



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS / FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL**

**MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

(Real Decreto 1834/2008 y 303/2010)

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**EL USO DE LA MÚSICA POPULAR URBANA EN EL AULA DE
SECUNDARIA A TRAVÉS DEL ROCK Y EL POP. APLICACIÓN
PRÁCTICA**

Alumna: MARÍA LUISA PÉREZ TOLIVIA

Tutora: MARÍA JOSÉ VALLES DEL POZO

2025

“La cultura es un proceso, una especie de creación, y somos lo que se hace y se rehace a través de ese proceso” (Judith Butler)

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster presenta una experiencia de aula y analiza el uso de la música popular urbana, concretamente el *rock* y el *pop*, como recurso didáctico en la educación secundaria. A partir de una situación de aprendizaje aplicada en 2ºESO, se evalúa si estos géneros pueden facilitar el aprendizaje del lenguaje musical por su cercanía cultural y musical con el alumnado. El trabajo combina una revisión teórica y una propuesta práctica con actividades auditivas, interpretativas y digitales. Se observa un efecto positivo significativo en la motivación y la participación del alumnado, lo que apoya el valor educativo de los géneros trabajados, evidenciando su potencial para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar una actitud más activa e implicada por parte del estudiantado.

Palabras clave: MÚSICA POPULAR URBANA, *ROCK* Y *POP*, EDUCACIÓN SECUNDARIA, ADOLESCENCIA, IDENTIDAD MUSICAL.

Abstract

This Master's Thesis presents a classroom experience and analyzes the use of popular urban music, specifically rock and pop, as a teaching resource in secondary education. Based on a learning situation implemented in the second year of compulsory secondary education (2ºESO), it evaluates whether these genres can facilitate the learning of musical language due to their cultural and musical proximity to students. The work combines a theoretical review with a practical proposal involving listening, performance, and digital activities. A significant positive effect is observed in students' motivation and participation, supporting the educational value of the genres explored and highlighting their potential to enrich the teaching-learning process and to foster a more active and engaged attitude among learners.

Keywords: URBAN POPULAR MUSIC, ROCK AND POP, SECONDARY EDUCATION, ADOLESCENCE, MUSICAL IDENTITY.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Justificación	1
Hipótesis, objetivos y metodología.....	2
CAPÍTULO 1: EL <i>ROCK</i> Y EL <i>POP</i>. BREVE HISTORIA, APLICACIÓN EN EL AULA DE SECUNDARIA Y CURRÍCULO	5
1.1.- El <i>rock</i> y el <i>pop</i> en la historia de la música	5
1.2.- El <i>rock</i> y el <i>pop</i> en el aula de secundaria y en el currículo	10
CAPÍTULO 2: SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	15
2.1.- Elaboración de la situación de aprendizaje: Géneros que vuelan: el <i>rock</i> y el <i>pop</i> a través del oído, Bon Jovi y Katy Perry	15
2.2.- Análisis de la práctica	27
2.3.- Tabla de resultados académicos.....	34
CONCLUSIONES	37
ANEXOS	41
Anexo 1. Ficha de Actividades 1 y 2	41
Anexo 2. Partitura “It’s My Life” – Bon Jovi.....	42
Anexo 3. Musicograma “Roar” – Katy Perry	43
Anexo 4. Recursos para la evaluación de la Situación de Aprendizaje	44
Anexo 5. Ejemplos de algunas fichas de autoevaluación	46
Anexo 6. Instrumentación del aula	50
BIBLIOGRAFÍA	51

INTRODUCCIÓN

Justificación

La música popular urbana, en general, forma parte del entorno cultural y emocional de los adolescentes. Su influencia en la construcción de identidades, en la expresión emocional y en las dinámicas sociales es innegable. Sin embargo, este tipo de música generalmente ha sido históricamente aislado de los espacios formales de educación, particularmente en el ámbito de la educación secundaria.

El currículo de secundaria promueve una educación musical amplia, inclusiva y conectada con la realidad del alumnado, por lo que se considera necesario revisar el papel de estas expresiones musicales urbanas en el aula. Por tanto, la integración de la música popular urbana no implica únicamente ampliar el repertorio musical trabajado en clase, sino también atender a determinados objetivos de la educación actual, como el desarrollo del pensamiento crítico, la inclusión social o el respeto por la diversidad cultural.

Por consiguiente, este Trabajo de Fin de Máster se justifica por la necesidad de acercar al instituto a la realidad sociocultural de su alumnado, partiendo de la idea de la música popular urbana (*rock* y *pop*) como herramienta pedagógica válida y significativa. Además, pretende desarrollar estrategias didácticas que aprovechen el potencial educativo de estos géneros para fomentar el diálogo, la creatividad y la participación activa del alumnado.

La propuesta didáctica desarrollada en este trabajo viene motivada, por un lado, por la idea de poner en práctica en un centro real una propuesta diseñada por mí y observar los resultados que se obtengan. Por otro lado, he elegido realizar este tipo de trabajo de cara a un futuro, ya que su puesta en práctica puede ayudarme a discernir lo que es viable o no en lo que respecta a los tiempos de clase y los tiempos de los propios alumnos.

La razón por la que he decidido realizar un trabajo relacionado con la música popular urbana (*rock* y *pop*) tiene que ver con una motivación personal. Desde una edad temprana desarrollé un interés por la música *pop*, con especial preferencia por artistas internacionales. Con el paso del tiempo, mis gustos musicales fueron ampliándose y en la actualidad escucho *pop* y *rock* tanto internacional como nacional. No fue hasta la realización de mi Trabajo de Fin de Grado cuando descubrí de manera consciente la música de Bon Jovi. Aunque conocía su existencia previamente, nunca me había detenido a escuchar sus canciones ni a profundizar en su estilo musical hasta ese momento. A raíz

de esto, comencé a interesarme por su música y por la música de otros grupos que se encontraban fuera de mi zona de confort musical.

Por mi edad, cuando era más joven la escucha musical se presentaba mediante medios tradicionales como la radio, por lo que se escuchaba lo que esos medios te estuvieran exponiendo. Sin embargo, al ir creciendo y con la llegada de las redes sociales y plataformas digitales como YouTube, comencé a tener una mayor libertad para elegir qué escuchar, lo que me permitió descubrir nuevos artistas y géneros. Con esto quiero decir que, gracias a esas plataformas digitales, hoy en día tenemos al alcance de nuestra mano lo que queramos escuchar. El *rock* y el *pop* creo que son géneros que están más cercanos al alumnado de secundaria, y puede que más cercanos también a sus gustos. Considero que la introducción de estos géneros musicales en el aula es muy útil a la hora de aprender conceptos y propiedades de la música. Es decir, que por la configuración de sus características musicales y su cercanía con el alumnado, puede favorecer su aprendizaje.

Por tanto, he decidido plantear una situación de aprendizaje que reúna aspectos como la cercanía musical del alumnado y las nuevas tecnologías, apostando por el *rock* y el *pop* como medio de aprendizaje y, sobre todo, por la motivación de los estudiantes.

Hipótesis, objetivos y metodología

Hipótesis: la música popular urbana, en concreto el *rock* y el *pop*, es un buen medio de aprendizaje de los aspectos contextuales de la música y su lenguaje.

Objetivos:

El objetivo general es mostrar cómo la música popular urbana puede favorecer el aprendizaje de contenidos musicales en la educación secundaria. Para ello, se diseña y aplica una situación de aprendizaje para 2ºESO empleando materiales de elaboración propia y, sobre todo, recursos *online*.

Como objetivos específicos se encuentran:

- Investigar y recopilar información relevante sobre el *rock* y el *pop*, especialmente en relación con su aplicación en contextos educativos.
- Identificar y analizar los elementos del currículo vinculados con estos géneros musicales, con el fin de fundamentar didácticamente la propuesta.
- Diseñar e implementar una situación de aprendizaje elaborada para diferentes grupos de 2ºESO y analizar su desarrollo y resultados.

Metodología:

Para la realización de este trabajo he realizado una revisión bibliográfica con el objetivo de recopilar información relevante sobre el *rock* y el *pop*, tanto una breve historia como su relación con el ámbito educativo y el currículo. Paralelamente, he diseñado una situación de aprendizaje basada en el uso de la música popular urbana en secundaria, concretamente en 2ºESO, la cual he tenido la oportunidad de aplicar durante el periodo de prácticas. Una vez implementada, se ha realizado un análisis de dicha práctica con el fin de valorar tanto el desarrollo de la situación de aprendizaje como los resultados obtenidos a través de su aplicación en el contexto educativo. Finalmente, se han elaborado una serie de conclusiones a partir de todo el proceso de realización del TFM, en las que se comenta una visión general correspondiente a la aplicación de la situación de aprendizaje y sobre mi propia experiencia.

CAPÍTULO 1: EL *ROCK* Y EL *POP*. BREVE HISTORIA, APLICACIÓN EN EL AULA DE SECUNDARIA Y CURRÍCULO

1.1.- El *rock* y el *pop* en la historia de la música

Antes de profundizar en el estudio de estos dos grandes géneros musicales, resulta conveniente, primero, definir lo que conlleva la expresión género musical y segundo, realizar un recorrido desde sus orígenes hasta lo que hoy conocemos como *rock* y *pop* para comprender mejor las características musicales que los definen en la actualidad.

Franco Fabbri, citado en Fouce (2007), considera que esta expresión conlleva, por un lado, una serie de reglas formales y técnicas según las cuales se rigen los músicos y que abarcan aspectos como la instrumentación y su técnica, y las relaciones establecidas entre la melodía y las letras. Por otro, unas reglas de carácter social e ideológico que definen las características del público y establecen expectativas sobre cómo deben ser o comportarse. En este sentido, además, Fouce (2007, p.34) subraya que “la riqueza de la música popular se encuentra en la capacidad que tienen las canciones de articular experiencias estéticas a su alrededor”, considerando la música como un medio para generar significados compartidos en diferentes contextos culturales.

En palabras de Héctor Fouce (2007, p.9), “explicar la historia del siglo XX sin mencionar a Elvis Presley, The Beatles, el festival de Woodstock o el punk es imposible”. Por tanto, el concepto que voy a utilizar como idea de partida para este apartado es el conocido mundialmente como *rock'n'roll*.

Es importante destacar, para empezar, la diferencia entre los términos *rock'n'roll* y *rock and roll*. Por un lado, el primero hace referencia a la música que ya existía cuando se etiquetó como tal. Por otro, *rock and roll* hace referencia a la música que dio continuación a la del primer término, ya que se considera que el *rock'n'roll* denominado como tal se extinguió alrededor de 1958 (Gillett, 2008). Por su parte, fue Alan Freed, conocido DJ de radio y productor estadounidense, quien realmente hizo popular el término *rock'n'roll* al repetirlo en numerosas ocasiones a través de la radio convencional en la década de 1950. Como señala Fouce, la música anterior a la aparición del *rock'n'roll* presentaba claras diferencias entre música para negros y música para blancos: la primera estaba influenciada por el góspel, el jazz y el blues, y la segunda pertenecía a las grandes compañías discográficas de Tin Pan Alley (Fouce, 2007). No obstante, Freed usaba el término *rock'n'roll* para referirse realmente a una música ya existente, el *rhythm and*

blues, considerada como “música interpretada por negros para negros”, pero con el detalle de que el término *rock'n'roll* lo transformaba en música para oyentes blancos (Gillett, 2008).

Por tanto, la música popular blanca en Estados Unidos a principios de los años cincuenta estaba producida por las grandes compañías y la música negra, por el contrario, estaba producida por las pequeñas e independientes (Fouce, 2007). Se considera que la figura principal del *rock'n'roll* fue Elvis Presley, cantante blanco y el de más éxito comercial de Memphis. Su música, influenciada en su mayoría por el *blues*, puede ser entendida como *country rock* y *rockabilly*, caracterizada por ritmos más libres, con canciones mucho más personales y con un tempo duplicado en comparación con el *blues* de baile (Gillett, 2008). Su presencia era bastante buena, aunque sus movimientos de cadera eran considerados como demasiado atrevidos, por lo que en su primera aparición en televisión nacional los cámaras se vieron obligados a no emitir imágenes por debajo de la cintura del artista (Fouce, 2003).

