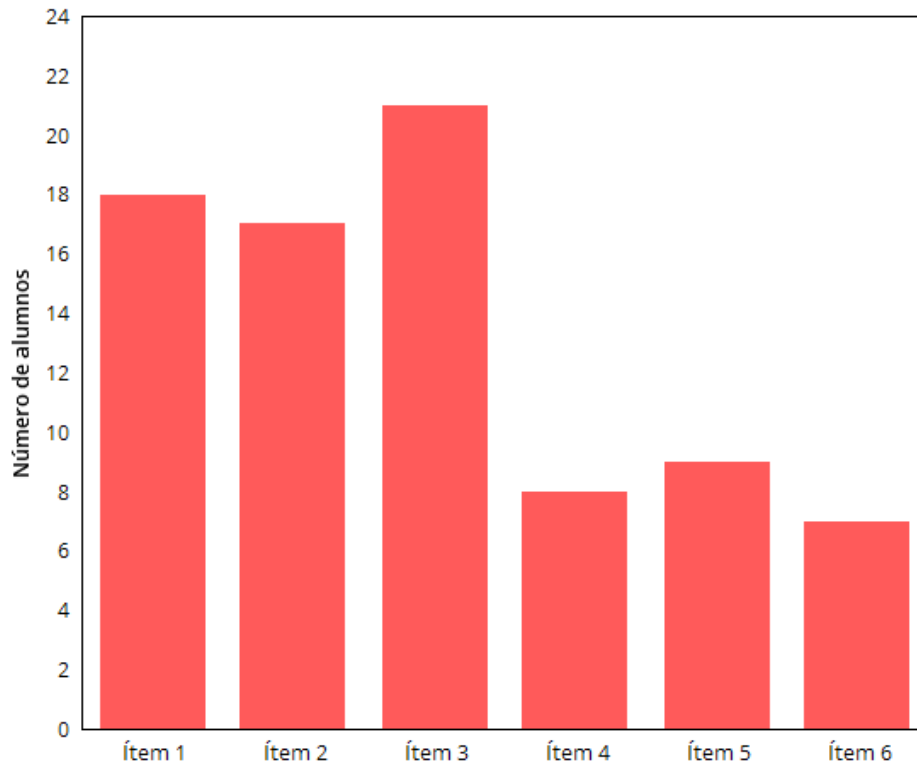


Figura 15. Lo más valorado por los alumnos en la clase de música.

A continuación se recogen algunas de las respuestas que se han considerado más significativas en el apartado del cuestionario cuyo enunciado era “lo que más me ha gustado de la clase ha sido”:

“que hemos trabajado en equipo y nos hemos tratado bien”

“que nos hemos reído todos juntos”

“que hemos hecho cosas que nunca habíamos hecho”

“sentir que he aprendido”

“la cercanía del profesor”

Puesto que la mayoría de los alumnos han expresado que las explicaciones han sido lo que más les ha gustado de las clases, también se aportan a continuación algunas de las respuestas que se han considerado más interesantes a la afirmación “lo mejor de las explicaciones ha

sido”:

“que no es difícil seguir el ritmo”

“que no te aburres y se entiende”

“que cuando explica pone ejemplos y vídeos. Y si no lo entiendes, lo vuelve a explicar”

“que he aprendido cosas nuevas”

“que están bien organizadas”

“que si no entiendes algo, tiene paciencia y lo explica de nuevo”

“la alegría en la forma de explicar”

“la forma de expresarse, la manera fácil de hablar con los alumnos”

“que son carismáticas, entretenidas e innovadoras”

“que pone ejemplos con imágenes, vídeos y diferentes juegos”

“que repite las cosas varias veces”

“que están muy bien organizadas y son creativas”

“que son claras y precisas”

“que hace que cada tema suene interesante”

Este cuestionario también incluía una pregunta relacionada con el proceso de evaluación. Puesto que se considera que para que el alumno esté motivado tiene que sentir que puede hacerlo y esforzarse cada día por conseguirlo, antes de empezar con las unidades didácticas se explicó cómo se llevaría a cabo la evaluación de su trabajo. El 100% del alumnado ha manifestado que la forma de evaluación ha sido clara y estas son algunas de las respuestas al por qué:

