



UNIVERSIDAD DE BURGOS

**Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza
de Idiomas**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER:
El Romanticismo musical: Fanny Mendelsshon desde
un *Escape room***

CURSO 2019-2020

**ALUMNO: Puente Vea-Murguía, Iker
ESPECIALIDAD: Historia y Geografía
DIRECTOR: García Andrés, Joaquín**

A mi madre, mi padre y mi hermano, por todo.

A mi tutor Joaquín García, por su profesionalidad y su dedicación.

A todas mis compañeras y compañeros, que frente a la adversidad han optado por el compañerismo y no por la competitividad incentivadas, muchas veces, por el propio sistema educativo.

A la red pública de bibliotecas.

A Alexandra Elbakyan, fundadora de Sci-hub (portal de acceso pirata a la producción académica) y perseguida por ello por el arcaico régimen del derecho de autor.

Sin todo ello, ni este trabajo ni mi formación académica hubiese sido posible.

Aclaraciones previas

El proyecto aquí presente tiene como núcleo central el diseño y la realización de un *escape room*. El motivo primordial de esta herramienta no es otro que el de replantear un sistema de evaluación y de docencia alejado de la rutina que en muchas ocasiones rige el propio sistema educativo. Sin embargo, y como es de esperar, este juego de escape se encuentra enmarcado en una unidad didáctica en concreto: el romanticismo musical, temática propia del tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Es por ello que nuestro proyecto debe basarse en el diseño y materialización de unos contenidos curriculares; sin embargo, si realmente queremos innovar en este ámbito, no sólo debemos repensar esos contenidos, también la forma de impartirlos, los propios roles del alumnado y del docente.

Todos los planteamientos y materiales presentes en las siguientes páginas están preparados para su implantación en el aula. De hecho, gran parte de ellos ya han sido implantados y probados en las aulas. No obstante, y como ya es bien sabido, el 13 de marzo de este 2020 comenzaba la crisis sanitaria y social del Covid-19 en nuestro territorio. Como consecuencia de ello, el eje principal de lo aquí proyectado, el *escape room*, no podía materializarse en las aulas. De esta forma, si bien el diseño de las sesiones previas y preparatorias para esta actividad sí vieron su funcionamiento en las aulas, el juego de escape ha quedado a punto para su puesta en marcha. Es por ello que me gustaría matizar, el *escape room* no se ha podido realizar todavía.

ÍNDICE

1.	JUSTIFICACIÓN.....	5
1.1.	Planteamiento del problema.....	5
1.2.	Objetivos.....	8
1.3.	Estado de la cuestión	9
2.	DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA	16
2.1.	Centro de acogida de la actividad	16
2.1.1.	El centro.....	17
2.1.2.	Características	19
2.1.3.	Perfil del alumnado	20
2.2.	Justificación de la experiencia	21
2.2.1.	¿Por qué?.....	22
2.2.2.	¿Para qué?	24
2.3.	Muestra de experimentación.....	25
2.4.	Objetivos de la etapa.....	26
2.5.	Competencias clave	28
2.6.	Objetivos didácticos y su relación con los objetivos de etapa y las competencias implicadas.....	31
2.7.	Contenidos.....	32
2.8.	Espacio disponible	33
2.9.	Metodología.....	35
2.10.	Antecedentes de la experiencia	38
2.11.	Descripción de la experiencia	48
2.11.1.	Estructura de la experiencia	50
2.12.	Temporalización	72
2.13.	Materiales y recursos didácticos	73
3.	Evaluación.....	74
3.1.	Criterios	74
3.1.1.	Estándares de aprendizaje	74
3.1.2.	Criterios de calificación	75
3.2.	Instrumentos de evaluación	76
3.2.1.	Observación	76
3.2.2.	Diario de aula.....	76
3.2.3.	Rúbrica.....	78
3.2.4.	Juicio crítico.....	79
3.2.5.	Cuestionario acerca del <i>Escape room</i>	80
4.	Valoración de la propuesta	82
4.1.	Aclaraciones previas	82
5.1.	Valoración del alumnado.....	83
5.2.	Aspectos positivos	84
5.3.	Aspectos a mejorar	85
5.	CONCLUSIONES.....	86
6.	ANEXO I- SOLUCIONES ACTIVIDAD DE REPASO	89
7.	ANEXO II- DIARIO DE AULA	92
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	97

1. JUSTIFICACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La música es sin duda alguna una de las prácticas más arraigadas en la escuela, situando sus **orígenes en las tempranas civilizaciones de occidente**. No obstante, actualmente parece haber sido relegada a una figura secundaria dentro del marco educativo (Martos Sánchez, 2015).

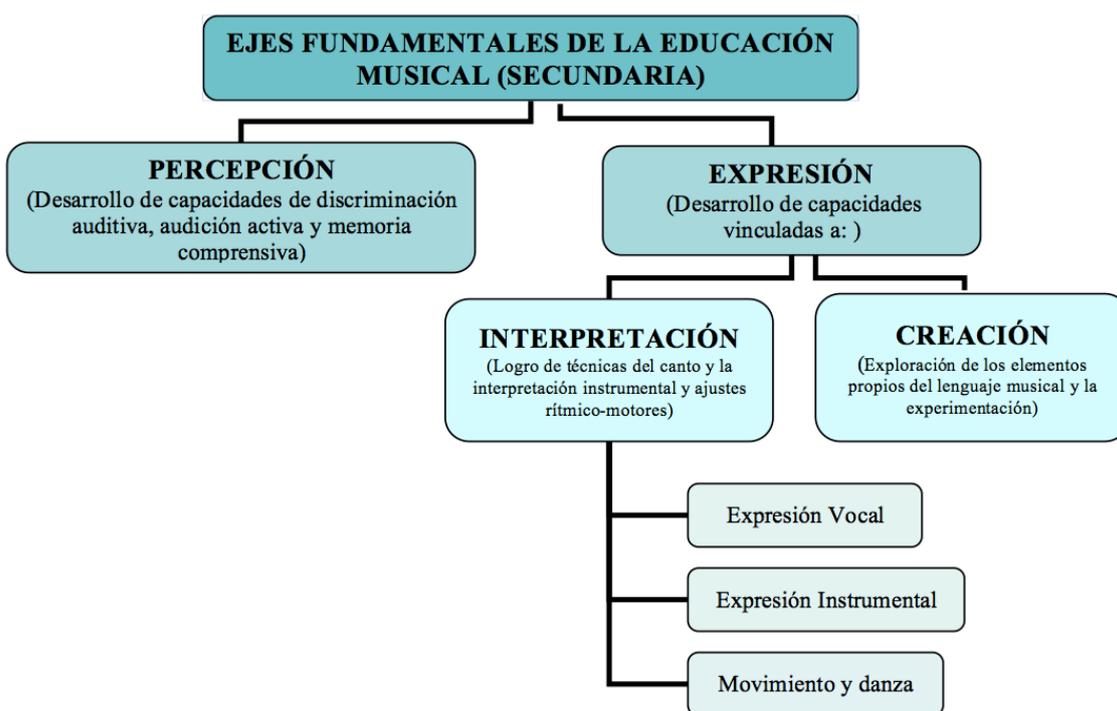
Este hecho puede responder a multitud de casuísticas, tales como la variedad y diversidad de contenidos, materias, horas de clase o leyes educativas vigentes. Sin embargo, una de las constantes problemáticas ante las que se encuentra esta materia es ante la propia **dificultad de definirla**. ¿Qué es la música? ¿Qué se enseña y qué se aprende en la materia de Música?

“«Música» es una palabra muy pequeña para abarcar algo que adopta tantas formas como identidades culturales o subculturales existentes”. Así explicaba Nicholas Cook (2012, p.12) su particular concepción de esta disciplina artística. De esta forma secundaba el entendimiento de la música no sólo como una facultad estética sino también como una herramienta para la comprensión de la propia organización social. En línea con la misma idea, John Blacking (2015, p. 50) establecía que “los estilos musicales vigentes en una sociedad dada serán plenamente entendidos como expresión de procesos cognitivos que pueden observarse, también en la formación de estructuras”.

Tal vez la visión de estos autores diste ampliamente de la visión popular que actualmente se tiene de la música; y es que, la propia concepción de “música” parece variar según el autor, así como del propio contexto sociohistórico de la palabra. Vivencia emocional, expresión artística, herramienta para la catarsis e incluso utensilio para la educación. **La música abarca tantas concepciones como interpretaciones propias puedan hacerse**. A pesar de ello, desde la perspectiva docente y política se ha atacado y/o defendido su permanencia en el currículo en base a meras causas **utilitaristas**. Y es que, tal y como afirma Marta Serna Medrano (2017), está búsqueda de su utilidad sólo

“demuestra que no se entiende en absoluto cuál es su esencia, para qué se la necesita y en qué medida”, p. 291.

Es evidente cómo una de las formas a través de las cuáles se ha intentado poner en manifiesto el valor intrínseco de la Música en la Educación Secundaria Obligatoria ha sido exponerla a una **carga** de contenidos prácticamente inabarcables para cualquier docente. Como resultado, encontramos una materia ampliamente escindida tanto en los ejes guía como a la propia distribución de los contenidos. En su tesis doctoral, Emilia Martos Sánchez (2015), manifiesta la problemática originada por la relación entre los ejes establecidos para la materia y su propia carga lectiva, recogiendo en el siguiente gráfico los principales focos de la materia (p.52):



Como vemos, esta materia supone un auténtico **reto** para el docente, pues deberá abarcar numerosos frentes en un tiempo muy limitado. Además, esta dificultad se ve acrecentada con la propia **distribución de los contenidos**, ya que parecen existir diferencias insolubles entre los diferentes cursos académicos, encontrando algunos cursos con mayor carga interpretativa y creativa y cursos mucho más teóricos y menos (re)creativos.



Estos problemas arraizados en la propia concepción de la Música crean una curiosa paradoja entre el alumnado. Al alumnado adolescente su música **les identifica**, la usan a modo de refugio, como herramienta para conocer y conocerse a ellos mismos, les sirve como método de expresión y emoción. Sin embargo, perciben la Música (materia escolar) como **algo totalmente ajeno**. Ajeno a sus vivencias y a sus realidades (González Barroso, 2011).

Es cuanto menos curioso observar cómo el propio alumnado adolescente afirma que la música les sirve de compañía y divertimento, como método de recordar momentos o situaciones vividas e incluso modificar sus estados de ánimo, a la par que aseguran sentirse alejados de la materia que pretende representar todo eso. No es un secreto que la motivación del alumnado y de la propia plantilla docente es uno de los principales problemas de la educación actual; sin embargo, existen muchos autores que parecen señalar como responsables a las diferencias entre los estilos escuchados por los estudiantes y los explicados en la materia (González Barroso, 2011; Bautista García, 2011).

Sin embargo, las distancias estéticas entre los gustos de uno y los contenidos de otros no deben ser señalados como responsables de la desmotivación. En caso de ser cierto, sólo explicaría la **desmotivación** en cuanto al contenido histórico se refiriere, no dando respuesta al origen de la desmotivación en **los ejes interpretativos o creativos**.

La solución a esta escasa motivación parece pasar por la **innovación docente**. No obstante, debemos tener presentes nuestras propias expectativas:

Debemos ser conscientes de que con los estudiantes de secundaria no se trata de hacer profesionales de la música, sino de desarrollar sensibilidades, capacitar en la práctica de experiencias transversales, disfrutar aprendiendo, cultivar la creatividad y, en suma, desarrollar la asignatura del modo más vivencial posible para despertar su interés [...] Si la música es sonido y movimiento, hay que empezar desde estas bases y posponer la notación y su compleja enseñanza para cuando sea significativo su aprendizaje. (Botella Nicolás y Adell Valero, 2016, pp.69-70).

La respuesta a todas estas cuestiones aparenta residir en un **cambio en el paradigma educativo**. Si como futuros docentes queremos hacer frente a estas problemáticas deberemos apostar por el empleo de las metodologías activas, a la vez que replanteamos un cambio de prisma de los propios contenidos, enlazándolos con la actualidad y los **intereses** del propio estudiantado.

La propuesta didáctica aquí planteada tiene como objetivo precisamente materializar esos cambios, motivando al alumnado y al propio profesorado. Si bien esto puede parecer idílico, debemos considerar que en esta fase educativa “la palabra reto puede considerarse un auténtico *leitmotiv*” (Martos Sánchez, 2011, p.171).

1.2. Objetivos

El proyecto aquí presente trata de estudiar el origen, las aplicaciones, el **funcionamiento y el diseño** del *escape room* en el ámbito educativo. Más específicamente, se pretende aplicar dicha herramienta a la materia de Música en 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Como ya veremos más adelante, los *escape room* no deben ser considerados como una metodología educativa independiente, sino como un recurso que puede utilizarse en diferentes contextos. Sin embargo, para su correcta aplicación deberemos comprender la metodología (o metodologías) en la que se enmarca dicha herramienta, por lo que el objetivo general es evidente:

- Indagar en el **origen y uso** del *escape room* educativo, así como las **posibilidades** que ofrece su aplicación en la materia de Música.

Establecido el objetivo general, desglosamos los siguientes objetivos específicos:

- Dilucidar la **metodología** de origen de esta práctica educativa; es decir, a qué corriente metodológica pertenece.
- Valorar sus **beneficios y desventajas** en el ámbito educativo.
- Comprender las **pautas de diseño** a través de las cuales se elaboran estos *escape rooms*.
- Diseñar un *escape room* educativo, teniendo en cuenta las exigencias implícitas tanto en el currículo académico como en los objetivos generales de etapa.
- Analizar las posibilidades de esta herramienta como medio para **ampliar** los **contenidos** impartidos, así como herramienta **evaluable** a través de la cual observar el entendimiento de los contenidos y la adquisición de las competencias clave.
- **Aplicar** nuestro diseño a la realidad existente en las aulas.
- **Plantear** un sistema de evaluación alejado del tradicional, buscando fomentar la **motivación** y la ruptura con la rutina diaria.

Además, esta experiencia está focalizada para descubrir la figura de Fanny Mendelssohn (1805-1847). Por ello, todos los elementos diseñados han sido minuciosamente tratados para aportar pistas específicas sobre la protagonista.

1.3. Estado de la cuestión

Como ya hemos comentado anteriormente, la situación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) parece encontrarse ante una situación cuanto menos complicada. A la clara **desmotivación** del alumnado se le suman **ratios** muy altas, así como unas altas expectativas establecidas por el **currículo** y los **contenidos** de cada curso y etapa educativa. Esta situación origina una verdadera problemática en las aulas, ya que se propicia una atención menos individualizada, férreamente delimitada por la relación tiempo-contenidos.

Ocasionalmente, se ha achacado estos problemas al empleo de la metodología tradicional; sin embargo, debemos tener en cuenta que la comúnmente denominada clase magistral no es una metodología negativa en sí misma, sino que el verdadero problema radica en **cómo** se ha aplicado y a lo largo de **cuánto** tiempo (Berenguer-Albaladejo, 2016). Tal y como vemos, la metodología tradicional no es la responsable principal de los retos a los que se debe enfrentar actualmente la comunidad educativa. De hecho, esta puede sernos verdaderamente útil en muchas ocasiones. No obstante, deberemos ser conscientes de las limitaciones que esta supone. Tal y como ha quedado demostrado por la Universidad de Columbia (Estados Unidos de América) de cada 200 palabras por minuto que puede llegar a formular un docente el alumnado tan solo advierte la mitad, siendo capaces sólo de retener el 70% de lo explicado en los 10 minutos iniciales de la clase y un 20% de lo presentado en los diez últimos. Por lo que se establece que el alumnado sólo logra **mantener la atención el 40% del tiempo total** de la sesión (Tourón y Santiago, 2015).