Teniendo en cuenta la aparición de los medios de comunicación, como la radio y el cine, el *rock'n'roll* fue formándose a través de los cambios sociales y las tecnologías. Se vislumbraba una clara relación de la música con las imágenes, y que además gustaba al público (Fouce, 2007). Así, los adolescentes en la década de 1950 se convirtieron en los protagonistas para la industria del ocio y en 1955 se estrenó la película *Semilla de maldad*, que señalaba la rebeldía adolescente con las escenas de la canción “Rock around the clock”, de Bill Halley and His Comets (Fouce, 2007). Por tanto, así como señala el mismo autor, esto ayudó a relacionar la idea del *rock'n'roll* con la rebeldía juvenil y las ansias de novedad (Fouce, 2007), queriendo diferenciarse los hijos de los padres en cuanto a gustos musicales. Asimismo, debido al éxito en la captación de adolescentes, en 1956 también se estrenaron películas como *Rock, rock, rock*, *Rock around the clock* o *Don't knock the rock*, con colaboraciones de músicos como Chuck Berry, Bill Halley o Little Richard (Fouce, 2007). Por su parte, el *rock'n'roll* de Elvis trajo consigo un descontento del público por su sonido demasiado escandaloso y amoral, hasta que una pequeña compañía, Sun (Memphis), capitalizó el *rock'n'roll* con la figura de Elvis Presley (Fouce, 2007). Posteriormente, las características sobre las que se había formado el *rock'n'roll* en 1956 comenzaron a eliminarse debido al desacuerdo del público hacia el descalzo sexual y espontáneo de los discos (Gillett, 2008).

A partir de la década de 1960 el *rock'n'roll* fue progresivamente convirtiéndose en lo que hoy conocemos como *rock* (Fouce, 2007). Así, fue en el año 1962 cuando algo

empezaba a cambiar en la música, ahora interpretada por artistas que se inspiraban en la música de atrás en el tiempo, así que la denominaron genéricamente como “*rock*”, cuyo país más influyente fue Gran Bretaña (Gillett, 2003), debido en gran parte, así como apunta Fouce (2007), a The Beatles. Durante el principio de esta década, los grupos más destacados fueron Johnny Kidd and the Pirates y The Beatles. Los primeros fueron los responsables de la introducción en la tendencia *rock* del ritmo como parte importante de la canción, así como la importancia de la guitarra (Gillett, 2003). The Beatles eran diferentes a los demás grupos, ya que presentaban un estilo vocal procedente del *rock'n'roll* duro y del góspel (Gillett, 2003). Un aspecto interesante a tener en cuenta con The Beatles es que hay una diferencia entre los primeros discos y lo que sucedió a partir de 1968. En los primeros se dedicaban a realizar versiones de Chuck Berry o Carl Perkins (canciones fuertemente marcadas por el ritmo), pero en 1968 sacan a la venta el disco *Sargeant Peppers Lonely Hearts Club Band*, cuya temática principal se refiere a la psicodelia y a la cultura india (Fouce, 2007).

Socialmente, nos encontramos ante una época en la que, como en la década anterior, los jóvenes cobran protagonismo gracias también a los cambios que se produjeron en cuanto a la moda, la sociedad, la política..., pero, sobre todo, debido al rechazo por parte de los adolescentes a los gustos musicales de los padres (Inchaurrondo, 2018). Debido a esto, el *rock* y el *pop* fueron los medios idóneos para que esos adolescentes pudieran expresar lo que sentían (Inchaurrondo, 2018).

En ese entonces, Gran Bretaña fue la responsable de la consideración de la “música popular urbana como medio para la expresión personal más que como entretenimiento para las masas” (Gillett, 2003, p.14). En esta misma línea, nos encontramos con la contracultura de la década de los 60, que sostiene que el *rock* debía considerarse como un medio de expresión personal (Provéndola, 2015), según se ha observado anteriormente. Por su parte, Grinberg (2004) subraya la importancia del *rock* como medio de expresión de sentimientos y define el género como “energía expansiva y posibilidad de plenitud compartida” (Grinberg, 2004, p.105). Además, según Villa (citado en Fouce, 2007), la música popular en general puede ser considerada como un medio por el cual las personas construyen sus identidades sociales.

Por otro lado, otro grupo de gran peso fueron The Rolling Stones, surgidos de las *jam sessions* informales de músicos que habían pasado por la escuela de arte y que compartían gustos musicales, como la devoción por Ray Charles o Howlin' Wolf (Gillett, 2003). Así como apunta el mismo autor, alcanzaron su clímax en 1965 con la publicación

de “(I can’t get no) Satisfaction” (RCA-Hollywood), gracias al *riff* de guitarra de Keith Richard y el canto de Mick Jagger y conociéndose posteriormente al grupo como “el conjunto de *rock and roll* más grande del mundo” (Gillett, 2003, pp.37-38).

Fue a finales de la década de 1960 cuando el *pop* y el *rock* desnivelaron la balanza hacia el lado contrario del que se encontraban: hasta entonces, el *pop* había mantenido una posición hegemónica que abarcaba prácticamente todos los estilos de la música popular (Gillett, 2003) y el *rock* aparece ahora como la representación de la población protestando contra la guerra y la injusticia, es decir, como forma de expresión (Fouce, 2007). En este contexto, es interesante conocer el hecho de que a mediados de los sesenta el *pop* se convirtió en música dirigida a los adolescentes, justamente lo que ocurrió en la década anterior con el *rock’n’roll* (Gillett, 2003). Ahora, las funciones de la música *pop* se reducían a contener un ritmo bailable, a apreciarse como un tipo de música para realizar tareas diarias, viajar... Las letras, por su parte, ayudaban a expresar lo que una persona no se atrevía a comunicar formalmente. En resumen, se convirtió en una música bastante básica (Gillett, 2003), así como ocurre en la actualidad cuando Frith (2001), citado en Flores (2023, p.17), escribe que “las canciones utilizan un lenguaje más poético que el del adolescente, por este motivo, además de sentirse identificado, percibe que la canción expresa sus sentimientos mejor de lo que podría llegar a hacerlo él mismo”. Sin embargo, los grupos británicos –sobre todo The Beatles y The Rolling Stones– reavivaron el interés del público estadounidense por algunos de los géneros que dieron origen a la música *pop*, cuya consecuencia fue el aumento significativo en la venta de discos, recuperando al público que se había alejado de la esta música (Gillett, 2003).

Por su parte, además de los cantantes de *rhythm and blues* o de *pop* convencional, se encontraban algunos que desarrollaron un nuevo estilo conocido como “*rock británico*”, cuya diferencia con el *pop* era meramente estética y sus características melódicas provienen de tres géneros diferentes: el *blues*, el góspel y el folk (Gillett, 2003). Además, la diferencia fundamental del *rock* y el *pop* entre los años 1960 y 1970 era que los artistas *pop* necesitaban haber tenido éxito en la radio para hacerse conocidos, mientras que los intérpretes de *rock* no tenían por qué (Gillett, 2003). Añadido a esta idea, el mismo autor sostiene que el público que asistía a conciertos *pop* esperaba escuchar las canciones del grupo en cuestión, pero de manera fiel a las grabaciones. Sin embargo, los grupos de *rock* añadían en sus actuaciones algún elemento improvisatorio (Gillett, 2003), y cuanto más virtuosístico fuera, mejor.

No fue hasta a partir de los años ochenta cuando la tecnología y los medios de comunicación vuelvan a hacer mella en el panorama musical popular, gracias al nacimiento de la MTV en 1981 (Fouce, 2007) como la primera televisión que emitía exclusivamente música pero, a diferencia de la radio, en esta ocasión se unían los videoclips asociados a las canciones (Inchaurrendo, 2018). Por un lado, derivado de las tensiones provocadas entre el *rock* y el *pop* por cuestiones de género y raza, surge el *pop* de los ochenta, cuyos artistas más representativos fueron Michael Jackson y Madonna (Fouce, 2007). Por otro, el videoclip fue un aspecto importante en esta época, considerándose a Queen el primer grupo de *rock* que publicó el primero de ellos en la década anterior con *Bohemian Rhapsody* (1974), liderando toda la década de los ochenta junto a AC/DC y Pink Floyd (Inchaurrendo, 2018).

Los años noventa tuvieron como referente al grupo de *rock* Nirvana, liderado por Kurt Cobain y, en palabras de Inchaurrendo (2018, p.186) seguidos por “una generación que se veía marginada del sistema”, hasta que “lo marginal se volvió popular”. Por otro lado, cabe destacar el *rock* inglés reconvertido en el llamado Brit-Pop, cuyos referentes fueron Oasis y Blur (Inchaurrendo, 2018). Por su parte, en esta década el *pop* se vio afectado por mezclas con otros tipos de música e Inchaurrendo (2018) apunta que es en este momento cuando también surgen las *boybands* y los *girlgroups*, cuyos modelos a seguir se encontraban en las figuras de los Backstreet Boys y las Spice Girls.

Hasta entonces y, sobre todo a partir de la aparición de la MTV a principios de los ochenta, se ha configurado un entorno mediático en el que cada vez se encuentran más medios de consumo, como canales y plataformas digitales. En este contexto, la industria cultural ha ido transformándose progresivamente hacia una industria algo más tecnológica y, por tanto, más accesible para todo el público general. Así como apunta Calvi (2006), la industria de la música está aprovechando todas estas nuevas tecnologías (televisión por cable, satélite y digital terrestre, e internet) como parte de su propio mercado, de manera que las discográficas utilizan estas herramientas para construir unas redes-mercado que revalorizan y proyectan sus productos musicales a escala global. En consonancia con esta idea, Inchaurrendo (2018) sostiene que, a partir de los 2000, surgen, por un lado, algunos artistas esporádicos con millones de visitas y, por otro, algunos que consiguen un éxito permanente, como Lady Gaga, Bruno Mars o Justin Bieber.

1.2.- El rock y el pop en el aula de secundaria y en el currículo

Para este apartado he utilizado referencias que tienen que ver con estudios y artículos que me han ayudado a comprender mejor la formación de la identidad personal mediante el entorno sonoro que rodea al adolescente. Para ello, me he servido de estudios como el de Falgan (2023), basado en una propuesta didáctica sobre la identidad musical y el uso de metodologías activas, como el Aprendizaje Servicio, con alumnado de 2.º de ESO en un instituto de Santander. A lo largo de varias sesiones, se fomentó el disfrute de distintos estilos musicales, promoviendo un aprendizaje significativo y colaborativo a través de la experimentación sonora y el trabajo en grupo. Por otro lado, Flores (2023) nos presenta un estudio en el que, con una muestra de estudiantes de entre 13 y 16 años, se preguntó cuál había sido su experiencia musical más significativa y las respuestas estuvieron relacionadas con la expresión subjetiva de la identidad, así como se muestra en la Ilustración 1.

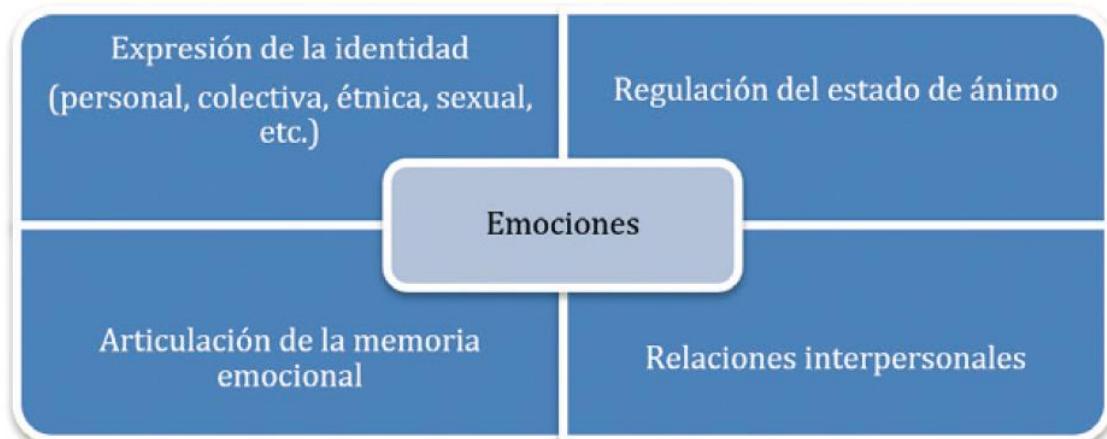


Ilustración 1. Principales funciones atribuidas a las preferencias musicales (Flores, 2023, p.19)

A pesar de su lejanía temporal con respecto a la nueva ley LOMLOE (2020) Cremades y Rojas (2015) y Herrera et al. (2010) nos muestran dos estudios en los que se muestran a grandes rasgos las preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Aunque este no es el tema a tratar en este trabajo, me ha sido de utilidad para conocer la realidad de las aulas en esos años, aspecto que tendrá en cuenta a la hora de comentar la situación actual de la música popular urbana en el aula. Por su parte, Cremades et al. (2013) también aluden a la situación de este tipo de música en el currículo de la LOE (2006).

Por último, los artículos de Riaño y Arús (2023) y Berrón (2017) me han sido de utilidad en tanto que proporcionan información sobre la influencia de la música y los

estilos musicales en la vida del ser humano y cómo nos condicionan en la construcción de la identidad personal.