“sabía cómo sacar buena nota”

“sabía desde el primer momento cómo iba a ser evaluado”

“no tenía dudas sobre cómo sumar puntos a mi nota final”

“tenía la sensación de que era muy fácil sacar buena nota”

“siempre ha recordado lo que iba valiendo cada actividad”

Por último, cabe hablar de los datos obtenidos con la siguiente pregunta: “¿Te gusta más la clase de música que otras clases?”. Y es que el 88,9% de los alumnos prefieren la clase de música a otras clases. Estas son algunas de las cosas que los alumnos consideran que hacen que la clase de música sea diferente a otras clases:

“que sales contento”

“que me entero y me lo paso bien”

“que el tiempo se pasa volando”

“que es alegre y emocionante”

“la forma en que estamos sentados”

“que hacemos cosas en grupo”

III – Discusión de los resultados y conclusiones

La intervención a la que se refiere este trabajo se ha llevado a cabo con una muestra de 59 alumnos, repartidos en dos clases, durante un periodo de seis semanas. Esto es necesario aclararlo, ya que se trata de una intervención cuyos resultados son alentadores, pero meramente descriptivos. Sólo informan de un proceso y no permiten sacar unas conclusiones definitivas.

El primer contacto, llevado a cabo en diciembre, se prolongó durante una semana y sirvió para la recogida de datos y la realización de cuestionarios y entrevistas. Las cinco semanas restantes, que corresponden a la intervención propiamente dicha, se llevaron a cabo durante abril y mayo. El tiempo transcurrido entre diciembre y abril permitió el análisis de los datos obtenidos y la preparación adecuada de la intervención. Los ajustes pertinentes durante el desarrollo de las sesiones fueron posibles gracias a un observador externo que también participaba en la recogida de datos, el profesor de música del instituto.

De acuerdo con Hormigos (2010), Hormigos y Cabello (2004) y Requena y Carnicer (2015), los adolescentes con los que se ha llevado a cabo esta intervención también hacen uso de la música de forma habitual en su día a día y se sienten identificados con ella. Sin embargo, la mayoría de ellos sólo la escucha, manifestando que no suelen cantar ni tocar ningún instrumento de forma habitual y, mucho menos, cuando se encuentran tristes.

Por otro lado, la escasez de desarrollo de las habilidades emocionales que presenta el alumnado coincide con las descritas por autores como Ayala y Méndez (2008); Barna y Brott (2011) y Requena y Carnicer (2015). Estas habilidades necesitan ser desarrolladas por los alumnos para enfrentar de forma más optimista el proceso de aprendizaje y mejorar su rendimiento académico.

Tomando como referencia los datos aportados por alumnos y profesores en las entrevistas y cuestionarios previos a la intervención, se elaboró una primera unidad didáctica (*La Voz*), con la que se puso el foco en la motivación del alumnado y en el desarrollo de sus habilidades sociales a través de la propia clase de música y su contenido curricular. Esta unidad didáctica incluyó actividades grupales, componentes lúdicos, música con la que se sintieran identificados y momentos de reflexión personal.

A la hora de elaborar la segunda unidad didáctica (*Los Instrumentos Musicales*) se tomó como referencia la unidad didáctica anterior por haber resultado una aproximación satisfactoria. Aún así, y para confirmar determinadas observaciones que se venían haciendo,

se perfiló con mayor precisión un nuevo apartado en el cuestionario diario cuya pretensión era conocer el impacto de la clase de música en el estado de ánimo de los alumnos, y se incluyeron más actividades prácticas (lo más valorado por los alumnos en la unidad didáctica anterior).

Los datos son claros: prácticamente la mitad de los alumnos revela que su estado de ánimo al salir de la clase de música es mejor que el que tenía antes de entrar y, no menos interesante, más del 40% de los alumnos entran contentos a la clase de música. Alguno de ellos incluso apunta: “con ganas de realizar la actividad”. Por lo tanto, se concluye que en el terreno de la motivación se han hecho avances.