Si aunamos la escasa atención a la estructura de la ESO (estancada en una uniformidad curricular e incapaz de hacer frente a la diversidad de talentos e intereses existentes en las aulas) encontramos el caldo de cultivo perfecto para la desmotivación y el desdén del alumnado y de la plantilla docente. Pero, ¿cuál es la solución? Esta parece radicar en la utilización de las denominadas como metodologías activas, en volver a ubicar al **alumnado en el epicentro** del aprendizaje, devolverles el papel de protagonistas que nunca debieron abandonar (Pennesi, 2011).

Estas metodologías activas no sólo pretenden devolver la posición central al estudiantado, sino que establecen el **conocimiento** como el resultado del nexo del trabajo **entre estudiante y docente**. Para ello, el docente debe adoptar un rol de guía del proceso, mientras que el estudiante deberá ser **participante activo** de su propio desarrollo de aprendizaje. En definitiva, las metodologías activas se fundamentan en que al igual que no hay una manera universal de aprender, no existe una forma universal de enseñar (Trujillo, 2016).

Como ya hemos comentado anteriormente, uno de los principales retos a los que se enfrentan actualmente los docentes es la desmotivación tanto del alumnado como del propio profesorado. Las metodologías activas parecen ser una buena solución a dicho problema. Una de estas que parece encontrarse en plena cima es la **gamificación** (Segura-Robles y Parra-González, 2019), ya que a través de ella se logra un aumento de la motivación intrínseca (Ryan, Rigby y Przybylski, 2006) tanto del alumnado como del profesorado (Lee y Hammer, 2011).

Mucho se ha analizado sobre la incidencia de la motivación en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, parece existir cierto consenso entre la propia motivación y la gamificación:

La gamificación es, en esencia, una cuestión de diseño motivacional. La mejor manera de resolverlo es a través del pensamiento de diseño y de procesos de diseño. [...] La gamificación es identificar y facilitar la motivación tras las actividades deseadas, utilizando el diseño de juego como guía, entre otras perspectivas (Deterding, 2012, p.17)¹.

Pero, ¿qué es realmente la gamificación? En pocas palabras, es la metodología basada en el **empleo de mecánicas, dinámicas y estructuras pertenecientes al juego** con el fin de motivar el aprendizaje. Esta metodología sirve para trabajar tres de las principales áreas de la labor docente: la cognitiva, la emocional y la social. En primer lugar, la gamificación sirve de herramienta a nivel **cognitivo**, pues los diferentes sistemas de roles de los juegos sirven como vía de experimentación y descubrimiento, permitiendo al

¹ Traducción realizada por María Eugenia Larreina, del original en inglés:

Gamification is really a motivational design problem, one that can be best solved with design thinking and design processes. [...] Gamification means to identify and facilitate the motivations behind desired activities, using game design as one guiding lens among many.

alumnado descubrir o transformar su propia comprensión del aprendizaje. Por otro lado, también encontramos su valor **emocional**, ya que pueden evocar tanto sentimientos de curiosidad o frustración como optimismo y orgullo, permitiendo así a cada estudiante desarrollar su inteligencia emocional atravesando experiencias emocionales negativas, pudiendo aprender a convertirlas en positivas. Por último, encontramos también su vertiente **social**, ya que permiten desarrollar nuevos roles, otorgando credibilidad y reconocimiento social (Lee y Hammer, 2011).

Por ello, la gamificación sitúa la relevancia de la **labor docente en educar** no en instruir ni en adiestrar. Además, se prioriza la humanización del docente, siendo este un modelo o un referente (Pérez-López y Rivera, 2017). No obstante, con esta metodología corremos el peligro de condicionar el aprendizaje del alumnado a recompensas externas, así como de absorber el tiempo del docente, puesto que su funcionamiento requiere de gran dedicación y preparación. Además, el juego requiere de libertad (de experimentar, adoptar diferentes roles, de fallar, etc.), por lo que el docente deberá adoptar un rol distante (para permitir el juego) y atento (para poder guiar el propio aprendizaje) (Lee y Hammer, 2011). En definitiva, el uso de la gamificación debe ser acompañado por un trabajo de **introspección** del docente, de su labor y su contexto específico, entendiendo esta metodología no sólo como una herramienta de aprendizaje, sino como un sistema con el que cambiar las reglas de la propia educación:

Por tanto, entender el papel de la gamificación en la educación significa entender las circunstancias en las cuales los elementos del juego pueden motivar la conducta de aprendizaje. [...] Por ejemplo, las reglas de la educación, tal como son ahora, han de entenderse no solo en términos de sus efectos formales, sino también desde el punto de vista de su impacto emocional y social en los "jugadores" en la escuela. [...] La gamificación puede cambiar las reglas, pero también puede afectar las experiencias emocionales de los estudiantes, su sentido de la identidad y su posición social (Lee y Hammer, 2011, p. 2)².

² Traducción realizada por María Eugenia Larreina.

Understanding the role of gamification in education, therefore, means understanding under what circumstances game elements can drive learning behavior. [...] The rules of school as they stand, for example, must be understood not only in terms of their formal effects but also in terms of their emotional and social impact on school's "players". [...] Gamification can change the rules, but it can also affect students' emotional experiences, their sense of identity and their social positioning.



Otra de las metodologías activas más presentes en la actualidad es conocida como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la cual conlleva un rol del estudiante activo en su propio aprendizaje y requiriendo del trabajo cooperativo con el resto del alumnado. Esta metodología pretende que sea el estudiantado los responsables de la adquisición de los conocimientos a través de la elaboración de un proyecto que tenga como objetivo la resolución de un problema real, alejado de los ejercicios hipotéticos tradicionales (Trujillo, 2016).

La unión de ambas metodologías (ABP + Gamificación) ha dado como resultado la creación de herramientas comunes, y este es el caso de los *Escape Rooms* en las aulas (Segura-Roble y Parra-López, 2019). Pero, ¿qué son los *escape rooms*? En esencia, pueden ser entendidos como unos **juegos de escape**. Tal y como establece C. Poyatos (2018) “*los escape rooms educativos son experiencias de aprendizaje inmersivas y lúdicas, donde los alumnos resuelven diversos retos conectados con el currículo, para escapar de una habitación donde se les ha encerrado al iniciar el juego*”. Otro término muy próximo a este, y que en ocasiones se utiliza de manera indistinta es *BreakOut*, que se caracterizan por la obtención de un código secreto para la apertura de una caja misteriosa. Ambos términos no son excluyentes entre sí, por lo que no es extraño encontrar ejemplos que combinen ambas modalidades.

Debemos comprender que, ante todo, un *escape room* educativo debe ser una experiencia formativa, aglutinante de la diversión y aprendizaje. Para su realización, se requiere de conocimiento e indagación sobre el alumnado (intereses, necesidades y características), pues va a ser el principal protagonista de la experiencia. El docente ejercerá de *Game Master*; es decir, el diseñador y creador de los retos, cuya participación se limita a presentar el diseño y las normas, así como de otorgar puntualmente ayuda en alguna prueba que pueda atorar a los participantes. Por todo ello, y pese a que la actividad se encuentre diseñada a modo de desafío para nuestro alumnado, el reto real habita en el docente. En virtud de todo lo anteriormente explicado, podemos concluir que es una “microgamificación”, ya que no debe ser considerada como una metodología completa, sino como una herramienta basada en la gamificación (Palomo Blázquez, 2019).

Al entenderse como una “microgamificación”, la elaboración y uso de *escape rooms* tratan de incentivar la motivación **intrínseca**. Esta, y en base a las tres claves para



El Romanticismo musical: Fanny Mendelssohn desde un Escape Room

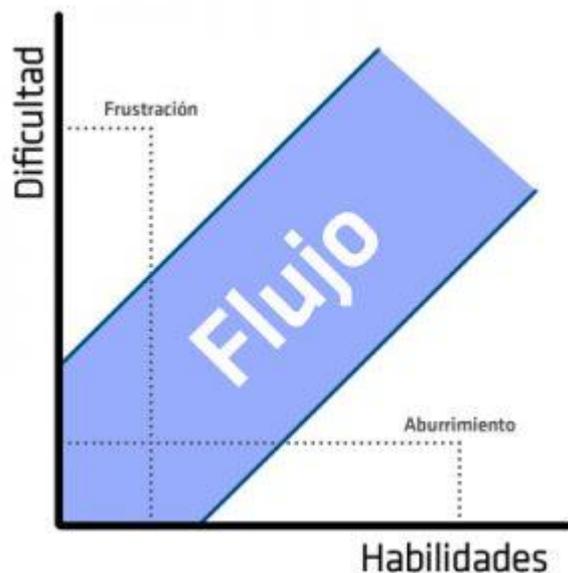
despertar la motivación intrínseca de Edward Deci y Richard Ryan (autonomía, competencia y nexos), queda asegurada, gracias al carácter **libre, autónomo** y basado en la **toma de decisiones** que implican. A su vez, la interdependencia, así como la responsabilidad individual, el procesamiento global y las habilidades sociales aseguran el establecimiento y/o fomento del aprendizaje cooperativo (C. Poyatos, s.f.).

A modo de resumen, Juan Fernández (s.f.) establece que *“el escape room aporta a la educación: motivación por el aprendizaje, desarrollo de habilidades de comunicación, trabajo en equipo, resolución de problemas y desarrolla el proceso de reflexión”*.

No existe un protocolo específico para el diseño de esta herramienta, pero sí podemos extraer ciertas pautas o consejos que se repiten en numerosas fuentes (Poyatos 2018, Fernández s.f., Palomo Blázquez 2019, Pradana 2019, Poyatos s.f., Sobrado y Solana s.f.). Estas pautas son:

- 1- Conocer al alumnado: saber si el diseño de la actividad va a suponer motivación y emoción. Conocer sus gustos e intentar tenerlos en consideración en la construcción del recorrido.
- 2- Objetivos: tener claro **por qué y para qué** diseñar el *escape room*. ¿Qué queremos que los estudiantes aprendan y comprendan? En este ámbito es esencial comprender que uno de los objetivos de esta herramienta siempre será fortalecer las habilidades sociales y comunicativas del alumnado (Fernández, s.f.).
- 3- El hilo conductor: este puede ser basado en los propios contenidos curriculares; aunque también puede ser algo externo, que busque despertar la curiosidad y el interés. Sea como fuere, el hilo de conductor tiene que estar suficientemente ligado tanto con el contenido impartido en clase como con las diferentes pruebas diseñadas.
- 4- Las pruebas o desafíos: tienen que suponer un **reto** para el alumnado, bien sea por dificultad o por cuestiones temporales. Además, se procurará diseñar las pruebas para atender a las inteligencias múltiples, dando cabida a la diversidad de talentos

existente en las clases. El número de pruebas puede oscilar dependiendo de su complejidad, aunque suele oscilar entre 5 y 7. Por otra parte, debemos tener en cuenta que los retos demasiado complicados o excesivamente sencillos pueden producir frustración, abandono y disminución de interés, tal y como recoge Poyatos (s.f.) mediante la siguiente gráfica de flujo:



- 5- Diversión: debemos recordar que esta herramienta se fundamenta en el aprendizaje desde la **diversión**. Si queremos realizar esta herramienta, no podremos olvidarnos de este factor.
- 6- Los materiales: podemos utilizar **cualquier** recurso que sea útil para el aprendizaje. No obstante, es un buen punto para utilizar las TICA en la medida de lo posible. Códigos QR, puzle o cualquier otra aplicación pueden ser un buen elemento para mantener el interés del alumnado.
- 7- El tiempo: tendremos que medir lo mejor posible el ritmo de la clase, adaptando el diseño a sus capacidades y necesidades. De forma complementaria, podremos tener una prueba secreta final, con el fin de prolongar un poco más la sesión.
- 8- El espacio: debemos seleccionar un espacio que promueva la **experiencia inmersiva**. Además, deberemos tener en cuenta la movilidad de los alumnos, un espacio pequeño puede ser problemático si no se establecen unas normas

previas. Además, se puede recurrir a espacios complementarios, con el fin de dinamizar la experiencia.

9- Metacognición: debemos dar tiempo y espacio para que nuestro estudiantado pueda **asimilar** el aprendizaje realizado. Esto puede realizarse mediante un cuestionario, un formulario de Google, una breve redacción, etc. Esto también otorgará una opinión externa sobre la actividad al *Game Master*.

10- El final de la experiencia: debe servir a modo de cierre para el hilo conductor. Puede ser una recompensa individual o grupal. Dependiendo de nuestro planteamiento inicial, puede darse a quien complete todas las pruebas, a quien resuelva el misterio o ambas.

Otro aspecto clave en el diseño del *escape room* será la presentación o el planteamiento realizado a los “jugadores”, deberemos introducir la temática de la actividad, así como establecer firmemente las **normas** a seguir a lo largo de la experiencia. Como ya hemos comentado con anterioridad, tanto el *escape room* como el *BreakOut* son herramientas similares, complementarias entre sí e igual de interesantes en el plano educativo. Una de las ventajas añadidas de la primera opción es su mayor popularidad en el ámbito recreativo; ya que desde 2015, se pusieron en vanguardia en el ocio social. Por ello, es habitual el uso imparcial de término para referirse a cualquiera de las dos vertientes.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

2.1. Centro de acogida de la actividad

El centro elegido para realizar esta actividad es el Instituto de Educación Secundaria “Comuneros de Castilla”. Ubicado **entre el río Vena, la Avenida de Cantabria y la calle Batalla de Villalar**, el centro es reconocido por su **oferta bilingüe**, lo que origina que su área de influencia sea poco delimitada pero muy extensa y heterogénea.



2.1.1. El centro

El I.E.S. “Comuneros de Castilla” es un centro educativo **público, abierto y aconfesional**, dependiente de la Junta de Castilla y León.

Los orígenes del centro se remontan a **1979**. Por ello, no es de extrañar que cuente con un amplio recorrido y una más que justificada experiencia en el ámbito de la educación. Las instalaciones del centro son una muestra perfecta de cómo el instituto ha sabido adaptarse a los nuevos tiempos, pues dispone de herramientas destinadas a llevar a cabo una educación no sólo actual, sino basada en suplir las necesidades que los nuevos tiempos puedan requerir. De esta forma, encontramos ordenadores, proyectores y sistemas de audio en cada clase.



El centro también cuenta con un polideportivo, un teatro o sala de actos (actualmente en obras) y un patio interior, en el cual se realizan de manera puntual actividades



relacionadas con el medio ambiente. Por último, el centro también hace uso de **varias aulas ubicadas en la Escuela Oficial de Idiomas**

(anexa al centro), las cuales son utilizadas para acoger al estudiantado de 2º de Bachillerato. Con ello se pretende dar respuesta al cada vez mayor número de alumnado (actualmente cerca de **900 estudiantes**).

2.1.2. Características

Nos encontramos ante un centro de Educación Secundaria, por lo que oferta **los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria**. Además, en su propuesta educativa también hay cabida para dos modalidades de Bachillerato: **Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales**. Además, a estas dos modalidades se le suma de manera excepcional (pues es el único centro que lo oferta en Burgos) el **Bachillerato de Investigación/Excelencia específico en Tecnologías**. Este se encuentra orientado al alumnado que disponga de interés y motivación en adentrarse de manera más específica en la Tecnología Industrial y la Tecnología de la Información y la Comunicación. Esta modalidad tiene como objetivo aunar la formación global imprescindible con las aptitudes para investigar, profundizando así no sólo en su conocimiento sino también en su praxis.

Este I.E.S. concurre en el proyecto bilingüe de inglés, cuya organización y desempeño corresponden al convenio suscrito entre el **British Council** y el Ministerio de Educación. Por ello, algunos grupos de la Educación Secundaria Obligatoria cursan un currículo específico, recibiendo parte del mismo en inglés. Esta parte del currículo impartida en inglés corresponde a las siguientes materias: Ciencias Naturales en 1º y 3º, Biología en 4º, Física y Química en 2º, Ciencias Sociales desde 1º hasta 4º, Economía en 4º y Lengua Inglesa en todos los cursos de ESO. Esta última materia tiene un mayor número de horas en relación al resto de grupos del mismo nivel, pues se presupone que es la base para alcanzar el nivel suficiente para hacer frente al reto que suponen el resto de materias.