Comenzando con la música popular urbana en el aula de secundaria, Hallam (2010), citado en Riaño y Arús (2023) y Berrón (2017) sostienen que la música desempeña un papel significativo a lo largo de las distintas etapas vitales, contribuyendo de manera decisiva a la construcción de la identidad personal, lo que la convierte en una herramienta pedagógica de gran valor dentro del contexto educativo, especialmente en etapas como la adolescencia, donde la música adquiere relevancia social e identitaria. Todos los individuos somos, en mayor o menor medida, consumidores de música, y cada vivencia musical influye en nuestro desarrollo intelectual, social y personal. En la misma línea, Gardner (2010), también citado en Riaño y Arús (2023), subraya que la huella que deja la experiencia musical está condicionada por diversos factores, como la influencia del entorno familiar, las preferencias musicales individuales, la interacción con determinados entornos sonoros y la formación artística recibida, entre otros. En palabras de Flores (2023, p.15), “la adolescencia es el momento en el que se cristalizan nuestras preferencias musicales, muchas de las cuales se mantendrán a lo largo de toda nuestra vida”, y son estas las que nos permiten percibir la sociedad de una u otra manera, ya que son transmisoras de determinada información que probablemente no pueda transmitirse de otra forma (Flores, 2023).

En este sentido, la identidad musical puede entenderse como el resultado de experiencias educativas que transforman la percepción de la realidad, dotándola de nuevos significados. Es por esto que, según apunta Falgan (2023), el profesorado se enfrenta a la realidad de un alumnado adolescente cuya expresión musical está medida por la influencia del grupo de iguales, lo que da lugar a la necesidad de poner en práctica una Educación Musical Inclusiva que incorpore experiencias con diversidad de estilos musicales en función de los intereses del alumnado.

La música popular contemporánea, por su parte, es producida por la industria musical para atraer al público masivo y abarca géneros como el *pop*, el *rock*, la música latina y el *dance*, siendo los dos primeros los más representativos entre la juventud española (Berrón, 2017). Esta música no solo refleja tendencias culturales, sino que también se convierte en un elemento central en la vida cotidiana de los adolescentes, entrelazando sus relaciones sociales, emociones y construcciones personales.

En leyes anteriores, como la LOE (2006), los contenidos curriculares de la asignatura de Música en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) seguían mayoritariamente centrados en repertorios clásicos y tradicionales, generando un distanciamiento con los intereses reales del alumnado, así como apuntan Folkestad (2005) y Hewitt (2005), citados en Herrera et al. (2010). Cremades y Rojas (2015), por su parte, apuntan que los estudiantes no consideraban esta asignatura importante porque no se identifican con la música que se trabajaba, al estar alejados de sus preferencias y experiencias musicales cotidianas, más vinculadas a medios como la televisión, la radio o las plataformas digitales. Esta brecha entre el currículo oficial y el entorno sonoro del alumnado fue también destacada por Cremades et al. (2013, p.3), quienes señalaron que “se observan claras diferencias entre las músicas en las que se basa el currículum oficial y el conocimiento y los gustos musicales que aparecen mayoritariamente en el entorno de aprendizaje informal de los adolescentes”. Además, afirman que “durante la adolescencia, la música popular ejerce una mayor función social que la música clásica y tradicional” (Cremades et al., 2013, p.3).

Por tanto, se considera importante replantearse los enfoques metodológicos en la enseñanza de la música e incorporar estilos musicales emergentes en el aula. Como señalan Cremades y Rojas (2015), esta integración debe realizarse mediante recursos pedagógicos renovados, y las programaciones deben diseñarse teniendo en cuenta las preferencias musicales del alumnado (Olsson, 1997, citado en Cremades et al., 2013), lo que puede traducirse en la aplicación de aprendizajes que resulten coherentes y de valor para el alumnado (Solari y Borrero, 2022). En esta línea, resulta interesante la reflexión de Sánchez (2005), citada por Cremades y Rojas (2015, p.70), sobre la desconexión entre la música escolar y la vivida por el alumnado: “la música que más intensamente forma parte de la vida de los chicos está fuera de la escuela [...]. Para esa música ellos no buscan ningún tipo de legitimación, directa o indirecta, [...] la desean alejada [...] y diferenciada de la música escolar”.

Solari y Borrero (2022) presentan un artículo en el que tienen en cuenta el cambio de la LOE (2006) a la LOMLOE (2020) y explican de manera sencilla de qué manera ha influido los enfoques competenciales que ya se venían realizando desde la LOE, pero que se instauran definitivamente con la nueva ley. Así, se prioriza un aprendizaje competencial y personalizado para que ninguno de los estudiantes se encuentre en situación de desventaja para construir su futuro (Solari y Borrero, 2022, p.9). Por tanto, adaptar los contenidos de la asignatura de música a los intereses reales del

alumnado es realmente beneficioso, ya que no solo aumentaría su motivación, sino que también permitiría que los centros se convirtieran en un espacio mucho más social y creativo. En este caso, es interesante investigar sobre géneros musicales actuales, así como artistas o grupos que puedan ser de interés para conectar los contenidos con lo que ellos ya conocen.

Si observamos en la LOMLOE, ley por la que se modifica la normativa educativa anterior, la asignatura de Música en secundaria se presenta primero de manera general, asociando dicha materia con los objetivos de etapa, las competencias clave y específicas, los criterios de evaluación, los contenidos, situaciones de aprendizaje... Posteriormente, el currículo se detalla incluyendo las competencias específicas comunes para la etapa de Educación Secundaria y de forma diferenciada para cada curso (2º, 3º y 4º ESO) los criterios de evaluación y contenidos correspondientes. Dado que este trabajo se orienta hacia una situación de aprendizaje vinculada al *rock* y al *pop*, enmarcados dentro de la música popular urbana, para 2ºESO, se abordará específicamente cómo se presentan los criterios y contenidos correspondientes a este nivel.

En relación con la presencia de la música popular urbana en el currículo (ubicada dentro del bloque Contextos y Culturas), se presenta una tabla comparativa (Tabla 1) entre los contenidos del mismo bloque recogidos en la LOE y los de la actual LOMLOE. Esta comparación permite, en general, vislumbrar las modificaciones (mayoritariamente leves) en los contenidos y, más concretamente, se evidencia un cambio en cuanto a la consideración de este tipo de música: la LOMLOE incluye explícitamente un apartado dedicado a las “músicas populares, urbanas y contemporáneas”.

Tabla 1. Comparación de contenidos entre LOE (2006) y LOMLOE (2020) para 2ºESO

Contextos y Culturas	
LOE (2006)	LOMLOE (2020)
<ul style="list-style-type: none">Los géneros musicales: música religiosa, profana, escénica, popular urbana, tradicional, culta.	<ul style="list-style-type: none">Los géneros musicales: música religiosa, profana, escénica, popular urbana, tradicional, culta.
<ul style="list-style-type: none">Interpretación de piezas vocales, instrumentales y danzas, españolas.	<ul style="list-style-type: none">Las músicas tradicionales en España y su diversidad cultural.

<ul style="list-style-type: none"> • Los instrumentos tradicionales de España. 	Instrumentos, canciones, danzas y bailes.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de un vocabulario técnico adecuado para emitir juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de un vocabulario técnico apropiado para emitir juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de distintas fuentes de información para realizar trabajos de investigación sobre grupos o tendencias musicales actuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de distintas herramientas digitales básicas para realizar trabajos de investigación.
	<ul style="list-style-type: none"> • El sonido y la música en los medios audiovisuales y las tecnologías digitales.
<ul style="list-style-type: none"> • Interés por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de la música y de la danza occidental: períodos, características, géneros, voces, instrumentos y agrupaciones. • Músicas populares, urbanas y contemporáneas.

Al analizar los criterios de evaluación establecidos por la LOMLOE para 2ºESO, se observa que no se hace una mención explícita a la música popular. Sin embargo, dentro de los contenidos, se incorpora un apartado específico en el bloque dedicado a Contextos y Culturas, donde se incluyen las músicas populares, urbanas y contemporáneas, tal como se refleja en la tabla anterior. Cabe señalar que la inclusión de los géneros musicales ya estaba presente en la legislación educativa anterior, aunque la referencia a la música popular se realizaba de forma menos detallada.

CAPÍTULO 2: SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

2.1.- Elaboración de la situación de aprendizaje: Géneros que vuelan: el rock y el pop a través del oído, Bon Jovi y Katy Perry

CONTEXTUALIZACIÓN

La presente situación de aprendizaje está diseñada para un Instituto de Educación Secundaria situado en una zona urbana, cuyos alumnos provienen mayoritariamente de los centros de Educación Primaria de las inmediaciones. Aunque el centro ofrece una amplia gama educativa, si nos centramos en el alumnado de ESO y Bachillerato y sus familias, presentan, de manera general, unas características socioeconómicas de carácter medio-bajo. La propuesta didáctica presentada en este Trabajo Fin de Máster ha sido diseñada para llevarla a cabo en dos grupos de educación secundaria, concretamente para el 2º curso, durante seis sesiones de cincuenta minutos y siendo aplicada durante el periodo de prácticas del máster.

Al tratarse del primer curso de secundaria en el que se imparte la asignatura de música, se parte de la idea de que ha pasado un curso entero sin continuar los conocimientos musicales con los que termina el alumnado en sexto de primaria. A excepción de los estudiantes que puedan tener formación musical fuera del centro, cuando llegan a 2º ESO en el mejor de los casos se acuerdan livianamente de lo que es una negra o un pentagrama. Esta situación de aprendizaje está pensada para recordar todos esos conceptos básicos del lenguaje musical, pero aplicados a dos géneros musicales que están bastante presentes en la actualidad, como lo son el rock y el pop. En este caso, como el *practicum* está organizado para que coincida con el final del segundo trimestre, mi situación de aprendizaje se dirige hacia ese repaso ya mencionado, pero dando por hecho que desde el principio de este curso se han trabajado estos elementos, por lo que no considero complicada su aplicación al ámbito *rockero/popero*.

JUSTIFICACIÓN

De esta manera, y continuando con la justificación de esta unidad, mi intención es que el alumnado comprenda que lo que vale una negra, una blanca o lo que contiene un compás de 3/4 es algo más que unos números o unos “puntitos negros y blancos” que aparecen sobre una partitura (aunque también es importante), aplicándolo en la escucha activa de canciones de dichos géneros.

Para ello, esta situación de aprendizaje parte de un aspecto importante como es el acercamiento de los conocimientos que aparecen en el currículo a través de los centros de interés del alumnado. Así, se concretan los saberes básicos del bloque de Contextos y Culturas, referentes a “músicas populares, urbanas y contemporáneas” y “los géneros musicales: música religiosa, profana, escénica, popular urbana, tradicional, culta”. Por tanto, también considero interesante y significativo acercar (académicamente hablando) al alumnado dos de los géneros que más a su alcance puedan estar: el *rock* y el *pop*. Considero que son cercanos a ellos porque sin querer (o queriendo) lo están escuchando continuamente en la radio, en internet o en plataformas para la escucha de música (Spotify, SoundCloud, YouTube...).

A través de estas sesiones se pretende, además, posibilitar la mejora del estudiante de cara a los retos del siglo XXI. De esta manera, se fomenta la convivencia pacífica mediante actividades pensadas para que, entre todos o por grupos reducidos, se llegue a una solución común que parta de las ideas de todos. Por otro lado, la tecnología es un campo importante, al que no todos tienen acceso o presentan dificultades para su uso. Es por ello por lo que se intenta adaptar a cada estudiante los materiales tecnológicos, así como fomentar el uso comedido de dichas tecnologías y, si hubiera alumnos con poco acceso a ellas, que tengan la posibilidad de formar pareja con algún compañero/a, lo que también posibilita el punto anterior referente a la convivencia.

Por último, otro aspecto importante a tener en cuenta es el aprendizaje competencial, del que se parte para conseguir que cada estudiante sea capaz de afrontar los problemas que se le planteen en la sociedad. Por este motivo, se trabajarán las competencias clave y específicas indicadas en el currículo, desarrolladas en el apartado siguiente: Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), Competencia Plurilingüe (CP), Competencia Digital (CD), Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA), Competencia Ciudadana (CC), Competencia Emprendedora (CE) y Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC) (competencias clave) y las competencias específicas 1 y 3, con sus correspondientes criterios de evaluación desarrollados en el apartado pertinente.

COMPETENCIAS

Competencias Clave:

- CCL: ser capaces de expresar verbalmente las características generales de los elementos básicos del lenguaje musical con terminología específica, así como la forma de expresarse frente a sus compañeros.
- CP: las canciones internacionales presentadas en esta unidad presentan letras en inglés, mientras que las nacionales, como su nombre indica, están escritas en castellano.
- CD: se trabaja con programas *online* para la creación de presentaciones expositivas, utilizándolos de forma creativa, segura y responsable.
- CPSAA: ser capaces de interpretar la partitura y el musicograma de manera correcta y controlando la frustración y fortaleciendo el optimismo y motivación, además de comprender las experiencias artísticas de los compañeros, incorporándolas a su trabajo en el grupo.
- CC: de manera que el alumnado comprenda que para un trabajo y aprendizaje óptimo se necesita respeto entre ellos y sus compañeros, a través de actividades grupales.
- CE: en cuanto a la capacidad de crear un musicograma corporal basado en los compases y ritmos de las canciones *rock* y *pop*.
- CCEC: entender la música como medio de expresión y, más concretamente, los géneros *rock* y *pop*. Ser conscientes del valor de estos géneros en su momento y en la actualidad.