En relación a la mejora de la autoconfianza y la autoestima, se ha observado cómo a la hora de llevar a cabo el repaso rápido diario de lo trabajado en la clase anterior, muchos alumnos que normalmente no participaban activamente levantando la mano, han mostrado interés en participar y, por lo tanto, en mostrar sus conocimientos. Este repaso se ha llevado a cabo en forma de concurso, ofreciendo como recompensa un bonus en la nota final. Algunos alumnos han expresado que ha sido precisamente gracias a que se han divertido durante las explicaciones y las dinámicas propuestas, que han memorizado muchos conceptos y se han animado a participar poco a poco en esta actividad.

Con respecto a otra de las habilidades emocionales a las que se hace referencia en el marco teórico, la satisfacción vital o autorrealización, se considera que el planteamiento de las unidades didácticas también ha contribuido a su desarrollo. Una cantidad significativa de alumnos menciona en el cuestionario final que lo que más le gusta de la clase de música es sentir que están aprendiendo, incluso llegando a añadir que mientras lo hacen, se divierten.

De entre las actividades que más gustan a los alumnos y que, por lo tanto, mejoran su motivación en el aula son las actividades prácticas y, especialmente, si son realizadas en grupo. Un alumno hace una propuesta de futuro en este apartado que resulta curiosa: “se podrían ir cambiando los grupos cada vez para conocer más amigos”. La propuesta de este alumno no hace sino constatar las habilidades sociales tan pobres que muchos de ellos poseen, así como manifestar las necesidades sociales propias de esta edad. En algunos casos, a pesar de estar a final de curso, apenas conocen a todos sus compañeros de clase. Por lo tanto, se considera que la intervención también ha contribuido satisfactoriamente a que se relacionen entre ellos y mejoren sus habilidades sociales a la vez que ha fomentado la cohesión del grupo y ha creado un ambiente apropiado y de confianza que les ha ayudado a enfrentarse de un modo más optimista al proceso de aprendizaje.

Por otro lado, aunque en la actualidad se está insistiendo mucho en el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo, resulta curioso que aún haciendo uso de ellas durante las clases, lo más valorado por los alumnos sean las explicaciones (el componente humano). Son conscientes, y así lo manifiestan, de la organización, los recursos y la implicación del profesor durante las mismas. Incluso varios alumnos hacen referencia a la creatividad, valorándola como algo muy positivo.

Tal y como exponen autores como Álvarez, Mieres y Rodríguez (2008) o Gimeno y Gómez (2002), el papel del profesor sigue siendo fundamental a la hora de conseguir que los alumnos sientan interés por la asignatura. Dando un paso más en esta cuestión, tanto Ibarrola (2016) como Moya Martínez, Bravo y Bravo (2009), apuntan que es responsabilidad del profesor conocer a sus alumnos y sus diferentes formas de aprender, para así ofrecer recursos y actividades que cubran todas sus necesidades, desarrollen sus habilidades emocionales y les mantengan motivados. Eso es lo que se pretendió realizar con esta propuesta, y las respuestas de los alumnos indican que se ha caminado en esa dirección.

También se considera que se han realizado avances en el terreno de la expresión, ya que muchos alumnos que manifestaron en el cuestionario inicial no cantar ni tocar nunca ningún instrumento, en el apartado del cuestionario final que preguntaba acerca de las cosas que les hubiera gustado hacer en clase de música, la gran mayoría de ellos ha coincidido en “cantar más o tocar más instrumentos”.

Para terminar con la discusión, los datos extraídos del análisis de los cuestionarios, así como de la observación diaria corroboran aspectos que otros autores ya han tratado de forma teórica: la música es algo con lo que los alumnos se sienten identificados y ayuda tanto a la mejora de la autoconfianza, la autoestima y la autorregulación como a la motivación y al desarrollo de las relaciones sociales (Edgar, 2013; Hallam, 2015; Muñoz y Más, 2016; North y Hargreaves, 2008; Saarikallio 2011 y Skanland, 2013). Puesto que estos factores están íntimamente relacionados con el éxito escolar (Buenrostro-Guerrero, Valadez-Sierra, Soltero-Avelar, Nava-Bustos, Zambrano-Guzmán y García-García, 2012; Fernández-Berrocal y Ruíz Aranda, 2008; López-González y Oriol, 2016; Martínez-Otero, 2009; Márquez Vázquez, 2016), se estima que la asignatura de música sí puede contribuir a la prevención del fracaso escolar en las aulas de secundaria.