Además, este I.E.S. participa también en una **sección bilingüe español-francés**, adecuado al modelo de la Junta de Castilla y León. Por ello, algunos grupos de la ESO cursan parte del currículo en francés. Es el caso de Ciencias Sociales, Educación Física y Francés. Esta última materia también tiene un incremento de horas respecto al resto de los grupos de mismo nivel que no cursan el modelo bilingüe.

En él se **escolarizan de forma preferencial** al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas **de discapacidades motoras**. Para dar una respuesta a la altura de sus necesidades, el centro dispone con personal especializado, así como las instalaciones y el equipamiento específico pertinente.

2.1.3. Perfil del alumnado

El I.E.S. “Comuneros de Castilla” se halla en una zona urbana de crecimiento. Además, su cercanía con otros centros de mismo nivel educativo, así como su oferta de enseñanzas bilingües (pioneras en la ciudad), son elementos que colaboran en que su zona de influencia sea muy amplia, poco delimitada y heterogénea. Todo ello, entorpece la posibilidad de realizar un análisis específico de su contexto. No obstante, sí podemos comentar las siguientes circunstancias culturales y socioeconómicas:

- i. De forma general, el estudiantado proviene de núcleos familiares de **nivel económico medio**, principalmente de los barrios anexos, **G2 y G3**. La población de estos barrios es **joven**, por lo que los hijos en edad escolar realizan la Educación Primaria en centros públicos vinculados a este instituto. No obstante, y como consecuencia de la crisis económica de 2008, se ha incrementado el número de estudiantes afectados por la **precariedad** y la inseguridad familiar, derivados a su vez de arduos problemas económicos.
- ii. No parecen existir grandes diferencias en cuanto al nivel de estudios de las familias. Tanto los niveles educativos (primarios-superiores) como las profesiones (especializadas-no especializadas) parecen encontrarse muy igualadas. **Los niveles económicos y culturales** son muy **semejantes** en las familias del alumnado.
- iii. Existe un porcentaje pequeño de alumnado inmigrante, proveniente de familias con niveles económicos y culturas diversos, el cual puede presentar dificultades para acomodarse a los estudios del sistema educativo español.
- iv. Existen **programas de intercambios**, lo que puede originar sensación de desfase en algunos periodos y horarios lectivos.

Por último, en el centro se encuentran matriculados estudiantes con necesidades de compensación educativa por sufrir una posición de **desventaja social** (sea cual sea la causa de la misma). Por ello, el instituto cuenta con docentes de Educación Compensatoria y de Servicios a la Comunidad.

2.2. Justificación de la experiencia

Actualmente, (y tal y como se establece en la Ley Orgánica 8//2013, para la Mejora de la Calidad Educativa), la Música es categorizada como materia **específica**, por lo que es de libre elección para el conjunto del alumnado, siendo así posible que parte de la plantilla estudiantil pase por la Educación Secundaria Obligatoria sin haber adquirido ni experimentado los conocimientos básicos de esta materia.

La unidad didáctica escogida para la elección del *escape room* tiene como núcleo temático la **música durante el Romanticismo**. Este contenido queda establecido para el **Bloque 3** (Contextos musicales y culturales) **del tercer curso** de Educación Secundaria Obligatoria, tal y como se recoge en la Orden EDU 362/2015 por la que se establece el currículo de ESO en Castilla y León. De esta manera, la estructura académica del tercer curso de la ESO en nuestro centro queda así:

ASIGNATURAS TRONCALES (se cursan todas)			
BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA			
FÍSICA Y QUÍMICA			
GEOGRAFÍA E HISTORIA			
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA			
Elegir una opción entre			
MATEMÁTICAS ACADÉMICAS		MATEMÁTICAS APLICADAS	
Elegir una opción de primera lengua extranjera			
PROYECTO BILINGÜE INGLÉS	PROYECTO BILINGÜE FRANCÉS	INGLÉS	
ASIGNATURAS ESPECÍFICAS			
EDUCACIÓN FÍSICA			
Elegir dos opciones entre			
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	MÚSICA	TECNOLOGÍA	
Elegir una opción			
RELIGIÓN ()		VALORES ÉTICOS	
ASIGNATURAS DE LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA (Elegir una opción)			
Segundo Idioma FRANCÉS	INICIACIÓN A LA ACTIVIDAD EMPRENDEDORA Y EMPRESARIAL	CONTROL Y ROBÓTICA	
Segundo Idioma INGLÉS			



Una vez establecido la relevancia legal de nuestra experiencia, debemos hacer frente a una cuestión de índole más pragmática. Considero que como futuros docentes debemos hacer un ejercicio de reflexión y pensar **por qué** y **para qué** de los aprendizajes que se proponen en esta experiencia.

2.2.1. ¿Por qué?

En primer lugar, debemos tener en cuenta el propio epicentro de la experiencia: el romanticismo. Este movimiento musical tiene sus orígenes a **comienzos del siglo XIX**, siendo **Ludwig van Beethoven** (1770-1827) el compositor que abrió las puertas a este estilo. Sus últimas obras se alejan de la estética clásica, adentrándose en un terreno desconocido hasta el momento. Sin embargo, no son sólo los elementos musicales los verdaderos protagonistas de este cambio de paradigma, el Romanticismo musical supuso la **liberación del músico-compositor del mecenazgo**. Esto no implica que los compositores dejasen de componer pensando en quién compraría sus obras, sino que diversificaron sus obras, siendo capaces de vender obras destinadas a un público específico y obras que les permitiesen darse a conocer. Es decir, componían tanto para subsistir como para darse a conocer. Esto crea un nuevo rasgo musical: la mayor **libertad** por parte del compositor. Habiendo desligado sus obras de un carácter puramente musical eran capaces de dotar a sus composiciones de mayores **rasgos expresivos**. Esto, que desde nuestro prisma actual puede parecer algo común, supuso una auténtica novedad en el panorama musical, siendo de especial relevancia para comprender los estilos y las composiciones posteriores.

En segundo lugar, debemos tener en especial consideración las mejoras y los **avances organológicos** acontecidos a comienzos del siglo XIX. Numerosos instrumentos como el violín, la guitarra o instrumentos orquestales de percusión fueron los protagonistas de estas mejoras. Sin embargo, no cabe duda que el instrumento cuyos avances resultaron más importantes fue el **piano**.

El siglo XIX supuso el establecimiento del piano prácticamente tal y como lo conocemos hoy en día. Lejos de ser una revolución puramente musical, también fue un elemento primordial en el ámbito social de la época. La **burguesía** hacía gala de los pianos como un mueble más de las casas, siendo las esposas y las hijas las encargadas de



amenizar las reuniones. Como vemos, en este punto existen dos elementos a tener en cuenta.

El primero focalizado en el claro **sesgo de género existente**, pues eran las mujeres las encargadas de tocarlos, no como muestra de sus dotes musicales, sino como valor añadido que recibían como esposas, hijas o futuras comprometidas. En segundo lugar, el claro **poder** que conllevaba la **posesión** de un piano. No sólo eran utilizados para amenizar reuniones, sino que servían como indicadores de **clase social**. La entrada del piano a las casas burguesas supuso en efecto una democratización de la música académica (entendiendo esta desde la perspectiva actual). La burguesía comenzó a consumir obras para sus propios beneficios, surgiendo así la **música de salón** y otras pequeñas piezas para piano. Esto también supuso una mayor **ruptura cultural** entre la burguesía y las clases bajas, no sólo por las evidentes diferencias económicas, sino también por la creación de dos espacios musicales divididos pero simultáneos y muy pronunciados.

Por un lado, encontramos la **música burguesa**, dedicada a la que históricamente se ha mal denominado como “cultura” y que ha entrado no sólo en la academia sino en la propia concepción de la historia de la música. Por otro, encontramos la música de las clases populares: el **folklore**, que rara vez es tenido en consideración dentro del margen histórico. La creación de un espacio que rechazaba la música folklórica por “ser de pobres” (con claras connotaciones **clasistas**), supuso un antes y un después en la historia de la música, siendo existente todavía en el ideario actual.

Sería contraproducente y falso afirmar que las raíces de esta cuestión se encuentran en el siglo XIX, pues para indagar en el origen real deberíamos remitirnos a la comprensión clásica de la música bajo las concepciones éticas y serviles, y remontarnos ahora a los poemas homéricos, a Plutarco, a Sócrates o a Platón sería contrario al interés que aquí nos atañe. Lo realmente importante es comprender que el siglo XIX sirvió como **precedente para esta visión elitista** dentro del panorama musical, y que actualmente seguimos arrastrando este pensamiento.

Por último, y no por ello menos relevante, el desarrollo de la ópera y en especial del **verismo** italiano se encuentra íntimamente ligado a las **vivencias y contextos políticos** de la época. La ópera Nabucco (y en especial *El coro de los esclavos*) fue una herramienta

política utilizada por Giuseppe Verdi (1813-1901) para promover los ideales que antecedieron a la unificación de Italia. La obra artística y estético-política de Richard Wagner (1813-1883). Son muchos los ejemplos de ello.

2.2.2. ¿Para qué?

Como vemos, la música durante el siglo XIX adquiere una evidente **connotación social**, siendo no sólo representante sino también conductora de muchos comportamientos todavía presentes en la actualidad. Ahí radica el verdadero valor educativo de este periodo y, por ende, de nuestra unidad didáctica. Debemos hacer ver al alumnado que la música en la historia no sólo tiene un valor de entretener, sino que también posee una **función social inherente**. Además, debemos intentar alejarnos de la práctica común en la docencia artística de enseñar los periodos o estilos artísticos como elementos acotados, individualizados y sin repercusión en nuestro día a día.

Debemos defender una educación **integral, integrada e integradora**. Pero esto no es fácil de lograr, tendremos que asegurar que los contenidos sean completos e interrelacionados con los ya vistos y con los siguientes y, además, deberán huir de los estigmas históricamente construidos (en nuestro caso con el papel de la mujer). Por si todo esto no fuese suficiente y para asegurar un conocimiento más global, también deberemos procurar interrelacionar los contenidos con otras disciplinas, tales como la historia o la literatura.

Una vez establecido la relevancia de nuestra experiencia, así como las directrices generales que debemos tener en cuenta, sólo queda diseñar tan ambiciosa propuesta.

2.3. Muestra de experimentación

Nuestra unidad didáctica tendrá como destinatarios al alumnado perteneciente a **tercero de la ESO “B” y “D”**. A pesar de encontrarse en el mismo nivel educativo, ambos grupos disponen de características y adecuaciones específicas.

El primero de ellos (“**B**”) está conformado por **14** individuos. Es un grupo atento y formal, en el que no es habitual tener que llamar al orden o amonestar a alguno de sus integrantes. De hecho, en ocasiones lo realmente complicado es que exista una participación homogénea. En este grupo el índice de suspensos es nulo, por lo que no hará falta acordar una sesión para recuperar el temario suspendido. Disponen **de tres sesiones** de la materia por **semana**, siendo dos de ellas en el aula de música y **una en su aula diaria**. Este hecho es especialmente importante, pues se deberá programar la sesión en el aula diaria con especial atención a no requerir explicaciones en el piano. Sea como fuere, en los dos casos cada cual dispone de su propio pupitre y silla (o silla con respaldo para la escritura). Mientras que en el aula de música no se encuentran emparejados, en su aula propia se encuentran agrupados en parejas.

El segundo de ellos (“**D**”), es mucho más numeroso, casi el doble que el grupo “**B**”, con **25** individuos. Por norma general es un grupo formal, pero la gran ratio de la clase conlleva momentos de cierto desorden, por lo que existe la necesidad de controlar de manera más activa la clase. Nos encontramos ante un alumnado participativo y activo, por lo que las explicaciones deberán estar sustentadas con ejemplos prácticos, bien interpretados al piano bien reproducidos en vídeo. En esta clase encontramos un mayor porcentaje de suspensos, por lo que deberemos construir la nueva teoría recordando y **reforzando los conocimientos previos**, al igual que organizar una sesión para que el alumnado que lo requiera pueda realizar el examen de recuperación. A diferencia del grupo anterior, realizan la totalidad de las sesiones en el aula de música.

Como vemos, ambos grupos son muy diferentes, por lo que será tarea del docente saber adecuarse a cada uno de ellos.

2.4. Objetivos de la etapa

Tal y como queda establecido en el artículo 23 del texto refundido de la LOMCE y la LOE, los objetivos para la Educación Secundaria Obligatoria son:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Si bien más adelante incidiremos en los cómo y cuándo trabajaremos estos objetivos, debemos señalar que, como es normal, algunos de ellos (“h”, “j” y “l”) estarán más presentes por la propia naturaleza de nuestra materia. Además, como es evidente, estos son los objetivos propuestos para la etapa, por lo que no es de extrañar que algunos de los objetivos no se trabajen o se trabajen de manera superficial. Aún y con todo, a través de nuestra propuesta el alumnado podrá cultivar muchos de los elementos vitales establecidos en estos objetivos.

2.5. Competencias clave

Las competencias clave son comprendidas como la **capacidad demostrada de utilizar simultáneamente conocimientos y destrezas**. Es decir, aceptar y asumir la información del proceso de aprendizaje para aplicarla de manera práctica.

Dichas competencias quedan establecidas a través de la Orden ECD/65/2015, de 2 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y el bachillerato. Estas competencias deben ser comprendidas como rasgos propios de la educación transversal, integral y dinámica que pretende alcanzar nuestra labor docente. Por ello, estas competencias no deben ser interpretadas como adquisiciones puntuales e inalterables, sino que su propia concepción se basa en su desarrollo y adquisición gradual, ofreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Pero, ¿cuáles son concretamente estas competencias?:

- Comunicación lingüística (CCL): no sólo está directamente relacionada con las funciones del lenguaje y la comunicación, sino también con aspectos como la expresión y la comprensión e interiorización de la información, todo ello con el objetivo de fomentar el correcto desarrollo del individuo como sujeto social.

Como veremos en apartados siguientes, esta competencia es **esencial** en nuestra propuesta didáctica. En primer lugar, porque será trabajada a lo largo de todas las sesiones, bien sea a través de resúmenes colaborativos bien mediante la redacción de ideas en relación a una temática planteada. En segundo lugar, esta competencia es de esencial empleo para la realización del *escape room*; pues en él los alumnos, agrupados en pequeños grupos, deberán ser capaces de transmitirse sus suposiciones, ponerse de acuerdo en la actuación de cada prueba y en la elección de diferentes roles, así como en las propias responsabilidades individuales.

- Matemática y básicas en ciencia y tecnología (CMCT): fundamentada en implicar a la capacidad lógica y el método científico, siendo capaces de dar explicación y resolución a problemas que nos rodean.

A diferencia de la anterior competencia, la CMCT es la menos trabajada en la propuesta aquí presente. Aun así, se cultivará mediante las explicaciones **lógicas** (y sus consiguientes actividades) a través de las cuáles comprender las **relaciones** existentes entre la música romántica y otras disciplinas, y cómo estos nexos han condicionado situaciones, contextos o estéticas más actuales. Además, esta competencia también estará reforzada en el *escape room*, ya que será vital para el alumnado utilizar y trabajar la lógica para la superación de las distintas pruebas o retos.

- Digital (CD): deriva de la necesidad de aportar a todos los individuos los conocimientos necesarios sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La tecnología será fundamental en nuestra propuesta, en ella se fundamentarán los ejemplos interpretativos e históricos seleccionados. Además, el diseño de nuestro juego de escape deberá contar con las posibilidades que ofrece la **tecnología en el aula**, no sólo para atraer y mantener la atención, sino también como un elemento de apoyo más para el propio estudiantado.