Competencias Específicas:

- (1) Analizar canciones del *rock* y el *pop* desde la década de 1980 hasta la actualidad, identificando sus principales rasgos estilísticos (instrumentación, melodía y compás), para valorar el patrimonio musical como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.
- (3) Interpretar una canción del *rock* de los 2000 y un musicograma corporal de una canción *pop* de 2013, gestionando adecuadamente las emociones y empleando diversas estrategias corporales, vocales e instrumentales, para ampliar las posibilidades de expresión personal.

SABERES BÁSICOS

- A. Escucha y percepción:
 - El *Rock* y el *Pop*: análisis, descripción y valoración de sus características más relevantes.
- B. Interpretación, improvisación y creación escénica:
 - Proyecto musical sobre una partitura de “It’s My Life” (Bon Jovi) y un musicograma de “Roar” (Katy Perry) adaptado a su nivel: empleo de la voz, el cuerpo, la interpretación musical con instrumentos musicales, los medios y las aplicaciones tecnológicas.
 - Elementos de representación gráfica de la música: pentagrama, notas en clave de sol, figuras y silencios y compases simples (2/4, 3/4, 4/4)
- C. Contextos y culturas:
 - Músicas populares: *Rock* y *Pop*.

OBJETIVOS

- Conocer la evolución del *rock* y el *pop* internacional y nacional.
- Valorar la influencia de estos géneros en la actualidad.
- Desarrollar la escucha activa y el trabajo en equipo.
- Reconocer auditivamente los géneros presentados en la unidad.
- Leer e interpretar con corrección la melodía y el ritmo en partituras musicales con varias voces, identificando su estructura.
- Seguir el ritmo y el pulso correctamente con un musicograma corporal.
- Identificar compases binarios y ternarios.

METODOLOGÍA Y RECURSOS

Mediante una metodología expositiva, se lleva a cabo los contenidos mediante el uso de una presentación proyectada en la pantalla digital, en la que se expone, a modo más teórico, los orígenes y características musicales de los dos géneros contenidos en esta situación de aprendizaje. Para ello, se proponen ejemplos por mi parte de músicas que puedan resultar más cercanas al alumnado para presentar las características del *rock* y del *pop*. De esta manera, se promueve la escucha activa y también la motivación del alumnado, animándoles a comprobarlo ellos mismos con canciones de *rock*, *pop* o *pop-rock* que ellos escuchen.

Con ese propósito, durante las seis sesiones se desarrollan actividades en las que se propone una metodología indagadora basada en la búsqueda de canciones, primero por parte de la profesora (a modo de ejemplo) y seguidamente por parte del alumnado. Con las canciones elegidas por la docente, se procede al análisis auditivo de estas, previa explicación de ritmo binario/ternario, características musicales de ambos géneros e instrumentos principales, en la que existe la posibilidad de intervención de los propios estudiantes aportando sus propios conocimientos sobre el tema. Posteriormente, las canciones elegidas por el alumnado se analizan de la misma manera.

En cuanto a la parte interpretativa, para la Actividad 3 se aplica una metodología basada en E. Willem y Jacques Dalcroze para la interpretación rítmica y melódica de la partitura de la canción *It's My Life* (Bon Jovi). Posteriormente se interpreta con la flauta (debido a la falta de instrumentación original de la partitura), para lo que se necesita realizar un cambio de tonalidad en la partitura (la original está escrita en Do menor, con tres bemoles), ya que está pensada para metalófonos (en los que se puede cambiar las láminas predeterminadas por láminas con alteraciones) y finalmente se adaptó para flauta en la tonalidad de Re menor (un bemol).

Por otro lado, se implementa una metodología basada en el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), haciendo uso de recursos online con actividades/juegos para complementar la parte expositiva y de indagación, así como de varios cuestionarios de Kahoot y diversos juegos proporcionados por la página web Educaplay.

Los recursos iniciales necesitados constan de ordenador, pantalla digital, instrumentos (metalófonos, percusión, batería y teclado/piano) y altavoces. Dichos recursos, como la instrumentación, pueden ser sustituidos por otros que se encuentren en el aula.

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1 (Ver Anexo 1). Está pensada para realizarse en gran grupo (grupo-clase) durante la primera sesión después de explicar previamente aspectos teóricos sobre el *rock* y el *pop*. Se trata de identificar las características musicales del *rock* y el *pop* mediante la reproducción de cinco audiciones. Entre esas características se encuentran la identificación del género, las características de la voz, la instrumentación y el carácter general.

ACTIVIDAD 2 (Ver Anexo 1). Desarrollada durante la segunda sesión de manera individual. Es muy parecida a la primera, pero en este caso se trata de identificar, en cinco

audiciones diferentes a las de la primera actividad, el género, el ritmo (binario o ternario) y la estructura (estrofa-estribillo).

ACTIVIDAD 3 (Ver Anexo 2). Realizada entre la tercera y cuarta sesión en gran grupo (grupo-clase). El objetivo fue la interpretación de la partitura “It’s My Life” con sus diferentes voces (dos de melodía y dos de percusión) en donde se trabaja la polifonía.

ACTIVIDAD 4 (Ver Anexo 3). Realizada durante la quinta sesión también en gran grupo. Esta actividad consiste en la interpretación de un musicograma de la canción “Roar” creado por mí, en el que se pone a prueba el seguimiento correcto del ritmo y el pulso. Previa explicación del concepto musicograma y la leyenda del mismo, así como la distinción del género y el ritmo (binario o ternario).

ACTIVIDAD 5. Pensada para la quinta y sexta sesión por grupo de cuatro personas aproximadamente. Consiste en la realización e interpretación de un musicograma de un fragmento (recortado por mí) de una canción *rock* o *pop* a elección de cada grupo, pero esta vez creado por los alumnos con Canva. Con esto se pretende también asentar la parte del ritmo y el pulso a la hora de crear los movimientos, además de un manejo básico de la plataforma de presentaciones Canva.

ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES (DUA)

El Diseño Universal se crea considerando la diversidad de usuarios, evitando obstáculos derivados de diseños no accesibles y minimizando la necesidad de modificaciones posteriores para incluir a quienes fueron excluidos en un principio. En el ámbito educativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia que permite a todos los estudiantes acceder al conocimiento y alcanzar los objetivos establecidos. Su enfoque busca reemplazar un currículo único por entornos de aprendizaje con propuestas curriculares flexibles (Alba, 2018).

- Representación (qué): se proporcionan opciones para la percepción, el lenguaje y los símbolos, y la comprensión. De esta manera, las canciones trabajadas contienen vídeos con las letras correspondientes en el idioma original y con subtítulos en español. La partitura, al contener símbolos musicales como pueden ser las figuras, previamente se trabaja cada una de ellas con sus duraciones y gestos para su comprensión. El musicograma corporal se trabaja de manera parecida a la partitura.
- Acción-expresión (cómo): se proporcionan opciones para la interacción con la información y para la expresión y la comunicación. Por tanto, las dificultades de

algún alumno/a se trabaja mediante recursos extra, como alguna tarea en la que se realice una presentación (Powerpoint, Canva, Genially...) de lo trabajado en clase en cuanto a las características del rock y el pop: instrumentación o compás. Para la partitura (melódico y rítmico) y el musicograma (rítmico) se proporcionan alternativas como la voz o la percusión (con la mano, con el pie, la pierna...). Si alguien tiene dificultad para coordinar los movimientos, sería suficiente con marcar el pulso con alguna parte del cuerpo.

- Implicación-participación (por qué): se trata de captar el interés y mantener el esfuerzo y la motivación. Estos elementos se pueden trabajar de diversas maneras en casos que lo requieran. Las actividades que propongo para ello consisten, en el caso de la escucha activa, en proponer preguntas guía para el que lo necesite. En el caso de la interpretación, propongo ayudar al alumnado tocando, cantando o moviéndome con ellos.

EVALUACIÓN

Criterios de evaluación:

- (1.5) Reconocer los elementos básicos del lenguaje musical (compás, melodía, redondas, blancas, negras y corcheas), utilizando un lenguaje técnico apropiado, aplicándolos en la lectura o audición de pequeñas obras o fragmentos musicales. (CCL1, CCL2, CP2, CCEC2).
- (3.1) Emplear técnicas básicas de interpretación vocal, corporal e instrumental, adecuadas al nivel, aplicando estrategias de memorización y valorando los ensayos como espacios de escucha y aprendizaje (CCL1, CPSAA1, CPSAA4).
- (3.2) Interpretar con corrección la partitura “It’s My Life”, gestionando de forma guiada la ansiedad y el miedo escénico (CCL2, CD2, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CCEC3).
- (3.3) Participar como intérprete en las actuaciones del musicograma “Roar” realizadas en el aula, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y mostrando iniciativa en los procesos creativos e interpretativos (CP1, CD2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CE1, CE3, CCEC2, CCEC3).

Instrumentos de evaluación: cuestionario, escala de autoevaluación, rúbrica y Kahoot (Ver Anexo 4). La razón del cuestionario es meramente de opinión por parte de los alumnos, ya que les animo a escribir qué les ha parecido la parte del temario que he

impartido yo. Considero que la escala de autoevaluación, aunque no tenga mucho peso sobre la nota final (10%), es útil sobre todo para que ellos mismos hagan una reflexión personal sobre lo que creen que han aprendido. La rúbrica (90%) creo que es un instrumento útil a la hora de evaluar contenidos (evaluados mediante el Kahoot) y destrezas varias (mediante las actividades propuestas), ya que te permite ver en qué grado el alumnado es capaz de realizar ciertas actividades.

Técnicas de evaluación: observación directa sobre la asimilación de contenidos en la realización de las actividades escritas y las actividades prácticas, en las que se interpretan tanto la partitura como el musicograma y sobre la participación en clase, así como la expresión oral y el respeto con el que tratan a sus compañeros y a los objetos e instrumentos que se utilicen en las sesiones.

SECUENCIACIÓN DE LAS SESIONES

Sesión 1. Presentación del *rock* y el *pop*. Orígenes y características.

La clase comienza con un Kahoot inicial para comprobar sus conocimientos previos¹. Después, se continúa con una introducción del *rock* y el *pop*: Orígenes (*rock and roll*, Elvis; *pop*, The Beatles) y características musicales (melodía, instrumentación), con la mención de algunos de los artistas más significativos de estos géneros: The Beatles, Bon Jovi, Queen, Michael Jackson, Jarabe de Palo, Fito & Fitipaldis, Medina Azahara...

Rock'n'roll

Se puede definir como una especie de mezcla entre el *blues* y el *jazz* que surge en los años 50 (Shuker, 1998). Así, en el año 1956 el *rock'n'roll* llamó la atención de mucha gente debido a su gran cambio respecto a la música que estaban acostumbrados a escuchar. Hasta entonces, la música popular se trataba de entretenimiento y evasión. Sin embargo, los músicos de *rock'n'roll* asumieron la música popular como medio de expresión personal, incluyendo en sus letras acontecimientos específicos (Gillett, 2003).

Ejemplo: De manera muy superficial, nos paramos en la figura representativa del *rock'n'roll*, Elvis Presley (1935-1977). Ejemplo auditivo: Hound Dog (1956)

¹ <https://create.kahoot.it/details/inicial-2eso-tfm/7202800b-5b07-4ef7-8ae0-fd87194d0eea>

Rock

El *rock* puede definirse como la etiqueta que se le puso a la variedad de estilos que provienen del *rock'n'roll*. Generalmente, el *rock* está considerado como un género que presenta más “peso” que el *pop*, proporcionando integridad, sinceridad y autenticidad (Shuker, 1998).

Ejemplo: Livin’ on a Prayer (Bon Jovi)

Pop

Se refiere a la música popular que se puede definir como bastante accesible, caracterizada por una orientación más comercial y generalmente asociada a una temática amorosa (Shuker, 1998). Como contraste con el *rock'n'roll* y el *rock*, el *pop* presenta “un estilo más rítmico y una armonía vocal más suave” (Shuker, 1998, p.201).