Resulta evidente que para desarrollar estas habilidades en el alumnado, el profesor debe contar con ellas también, por lo que se torna interesante el realizar, si no los hubiera, estudios acerca de la motivación y el desarrollo de las habilidades emocionales de los docentes de

Educación Secundaria e incluso comparar dicho desarrollo con el de sus alumnos para tratar de establecer algún tipo de relación.

Cuando un alumno suspende una asignatura, este hecho se suele atribuir a su escasa inteligencia, a su falta de trabajo personal y estudio o a su falta de apoyo fuera del aula. Sin embargo, y a la luz de los datos aportados, otros factores como la motivación y las habilidades emocionales son responsables de gran parte del éxito académico de nuestros alumnos.

La música, por su condición innata al ser humano y su especial vínculo con la etapa de la adolescencia es capaz de fomentar la motivación y desarrollar las habilidades emocionales dentro de una forma muy satisfactoria. Las experiencias musicales que se desarrollen en el aula, tal y como se presentan en esta propuesta, no sólo servirán para aportar conocimiento académico-musical a los alumnos, sino para explorar el terreno emocional y desarrollar factores como la autorregulación, el autoconcepto y la autoestima a través de actividades dinámicas, participativas, creativas y grupales que garanticen experiencias de éxito y, por lo tanto mejoren también la motivación.

Como decía Albert Einstein: “La enseñanza debe ser tal que pueda recibirse como el mejor regalo y no como una amarga obligación”. Cuando hablamos de fracaso escolar, todos tenemos a alguien a quien culpar de su incidencia, ya sea al tipo de sociedad en la que vivimos, a los propios alumnos, a los padres, a los profesores, a las leyes educativas o a las herramientas de control de la calidad educativa. No queremos ser conscientes de que todos estos factores, es decir, nosotros mismos en algún punto de la cadena, estamos implicados. Parafraseando a Einstein: estamos fomentando o contribuyendo a resolver este problema, estamos haciendo de la enseñanza un maravilloso regalo o una amarga obligación.

Referencias bibliográficas

Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 13(44), 67-73.

Álvarez, B., Mieres C. G. y Rodríguez N. G. (2008). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U: Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-12.

Amodeo, M. R. (2014). Teorías sobre el origen de la música como un rasgo adaptativo. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 6(1), 49-59.

Ayala, E. S. y Méndez, M. M. O. (2008). Competencias emocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de Educación Secundaria. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 60(1), 129-148.

Barna, J. y Brott, P. (2011). Practitioner-Focused Research: How Important is Personal/Social Development to Academic Achievement? The Elementary School Counselor's Perspective. *Professional School Counseling*, 14(3), 242-249.

Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M. D., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.

Damasio A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.

Datos y Cifras. Curso escolar 2017/2018, Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017)

Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, BOCM n.º 118. (2015)

Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato, BOCM n.º 120. (2015)

Dissanayake, E. (2006). Ritual and ritualization: musical means of conveying and shaping emotion in humans and other animals. En Brown, S., y Volgsten, U. (Coords.), *Music and manipulation: on the social uses and social control of music* (p. 31-56). New York: Berghahn Books

Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 421-436.

Flores, M. C. y Delgado, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Psicología Conductual*, 23(2), 345-359.

Fubini, E. (2001), *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza.

Gimeno, J. y Gómez, A. I. P. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Glowacka, D. (2004). La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*, 23, 57-60.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.

González-Anleo Sánchez, J. M. (2001). La construcción de las identidades de los jóvenes. *Las Otras Caras de la Globalización*, 124, 13-30.

Hallam, S. (2015). *The Power of Music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. Londres: International Music Education Research Centre.