- Aprender a aprender (CPAA): implicada en consolidar los conocimientos del alumnado. A través de esta competencia se pretende no sólo dar una aplicación a los conocimientos, sino interiorizarlos y hacerlos propios, fomentando además las capacidades de motivación, curiosidad y evaluación.

Esta competencia se encuentra presente en todo momento de nuestra unidad. Esto es debido a la **creación de nexos y relaciones entre contenidos**, así como la labor del docente en que cada estudiante **interiorice** los contenidos, no de una manera memorística sino haciéndolos **propios** y haciendo ver su importancia. Por otra parte, mediante la “microgamificación” propuesta se incentivarán algunos de los elementos característicos de esta competencia como la motivación, la confianza, la autoestima y la capacidad de frustración. Además, estas habilidades metacognitivas tendrán especial énfasis a través del *escape room*, ya que se permitirá al alumnado poner a prueba los conocimientos y destrezas aprendidos, así como un tiempo para la propia metacognición.

- Sociales y cívicas (CSC): conectada con las habilidades para relacionarse en sociedad, así como las conductas humanas.

Como ya hemos explicado anteriormente, el romanticismo musical se encuentra férreamente ligado con algunos de los **movimientos políticos** de la época. Este hecho, junto a la profundización sobre el **rol de la mujer en la sociedad** darán pie a labrar esta competencia. Además, se procurará dar cabida al debate personal mediante la redacción de un breve escrito sobre alguno de estos temas relacionados con el currículo. Por último, nuestro alumnado aplicará también la competencia CSC en el propio juego de escape, puesto que se verán en la obligación de favorecer la comprensión y la comunicación con el resto de sus compañeros.

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): relacionada con la capacidad de análisis y organización, ejerciendo la iniciativa y la innovación.

Esta competencia será especialmente trabajada en la realización del *escape room*, puesto que cada estudiante deberá promover la **capacidad de análisis** del grupo para solucionar las distintas pruebas, así como aportar y complementar las diferentes sospechas que puedan aflorar a lo largo de la experiencia. Además, mediante la elaboración de la redacción podremos incentivar por partida esta competencia clave.

- Conciencia y expresiones culturales (CEC): basada en fomentar el respeto, el interés, la comprensión y el reconocimiento de todas las manifestaciones culturales, fomentando el espíritu crítico y las habilidades individuales para expresarse mediante medios artísticos.

Por último, esta competencia se verá implicada a lo largo de toda la unidad didáctica, ya que procuraremos hacer entender la música no sólo desde lo artístico o “lo bello” sino desde su carácter subjetivo y su valor como muestra de **expresión y libertad**.

2.6. Objetivos didácticos y su relación con los objetivos de etapa y las competencias implicadas

Objetivos didácticos	Competencias clave	Objetivos de etapa
1) Conocer las características del Romanticismo musical, así como su relación con elementos sociales y culturales de la época, siendo capaces de comunicarlo.	CCL, CEC, CSC, CPAA	a, h, j, l
2) Conocer los nexos entre música y alguna otra disciplina en este periodo.	CEC, CSC, CPAA	f, h, j, l
3) Entender la importancia del Romanticismo musical para estilos posteriores.	CCL, CMCT, CPAA, CSC, CEC	f, h, j, l
4) Saber las novedades acontecidas en la música vocal (ópera y lied) respecto a etapas anteriores, siendo capaces de conectar dichas características con la realidad social y comunicarlo.	CCL, CPAA, CSC, CEC	a, d, h, j, l
5) Comprender el desarrollo lógico de los instrumentos, siendo capaces de reconocer su relación con el rol de la mujer de este periodo.	CCL, CPAA, CSC, CEC	a, c, d, h, j, l
6) Entender el desarrollo de las técnicas compositivas derivadas de los avances organológicos.	CCL, CPAA, CSC, CEC, CMCT	h, j, l
7) Conocer y analizar alguna obra musical de este periodo, sabiendo datos biográficos básicos del autor.	CCL, CPAA, CEC	b, h, j, l

2.7. Contenidos

En muchas ocasiones el estudio del romanticismo musical supone hacer frente a un periodo convulso, muy prolífero y con gran cantidad de particularismo territoriales y artísticos. Por ello, y con el fin de remarcar nuestro propósito como docentes, establecemos los siguientes contenidos como base para el aprendizaje:

- Conceptuales:
 - El Romanticismo musical.
 - La música de la burguesía: música de salón.
 - Elementos compositivos de la música romántica: libertad para expresar, desarrollo de la tonalidad, armonías disonantes y ritmos complejos.
 - Música de programa.
 - El lied.
 - La ópera romántica: el bel canto, el verismo, la ópera francesa y la ópera alemana.
 - El leitmotiv.
 - El piano en el siglo XIX.

- Procedimentales:
 - Demuestra conocer las características del Romanticismo musical, así como su explicación y su por qué histórico.
 - Compone un análisis coherente sobre la relación de la burguesía y el propio estilo romántico.
 - Expone el entendimiento de la ópera, y, por ende, de la música, como una prolongación de las exigencias sociales y políticas.
 - Comprende la relación de la música con otras disciplinas.

- Actitudinales:
 - Interioriza las concepciones artísticas románticas como origen de muchas concepciones artísticas actuales.
 - Toma conciencia sobre el papel de la mujer en la música romántica.
 - Valora la función de la música dentro de la sociedad romántica y actual.
 - Aprecia el romanticismo como un movimiento aglomerante a toda la sociedad y todas las disciplinas.

2.8. Espacio disponible

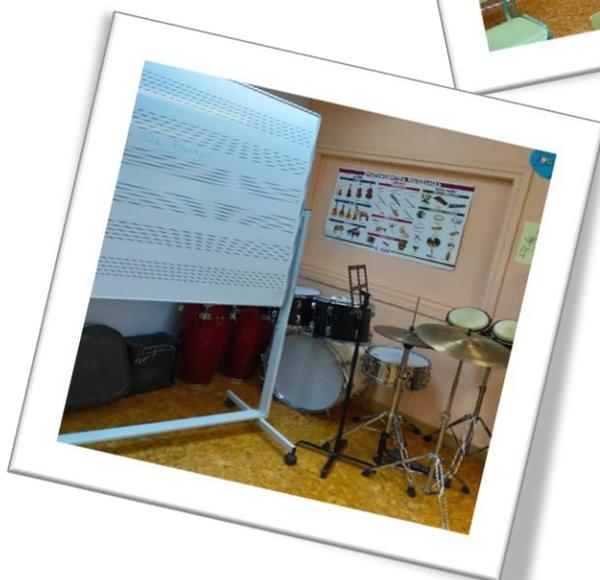
Un aspecto a destacar de este centro es su **dualidad** respecto a las aulas en las que impartir las clases de Música. Por una parte, disponen de las aulas generales del centro, con ordenador, proyector y reproductores de sonido. Por otra

parte, en la realización de horarios, se procura repartir de manera equitativa

con todos los grupos la realización de las clases en el **aula de Música**.

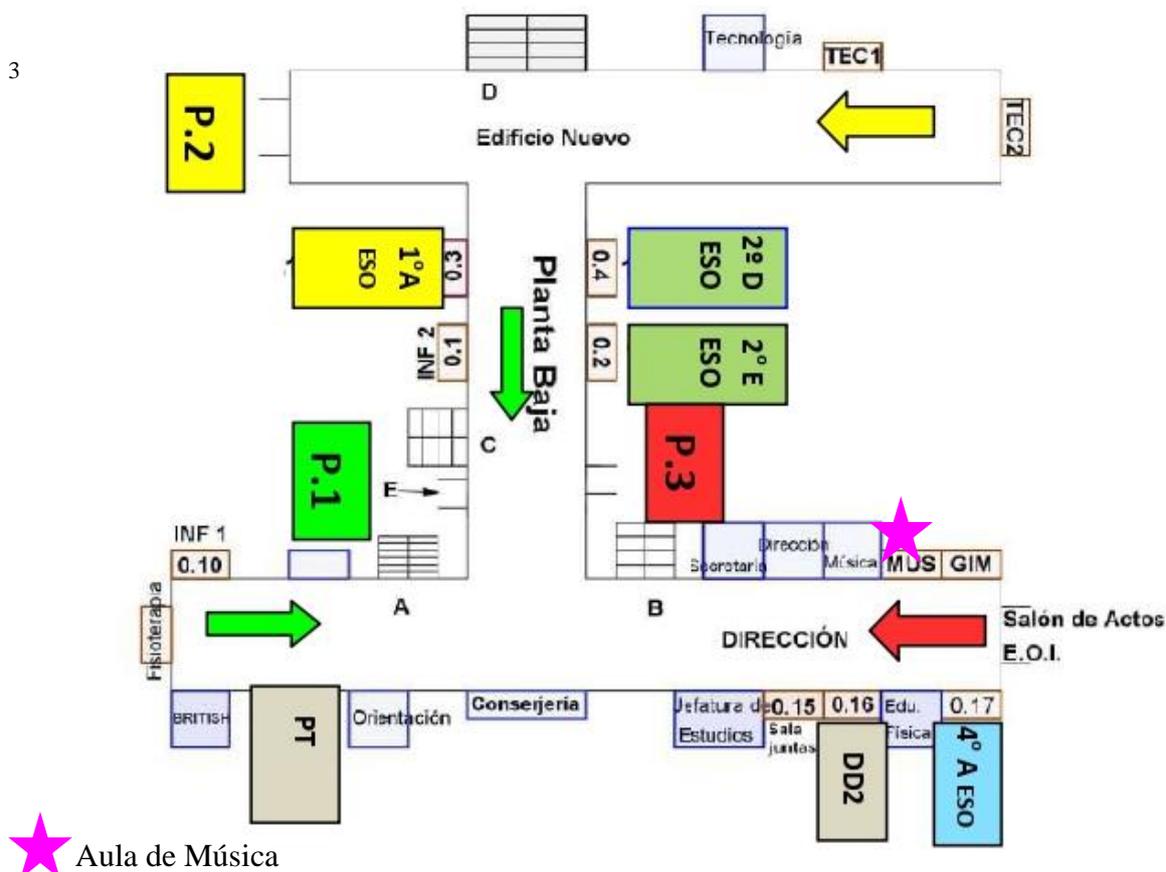
Esta supone un espacio más especializado en la materia, y cuenta no sólo con el cañón protector, pantalla y reproductores de

sonido, sino también con numerosos instrumentos musicales, como el **piano eléctrico**, y numerosos instrumentos **Orff**, los cuales son utilizados por parte del alumnado (siempre y cuando las necesidades específicas del grupo no lo impidan).



Como es de suponer, esta dualidad entre las aulas será motivo de mayor planificación por parte del docente, ya que deberá tener en cuenta la disponibilidad de material, así como la idoneidad de los contenidos a impartir en cada una de las aulas. Debido al mayor espacio, al ambiente más inmersivo y a las posibilidades que facilita, el *escape room* se realizará en ambos grupos en el **aula de Música**. Un aspecto esencial será el establecimiento de **normas de movilidad**, ya que la permanencia de todo el alumnado en movimiento puede originar roces y enfados innecesarios, especialmente en el grupo “D” por disponer de una mayor ratio.

Otro aspecto a tener en cuenta es la ubicación del aula de Música en la planta baja, lo cual posibilita un mayor movimiento por parte del estudiantado, pudiendo explorar pruebas en espacios cercanos como el patio, la conserjería o el recibidor.



³ Plano extraído y disponible desde la página web del centro, mediante el siguiente enlace: http://iescomunerosdecastilla.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Plano_IES_19_20.pdf

2.9. Metodología

Como es de esperar, parte de nuestra experiencia está focalizada en la realización del juego de escape por lo que la metodología imperante será la gamificación. Esta metodología ha sido explicada en apartados previos, por lo que no considero necesario volver a incidir en ella. Sin embargo, debemos tener en consideración que esta actividad se realizará en la última sesión de la unidad didáctica correspondiente, por lo que deberemos tener en cuenta otras herramientas metodológicas más universales que faciliten la adquisición de contenidos y competencias clave, preparando así al alumnado para hacer frente al *escape room*.

El objetivo indeleble de nuestra función docente debe ser la **construcción** de un aprendizaje significativo. Esta concepción del aprendizaje fue el resultado de los estudios realizados por el pedagogo estadounidense D. P. Ausubel (1918-2008), el cual estableció una relevante premisa. En base a sus estudios, este autor erigió que la mente del alumnado no partía en “blanco”, sino que tenía como punto inicial sus **conocimientos y experiencias previas**. Ello a su vez suponía un nuevo reto, pues implicaba responsabilizar al docente de saber controlar y manejar dichos elementos para poder mejorar el propio proceso de aprendizaje. De esta forma, estableció **el aprendizaje significativo como resultado de las relaciones de los nuevos conocimientos con las estructuras cognitivas previas** (Ausubel, 2002).

Actualmente, y gracias al desarrollo de la psicología cognitiva, se pone en manifiesto cómo la base establecida por D. P. Ausubel no otorga la relevancia que merecen elementos como el desarrollo de aprendizaje o los rasgos y condiciones existentes entre docente y estudiante. Por ello, el aprendizaje significativo se ha reinterpretado hoy como la suma de la base establecida por D. P. Ausubel, el cúmulo constructivista de pensar, hacer y sentir, la relación profesor, estudiante y los materiales y entornos educativos (Rodríguez Palmero, 2011).

A esta concepción ausubeliana debemos añadir el aporte realizado por J. Bruner (1915-2016), el cual establece que es esencial primar **el aprendizaje por descubrimiento** si queremos construir el ideal significativo de Ausubel. Para este autor, uno de los rasgos

más característicos del intelecto humano es su capacidad limitada, lo cual le lleva a extrapolar conocimientos previos para resolver cuestiones novedosas (Bruner, 1987).

De esta manera, Bruner prima una concepción basada en que el docente posibilite al alumnado construir y ser **protagonista** de su propio proceso de aprendizaje. Así, al aplicar los contenidos o competencias aprendidas a situaciones nuevas, cada estudiante será capaz de elaborar sus **propias conclusiones**, siendo así los responsables de su aprendizaje (Eleizalde, Parra, Palomino, Reyna y Trujillo, 2010).

Estos aspectos deben servir como base a través de la cual cimentar nuestra propuesta de gamificación. Como ya hemos presentado anteriormente, nuestra experiencia didáctica se fundamenta en la realización de un *escape room*, por lo que no deberemos desatender los rasgos que ello implica.

Para asegurar un aprendizaje activo y significativo acorde a los requisitos base de un *escape room* educativo, se han tenido en cuenta las siguientes consideraciones en el diseño y puesta en marcha de la experiencia:

- Será el propio alumnado el encargado de descubrir y resolver los retos planteados en la experiencia. Procurando atender a la diversidad de inteligencias y habilidades.
- Deberemos favorecer una experiencia que ubique al estudiante como epicentro de la experiencia, tanto individual como colectivamente. Deben ser los protagonistas del proceso de aprendizaje, por lo que deberemos ceder “terreno” para que puedan desarrollar dicho rol.
- La diversión debe ser el motor. La gamificación implica diversión y libertad (ya sea para equivocarse, probar vías o roles nuevos, etc.). Si superan con demasiada facilidad los retos, o directamente les aburre su propio planteamiento, nuestra propuesta estará abocada al fracaso.
- Tenemos que “vender” nuestra propuesta. Debemos plantearla al estudiantado como algo novedoso, intrínsecamente divertido y llamativo. Por ello, será crucial el cómo y cuándo explicarles el funcionamiento del juego de escape, motivando su curiosidad. Una herramienta útil en su justa medida puede ser la propia competitividad, ya que nos permite incentivar puntualmente a la

clase con un elemento externo al proceso de aprendizaje (por ejemplo, con un premio o una recompensa).