Ejemplo: The Beatles (Yesterday, 1965), Madonna (Material Girl, 1985)

Diferencias entre *rock* y *pop*

Durante los años 60-70, el artista *pop* solo se convertía en un artista conocido si alguna de sus canciones se convertía en éxito de la radio, teniendo en cuenta que esos éxitos debían ser pegadizos y divertidos. De hecho, en sus actuaciones en directo el público acudía para verles tocar las canciones según sonaban en la grabación, sin importar la virtuosidad. En cambio, en el *rock* sucedía lo contrario. El público acudía independientemente de si habían tenido éxito en la radio o no, y en los *shows* se daba cierta importancia a los solos y actuaciones improvisadas, saliéndose de los cánones. (Gillett, 2003).

Actualmente, comprobamos que estas características también pueden presentarse, aunque quizás de manera menos notoria. Por ejemplo, si asistimos a un concierto de Taylor Swift y a uno de Fito&Fitipaldis, ¿quedarían claras esas características? Acompañamos esto con ejemplos:

- Fito&Fitipaldis (*pop-rock*): “Entre dos mares” (versión de Platero)². En esta actuación, si escuchamos la canción original, comienza de manera diferente a la grabada (alarga más la introducción). Los solos de guitarra también presentan sus variaciones, aunque los cambios son mínimos.

² <https://www.youtube.com/watch?v=VkuwU19eczo>

- Taylor Swift (*pop*): En esta actuación de la canción “Shake it Off”³, como principal diferencia, es que ni siquiera se le da demasiada importancia a la instrumentación (dejada en segundo plano mientras la cantante baila con su cuerpo de baile).

Pero, si prestamos atención a la parte auditiva, la principal diferencia entre el *rock* y el *pop* se encuentra en el carácter, como veremos en el siguiente apartado. Por ejemplo, de manera general, en el *rock* se vislumbra un carácter más “agresivo” que en el *pop*: la voz suele ser más dura o rasgada, aunque a veces aguda pero potente, y el carácter de la instrumentación también cambia (los solos de guitarra suelen ser más virtuosísticos y el ritmo más “duro”). Con los mismos ejemplos anteriores (o diferentes para dar variedad) también se pueden comprobar estas características. Ejemplos a mayores (los alumnos también pueden aportar alguna canción):

- La vereda de la puerta de atrás – Extremoduro (*Rock*, 2002).
- You belong with me – Taylor Swift (*Pop*, 2008)
- Marta, Sebas, Guille y los demás - Amaral (*Pop*, 2005)
- Highway to hell – ACDC (*Rock*, 1979)

Características musicales (melodía, ritmo e instrumentación)

- Melodía: la voz del *pop* es más dulce y en el *rock* más rasgada, más “agresiva”.
- Ritmo/compás: generalmente binario/cuaternario, aunque también hay canciones en ternario.
- Instrumentación: las agrupaciones *pop* y *rock* se conforman normalmente por un bajo, guitarra eléctrica, guitarra acústica, batería y voz. Como elementos tímbricos del *rock*, se pueden añadir amplificadores, cajas de sonido, pedaleras para la guitarra eléctrica...
- Carácter general: la música *pop* suele presentar un carácter tranquilo, mientras que el *rock* suele asociarse más con lo duro o agresivo. En cambio, existe otra opción que comprende características de ambos géneros, el *pop-rock*, cuyo carácter suele asentarse en un término medio.

Para terminar la sesión, se realiza la ACTIVIDAD 1, cuyas audiciones son:

1. Sin ti no soy nada – Amaral (*Pop*, 2002).

³ <https://www.youtube.com/watch?v=6beQLoJQz4I>

2. Livin' on a Prayer – Bon Jovi (*Rock*, 1986).
3. Trouble – Taylor Swift (*Pop*, 2012).
4. Beautiful Stranger – Madonna (*Pop*, 1999).
5. Have a Nice Day – Bon Jovi (*Rock*, 2005)

A continuación, se realiza un Kahoot para trabajar la distinción de géneros y comprobar sus conocimientos después de la actividad⁴.

Como tarea individual, se manda buscar una canción *rock* o *pop* entre los 80 y la actualidad para la siguiente sesión para analizarla según esas características.

Sesión 2. Instrumentos, estrofa-estribillo y compás (binario/ternario)

La sesión comienza con un par de crucigramas de la página web Educaplay:

- Crucigrama elementos del *rock* y del *pop*⁵.
- Instrumentos de la banda de *rock*⁶.

Se continúa con una explicación de cómo se estructuran las canciones de *rock* y *pop* (distinción estrofa-estribillo) con ejemplos que aporten los alumnos o el profesor en caso de no obtener respuesta. Además, se trata de identificar si se trata de un ritmo binario o ternario. Ejemplos para binario/ternario:

- Have a nice day – Bon Jovi (*Rock*, 2005): binario.
- Bed of Roses – Bon Jovi (*Pop-rock*, 1992): ternario.

Se continúa con la ACTIVIDAD 2, cuyas audiciones son:

1. Roar – Katy Perry (*Pop*, 2013): ritmo binario.
2. I lose control – Teddy Swims (*Pop*, 2023): ritmo ternario.
3. I Want It All – Queen (*Rock*, 1989): ritmo binario.
4. Voy a pasármelo bien – Hombres G (*Pop-rock*, 1989): ritmo binario.
5. Die with a smile – Bruno Mars, Lady Gaga (*Pop*, 2024): ritmo ternario.

OPCIONAL: si diera tiempo se elige una canción y se cuentan los compases de las estrofas y del estribillo.

⁴ <https://create.kahoot.it/details/2eso-rock-o-pop/33630546-9aaf-43d1-906c-9341c0676d2f>

⁵ https://es.educaplay.com/recursos-educativos/14161833-el_rock.html

⁶ https://es.educaplay.com/recursos-educativos/5230712-instrumentos_de_banda_de_rock.html

Para finalizar la sesión, se pone en común con el grupo-clase de las canciones buscadas en casa. A su vez, se identifican la instrumentación, el ritmo y las características melódicas. Se añade la identificación del ritmo (binario o ternario).

Sesión 3. Partitura

Explicación de la partitura. ¿Qué es? ¿De qué se compone? ¿Qué elementos son necesarios para poder leerla?

1. Con la partitura de It's My Life delante, vamos a ir observando los elementos.
2. Escuchamos la canción (introducción, estrofa y estribillo) y distinguimos características
3. Comenzamos a leer la partitura asignando sílabas a cada figura:
 - Redonda: re-don-di-ta
 - Blanca: bla-an
 - Negra: ne
 - Corcheas: cor-chea

En la última parte de la clase se lleva a cabo la ACTIVIDAD 3.

Sesión 4. Partitura

Continuación de la ACTIVIDAD 3. Interpretación del ritmo de la partitura mediante determinados gestos con la partitura delante, pentagrama por pentagrama:

- Redondas: exposición de brazos hacia delante con la duración de 4 pulsos.
- Blancas: como redondas pero 2 pulsos.
- Negras: palmadas.
- Corcheas: percusión en el muslo.

Una vez esté más o menos interiorizado, se continúa con la interpretación instrumental.

Sesión 5. Musicograma corporal

Se realiza primero la ACTIVIDAD 4 analizando la estructura, género y ritmo de la canción “Roar” para la posterior interpretación en gran grupo del musicograma corporal de dicha canción. Una vez finalizada esta actividad, se entregan los ordenadores para trabajar en la Actividad 5 por grupos de cuatro personas.

Sesión 6. Evaluación y fichas de autoevaluación

Se entregan las fichas de evaluación: la escala de valoración (autoevaluación) y el cuestionario (Ver Anexo 5). Después de esto, se procederá a exponer un Kahoot con diferencias entre rock y pop para comprobar sus conocimientos después de toda la SA⁷.

Para finalizar, se lleva a cabo la continuación de la ACTIVIDAD 5: presentación de los musicogramas.

2.2.- Análisis de la práctica

En este apartado se desarrolla un análisis de la puesta en práctica de la situación de aprendizaje. El contenido se divide en dos partes, una centrada en el proceso de diseño, aplicación y evaluación de la SA y otra centrada en el uso de la música popular urbana en el aula, en la que se reflexiona sobre si el uso de esta música ha facilitado el aprendizaje de los contenidos desarrollados.

En las primeras fases del diseño de la situación de aprendizaje me encontré con diversas dificultades debidas a la inexperiencia docente y la incertidumbre de que lo que iba a programar funcionara. Algunas de ellas fueron la selección de actividades adecuadas, la elección de las canciones más pertinentes y, sobre todo, la forma de conectar con el alumnado de manera efectiva y significativa. Al no contar con una visión clara de los tiempos reales de trabajo en el aula, consideré inicialmente que seis sesiones de 50 minutos serían suficientes para desarrollar toda la propuesta. Sin embargo, a medida que avanzaba en la aplicación práctica, comprendí que los tiempos en el aula generalmente no se ajustan a lo previsto, y que es necesario ser flexible y realista en la organización de los contenidos y las dinámicas. Otro de los retos importantes fue la evaluación, ya que me resultó complejo decidir cómo valorar el proceso de aprendizaje del alumnado y qué herramientas utilizar para hacerlo de manera justa y formativa y que recogiera tanto el trabajo individual como el grupal.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, imparti esta propuesta en los tres grupos de 2ºESO (A/B, C y D), aunque únicamente evalué a los grupos C y D. Tal y como se ha mencionado anteriormente, hay que tener en cuenta que los tiempos reales en el aula suelen ser diferentes a los planificados, lo que me llevó finalmente a extender la situación de aprendizaje una sesión más. Esto se debió principalmente al desarrollo de los trabajos en grupos sobre el musicograma, ya que la utilización de ordenadores implicó más tiempo

⁷ <https://create.kahoot.it/details/dc5c74fa-a024-4ac0-a8cc-99f650528ca9>

de lo estimado por el acceso o disponibilidad a los mismos y por sus condiciones de funcionamiento. Ante esta situación, decidí adaptar la sexta sesión para optimizar el tiempo disponible: mientras los ordenadores se iban entregando y encendiendo, el alumnado realizaba el cuestionario y la escala de valoración. De este modo, los grupos iban trabajando en su canción. Por tanto, la séptima sesión se destinó a realizar el Kahoot final de evaluación y las presentaciones de los trabajos grupales.

Además de la necesidad de añadir una sesión adicional, también necesité modificar el desarrollo de otras. En el caso del primer grupo con el que comencé la propuesta, en la primera sesión comprobé que el tiempo previsto no era suficiente para terminar todas las actividades que había planteado. Sin embargo, esta primera experiencia fue algo positivo, ya que me permitió detectar aspectos que se podrían mejorar, como la viabilidad de realizar el último Kahoot al inicio de la siguiente sesión, en lugar de abarcárselo en una misma sesión. En relación con la Actividad 1, observé que, aun habiendo indicado con claridad lo que debían incluir en el apartado de instrumentación (voz, guitarra eléctrica, bajo y batería), muchos de ellos escribieron otras cosas, dejaron el espacio en blanco, o completaron el apartado de forma parcial. Este aspecto me ha resultado especialmente llamativo, ya que, a pesar de repetir varias veces los conceptos que debían escribir, la respuesta de la mayoría del alumnado era prácticamente nula, como si no hubieran escuchado nada. No obstante, esta actitud era en cierto modo previsible, dado que la adolescencia es una etapa complicada y, sobre todo, porque el periodo de prácticas tuvo lugar entre mediados y finales del segundo trimestre, época en la que la motivación y la capacidad de atención del alumnado se ven bastante reducidas.

La segunda sesión, por tanto, comenzó con el Kahoot, seguido del desarrollo de la Actividad 2, la cual no realicé con el grupo A/B, ya que opté por fusionar los contenidos de la segunda y tercera sesión: Kahoot, ejemplos musicales para distinguir el ritmo binario del ternario y lectura de “It’s My Life”. Observé que el alumnado presentaba dificultades para identificar el ritmo binario del ternario en las canciones, por lo que opté por marcar con ellos el ritmo con las palmas acentuando cada dos o cada tres pulsos, según el patrón rítmico correspondiente a la canción. La mayor parte de los alumnos respondió de manera positiva, imitando mis gestos, aunque algunos mostraron escasa atención.

Vi conveniente comenzar la tercera sesión realizando un repaso de la teoría de la primera sesión con el objetivo de comprobar el grado de comprensión de los contenidos impartidos hasta el momento y antes de la evaluación final mediante un Kahoot. Dicho repaso consistió en el desarrollo de una dinámica participativa en la que se planteaban

por mi parte preguntas en voz alta y los alumnos debían responder según sus conocimientos, para después mostrarles un esquema realizado en la pizarra digital. Respecto a la interpretación de la partitura correspondiente para esta sesión, fue necesario realizar un arreglo en la tonalidad. La partitura original se encontraba escrita en la tonalidad de Do menor, con tres bemoles en la armadura, pero fue finalmente transportada a Re menor, con un único bemol. Esta modificación se debió al desequilibrio entre los recursos previstos durante la realización de la situación de aprendizaje original, diseñada para metalófonos con posibilidad de cambiar sus láminas por láminas alteradas, y los instrumentos disponibles en el centro, como la flauta dulce. Aunque el propio centro cuenta con instrumentación percusiva, realmente no son suficientes para abordar este tipo de actividades (Ver Anexo 6). El cambio de tonalidad permitió, entonces, adecuar la partitura a las tesituras de la flauta, por lo que se facilitó su interpretación. Además, me di cuenta de que con ambos grupos conseguí apenas realizar las dos líneas melódicas: en un grupo la parte de la introducción y con el otro directamente el estribillo. El tiempo invertido en intentar mantener la atención del alumnado fue considerable, lo que produjo una limitación del avance respecto a lo programado inicialmente para esta sesión.