Hernández, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento?. Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62.

Hernández, M. J. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, 24, 21-48.

Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo: La creación de identidades culturales a través del sonido. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 17(34), 91-98.

Hormigos, J. y Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 4(1), 259-270.

Ibarrola, B. (2016). *Aprendizaje Emocionante: Neurociencia para el aula*. Unión Europea: SM.

[Imagen de caras con diferentes expresiones I y II]. (s.f.). Recuperado de <https://pixabay.com/es/rana-caras-ni%C3%B1a-cinta-arco-feliz-1174076/>

[Imagen de Anexos]. (s.f.). Recuperado de <https://pixabay.com/es/clip-clip-de-papel-nota-de-papel-154263/>

Juslin, P. N. y Vastkjall, D. (2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanism. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-621. doi:10.1017/S0140525X08005293

Koelsch, S. (2015). Music-evoked emotions: principles, brain correlates, and implications for therapy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337, 193-201.

Kunej, D. y Turk, I. (2000). New perspectives on the beginnings of music: Archeological and musicological analysis of a middle paleolithic bone “fute”. En N.L. Wallin, B. Merkel y S. Brown (Eds.), *The Origins of Music* (p. 235-268). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

López-González, L. y Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students/La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156.

Majno, M. (2012). From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: learning and integration through collective music education. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 56-64.

Márquez Vázquez, C. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 131-144.

Martí, J. M. (2000). *Más allá del norte: la música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva.

Martínez-Otero, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 39(1-2), 11-38.

Moreno-Montoya, M., De Pablo, J. M., Caminero, A. y Sánchez-Santed, F. (2008). Biología evolucionista de la música. En D. Alonso, A. F. Estévez y F. Sánchez Santed (Eds.), *El cerebro musical* (p. 37-72). Almería: Universidad de Almería.

Moya Martínez, M. V., Bravo, J. A. y Bravo, J. R. (2009). De la música a la emoción: la competencia cultural y artística como impulso de la competencia emocional. *Arte y Movimiento*, 1, 63-71.

Muñoz, E. A. C. y Mas, A. C. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139.

North, A. C. y Hargreaves, D. J. (2008). *The social applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.

North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272. doi: 10.1348/000709900158083

Orden 2200/2017, de 16 de junio, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se aprueban materias de libre configuración autonómica en la Comunidad de Madrid, BOCM nº 151. (2017)

Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127.

Requena, S. O. y Carnicer, J. G. (2015). Música y adolescencia: usos, funciones y consideraciones educativas. *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciències de l'Educació*, 1(2), 27-45.

Rodríguez, A. R. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. *Sineris: Revista de Musicología*, 22.

Saarikallio S. (2010) Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music*, 39(3), 307-327.

Sacks, O. (2017). *Musicofilia*. Barcelona: Anagrama.

Skandland, M. S. (2013). Everyday music listening and affect regulation: the role of the MP3 players. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(1). doi: 10.3402/qhw.v8i0.20595

Soria-Urios, G., Duque, P. y García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Neurología.com: Revista de Neurología*, 53(12), 739-746.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Touron, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 43, 473-495.

Vuilleumier, P y Trost, W. (2015). Music and emotions: from enchantment to entrainment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1337, 212-222.

Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

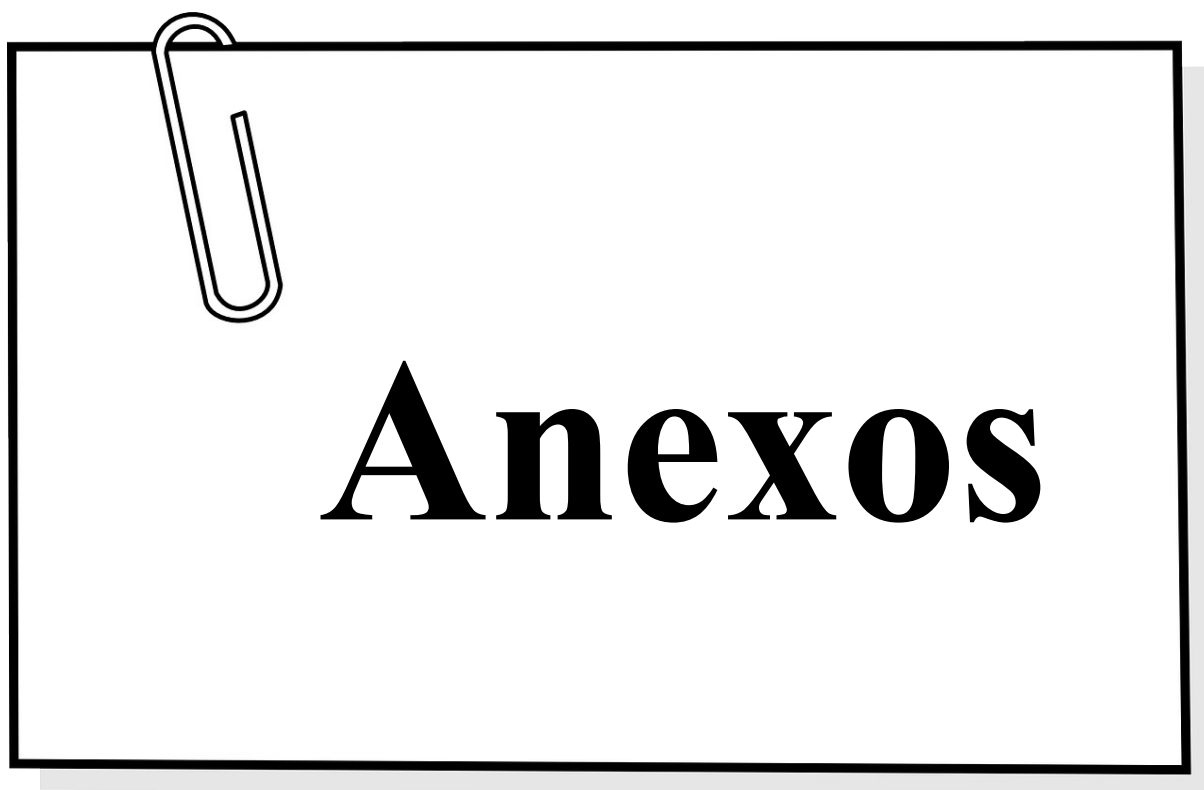


Figura 16. Imagen de Anexos. Recuperado de <https://pixabay.com/es/clip-clip-de-papel-nota-de-papel-154263>

Anexo I: Cuestionario Inicial

Hola, me llamo Mónica y te pido un poco de tu tiempo para colaborar en una pequeña investigación que tiene como finalidad la prevención del fracaso escolar a través de la asignatura de música.

Este cuestionario es totalmente anónimo y confidencial, recuerda que no hay respuestas buenas ni malas así que contesta a las siguientes preguntas o termina las siguientes afirmaciones marcando el cuadrado que se corresponda con la respuesta que más se ajuste a ti:

1. Edad:

3. Me gusta cantar / tocar algún instrumento

- Si
- No
- A veces

4. La música me ayuda a realizar más productivamente las tareas de mi día a día

- Si
- No
- A veces

5. Me doy cuenta de cuándo me siento triste

- Si
- No
- A veces

6. Me doy cuenta de qué cosas hacen que me sienta triste

- Si
- No
- A veces

7. Canto / toco algún instrumento cuando estoy triste

- Si

2. Género:

8. Cuando estoy triste, escucho música triste

- Si
- No
- A veces

9. Me doy cuenta de qué cosas hacen que esté de buen humor

- Si
- No
- A veces

10. Cuando estoy alegre, escucho música alegre

- Si
- No
- A veces

11. Canto / toco algún instrumento cuando estoy alegre

- Si
- No
- A veces

12. Me doy cuenta de cómo la música afecta a mi estado de ánimo

- No
- A veces

13. Creo que la música es capaz de cambiar mi estado de ánimo

- Si
- No
- No se

14. Utilizo habitualmente la música para mejorar mi estado de ánimo

- Si
- No
- A veces

15. Utilizo la música de forma habitual en las siguientes situaciones (puedes marcar varias opciones)

- Cuando estudio
- Cuando viajo
- Cuando quiero relajarme
- Cuando estoy solo
- Cuando hago deberes
- Cuando hago ejercicio
- Cuando estoy con mis amigos
- Cuando estoy con mi familia