Tal vez, uno de las cuestiones planteadas más complicadas de llevar a cabo sea otorgar una enseñanza individualizada. Nos encontramos ante una propuesta focalizada en el trabajo en grupo por lo que es realmente complicado atender a la diversidad de intereses, habilidades e inteligencias específicas existentes en el aula. No obstante, y a pesar de lo que pudiera parecer, esto supone obligar al alumnado a trabajar de forma más insondable en el trabajo en grupo, siendo ellos mismos los responsables de comprender, adecuar y atender a la diversidad de herramientas necesarias para superar cada desafío. Todo ello obliga a cada estudiante a adquirir mayor responsabilidad individual al tiempo que se fortalece la implicación y la cooperación colectiva; lo cual implica a su vez que el reparto interno de responsabilidades se realice en base a las aptitudes personales de cada integrante del equipo.

2.10. Antecedentes de la experiencia

Como ya hemos adelantado anteriormente, una de las principales responsabilidades que debemos tomar es la de unir los conocimientos previos con los que se pretende enseñar. De esta forma huiremos de la concepción de la historia de la música como la consecución de estilos inconexos y construiremos un conocimiento **más interrelacionado** y significativo.

Las sesiones antecedentes a nuestro escape room se focalizarán en indagar y en profundizar en los contenidos más relevantes de este momento y movimiento histórico. Haciendo especial hincapié en aquellos elementos que puedan resultar más importantes para favorecer una visión más conexa de la historia y de los movimientos artísticos.

- ✓ La sesión inicial estará centrada en plantear en cambio de estilo, sus motivaciones y sus implicaciones, así como las características básicas de la estética romántica. Además, esta sesión servirá de base para interrelacionar aspectos de este estilo con *Bohemian Rhapsody* de Queen.
- ✓ La segunda sesión se encontrará destinada a explicar la música escénica, indagando en sus nexos socio-políticos y su influencia en elementos compositivos actuales, especialmente en cuanto a música de cine se refiere (ligando los *leitmotiv* con las bandas sonoras de Harry Potter o Los Vengadores). En esta sesión será primordial ejemplificar los contenidos, por lo que la sesión se verá determinada por la audición y la escucha. Además, se indagará en la relación entre música y política, forzando mediante una actividad al alumnado a expresar su visión sobre esta cuestión.
- ✓ En el caso de la tercera sesión, se dedicará a la presentación de las figuras compositivas e interpretativas más importantes de este periodo, así como a analizar los distintos cambios organológicos. Esta sesión también nos permitirá presentar la figura de la mujer en el romanticismo a través de la figura de Clara Schumann (1819-1896).



El Romanticismo musical: Fanny Mendelssohn desde un Escape Room

- ✓ Por último, la cuarta sesión servirá a modo de repaso de todos los contenidos estudiados en clase. Este repaso se realizará a través de un “cuaderno” realizado por el docente. A continuación, se muestran los materiales diseñados para estas funciones:



Ficha sobre la actividad a realizar en la primera sesión:



Instrucciones

A continuación, **leeremos** una breve explicación sobre la vida y la obra de Johann Wolfgang von Goethe. A su vez, veremos la importancia de su obra Fausto, no sólo para compositores coetáneos a él, sino para grupos más actuales. Después, **conoceremos el significado oculto** de una de las grandes canciones de las últimas décadas.

Sin embargo, no todo va a ser disfrutar... **Tendréis que anotar** en la siguiente lista los rasgos románticos que vayamos comentando en clase, **¡así como alguna característica que vosotros intuyáis!** Así afinad vuestros oídos y... ¡estad atentos!



que

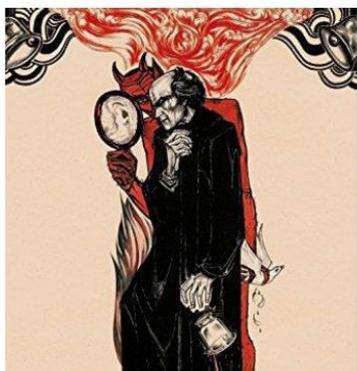
Rasgos románticos de la canción

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Ficha con la relación y explicación entre Goethe y Queen:

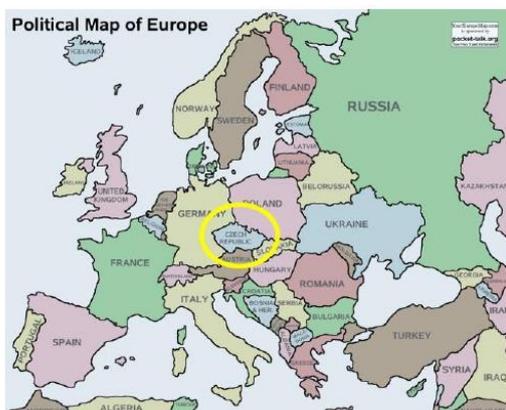
De Goethe a Queen

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) fue un **escritor** alemán, perteneciente al movimiento **romántico**. Su importancia como escritor fue tal que influyó en numerosos filósofos posteriores (como Arthur Schopenhauer), y su obra dramática *Fausto* ha servido como **inspiración para compositores** como F. Schubert (en un *lied*), R. Schumann (en un oratorio), F. Liszt (*Sinfonía Fausto*), Héctor Berlioz (en su leyenda dramática) o R. Wagner (*Obertura Fausto*).



Pero... **¿De qué trata?** *Fausto* fue escrito entre 1808 y 1832 y es una obra muy compleja, con temáticas a la moda del momento, como el **carácter exótico y místico**. En ella, el diablo (Mefistófeles) propone a Dios desviar del buen camino a su ser humano favorito (Fausto). Tras las maniobras del diablo y debido a su afán de conocimiento y éxito, hace un pacto con él, vendiéndole su alma. A partir de este momento, la obra narra la nueva vida del protagonista, sus logros, amores y arrepentimientos.

Un grupo más reciente y que también utilizó la obra fue **Queen**, grupo de **rock británico**. En su repertorio encontramos muchas obras conocidas, como *We are the Champions* o *We Will Rock you*. En su canción *Bohemian Rhapsody* el grupo utiliza la temática presentada en *Fausto*, dándole un **sentido y significado propios**; sin embargo, con la muerte de Freddie Mercury (cantante) el grupo decidió no confirmar ni desvelar todos sus significados.



¿Qué significa Bohemian Rhapsody? Rapsodia de Bohemia...vale a ver. Bohemia **es una región** perteneciente a lo que hoy en día conocemos como República Checa, y es el lugar en el que transcurre *Fausto*. Por su parte, una rapsodia es un **género musical muy utilizado en el romanticismo**, basado en unir pequeñas piezas o danzas muy distintas entre sí. Las rapsodias fueron muy utilizadas por compositores como Chopin y Liszt.

Estructura de la canción

Is this the real life - is this just fantasy -
Caught in a landslide - no escape from reality -
Open your eyes, look up to the skies and see -
I'm just a poor boy, I need no sympathy -
Because I'm easy come, easy go,
A little high, little low,
Anyway the wind blows, doesn't really matter to me - to me.

Primer acto: A capella

Explica que es un chico pobre, que nada, le importa, ni siquiera su alma.

Mama, just killed a man,
Put a gun against his head,
Pulled my trigger, now he's dead,
Mama, life had just begun,
But now I've gone and thrown it all away -
Mama, oooh, didn't mean to make you cry -
If I'm not back again this time tomorrow -
Carry on, carry on, as if nothing really matters.

Segundo acto: Balada

Ha vendido su alma, ha firmado su muerte. Se arrepiente y se despide de su madre, a la que le dice que siga su vida como si nada hubiese pasado.

Too late, my time has come,
Sends shivers down my spine -
Body's aching all the time,
Goodbye everybody - I've got to go -
Gotta leave you all behind and face the truth -
Mama oooh - I don't want to die,
I sometimes wish I'd never been born at all.

Tercer acto: Balada'

Se despide de todos y de su madre. Se arrepiente de haber nacido

I see a little shilouetto of a man,
Scaramouch, scaramouch will you do the Fandango -
Thunderbolt and lightning - very, very frightening me -
Galileo, Galileo, Galileo, Galileo, Galileo figaro - Manifico -
But I'm just a poor boy and nobody loves me -
He's just a poor boy from a poor family -
Spare him his life from this monstrosity.
Easy come, easy go - will you let me go -
Bismillah! No - we will not let you go - let him go
Bismillah! We will not let you go - let him go
Bismillah! We will not let you go - let him go
Will not let you go - let me go
Will not let you go - let me go
No, no, no, no, no, no, no, no -
Mama mia, mama mia, mama mia let me go -
Beelzebub has a devil put aside for me, for me - for me.

4º acto: guitarra

Teóricamente, imita el llanto de la madre.

5º acto: Ópera

Retrata la lucha entre ángeles y demonios, por la liberación del alma del protagonista.

Bismillah: en el nombre de Dios

Beelzebub: nombre del

6º acto: Rock

Entra el propio diablo, le recuerda que el trato está hecho, que no puede hacerle eso.

So you think you can stone me and split in my eye -
So you think you can love me and leave me to die -
Oh Baby - can't do this to me baby -
Just gotta get out - just gotta get right outta here.

7º acto: CODA

Nada importa ya, ni su alma

Nothing really matters, anyone can see,
Nothing really matters, nothing really matters to me,
Anyway the wind blows.

Último instrumento: Kong

Utilizado para alejar a los malos espíritus

Ficha sobre la relación entre política y música, y las instrucciones sobre la segunda actividad a realizar:

Música y política

“Contenido de revolução,
diez mil oyentes bien usados.
Son un ejército, son un ejército.”



Desértico (2017) de Gata Cattana

Ya hemos visto cómo muchos compositores de esta época formaban también parte de la actividad política vigente. Beethoven se proclamaba así mismo como parte de la burguesía, mientras esta le trataba como a un siervo. Verdi utilizó sus obras como transmisoras de sus ideales políticos, ejemplo de ello es *El coro de los esclavos* de Nabucco. Participó activamente en la unificación de Italia (1845-1870 aprox.), apoyando a Víctor Emanuel II (el que sería rey de Italia) y llegó a ser diputado y senador. Wagner, por su parte, aparte de su amplia obra musical, dedicó gran parte de su vida a la escritura de numerosos tratados ideológicos, que siguen siendo a día de hoy muy controvertidos.

La música puede ser utilizada para ocultar o poner en manifiesto muchas situaciones de nuestra sociedad. La política no es sólo la dedicación de los políticos actuales, sino muchas de las decisiones que tomamos cada día. Algunos ejemplos más actuales de la música como trasmisora de un mensaje político pueden ser:

- *Strange fruit* de Billy Holiday
- *Bella ciao*
- *I want to break free* de Queen
- *Somos sur* de Ana Tijoux
- *Afilando cuchillos* de Bad Bunny y Residente

En el reverso de esta hoja, responde a las siguientes cuestiones:

¿Cuál es la función de la música? ¿Entretener, reivindicar, las dos, o más? ¿Por qué crees que muchos artistas transmiten estos mensajes desde sus canciones? ¿Conoces algún otro ejemplo? ¿Cuál?



Ficha de la actividad de repaso (el solucionario se encuentra en el Anexo I):

El Romanticismo

Nombre: _____

Apellidos: _____

A continuación, encontraréis una serie de ejercicios, algunos son muy cortitos y directos y en otros tendréis que darle un poco al coco. Podéis utilizar tanto el libro de texto como vuestros apuntes y los materiales utilizados a lo largo de las clases.

1

En las siguientes líneas encontraréis un resumen sobre aspectos tratados en clase. ¡Rellena los huecos según las frases lo requieran!

Cronológicamente, el Romanticismo es un _____ artístico que transcurre más o menos desde principios del siglo ____ hasta finales de siglo. Tiene sus precedentes en el siglo _____, concretamente en la obra musical de _____. Y a su vez el movimiento romántico tiene una prolongación, en algunas facetas artísticas (como la música) en las que se puede extender hasta principios del s.XX, con el _____.

Se trata de un movimiento estilístico que va a afectar a diferentes artes: artes plásticas, literatura y música. En el caso de la música, el centro romántico por excelencia será el área germana.

CARACTERÍSTICAS MUSICALES DEL ROMANTICISMO

- Las Formas musicales románticas se caracterizan por ser más _____ que en el _____, escapan de la rigidez, para expresar mejor los sentimientos personales del autor
- Los Géneros musicales románticos son en su mayor parte géneros existentes en la etapa _____, pero tratados ahora con mayor _____ (sonata, sinfonía, concierto, música de cámara, ópera, obertura, géneros religiosos...). Pero también aparecen géneros musicales nuevos, tanto en la música vocal como instrumental:

1- _____: género vocal de pequeñas dimensiones, que consiste en un tipo de canción en alemán con acompañamiento _____. Lo más habitual es que la parte vocal sea solista,

para todo tipo de timbres, pero a veces también se componen para un mayor número de voces. En cuanto al acompañamiento _____, se realiza preferentemente con el _____, y a finales de este siglo, incluso puede ser orquestal.

2- _____: género dramático-musical de grandes dimensiones, cultivado por Wagner, con la intención de crear “la obra de arte total”, en la que se unen poesía, filosofía, mitología, música instrumental y vocal, danza, escenografía...

3- música _____: pequeños géneros dedicados a este instrumento, y que pueden tener influencia de las danzas (vals, mazurca, polonesa, polka...) o un carácter más libre como en el caso de los nocturnos, baladas, bagatelas, impromptus...

4- _____: es un género instrumental, orquestal, que está relacionado con un argumento extramusical, que puede ser de tipo literario, onírico, visual... A dicho argumento se le denomina programa, y se pretende sugerirlo más que describirlo o imitarlo.

INSTRUMENTOS

El _____ es el instrumento protagonista en el Romanticismo, perfeccionado en su mecánica y sonoridad. Se va a utilizar con diferentes finalidades y para él se van a componer géneros variados. Se puede decir que en el s.XIX el _____ tiene una triple finalidad:

. composiciones para intérpretes _____: son obras breves, con formas variadas basadas en la repetición de secciones y sin demasiada dificultad técnica.

. composiciones para intérpretes _____: obras tanto breves como de larga duración (conciertos...) pero con un gran grado de dificultad y _____.

. transcripciones y reducciones: transcripciones de obras compuestas para otros instrumentos, o reducciones de partituras orquestales, con la intención de dar una mayor difusión a la música o facilitar los ensayos operísticos.

La mayor parte de los compositores románticos realizan obras significativas para _____, aunque son especialmente relevantes las obras de _____ y _____. Otros instrumentos muy importantes en esta época son el _____, la _____ y el _____.

2

¡Unid las dos columnas según convenga!

Carl Maria von Weber

Colaboró en el redescubrimiento de la obra de Bach.

Leitmotiv

Unión de bel canto y efectos escénicos, se dio en Francia después de la Reforma de Gluck.

Bel Canto

Compositor de más de 600 lieder.

Verismo

Primera ópera en utilizar Leitmotivos.

F. P. Schubert

Creador de la opereta francesa.

Grand ópera

Creador de la ópera alemana romántica.

N. Paganini

Tema musical con el que se pretendía representar un personaje o escena.

El cazador furtivo

Estilo operístico que pretende reflejar al ser humano en su contexto socio-histórico.

J. Offenbach

. Cuenta la leyenda que vendió su alma al demonio para ser el mejor intérprete.

Félix Mendelssohn

. Estilo vocal de moda hasta 1850 aproximadamente, basado en el culto a los cantantes.

F. Liszt

Inventor de los poemas sinfónicos.



3

Retomad, la ficha sobre música y política, contestad a las preguntas planteadas al final con vuestra opinión, y contestad también a la siguiente cuestión:

¿Qué se debería hacer con aquella música que lance un mensaje peligroso para la sociedad?