La cuarta sesión se desarrolló mayoritariamente según lo previsto con los grupos C y D, ya que con el A/B omití esta sesión. Irónicamente, fue con el grupo D (habitualmente el que presentaba mayores dificultades para avanzar) con quienes se logró unir la parte melódica con la rítmica en un fragmento de la canción. Para ello, se trabajó en primer lugar la parte rítmica con diversos instrumentos de percusión del aula (cajas chinas, claves y bongós). Dado que no había instrumentos suficientes para todos, para los que no tenían propuse utilizar un bolígrafo o algo similar para marcar el ritmo sobre la mesa. Por diversas razones, fue necesario invertir algunos minutos en explicar cómo se tocaban las claves o las cajas chinas. Una vez ensayado el acompañamiento rítmico, se realizó un repaso de la parte melódica conjuntamente. A continuación, se dividió la clase en dos grupos: uno se encargó de la interpretación de la parte melódica y otro del acompañamiento ritmo. Tras varios intentos, comenzó a sonar bastante parecido a lo que indicaba la partitura. En cambio, con el grupo C no logré llegar a trabajar la parte rítmica, aunque sí se consiguió avanzar en la melódica, logrando juntar las dos voces en el estribillo de la canción de forma coordinada.

Durante esta sesión planteé una breve reflexión sobre la actividad rítmica desarrollada en la sesión anterior, preguntándoles qué formato les había resultado más entretenido: seguir el ritmo mediante movimientos corporales o utilizando palabras para

representar las figuras y grupos de figuras. La respuesta fue clara, mostrando mayor aceptación la opción de los movimientos corporales. Este dato me resulta especialmente útil de cara a futuras experiencias en la interpretación de partituras, aunque también considero conveniente mantener la parte verbal, si bien a lo mejor en menor medida como complemento didáctico. Otra de las cuestiones comprobadas es que acompañar al alumnado con el piano resulta más efectivo que utilizar la grabación de la canción original de fondo, ya que esta provoca diversas desventajas: su intensidad suele sobreponerse a la de las flautas, la grabación no permite adaptarse a los cambios de tempo que se produzcan por algún error en la interpretación, es más difícil localizar el fragmento exacto que quieras repetir por algún motivo... En mi caso, al disponer de piano en el aula, pude utilizar este recurso de manera efectiva. Sin embargo, en aquellos centros que no cuenten aula de música equipada con piano, se haría necesario buscar otras alternativas, como el uso de grabaciones adaptadas o la incorporación de otros instrumentos melódicos, como los metalófonos.

En la quinta sesión, centrada en la interpretación del musicograma corporal, con el grupo que no fue objeto de evaluación opté por realizar únicamente el musicograma que yo había preparado sin asignarles la tarea de crear uno propio. Una vez finalizada esta actividad, continué trabajando un fragmento rítmico de la partitura: la introducción y la primera estrofa. Para ello, escogí la opción que anteriormente había demostrado mayor eficacia en sesiones anteriores: la interpretación rítmica mediante movimientos corporales, seguida de su ejecución con un boli sobre la mesa. En general, la actividad del musicograma fue bien recibida e interpretada de forma satisfactoria en todos los grupos. No obstante, con uno de ellos la dinámica fluyó de manera especialmente favorable, lo cual atribuyo a factores como un mayor nivel de atención y una mejor asimilación de los conceptos trabajados, particularmente los relacionados con el ritmo y la coordinación motora.

La segunda parte de la sesión requería el uso de ordenadores, y fue precisamente en este momento cuando me percaté de las limitaciones que implican los recursos tecnológicos en el contexto escolar. Tal como ya se ha mencionado, las dificultades asociadas al uso de dispositivos impidieron el desarrollo completo de la actividad planificada. Esta experiencia me ayudó a darme cuenta de la necesidad de disponer de, al menos, una sesión adicional para poder llevar a cabo la propuesta de manera adecuada y sin afectar a la calidad del aprendizaje. Sin embargo, debido a cuestiones organizativas y de disponibilidad horaria, no podía asistir al centro los viernes, lo que limitaba mis

posibilidades de ampliar el tiempo presencial con el alumnado. Ante esta circunstancia, mi tutora de prácticas se mostró muy colaborativa, permitiendo que parte de sus sesiones de los viernes se destinaran a que los estudiantes adelantaran algunas de las actividades previstas. Esta flexibilidad resultó clave para poder compensar, en parte, el desfase temporal originado por los imprevistos.

A pesar de estas medidas, durante la séptima sesión, dedicada a las exposiciones de los trabajos grupales, algunos grupos no lograron finalizar a tiempo la tarea grupal asignada. Como consecuencia, no fue posible llevar a cabo la presentación oral de sus trabajos, por lo que la evaluación se limitó a valorar únicamente la parte correspondiente al trabajo colaborativo, quedando excluida la dimensión expositiva prevista en el diseño original. En lo relativo a la entrega de los trabajos correspondientes a la Actividad 5, se optó por una solución adaptada a las circunstancias: los estudiantes enviaron sus presentaciones digitales a mi tutora por la plataforma Microsoft Teams, quien posteriormente me las hizo llegar.

Esta experiencia puso de manifiesto la necesidad de una mayor previsión y flexibilidad en el diseño de las actividades que implican el uso de tecnología en el aula. También considero importante establecer alternativas viables ante posibles contratiempos, así como la relevancia de la coordinación entre el profesorado para garantizar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos reales.

Considero que el uso de la música popular urbana ha podido facilitar, en cierta medida, el aprendizaje de los contenidos por parte del alumnado. No obstante, también es cierto que resulta complejo conectar de manera efectiva con todos los estudiantes, especialmente cuando la predisposición individual hacia la materia o hacia este tipo de música no siempre es favorable. A pesar de ello, sigo considerando que este tipo de música se trata de un buen potencial didáctico que puede utilizarse como herramienta para la enseñanza de contenidos relacionados, sobre todo, con los elementos básicos lenguaje musical.

Considero fundamental destacar la diferencia que, en muchas ocasiones, se observa entre la teoría pedagógica y la práctica educativa real. A lo largo del máster, había interiorizado una serie de principios metodológicos y organizativos que, en la teoría, parecían un marco sólido para el diseño y la implementación de situaciones de aprendizaje. Sin embargo, el paso al contexto real del aula durante el periodo de prácticas

supuso una toma de conciencia respecto a la complejidad de trasladar estos principios a escenarios concretos, condicionados por diversas circunstancias.

Aunque contaba con una trayectoria previa en la enseñanza individual del piano a niños y adolescentes, el trabajo con grupos numerosos (de cerca de 30 alumnos) supuso un cambio significativo. En la dinámica de la enseñanza grupal puede vislumbrarse elementos que no están presentes en la individual: la diversidad de niveles, intereses, comportamientos y ritmos de aprendizaje; la gestión del tiempo; o las dificultades asociadas a la atención y motivación del alumnado, especialmente en la etapa adolescente.

Uno de los principales retos que afronté fue la implementación de la situación de aprendizaje diseñada para este TFM. En un primer momento, elaboré una planificación detallada, estructurada en sesiones que pretendían seguir una secuencia lógica y cohesionada. Esta planificación respondía tanto a mi perfil personal (organizado y previsor) como a la exigencia académica de presentar una propuesta didáctica coherente. No obstante, la experiencia práctica puso de manifiesto que la rigidez en la planificación puede ser contraproducente en contextos reales, donde la capacidad de adaptación y flexibilidad son aspectos clave.

Durante el desarrollo de las sesiones, me vi en la necesidad de realizar numerosos ajustes sobre la marcha. Factores como los imprevistos técnicos, el comportamiento del grupo, la gestión del aula y la dificultad de mantener la atención del alumnado hicieron que el tiempo real de trabajo efectivo fuera considerablemente menor al estimado. En sesiones de 50 minutos, el tiempo útil se reducía frecuentemente a unos 30 o 35 minutos, debido al tiempo invertido en organización inicial, resolución de conflictos menores o simplemente en conseguir un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Esta experiencia me ha llevado a una reflexión más profunda sobre el papel del docente como mediador entre la planificación y la realidad. Considero que, si bien la preparación previa de una situación de aprendizaje es imprescindible para estructurar ideas y tener claros los objetivos didácticos, su éxito en el aula depende, en gran medida, de la capacidad del docente para adaptarse al contexto, tomar decisiones inmediatas y responder a las necesidades cambiantes del grupo. En este sentido, el periodo de prácticas ha supuesto una oportunidad óptima para confrontar mis ideas preconcebidas con la realidad educativa, lo que me ha permitido desarrollar una mirada más flexible y realista sobre la práctica docente. El principal reto no se trata de la eficacia de los recursos en sí, sino de la dificultad de conectar sus características con los gustos y preferencias del

alumnado, aspecto que creo fundamental para el éxito en su implicación activa. Por este motivo, considero que en una única situación de aprendizaje centrada en la música popular urbana resulta inviable abarcar toda la totalidad de intereses musicales del grupo-clase, sobre todo en circunstancias en las que existe unas elevadas ratios de alumnos en las aulas actuales.

Uno de los aspectos que más me ha llamado la atención de la aplicación práctica de la propuesta desarrollada en este trabajo ha sido la constatación de que llevar la enseñanza adaptada a las necesidades individuales del alumnado a la práctica en aulas con ratios elevadas resulta, en muchas ocasiones, inviable. La atención a la diversidad, entendida como una respuesta personalizada a los distintos ritmos, estilos de aprendizaje y características individuales, se ve comprometida habitualmente por limitaciones del sistema educativo, como el elevado número de estudiantes por clase, la falta de recursos o la escasez de apoyos especializados.

Un caso particularmente significativo que viví durante su aplicación fue el de un alumno de 2º de ESO diagnosticado con trastorno del espectro autista (TEA), integrado en un grupo de 25 estudiantes. Este alumno solía mostrar una organización personal mediante el uso de una agenda en la que registraba de forma sistemática todo lo trabajado en clase y las tareas asignadas. En una de mis últimas sesiones con el grupo el alumno se percató de que había olvidado su agenda en otra aula, lo que desencadenó en él una fuerte reacción de ansiedad al no poder acceder a ella. Ante su malestar creciente y la interrupción de la dinámica de la clase, recurrió a la intervención de mi tutora, quien lo acompañó a solicitar las llaves del aula donde había dejado su material.

Este episodio me llevó a cuestionarme profundamente cómo actuar en situaciones similares, especialmente si me hubiese encontrado sola. ¿Cuál es la mejor forma de responder a las necesidades emocionales y cognitivas de un alumno con TEA sin desatender al resto del grupo? ¿Qué protocolos están establecidos para estas situaciones y hasta qué punto los docentes contamos con las herramientas necesarias para afrontarlas con eficacia? Esta experiencia reveló un aspecto clave de la práctica docente: la tensión constante entre la atención individualizada y la gestión del grupo. Este equilibrio se vuelve especialmente frágil cuando se carece de los apoyos necesarios para dar respuesta a situaciones que, aunque previstas en los marcos teóricos de la inclusión educativa, no siempre encuentran una solución práctica en la realidad cotidiana del aula.

En definitiva, esta vivencia ha ampliado mi comprensión de los retos que implica la inclusión real en contextos ordinarios. Asimismo, pone en valor la importancia de la formación docente continua, especialmente en lo relacionado con la gestión emocional y la atención a la diversidad funcional en entornos complejos.

2.3.- Tabla de resultados académicos

En este apartado se presenta una tabla comparativa con las medias obtenidas por los dos grupos evaluados de 2º ESO. La rúbrica utilizada para la evaluación estaba valorada sobre un total de 9 puntos, mientras que la autoevaluación del alumnado se calificaba sobre 1 punto, sumando ambos instrumentos un total de 10. Tal y como se refleja en la tabla, en ambos grupos se identificó la presencia de un estudiante cuya asistencia a clase fue nula a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica y en el curso en general. La rúbrica fue diseñada atendiendo a distintos ámbitos de aprendizaje: el conocimiento histórico sobre los géneros del rock y el pop, así como la valoración crítica de su influencia en la actualidad (evaluados a través de una actividad tipo *Kahoot*); la escucha activa (reflejada en las Actividades 1 y 2); el trabajo en equipo (en las Actividades 4 y 5); y, por último, la competencia en interpretación y lectura de notas musicales (Actividad 3).