16. Cuando tengo que estudiar o hacer una tarea que no me interesa...

- Intento concentrarme y hacerlo lo mejor posible
- Pienso continuamente en que es algo que no me interesa y que no voy a necesitar en mi vida
- Lo hago y ya está, sin involucrarme demasiado

17. Cuando algo me sale mal...

- Si
- No
- A veces

18. Si estoy esperando mi turno guardando una fila...

- No me importa, me pongo a pensar en mis cosas, aprovecho para escuchar música...
- Me pongo nervioso y me impaciento muy rápidamente

19. Cuando me veo envuelto en una situación inesperada...

- Analizo la situación e intento adaptarme a ella
- Me bloqueo y no sé qué hacer
- No me siento cómodo, pero termino adaptándome a la situación

20. Cuando siento algo por alguna persona, ya sea cariño, admiración, duda...

- Se lo digo sin problema
- Me cuesta mucho decírselo y lo hago en muy pocas ocasiones
- No se lo digo, me lo guardo para mí

21. Cuando necesito ayuda de los demás...

- No suelo pedir ayuda
- Explico mi situación y espero a que sea la otra persona la que me ofrezca su ayuda
- Pido ayuda a la persona que tenga más a mano

22. Si un compañero se ríe de mí...

- Me siento mal, pero al cabo de un rato, me olvido
- Me enfado y pienso en como reírme yo de él
- Me siento mal e incluso por la noche sigo

- Me siento culpable
 - Pienso que otro día lo haré mejor y no le doy vueltas
 - Sopeso si estaba en mi mano que saliera bien o mal y sólo me siento culpable si creo que he sido responsable de que saliera mal
- dándole vueltas
- Me da igual

23. Cuando me enfado...

- Exploto y digo lo que pienso
- Digo lo que pienso teniendo en cuenta no herir a los demás
- Me reprimo y no digo nada

24. Cuando alguien me cuenta que tiene un problema...

- Me involucro mucho, me preocupo e intento ayudarlo a solucionarlo
- Depende de la relación que tenga con esa persona, su problema me afecta o no y me involucro más o menos en ayudarlo a solucionarlo
- Me solidarizo con su situación, pero si no me afecta, no me intereso por ayudarlo a solucionarlo

**¡Muchas gracias
por tu tiempo!**

Mónica

Anexo II: Cuestionario Final

Antes de marcharme, me gustaría contar con vuestra opinión sobre las clases, ya que esto me ayudará a seguir mejorando.

A continuación podéis terminar las siguientes afirmaciones de forma totalmente anónima.

	Lo mejor ha sido...	Lo que se podría mejorar es...
De las explicaciones		
De las resonancias y prácticas vocales		
De los vídeos y audios de la voz y los instrumentos		
De las prácticas instrumentales con “palillos” e instrumentos de láminas		
De los ejercicios grupales		

1. Lo que más me ha gustado de las clases ha sido...

2. ¿La forma de evaluar ha sido clara?
 Sí
¿Por qué?

 No
¿Por qué?

3. Durante el desarrollo de las clases me ha parecido importante...
(Marca todas las respuestas con las que estés de acuerdo)
 Participar levantando la mano
 Portarme bien y no molestar
 Ser buen compañero y ayudar a los demás
 Compartir las experiencias con mis compañeros y disfrutar.

4. Lo que he echado de menos o me habría gustado poder hacer en clase de música ha sido...

5. ¿Te ha parecido que las explicaciones han sido claras?

6. ¿Te gusta más la clase de música que otras clases?

Sólo si has respondido afirmativamente, ¿Qué crees que es diferente en clase de música para que te guste más?

Muchas gracias por vuestro tiempo y mucho ánimo con el final de curso

¡¡Vosotros podéis con todo!!

Mónica