Esta cuestión es completamente subjetiva, por lo que no se valorará la opinión en sí, si no el razonamiento y la argumentación que se dé. Además, se valorará que se aporten ejemplos.

2.11. Descripción de la experiencia

Esta sesión está destinada a la realización del *escape room*. Tal y como explicamos en el estado de la cuestión, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos antes de diseñar el propio juego:

- 1) Conocimiento del alumnado: las sesiones anteriores han servido para conocer los distintos **intereses** del alumnado, así como para observar su recepción en temáticas menos usuales, cómo la distinción de clases o el papel de la mujer en la música. Además, se muestran **predisuestos y curiosos** a la realización de la actividad.
- 2) Objetivos: de los distintos objetivos planteados inicialmente, destacamos el establecido de **idear un sistema de evaluación alejado del tradicional, buscando fomentar la motivación y la ruptura con la rutina diaria**. Además, nuestro objetivo específico de la actividad será dar a conocer a **otra gran mujer** en el ámbito musical, mientras se ponen a prueba los contenidos y competencias trabajados a lo largo de las sesiones.
- 3) Hilo conductor: debido a los intereses presentados por el estudiantado, así como su viabilidad en base al currículo, el juego de escape estará basado en la vida y obra de **Fanny Mendelssohn** (1805-1847).
- 4) Pruebas o retos: se han diseñado cuatro itinerarios distintos con el fin de evitar que un grupo sea el responsable de resolverlos y el resto se limite a copiar los resultados. No obstante, todos los itinerarios disponen de una **dificultad similar**, terminando todos además en la realización del mismo formulario de Google. A lo largo de los retos, se darán pistas sobre la figura oculta. Asimismo, cada prueba otorgará a cada grupo una nota musical que deberán ir acumulando para uno de los momentos finales de la sesión.
- 5) Diversión: no debemos olvidar que uno de los fundamentos sobre los que se sustenta esta actividad es la diversión. Por ello, todas las pruebas han sido diseñadas para que intenten ser **visualmente atractivas**. Además, como más adelante detallaremos, la propia propuesta de no poder salir del aula si no se completa la prueba es de por sí un planteamiento divertido para el estudiantado. Esto es simplemente parte de la narrativa y evidentemente al finalizar la sesión toda la clase deberá acudir a la próxima sesión que les corresponda.

- 6) Materiales: todos los grupos deberán tener al menos **un teléfono móvil con conexión a internet** para poder realizar la actividad. Además de estos, serán necesario imprimir cada pista, así como una caja con cerradura y al menos 4 copias de la llave.
- 7) Tiempo: ocupará la sesión en su totalidad, de 50 minutos. Las normas habrán sido adelantadas de manera global en la despedida de la sesión anterior, especialmente para que el alumnado prevea llevar el teléfono a esta sesión. Aún con ello, el comienzo de la sesión servirá para recordar y establecer las normas.
- 8) Espacio: se utilizará el **aula de música** al completo. Además, y para una de las fases finales de la sesión, uno de los integrantes de cada grupo (en caso de que hayan podido llegar a este punto) deberá acudir a **conserjería** para la obtención de una llave. Más adelante especificaremos cómo se obtiene esta llave. Previamente y como es lógico, habremos avisado y acordado con conserjería el procedimiento a seguir.
- 9) Metacognición: en la siguiente sesión o en otro momento que pueda darse (unos minutos de la siguiente tutoría), se facilitará al alumnado un breve **cuestionario** para que evalúen y puedan plasmar su opinión y valoración sobre esta experiencia.
- 10) Final de la experiencia: el final de la experiencia tendrá dos vertientes. En primer lugar, que los grupos **descifren el nombre** y apellido de la protagonista. En segundo, cada grupo deberá reunir las notas otorgadas en cada reto, descifrar un código, entregar dicho **código** y recibir una llave. Con esa llave, se abrirá una pequeña caja ubicada en el aula de música, que contendrá el **premio** para los primeros estudiantes que logren superar todos los retos. Como vemos, nuestro juego de escape aúna la narrativa y el principio de los *escape room*, pero suma el componente esencial en los *BreakOut*. Hemos decidido nombrar a la actividad con la primera vertiente, ya que es un término más extendido y que suma a la narrativa la diversión por salir del aula.

2.11.1. Estructura de la experiencia

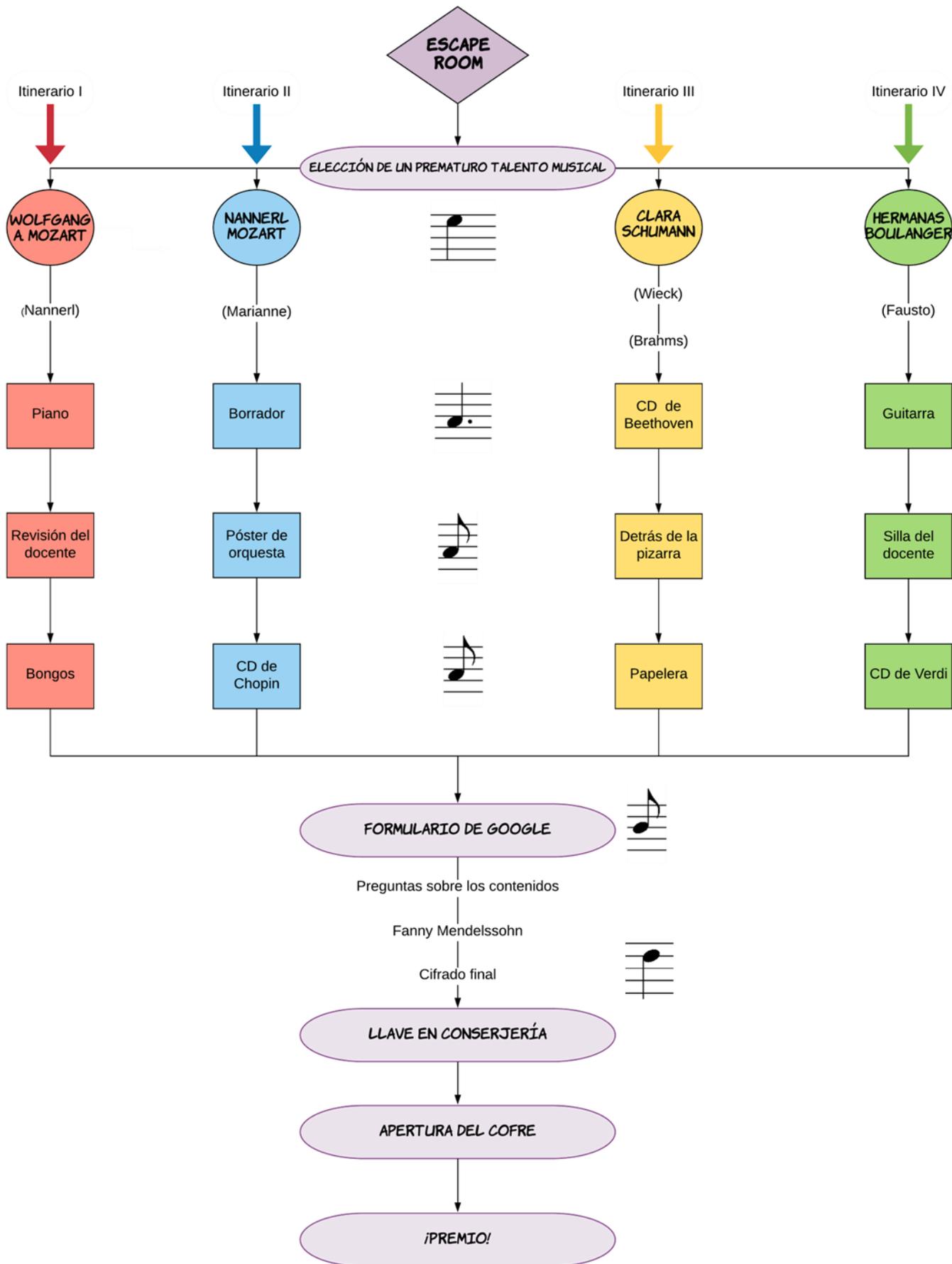
A modo de resumen y con el fin de comprender mejor el diseño y el funcionamiento de la experiencia:

- Se agrupará al alumnado en pequeños grupos, y deberán ir resolviendo problemas o acertijos para ir avanzando.
- El número de integrantes variará en cada una de las clases, ya que la ratio es muy dispar en cada una de ellas; no obstante, se procurará crear grupos de entre 4 y 6 integrantes aproximadamente. Se priorizará la creación de estos grupos antes que la realización de todos los itinerarios diseñados.
- Con el fin de evitar que sea un grupo el responsable de la superación de las pruebas y el resto se limite a copiarles, se han creado cuatro itinerarios diferentes.
- Todos ellos comienzan con la selección de una prematura figura musical, teniendo las siguientes opciones: Wolfgang Amadeus Mozart, Nannerl Mozart, Clara Schumann o Nadia y Lili Boulanger. Se imprimirán y colocarán sus retratos en una pared y tras la elección, podrán acceder a los códigos QR impresos en su reverso.
- Estos les conducirán a la primera pista de su **viaje individualizado** (cada pista se encontrará oculta en algún lugar de la clase de música), no sin antes leer y descubrir la contraseña requerida en el código QR.
- A pesar de las particularidades, todos los itinerarios disponen de una **dificultad similar**, conduciendo además al mismo formulario final de Google.

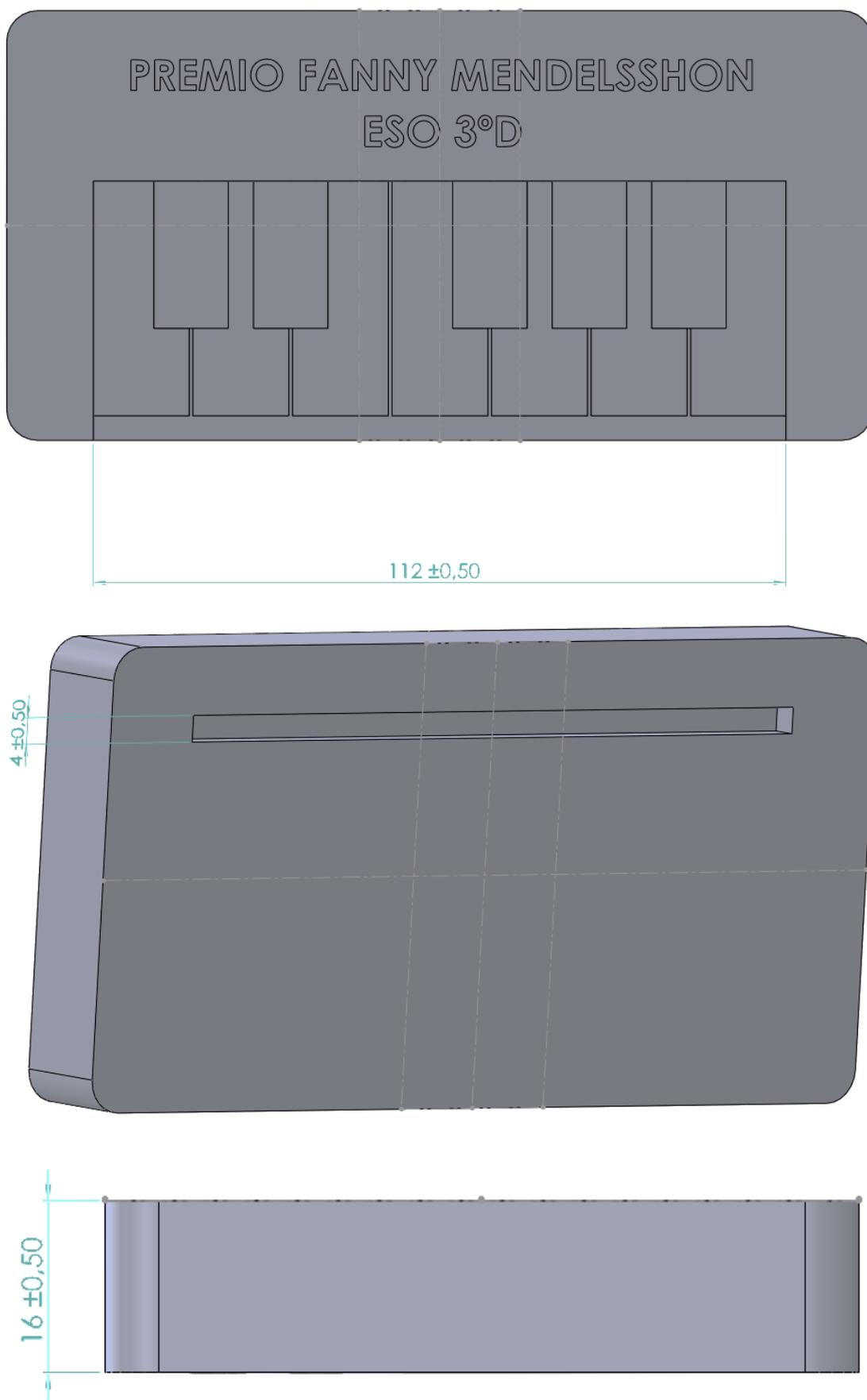
Además, esta actividad no sólo tiene como objetivo la evaluación del alumnado, sino que está focalizada para que, prueba tras prueba, vayan descubriendo la figura de Fanny Mendelssohn (1805-1847). Por ello, todos los itinerarios han sido minuciosamente diseñados para aportar pistas específicas sobre la protagonista. Además, con la superación de cada acertijo se les proporcionará una nota musical, con la obtención de todas y tras utilizar el cifrado logrado en la última fase, podrán lograr un código, el cual, al ser comunicado a conserjería, les dará acceso a una llave, que a su vez abre un cofre presentado al comienzo de la sesión. Dentro de este, se encuentra un pequeño premio, un pequeño teclado impreso en 3D con el nombre de nuestra protagonista, realizado por Adrián Pérez Calvo en el Departamento de Tecnología. Las notas obtenidas en cada prueba han sido extraídas a su vez del Lied 1 Op. 2 de **Fanny Mendelssohn**.

Todos los itinerarios concluyen y confluyen en **el mismo formulario**, en el que deberán contestar a preguntas sobre los contenidos vistos en clase y dar el nombre de nuestra protagonista (no podrán continuar hasta que no acierten el nombre y apellido). En las siguientes páginas se encuentran un esquema sobre la ruta de cada itinerario (con las contraseñas en paréntesis), los planos del premio y las fichas ocultas de cada itinerario.

Ficha resumen de itinerarios:



Planos del premio Fanny Mendelssohn (medidas en mm):





Itinerario uno:



Enlace del código QR: <https://ikerpuente96.wixsite.com/mozart>



¡Enhorabuena!

Efectivamente, como ya explicamos en clase el **Romanticismo** es el momento en el que el *pianoforte* alcanza un gran perfeccionamiento técnico, prescindiendo del sufijo *forte*. Alcanza así la forma y características casi **tal y como las conocemos hoy en día**. El piano en esta época supone la entrada de la música en los hogares burgueses. Los compositores componen pequeñas piezas sencillas con este fin, y por lo general, son las mujeres las encargadas de su interpretación.



Como hemos visto con Clara Schumann, a las mujeres se les instruía desde jóvenes en la interpretación pianística. No con fines artísticos, sino **como reclamo** para sus maridos. La situación de la mujer en el siglo XIX se encontraba por desgracia ligada a la búsqueda de marido, y a los cuidados de este. Esta educación pianística se encontraba **orientada a entretener a sus maridos, así como a posibles visitas que pudieran acoger en sus casas**.