La autoevaluación del alumnado se llevó a cabo durante la sexta sesión. En esta ocasión, se propuso una doble dinámica de reflexión: por un lado, los estudiantes respondieron a una serie de preguntas de carácter subjetivo, orientadas a recoger su percepción personal sobre el proceso de aprendizaje (no evaluables); y, por otro, completaron una escala de valoración diseñada para la autoevaluación, cuya finalidad era que valoraran su propio desempeño de manera crítica y que formaba parte del sistema de evaluación del proyecto.

2ºC	Autoev. (10%)	Rúbrica (90%)	TOTAL	2ºD	Autoev. (10%)	Rúbrica (90%)	TOTAL
AL. 1	0,8	7,2	8	AL. 1	0,9	5,3	6,2
AL. 2	0,9	7,2	8,1	AL. 2	0,7	6	6,7
AL. 3	0,65	5,5	6,15	AL. 3	0,9	7,8	8,7
AL. 4	1	7,3	8,3	AL. 4	0,7	4,8	5,5
AL. 5	0,55	4,5	5,05	AL. 5	0,9	5,7	6,6
AL. 6	0,75	4,3	5,05	AL. 6	0,8	6,6	7,4
AL. 7	0	3,1	3,1	AL. 7	0,85	4,9	5,75
AL. 8	0,85	5,3	6,15	AL. 8	0,8	3,9	4,7
AL. 9	0,6	4,9	5,5	AL. 9	0,75	6,6	7,35
AL. 10	0,8	4,2	5	AL. 10	0,85	4,3	5,15
AL. 11	0,9	6,9	7,8	AL. 11	0,65	6,8	7,45
AL. 12	0,9	7,3	8,2	AL. 12	0,85	5,6	6,45
AL. 13	0,65	7,3	7,95	AL. 13	0,95	6,1	7,05
AL. 14	0,95	7,7	8,65	AL. 14	0,4	3,6	4
AL. 15	0,7	4,4	5,1	AL. 15	0,65	5,3	5,95
AL. 16	0	0	0	AL. 16	0,7	6,5	7,2
AL. 17	0,6	4,5	5,1	AL. 17	0,85	4,7	5,55
AL. 18	0,7	6,5	7,2	AL. 18	1	5,9	6,9
AL. 19	0,95	5,3	6,25	AL. 19	0,75	6,5	7,25
AL. 20	0,7	5,6	6,3	AL. 20	0,6	6,4	7
AL. 21	0,4	4,6	5	AL. 21	0,85	5,8	6,65
AL. 22	0,8	5,4	6,2	AL. 22	0	0	0
				AL. 23	0,7	5,5	6,2
				AL. 24	0,95	7,4	8,35
				AL. 25	0,75	6,5	7,25
	Media	6,09772727			Media	6,292	

A partir del análisis de los resultados académicos obtenidos, se observa que la media de calificaciones entre ambos grupos es muy similar, a pesar de que el grupo D contaba con 3 alumnos más. Cabe destacar que la elección de estos grupos para aplicar la situación de aprendizaje respondió a criterios pedagógicos concretos: el grupo C era considerado, en términos generales, el de mejor rendimiento académico, mientras que el grupo D solía presentar mayores dificultades. En este sentido, la tabla de resultados contribuye a confirmar, al menos parcialmente, las diferencias previamente observadas entre ambos grupos, al mismo tiempo que permite valorar la eficacia de la propuesta didáctica en contextos con niveles de rendimiento contrastados.

CONCLUSIONES

He aprendido a elaborar un documento académico en el que no solo se integran conocimientos adquiridos a lo largo del Máster, sino que también se evidencia una aplicación práctica y reflexiva de dichos saberes en el ámbito educativo. Este Trabajo de Fin de Máster ha supuesto una oportunidad para demostrar mi capacidad de análisis y expresión escrita, así como para desarrollar un proyecto coherente, basado en un marco teórico sólido y orientado a la práctica docente real.

Durante el proceso de elaboración, he puesto en práctica competencias generales clave, como la capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en contextos nuevos o la habilidad para comunicar ideas, razonamientos y conclusiones. Del mismo modo, he puesto en práctica una forma de aprendizaje autónoma, lo que ha implicado una planificación personal rigurosa, la búsqueda de información relevante y la toma de decisiones constante a lo largo de todo el proyecto.

Desde el punto de vista de las competencias específicas, este trabajo me ha permitido profundizar en la planificación, desarrollo y evaluación de una propuesta didáctica vinculada a la enseñanza de la música en secundaria. He podido diseñar una situación de aprendizaje contextualizada y ajustada a las necesidades reales del alumnado, aplicando metodologías activas, recursos tecnológicos y estrategias de evaluación coherentes con los principios del aprendizaje competencial.

Asimismo, considero que este proceso ha sido una oportunidad para reflexionar sobre la práctica educativa desde una perspectiva crítica. He sido consciente de la importancia de adaptar las propuestas a la diversidad del aula, de fomentar la convivencia a través de metodologías inclusivas, y de reconocer el valor que tienen los intereses culturales del alumnado como punto de partida para un aprendizaje significativo.

También he desarrollado habilidades de investigación educativa al recopilar, seleccionar, interpretar y aplicar fuentes bibliográficas relevantes, y he sido capaz de mejorar mi capacidad para justificar decisiones metodológicas desde una fundamentación teórica y normativa sólida. En este sentido, el TFM ha funcionado como un espacio de iniciación a la investigación y a la mejora continua de la práctica docente.

En definitiva, considero que este trabajo representa un proceso formativo que ha contribuido a mi desarrollo profesional como futura docente de música. No solo me ha permitido aplicar los conocimientos adquiridos, sino que me ha enfrentado a los retos reales del aula.

Este Trabajo de Fin de Máster ha tenido como objetivo principal explorar el potencial de la música popular urbana como herramienta didáctica para facilitar el aprendizaje de los elementos básicos del lenguaje musical en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Partiendo de una hipótesis inicial, que defendía que este tipo de música puede ser un recurso eficaz para dicho fin, se diseñó y aplicó una propuesta didáctica centrada en los géneros del *pop* y el *rock*, por ser estilos musicales reconocibles y presentes en el entorno cotidiano de la mayoría del alumnado.

Tras la implementación y el análisis de los resultados obtenidos, se puede concluir que la hipótesis planteada se ha cumplido en parte, pero no de forma total. Es decir, se han observado múltiples beneficios derivados del uso de la música popular urbana en el aula, pero también se han identificado una serie de limitaciones que impiden confirmar su eficacia como recurso.

Entre los logros, cabe destacar que el acercamiento a géneros musicales cercanos al alumnado ha favorecido su implicación activa, aumentado su motivación hacia la asignatura y facilitado, en parte, la comprensión de aspectos básicos del lenguaje musical como la métrica, el ritmo o la estructura. Este tipo de música, al estar presente en su vida diaria y formar parte de su identidad cultural, en general, ha contribuido a crear un clima más participativo en el aula y ha generado un espacio de aprendizaje más significativo.

Además, esta experiencia ha servido para reducir la distancia habitual entre el currículo oficial y el entorno sonoro del alumnado, una desconexión que ha influido negativamente en la percepción de la asignatura de Música como una materia relevante. En este sentido, la propuesta ha demostrado que es posible diseñar actividades que conecten los intereses del alumnado con los objetivos curriculares, promoviendo al mismo tiempo competencias clave como el trabajo en equipo, la comunicación, la expresión cultural o el uso responsable de la tecnología.

No obstante, también han aparecido algunas dificultades importantes que limitaron el desarrollo eficaz de la propuesta. En primer lugar, la enorme diversidad de gustos musicales dentro del grupo clase ha supuesto un reto considerable. Aunque el *pop* y el *rock* son estilos relativamente comunes, no todos los estudiantes se sienten identificados con ellos, y esto ha dificultado generar una conexión significativa con la totalidad del alumnado. Este hecho evidencia que en la puesta en práctica de mi situación de aprendizaje resultó complicado responder de forma equitativa a todos los intereses presentes en el aula.

En segundo lugar, se ha constatado que la predisposición individual hacia la materia y hacia la música en general también influye decisivamente en la efectividad de la propuesta. Algunos estudiantes, pese al enfoque cercano de la unidad, han mostrado escaso interés, lo cual sugiere que la música popular urbana no es, por sí sola, un elemento motivador universal, y que su éxito como recurso didáctico está condicionado por factores personales, sociales y contextuales.

Otro aspecto relevante ha sido la necesidad de mayor experiencia docente para gestionar de forma realista los tiempos, aplicar una evaluación formativa equilibrada y adaptar la planificación a las necesidades del aula. La experiencia ha puesto de manifiesto que, si bien es posible diseñar propuestas teóricamente sólidas, su implementación en contextos reales exige una alta capacidad de adaptación, flexibilidad y toma de decisiones rápidas, especialmente en entornos educativos con ratios elevadas o con diferencias marcadas en el rendimiento del alumnado.

Por tanto, este TFM ha supuesto no solo una oportunidad para investigar nuevas metodologías en el área de Música, sino también una experiencia de aprendizaje personal y profesional. Ha contribuido a enriquecer mi mirada docente, permitiéndome comprender con mayor profundidad la distancia entre la teoría pedagógica y la práctica educativa, y reforzando la necesidad de construir propuestas flexibles, inclusivas y adaptadas a la realidad del aula.

Para finalizar, si bien la hipótesis inicial se ha confirmado parcialmente, los resultados obtenidos validan el uso de la música popular urbana como una estrategia didáctica interesante y con potencial. Sin embargo, también llevan a ser cautelosos en su aplicación, a considerar la diversidad del alumnado y a combinar este enfoque con otros recursos que permitan una atención más personalizada y equitativa.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha de Actividades 1 y 2

ACTIVIDAD 1. CARACTERÍSTICAS MUSICALES DEL ROCK Y EL POP

	Audición 1	Audición 2	Audición 3	Audición 4	Audición 5
Género					
Melodía/voz					
Instrumentación					
Carácter general					

ACTIVIDAD 2. IDENTIFICACIÓN DE GÉNERO, COMPÁS Y ESTRUCTURA

	Audición 1	Audición 2	Audición 3	Audición 4	Audición 5
Género					
Compás					
Estructura					

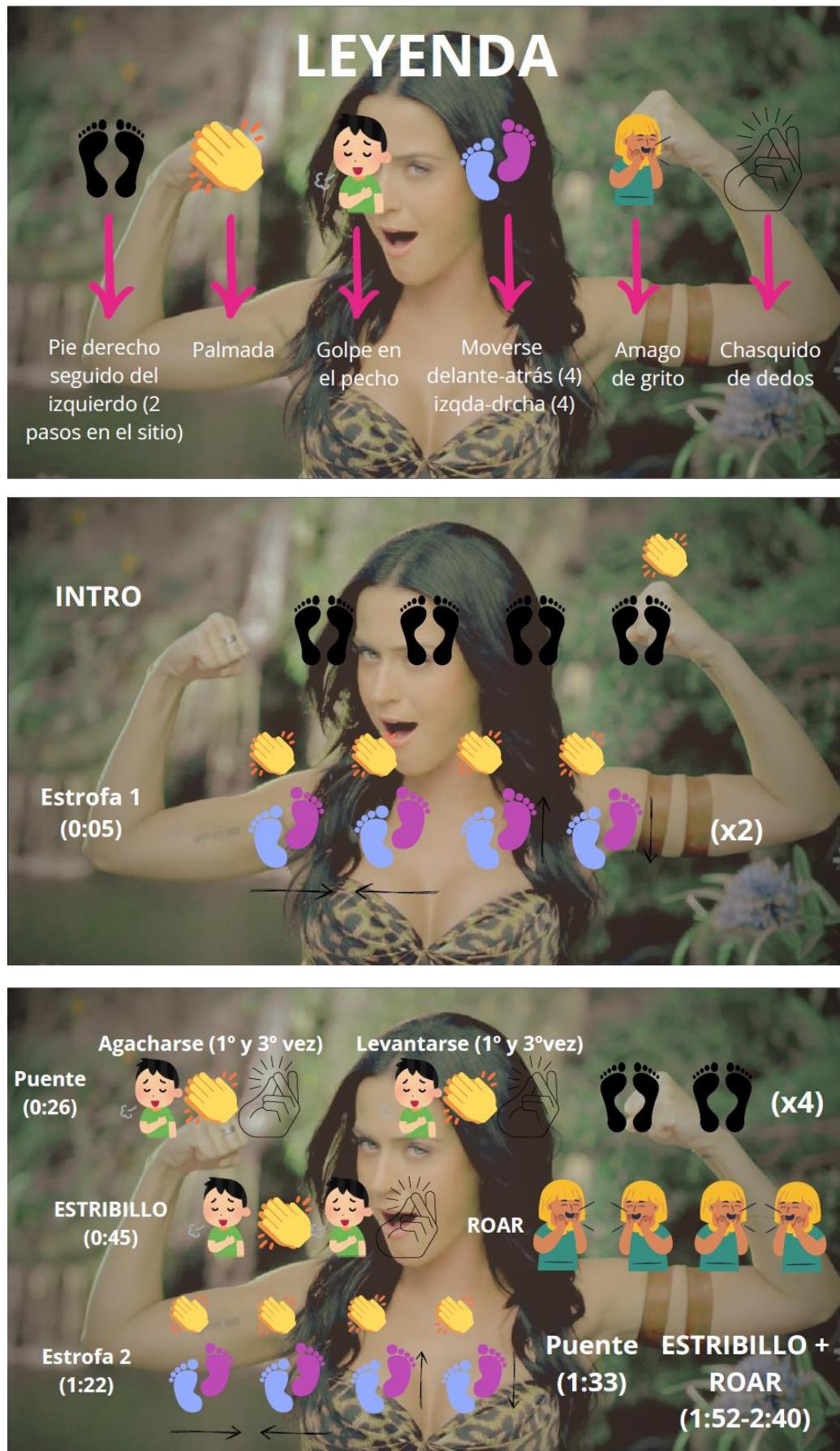
Anexo 2. Partitura “It’s My Life” – Bon Jovi