Nuestra protagonista fue una **excelente pianista**, al igual que una compositora nata. Sin embargo, la historia le ha concedido más prestigio a su hermano. En las últimas décadas se ha demostrado no sólo que muchas de las composiciones de su hermano habían sido realizadas por ella, sino que fue ella la responsable de dar a conocer en la época a su hermano.

Para lograr la siguiente pista, contesta y marca las siguientes cuestiones, y muéstralo al profesor:

¿Qué pequeña composición ganó importancia en el Romanticismo?

¿Cuáles de estos compositores utilizaron dicha pequeña forma?

F.P. Schubert

N. Paganini

G. Rossini

L.v. Beethoven

C. Schumann

¡Enhorabuena!



Uno de los géneros que **triunfó en el Romanticismo** fue el lied, especialmente en Alemania, de donde era originario. Por ello, numerosos compositores y

compositoras utilizaron esta forma, **para estar a la moda** del momento.

Como estamos viendo, todas las compositoras de esta época parecen estar unidas de algún modo con algún hombre de la historia. A Nannerl se le conoce como la hermana de Mozart, a Clara Schumann por ser la esposa de Robert Schumann... y a nuestra protagonista le pasa lo mismo. De hecho, **ya hemos hablado de su hermano en clase!**



La siguiente pista la encontrarás escondida en un lugar de la clase, que tanto dentro como fuera de ella, **¡siempre van en pareja!**



¡Felicidades!

Así es, muchos instrumentos musicales sólo se conciben siendo ejecutados en pareja, pero esto no sólo es un rasgo típico de los instrumentos de percusión, hay que tener en cuenta que cualquier instrumento que requiera de amplificación también puede ser considerado como grupo de pareja (instrumento + amplificador).



¿Habéis adivinado ya la identidad de nuestra protagonista? Ahí va un repaso:

- 1) Su hermano es más conocido que ella, y ¡hemos hablado de él en clase!
- 2) Su obra es principalmente **pianística**.
- 3) Compuso numerosos **lieder**.
- 4) Fue un **prodigio del piano** desde temprana edad, llegando a hacer giras de conciertos.
- 5) Sus composiciones fueron atribuidas erróneamente como creación de su hermano.

¿Todavía nada? Unas pistas extra:

- 1) Evidentemente, nuestra protagonista comparte apellido con su hermano, pero ¡también la primera letra del nombre!
- 2) Su hermano compuso 2 oratorios y obras pianísticas como las canciones sin palabras. Además, ¡ayudó a redescubrir la obra de Bach!

Mediante el siguiente código QR conseguiréis las últimas dos notas, así como la imagen necesaria para codificar las notas. Sin embargo, para lograrlo tendréis que solucionar el formulario e indicar el nombre y el apellido de nuestra protagonista:



Este último código QR redirige al formulario final común a todos los itinerarios, cuyo enlace es: <https://forms.gle/N4VAMGtzxEeN5Fwa7>



Itinerario dos:



Enlace del código QR: <https://ikerpuente96.wixsite.com/mariaannamozart>



Felicidades!



No es hasta hace poco que las compositoras y las intérpretes han empezado a salir en los libros de texto, reconociéndoles el valor que se merecen. Muchas de ellas **sufrieron los prejuicios de su época**, siendo obligadas a abandonar tempranamente sus dotes musicales, como es el caso de Marianne. Muchas otras por desgracia **fueron ocultadas y borradas de la historia**. Si bien muchos dicen que es por su poca relevancia, pero esto es mentira. Sin ir más lejos, **nuestra protagonista** tuvo tal relevancia que no sólo pudo dedicarse a la música, sino que **dio a conocer a su hermano**, al que ya hemos visto en clase!



El **Romanticismo** es el momento en el que el *pianoforte* alcanza un gran perfeccionamiento técnico, prescindiendo del sufijo *forte*. Alcanza así la forma y características casi **tal y como las conocemos hoy en día**. El piano en esta época supone la entrada de la música en los hogares burgueses. Los compositores componen pequeñas piezas sencillas con este fin, y por lo general, son las mujeres las encargadas de su interpretación

Como hemos visto con Clara Schumann, a las mujeres se les instruía desde jóvenes en la interpretación pianística. No con fines artísticos, sino **como reclamo** para sus maridos. La situación de la mujer en el siglo XIX se encontraba por desgracia ligada a la búsqueda de marido, y a los cuidados de este. Esta educación pianística se encontraba **orientada a entretener a sus maridos**, así como a posibles visitas que pudieran acoger en sus casas.

Nuestra protagonista fue una **excelente pianista**, al igual que una compositora nata. Sin embargo, no pudo componer ni participar en agrupaciones mayores. La siguiente pista está escondida, para conseguirla:

¡Busca en el aula la agrupación para la que no pudo escribir por los prejuicios de la época!



¡Enhorabuena!

Como ya hemos insistido en clase, las mujeres durante el romanticismo fueron el **rol central de la interpretación pianística**. No por decisión propia, sino porque por lo general se les instruía en este arte como reclamo en la búsqueda de marido, o como incentivo para acoger a los comensales en las pequeñas reuniones que se celebrasen en sus casas. Sin embargo, las mujeres no se dedicaron sólo a esto, existen muchos casos de grandes intérpretes de piano que, lejos de conformarse con ser intérpretes, **lucharon por adentrarse en el ámbito compositivo**. Sin embargo, debemos tener en cuenta que no sólo no componían para orquestas por prejuicios, sino también por las dificultades que suponía la puesta en acción de una obra orquestal. Si siendo hombre ya era complicado lograr representar obras orquestales, **más difícil era todavía hacerlo haciendo frente a los estigmas de la época**. Además, muchas de sus composiciones terminaban siendo adjudicadas a sus maridos o a sus hermanos. En el caso de nuestra protagonista, **sus obras han sido muchas veces adjudicadas a su hermano**. **Nuestra protagonista destacó por su amplia composición de lieder.**



Para lograr la siguiente pista deberás pensar en **una figura central de las obras pianísticas del romanticismo**. Al igual que Clara Schumann este compositor realizó numerosas mazurcas, como la vista en clase. A parte de mazurcas, este compositor destaca por ser **un auténtico maestro de las pequeñas formas**. La siguiente pista está **escondida** en clase, así que...

¡Busca la obra sonora de este compositor en clase!

¡Efectiviwonder!



Frédéric Chopin es uno de los compositores románticos más reconocidos. Destaca su amplia obra pianística, especialmente las mazurcas y los nocturnos. Este compositor de origen polaco vivió durante un breve periodo de su vida en Mallorca, pues le recomendaron su traslado para atenuar las dificultades de la que sería la enfermedad causante de su muerte: la tuberculosis.

¿Habéis adivinado ya la identidad de nuestra protagonista? Ahí va un repaso:

- 1) Su hermano es más conocido que ella, y ¡hemos hablado de él en clase!
- 2) Su obra es principalmente pianística.
- 3) Compuso numerosos *lieder*.
- 4) Fue un prodigio del piano desde temprana edad, llegando a hacer giras de conciertos.
- 5) Sus composiciones fueron atribuidas erróneamente como creación de su hermano.

¿Todavía nada? Unas pistas extra:

- 1) Evidentemente, nuestra protagonista comparte apellido con su hermano, pero ¡también la primera letra del nombre!
- 2) Su hermano compuso 2 oratorios y obras pianísticas como las canciones sin palabras. Además, ¡ayudó a redescubrir la obra de Bach!

Mediante el siguiente código QR conseguiréis las últimas dos notas, así como la imagen necesaria para codificar las notas. Sin embargo, para lograrlo tendréis que solucionar el formulario e indicar el nombre y el apellido de nuestra protagonista:



Este último código QR redirige al formulario final común a todos los itinerarios, cuyo enlace es: <https://forms.gle/N4VAMGtzeEeN5Fwa7>

Itinerario tres:



Enlace del código QR: <https://ikerpuente96.wixsite.com/claraschumann>

¡Felicidades!



Como ya vimos en clase, Ludwig van Beethoven (1770-1827) vivió en una época de revoluciones, **siendo él mismo un revolucionario**. De hecho, su última etapa compositiva se considera precursora del estilo romántico. Fue tan visionario que también compuso en uno de las formas más típicas del romanticismo: el *lied*.

Nuestra protagonista secreta compuso numerosos lieder, de diferentes temáticas y materias. Sin embargo, y al igual que Clara Schumann, muchas de sus composiciones han sido adjudicadas a su hermano, **al que ya hemos visto en clase**.

Ya hemos visto que muchas de las obras de nuestra protagonista fueron erróneamente adjudicadas a su hermano; muchas otras simplemente fueron menospreciadas y guardadas como bocetos o elementos sin interés. Parece ser que la vida y obra de nuestra protagonista ha estado siempre a la sombra de la de su hermano, a pesar de que **fue ella la responsable de darle a conocer mediante sus dotes pianísticos. Sin embargo, parece estar escondida detrás de las obras de su hermano.**



La siguiente pista está escondida en clase, para encontrarla piensa... Al igual que nuestra protagonista, **la pista también está a la sombra de las "grandes partituras"**.



¡Enhorabuena!

¡Exactamente! La obra de nuestra protagonista ha estado a la sombra durante mucho tiempo. Por desgracia, **esta situación es similar en todas las compositoras e intérpretes de la historia de la música.**



Como ya hemos insistido en clase, las mujeres durante el romanticismo fueron **el rol central de la interpretación pianística**. No por decisión propia, sino porque por lo general se les instruía en este arte como reclamo en la búsqueda de marido, o como incentivo para acoger a los comensales en las pequeñas reuniones que se celebrasen en sus casas. Sin embargo, las mujeres no se dedicaron sólo a esto, existen muchos casos de grandes



intérpretes de piano que, lejos de conformarse con ser intérpretes, **lucharon por adentrarse en el ámbito compositivo**. Sin embargo, debemos tener en cuenta que no sólo no componían para orquestas por prejuicios, sino también por las dificultades que suponía la puesta en acción de orquestal. Si siendo hombre ya representar obras orquestales, más difícil era todavía hacerlo haciendo frente a los estigmas de la época.

una obra era complicado lograr

¡La siguiente pista está escondida donde el profesor dirige a la “orquesta” en la clase!



¡Efectiviwonder!

¡Perfecto! ¡Bien visto! Si el director dirige a la orquesta, el profesor dirige a su alumnado.

¿Habéis adivinado ya la identidad de nuestra protagonista? Ahí va un repaso:

- 1) Su hermano es más conocido que ella, y **¡hemos hablado de él en clase!**
- 2) Su obra es principalmente **pianística**.
- 3) Compuso numerosos **lieder**.
- 4) Fue un **prodigio del piano** desde temprana edad, llegando a hacer giras de conciertos.
- 5) Sus composiciones fueron atribuidas erróneamente como creación de su hermano.

¿Todavía nada? Unas pistas extra:

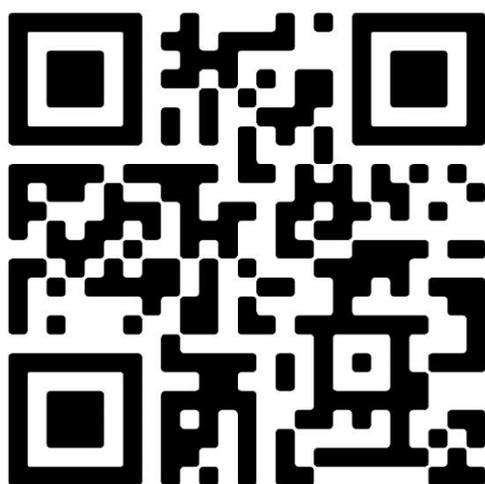
- 1) Evidentemente, nuestra protagonista comparte apellido con su hermano, pero **¡también la primera letra del nombre!**
- 2) Su hermano compuso 2 oratorios y obras pianísticas como las canciones sin palabras. Además, **¡ayudó a redescubrir la obra de Bach!**

Mediante el siguiente código QR conseguiréis las últimas dos notas, así como la imagen necesaria para codificar las notas. Sin embargo, para lograrlo tendréis que solucionar el formulario e indicar el nombre y el apellido de nuestra protagonista:



Este último código QR redirige al formulario final común a todos los itinerarios, cuyo enlace es: <https://forms.gle/N4VAMGtzxEeN5Fwa7>

Itinerario cuatro:



Enlace al código QR: <https://ikerpuente96.wixsite.com/boulangier>

¡Felicidades!



El **Romanticismo** supuso un periodo de mejoras para muchos instrumentos. Sin embargo, y sin duda alguna, es el momento en el que el *pianoforte* alcanza un gran perfeccionamiento técnico, prescindiendo del sufijo *forte*. Alcanza así la forma y características casi



tal y como las conocemos hoy en día. El piano en esta época supone la entrada de la música en los hogares burgueses. Los compositores componen pequeñas piezas sencillas para este fin, y por lo general, son las mujeres las encargadas de su interpretación

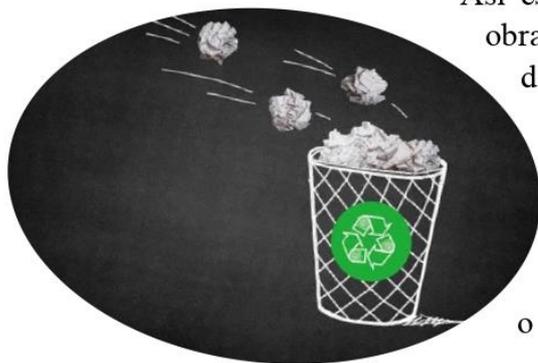
Como hemos visto con Clara Schumann, a las mujeres se les instruía desde jóvenes en la interpretación pianística. No con fines artísticos, sino **como reclamo** para sus maridos. La situación de la mujer en el siglo XIX se encontraba por desgracia ligada a la búsqueda de marido, y a los cuidados de este. Esta educación pianística se encontraba **orientada a entretener a sus maridos, así como a posibles visitas que pudieran acoger en sus casas.** Nuestra protagonista fue una **excelente pianista**, al igual que una compositora nata. Sin embargo, muchas de sus composiciones han sido erróneamente atribuidas a su hermano, **¡del que ya hemos hablado en clase!**

En resumen, muchas de las composiciones realizadas por nuestra protagonista han sido o retiradas de la historia, o adjudicadas a su hermano o desechadas. La siguiente pista está escondida en la clase, para encontrarla piensa:

“Las obras de nuestra protagonista eran desechadas, en clase, cuando queremos desechar algo lo...”



¡Enhorabuena!



Así es... Por desgracia, gran cantidad de obras de muchas compositoras a lo largo de la historia no han llegado a nuestros días porque eran tratadas como obras sin importancia, y tiradas a la basura. Eso es el peor de los casos, pues ya hemos visto que muchas veces se les atribuía a sus hermanos o maridos.

La obra de nuestra protagonista es amplia, pero destaca sobre todo por su repertorio basado en la **forma mixta más característica del Romanticismo**. Seguro que la tenéis ya en la cabeza... ¡Exactamente! Nuestra protagonista realizó numerosos **lieder**, a través de los cuales podía demostrar su valía como intérprete del piano y sus capacidades compositivas. De hecho, fue **una prodigio del piano**, llegando a hacer numerosas giras, en las que daba a conocer sus composiciones, así como las de su hermano. **¡Fue ella la que dio a conocer a su hermano y no al revés!**



La siguiente pista está escondida en la obra **SONORA** de un autor muy comentado en clase. Para ello piensa:

“Soy un compositor italiano, y participo activamente en la política de mi país. Por ello, me suelen decir que formo parte del verismo de la ópera italiana. Yo soy...”

¡Efectiviwonder!



¡Soy Giuseppe Verdi! Estuve muy implicado no sólo en realizar numerosas óperas, sino también en la política de mi época. Fui un gran partidario de la unificación de Italia, y luché mucho hasta conseguirla. Para ello apoyé a Víctor Emanuel II (el que sería rey de Italia) y llegué a ser diputado y senador de dicho país.