IT'S MY LIFE

Bon Jovi

Arr.: Maria Luisa Pérez

Anexo 3. Musicograma “Roar” – Katy Perry



Anexo 4. Recursos para la evaluación de la Situación de Aprendizaje

CUESTIONARIO SOBRE LA PARTITURA Y EL MUSICOGRAMA CORPORAL

- 1.- ¿Las actividades te han ayudado a saber seguir una partitura con varias voces?
- 2.- ¿Cómo ha sido tu experiencia leyendo una partitura con varias voces?
- 3.- ¿Alguna vez habías visto un musicograma corporal? ¿Te ha resultado difícil seguirlo?
- 5.- ¿Qué crees que te han aportado estas actividades?
- 6.- ¿Qué te han parecido? ¿Cambiarías o mejorarías algo?

ESCALA DE VALORACIÓN

Marca con una X la casilla que consideres, siendo 4 “muy de acuerdo” y 1 “nada de acuerdo”:

	4	3	2	1	PESO
He aprendido bastantes conceptos sobre estos géneros					20%
Soy consciente del valor que tienen el <i>rock</i> y el <i>pop</i> en la sociedad					
He conseguido distinguir sin problemas canciones del <i>rock</i> y del <i>pop</i>					20%
He identificado correctamente la estructura de las canciones de la unidad					
He conseguido identificar cuándo una canción presenta un ritmo binario o ternario					20%
Soy consciente del valor que tiene el trabajo en equipo					
He conseguido leer correctamente las notas de la partitura y seguir el ritmo					40%

KAHOOT

<https://create.kahoot.it/details/evaluacion-rock-y-pop-2eso/cffa7bbb-20d0-4ad8-b2fc-73da3e3eb195>

MODELO RÚBRICA DE EVALUACIÓN

RÚBRICA DE EVALUACIÓN ROCK Y POP

Alumno:

Curso:

	4 (Sobresaliente)	3 (Notable)	2 (Bien)	1 (Insuficiente)	PESO	NOTA
Conocimiento sobre la evolución de los géneros	Conoce bastante bien su evolución	Conoce casi toda su evolución	Conoce algunas partes de su evolución	Presenta dificultades para conocer su evolución	10%	
Influencia en la actualidad	Presenta actitud abierta y respetuosa hacia su influencia en la actualidad	Presenta en su mayoría actitud abierta y respetuosa hacia su influencia en la actualidad	Presenta a veces actitudes abiertas y respetuosas hacia su influencia	Actúa sin pensamiento abierto ni respetuoso hacia su influencia	10%	
Escucha activa	Reconoce auditivamente los géneros y características en todas las canciones presentadas	Reconoce auditivamente los géneros y características en casi todas las canciones presentadas	Reconoce auditivamente los géneros y características de algunas canciones presentadas	Presenta dificultades para distinguir auditivamente los géneros y características presentados	20%	
Trabajo en equipo	Presenta actitud de respeto y apertura hacia sus compañeros	Presenta casi siempre actitud de respeto y apertura hacia sus compañeros	Presenta de vez en cuando actitud de respeto y apertura hacia sus compañeros	Casi nunca presenta actitud de respeto y apertura hacia sus compañeros	20%	
Interpretación y lectura	Sigue con precisión la interpretación y lectura de las canciones correspondientes	Sigue normalmente con precisión la interpretación y lectura de las canciones correspondientes	Sigue la interpretación y lectura de las canciones correspondientes	Presenta dificultades para interpretar y leer las canciones correspondientes	40%	

Anexo 5. Ejemplos de algunas fichas de autoevaluación

Curso y grupo: 2º D

CUESTIONARIO SOBRE LA PARTITURA Y EL MUSICOGRAMA CORPORAL

1.- ¿Las actividades te han ayudado a saber seguir una partitura con varias voces?

más o menos

2.- ¿Cómo ha sido tu experiencia leyendo una partitura con varias voces?

más o menos bien

3.- ¿Alguna vez habías visto un musicograma corporal? ¿Te ha resultado difícil seguirlo?

Sí.
 No.

5.- ¿Qué crees que te han aportado estas actividades?

APRENDIZAJE

6.- ¿Qué te han parecido? ¿Cambiarías o mejorarías algo?

BIEN. MÁS JUEGOS

ESCALA DE VALORACIÓN

Marca con una X la casilla que consideres, siendo 4 "muy de acuerdo" y 1 "nada de acuerdo":

	4	3	2	1
He aprendido bastantes conceptos sobre estos géneros		X		
Soy consciente del valor que tienen el rock y el pop en la sociedad		X		
He conseguido distinguir sin problemas canciones del rock y del pop		X		
He identificado correctamente la estructura de las canciones de la unidad		X		
He conseguido identificar cuándo una canción presenta un ritmo binario o ternario		X		
Soy consciente del valor que tiene el trabajo en equipo			X	
He conseguido leer correctamente las notas de la partitura y seguir el ritmo		X		

Curso y grupo: 2D

CUESTIONARIO SOBRE LA PARTITURA Y EL MUSICOGRAMA CORPORAL

1.- ¿Las actividades te han ayudado a saber seguir una partitura con varias voces?

Si

2.- ¿Cómo ha sido tu experiencia leyendo una partitura con varias voces?

Normal, me he sentido bien pero tampoco me hacia mucha ilusión

3.- ¿Alguna vez habías visto un musicograma corporal? ¿Te ha resultado difícil seguirlo?

Si, bastante

5.- ¿Qué crees que te han aportado estas actividades?

Conocimientos y bastantes risas con los compañeros.

6.- ¿Qué te han parecido? ¿Cambiarias o mejorarias algo?

Una actividad muy original, han estado muy bien no cambiaria nada

ESCALA DE VALORACIÓN

Marca con una X la casilla que consideres, siendo 4 "muy de acuerdo" y 1 "nada de acuerdo":

	4	3	2	1
He aprendido bastantes conceptos sobre estos géneros		X		
Soy consciente del valor que tienen el rock y el pop en la sociedad	X			
He conseguido distinguir sin problemas canciones del rock y del pop	X			
He identificado correctamente la estructura de las canciones de la unidad	X			
He conseguido identificar cuándo una canción presenta un ritmo binario o ternario			X	
Soy consciente del valor que tiene el trabajo en equipo		X		
He conseguido leer correctamente las notas de la partitura y seguir el ritmo	X			

Curso y grupo: 2D

CUESTIONARIO SOBRE LA PARTITURA Y EL MUSICOGRAMA CORPORAL

1.- ¿Las actividades te han ayudado a saber seguir una partitura con varias voces?

Si

2.- ¿Cómo ha sido tu experiencia leyendo una partitura con varias voces?

Nada mal, Poco avanzado

3.- ¿Alguna vez habías visto un musicograma corporal? ¿Te ha resultado difícil seguirlo?

No

5.- ¿Qué crees que te han aportado estas actividades?

No lo sé

6.- ¿Qué te han parecido? ¿Cambiarías o mejorarías algo?

Bien ☺

ESCALA DE VALORACIÓN

Marca con una X la casilla que consideres, siendo 4 "muy de acuerdo" y 1 "nada de acuerdo":

	4	3	2	1
He aprendido bastantes conceptos sobre estos géneros		X		
Soy consciente del valor que tienen el rock y el pop en la sociedad	X			
He conseguido distinguir sin problemas canciones del rock y del pop	X			
He identificado correctamente la estructura de las canciones de la unidad		X		
He conseguido identificar cuándo una canción presenta un ritmo binario o ternario			X	
Soy consciente del valor que tiene el trabajo en equipo	X			
He conseguido leer correctamente las notas de la partitura y seguir el ritmo		X		

Curso y grupo: 12D

CUESTIONARIO SOBRE LA PARTITURA Y EL MUSICOGRAMA CORPORAL

1.- ¿Las actividades te han ayudado a saber seguir una partitura con varias voces?

Si más

2.- ¿Cómo ha sido tu experiencia leyendo una partitura con varias voces?

Al principio un poco complicado luego ya no

3.- ¿Alguna vez habías visto un musicograma corporal? ¿Te ha resultado difícil seguirlo?

No, ha sido muy fácil

4.- ¿Qué crees que te han aportado estas actividades?

Diversión y aprendido cosas nuevas

5.- ¿Qué te han parecido? ¿Cambiarías o mejorarías algo?

Muy bien, no está bien todo

ESCALA DE VALORACIÓN

Marca con una X la casilla que consideres, siendo 4 "muy de acuerdo" y 1 "nada de acuerdo":

	4	3	2	1
He aprendido bastantes conceptos sobre estos géneros		X		
Soy consciente del valor que tienen el rock y el pop en la sociedad	X			
He conseguido distinguir sin problemas canciones del rock y del pop	X			
He identificado correctamente la estructura de las canciones de la unidad		X		
He conseguido identificar cuándo una canción presenta un ritmo binario o ternario			X	
Soy consciente del valor que tiene el trabajo en equipo	X			
He conseguido leer correctamente las notas de la partitura y seguir el ritmo		X		

Anexo 6. Instrumentación del aula



BIBLIOGRAFÍA

- Berrón, E. (2017). Integración creativa de la música Pop-Rock en el aula. *Revista Electrónica LEEME (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación)*, 39, 1-20. <https://doi.org/10.7203/LEEME.39.10070>.
- Calvi, J. C. (2006). La industria de la música, las nuevas tecnologías digitales e Internet: algunas transformaciones y salto en la concentración. *ZER*, 21, 121-137. <http://hdl.handle.net/10810/40914>.
- Cremades, R. y Rojas, M. D. (2015). Preferencias musicales en el aula de Música de Secundaria en estudiantes madrileños. En Lucía Torres y M^a Angustias Ortiz (Coord.), *Desarrollo, Educación, Diversidad y Cultura: análisis interdisciplinar* (pp. 67-84). Coimbra.
- Cremades, R., Lorenzo, O. y Herrera, L. (2013). *Estilo musical y currículum en la enseñanza secundaria obligatoria*. Editorial Club Universitario (ECU). <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/ereader/uva/62385>.
- Falgan, M. (2023). La identidad musical en secundaria: una experiencia inclusiva en el aula. *Eufonía: didáctica de la música*, 95, 21-28.
- Flores, S. (2023). When We Were Young: adolescencia, preferencias musicales e identidad. *Eufonía: didáctica de la música*, 95, 13-20.
- Fouce, H. (2007). *La música pop y rock*. UOC.
- Gillett, C. (2003). *Historia del rock: el sonido de la ciudad* (2) (J. Sardà, Trad.). Ediciones Robinbook, S.L.
- Gillett, C. (2008). *Historia del rock: el sonido de la ciudad* (J. Sardà, Trad.). Ediciones Robinbook, S.L.
- Grinberg, M. (2004). *La generación "V"*. Emecé.
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51. <https://doi.org.ponton.uva.es/10.1174/113564010790935222>.
- Inchaurondo, N. (2018). La música: un dispositivo pedagógico en el aula. *Letras*, 7, 179-189. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73492>.

Provéndola, J. I. (2015). *Rockpolitik. 50 años de rock nacional y sus vínculos con el poder político argentino*. Eudeba.

Riaño, M. y Arús, E. (2023). Música e identidades. *Eufonía: didáctica de la música*, 95, 4-6.

Shuker, R. (1998). *Popular music. The key concepts* (2). Routledge.

Solari, M. y Borrero, R. (2022). LOMLOE y modernización del currículo de secundaria: oportunidades y retos. *Aula de Secundaria*, 46, 8-13.