¿Habéis adivinado ya la identidad de nuestra protagonista? Ahí va un repaso:

- 1) Su hermano es más conocido que ella, y ¡hemos hablado de él en clase!
- 2) Su obra es principalmente pianística.
- 3) Compuso numerosos *lieder*.
- 4) Fue un prodigio del piano desde temprana edad, llegando a hacer giras de conciertos.
- 5) Sus composiciones fueron atribuidas erróneamente como creación de su hermano.

¿Todavía nada? Unas pistas extra:

- 1) Evidentemente, nuestra protagonista comparte apellido con su hermano, pero **¡también la primera letra del nombre!**
- 2) Su hermano compuso 2 oratorios y obras pianísticas como las canciones sin palabras. Además, **¡ayudó a redescubrir la obra de Bach!**

Mediante el siguiente código QR conseguiréis las últimas dos notas, así como la imagen necesaria para codificar las notas. Sin embargo, para lograrlo tendréis que solucionar el formulario e indicar el nombre y el apellido de nuestra protagonista:



Este último código QR redirige al formulario final común a todos los itinerarios, cuyo enlace es: <https://forms.gle/N4VAMGtzxEeN5Fwa7>

Formato de impresión del formulario final común a todos los itinerarios:

Fase final

¡Enhorabuena! Ya no falta mucho para el final, el premio está cerca.
*Obligatorio

¡Penúltima nota!



1. Nombre y apellido de todos los integrantes: *

Formulario final

A continuación tendréis que responder a estas últimas preguntas, estad atentos y ¡leed bien los enunciados!

2. ¿A cuál de estos compositores se le considera el "poeta del piano"? *

2 puntos

Marca solo un óvalo.

- Richard Wagner
- Ludwig van Beethoven
- Niccolò Paganini
- Frédéric Chopin

3. Clara Schumann es reconocida hoy en día por su labor como: *

2 puntos

4. ¿Cómo se denominan los temas musicales asociados a personajes o escenas específicas? *

1 punto

5. Durante el siglo XIX, encontramos el bel canto en: *

1 punto

Marca solo un óvalo.

- El lied
- La ópera alemana
- La ópera italiana
- La ópera francesa
- La ópera italiana y francesa



6. Considerado la figura de transición al romanticismo. Hablamos de: * 2 puntos

7. Compositores muy implicados en la política de su época: * 2 puntos

Selecciona todos los que correspondan.

- Giuseppe Verdi
- Niccolò Paganini
- Richard Wagner
- Ludwig van Beethoven

Salta a la pregunta 8

Nuestra protagonista

Reúne toda la información sobre nuestra protagonista secreta. Si es necesario podéis apoyaros en Google. NO PODRÉIS CONTINUAR SIN ACERTAR SU NOMBRE

8. El nombre de nuestra protagonista es * 0 puntos

Salta a la sección 4 (¡Efectivamente!)

¡Efectivamente!

Nuestra protagonista es Fanny Mendelssohn. Increíble pianista y compositora. Retomad todas las notas que habéis ido logrando con las pistas, ordenarías según el orden de logro (incluida la nota aquí presente). Tendréis que utilizar la imagen adjuntada para descifrar un código. Una vez lo tengáis, un representante del grupo tendrá que ir a conserjería y dar dicho código. Al darlo, se os proporcionará una llave con la que abriréis la caja. ¡Sed educados!

Nota final



Usad este cifrado para conseguir el código. ¡A cada nota le corresponde una letra!

Do Re Mi Fa Sol La Si Do
C D E F G A B C

2.12. Temporalización

IES Comuneros de Castilla



marzo 2020

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
2	3	4	5	6	7	8
			<u>SESIÓN 1</u>	<u>SESIÓN 1</u>		
9	10	11	12	13	14	15
	<u>SESIÓN 2</u> <u>SESIÓN 2</u>	<u>SESIÓN 3</u>	<u>SESIÓN 4</u> <u>SESIÓN 3</u>	<u>SESIÓN 4</u>		
16	17	18	19	20	21	22
	<u>SESIÓN 5</u> <u>SESIÓN 5</u>					

El color rosa corresponde a las sesiones del grupo 3ºD

El color verde corresponde a las sesiones del grupo 3ºB

El subrayado indica las sesiones en el aula de música

Las casillas coloreadas indican las sesiones no ejecutadas debido al estado de alarma

2.13. Materiales y recursos didácticos

Los materiales requeridos para llevar a cabo esta unidad didáctica serán:

- Conexión a internet.
- El ordenador, el proyector y el equipo de sonido existentes en el aula. No sólo para poder proyectar los vídeos anteriormente comentados, sino para poder proyectar la versión online del libro de texto.
- El teclado del aula de Música (un Yamaha Clavinova CLP-50).
- Impresora para poder repartir las fichas.
- Materiales adicionales para el escape *room*: impresora 3D del Departamento de Tecnología, caja con cerradura y al menos 4 copias de la llave, así como un teléfono móvil por cada grupo.

3. Evaluación

3.1. Criterios

3.1.1. Estándares de aprendizaje

Estándares de aprendizaje	Objetivos didácticos	Criterios generales de evaluación ⁴
1.1 Identifica las características intrínsecas a la música romántica.	1	Bloque 3: 2, 3, 4
1.2 Enlaza dichas características a eventos o cambios socioculturales de la época.	1	Bloque 3: 1, 2, 3, 4
2.1 Comprende los lazos existentes entre la música y otras disciplinas.	1, 2, 3	Bloque 3: 1, 2, 3, 4
2.2 Ilustra esos nexos mediante ejemplos.	1, 2, 3	Bloque 3: 1, 2, 3, 4
3.1 Reconoce la influencia del romanticismo a través de la comparativa con un estilo posterior, indicando específicamente los elementos que denotan dicha influencia.	3	Bloque 3: 1, 2, 3, 4
4.1 Conoce las innovaciones musicales propias de la música vocal romántica.	1, 4	Bloque 3: 2, 3, 4
4.2 Relaciona dichas innovaciones con la realidad social y económica del momento	1, 2, 4	Bloque 3: 1, 2, 3, 4
4.3 Extrapola y argumenta dichas relaciones entre música y sociedad a otros ejemplos históricos.	1, 4	Bloque 3: 1, 2, 3, 4
5.1 Identifica los instrumentos protagonistas de los avances organológicos.	1, 2, 5	Bloque 2: 1 Bloque 3: 2, 3, 4
5.2 Relaciona el desarrollo organológico del piano con el rol de la mujer en el siglo XIX.	2, 5	Bloque 2: 1 Bloque 3: 1, 2, 3, 4
5.3 Aporta argumentos que defiendan la relación romántica piano-mujer.	2, 5	Bloque 2: 1 Bloque 3: 1, 2, 3, 4
6.1 Demuestra conocer la relación entre los avances organológicos y las técnicas compositivas.	1, 6	Bloque 2: 1 Bloque 3: 2, 3, 4
7.1 Reconoce y defiende la autoría de una obra romántica expuesta por el docente.	1, 7	Bloque 2: 1, 2, 3,

⁴ Recogidos en la Orden EDU 362/2015 por la que se estable el currículo de ESO en Castilla y León.

3.1.2. Criterios de calificación

Nuestra experiencia tendrá un peso del 40% del cómputo total en la nota correspondiente a la unidad didáctica. No obstante, este porcentaje es a su vez un cúmulo de diferentes elementos; por lo que, con el fin de ser lo más rigurosos posibles, deberemos desdeñar lo máximo posible los diferentes apartados evaluables dentro de nuestro juego de escape. Por ello, y con el fin de propiciar un reparto equitativo, su distribución queda fijada a través de la siguiente fórmula:

- Superación de los retos: 20%
- Respuestas del formulario: 10%
- Acertar el nombre de la protagonista: 3%
- Obtención del cifrado: 2%
- Apertura del cofre: 5%

Con este reparto se ha procurado cubrir los elementos más básicos de la experiencia, pero premiando a aquellos grupos que alcancen los objetivos últimos, así como una “recompensa” específica para el único grupo que abra el cofre.

No obstante, y a pesar de que nuestra experiencia forma parte del seno de una unidad didáctica, la nota de esta se reparte de la siguiente manera con respecto a los otros criterios a calificar:

- Participación en clase: 5% de la nota.
- Actividad Queen y Goethe: 10% de la nota.
- Actividad música y política: 25% de la nota.
- Actividad de repaso: 20% de la nota.
- *Escape room*: 40% de la nota.

3.2. Instrumentos de evaluación

3.2.1. Observación

La observación es un valioso instrumento para identificar los elementos más relevantes en el transcurso de una sesión didáctica. Esta observación docente quedará plasmada en el diario de aula (Anexo II). A través de él recogeremos no sólo los contenidos impartidos, sino elementos que tradicionalmente han ocupado un segundo plano, tales como las actividades realizadas, dificultades o cualquier elemento a destacar de la clase. Por ello, su utilidad trasciende del plano instrumental e incorpora una **visión reflexiva** sobre los componentes de la sesión y de la propia labor docente. Este diario será realizado por el profesor en los últimos cinco minutos de cada sesión. En caso de no poder llevarse a cabo en ese plazo se realizará lo antes posible, con el fin de no perder ninguna información a implementar o a tener en cuenta en futuras sesiones.

3.2.2. Diario de aula

El diario de aula ha sido una de las herramientas más útiles en la construcción de esta unidad didáctica, puesto que antes de comenzar las sesiones propias de la unidad, ya se había comenzado a reunir información relevante del alumnado, así como alguna que otra **dificultad en los contenidos previos**. Por ejemplo, para comprender adecuadamente la ópera francesa romántica deberemos asegurarnos el correcto entendimiento del desarrollo operístico durante el periodo anterior: el clasicismo. Este último se encuentra marcado por la “querrela de los bufones”, acontecimiento de cierta confusión para el alumnado. Mediante esta herramienta, hemos sido capaces de prever esta confusión, siendo capaces de programar un breve recordatorio al inicio de la sesión dedicada a esta temática romántica.

Este diario ha sido utilizado en todas las sesiones llevadas a cabo. Desgraciadamente, la sesión de entrega de las actividades, así como la ejecución del *escape room* no han podido ser realizadas como consecuencia del **estado de alarma originado por el Covid-19**. No obstante, y como veremos más detenidamente más adelante, a través de los datos recogidos en las sesiones previas y preparatorias, podemos concretar dos afirmaciones: **la buena acogida** por parte del alumnado tanto de la metodología planteada como de las

actividades diseñadas y el **interés y la motivación** creadas por el planteamiento y anuncio del *escape room*.

Por último, uno de los elementos más relevantes recogidos mediante el diario de aula fue el cambio de fechas planteado inicialmente. En un principio, se planteó la recogida de las actividades dos sesiones después de su enunciación, pero debido a incompatibilidades por exceso de trabajo o por exámenes de recuperación en otras materias, se optó de manera grupal por el establecimiento de una nueva fecha. Como ya hemos mencionado anteriormente, esta **nueva fecha** coincidía con el último día de la unidad didáctica, por lo que no se han podido recoger los resultados de las actividades.

3.2.3. Rúbrica

Participación en clase (5%)		Magnífico (x1)	Estupendo (x0,75)	Aceptable (x0,25)	Insuficiente (x0)
Queen y Goethe (10%)	Expresión (0,5p)	Participa activamente en los resúmenes, intentando ayudar además al resto de la clase	Participa de manera activa en la clase, colaborando en los resúmenes colaborativos	No participa de manera activa en la clase, pero se muestra interesado en ella	No participa en clase, interrumpe constantemente y/o molesta al resto de la clase
	Ideas expuestas (0,5p)	Se expresa fenomenalmente, sin cometer errores ortográficos	Se expresa adecuadamente, sin cometer errores ortográficos	Se expresa de forma aceptable, aunque cometiendo algún error ortográfico	No se expresa de manera adecuada, cometiendo además numerosos errores ortográficos
Música y política (25%)	Expresión (0,5p)	Recoge todas las ideas mencionadas en clase, así como alguna propuesta personal	Recoge las principales ideas mencionadas en clase	Recoge alguna de las ideas mencionadas en clase	No recoge ninguna de las ideas mencionadas en clase
	Ideas expuestas (1p)	Se expresa fenomenalmente, sin cometer errores ortográficos	Se expresa adecuadamente, sin cometer errores ortográficos	Se expresa de forma aceptable, aunque cometiendo algún error ortográfico	No se expresa de manera adecuada, cometiendo además numerosos errores ortográficos
	Ejemplos (1p)	Desarrolla una idea propia, utilizando lo elaborado en clase e interiorizando los contenidos	Desarrolla una idea propia, pero no utiliza de manera adecuado los contenidos	Utiliza las ideas mencionadas en clase, sin aportar ninguna idea propia	No desarrolla una idea, ni personal ni de las mencionadas en clase
Actividad de repaso (20%)		Aporta 3 o más ejemplos propios	Aporta 2 ejemplos propios	Aporta 1 ejemplo propio	No aporta ningún ejemplo propio
	Rellenar (1p)	Rellena correctamente todos los items de la actividad.	Rellena correctamente casi todos los items de la actividad	Rellena correctamente la mitad de los items.	No logra rellenar correctamente ni la mitad de los items.
	Enlazar (0,5p)	Enlaza correctamente todas las opciones.	Enlaza correctamente casi todas las opciones.	Enlaza correctamente la mitad de las opciones.	No logra enlazar correctamente ni la mitad de las opciones.
Escape Room (40%)	Idea final (0,5p)	Argumenta, interioriza y aporta ejemplos extra.	Argumenta y aporta algún ejemplo extra.	Argumenta adecuadamente la idea final, pero sin aportar ningún ejemplo.	No logra argumentar adecuadamente la idea final.
	Superación de las pruebas (2p)	Supera todas las pruebas y/o acertijos	Supera casi todas las pruebas y/o acertijos	Difícilmente alcanza la mitad del recorrido	No supera ni la primera prueba y/o acertijo
	Preguntas del formulario (1p)	Acierta todas las preguntas	Acierta casi todas las preguntas	Acierta la mitad de las preguntas	No acierta ninguna o muy pocas preguntas
	Nombre de la protagonista (0,3p)	Acierta el nombre de la protagonista, indagando en las pistas o consultando en internet.	X	X	No acierta el nombre de la protagonista
	Cifrado (0,2p)	Descifran las notas obtenidas	X	X	No descifran las notas
Cofre (0,5p)	Abren el cofre, convirtiéndose así en los ganadores	X	X	X	No logran abrir el cofre

CPAA

CCL

CEC

CSC

SIE

SIE

SIE

CD

CMCT

CMCT

CMCT



3.2.4. Juicio crítico

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

I.E.S. COMUNEROS DE CASTILLA

ALUMNO DEL MÁSTER: IKER PUENTE VEA-MURGUÍA
CURSO: 2019-2020

Cabe resaltar como tutora de las prácticas del alumno que, a pesar de no poder llevar a cabo la actividad denominada “*escape room*” por motivo del decreto del Estado de Alarma y posterior confinamiento, se valora positivamente su propuesta por ser original, innovadora, propia de su personalidad inquieta y colaboradora.

Dicha actividad favorece un trabajo activo y en equipo, utilizando las TIC no sólo como un juego lúdico sino como un elemento educativo más y disponible dentro del conjunto de recursos didácticos que ofrece el aula de música.

Además, cabe mencionar que este tipo de actividades son bien recibidas por parte del alumnado al resultar atractivas e inspiradoras para la adquisición de los contenidos impartidos.

Es reseñable el carácter participativo, respetuoso y trabajador de Íker Puente durante el período de prácticas en nuestro Centro. Cualidades que, indudablemente, le servirán de gran ayuda en su futuro profesional a la hora de enfrentarse a la verdadera realidad que entraña la labor docente.

Deseo que toda mi experiencia aportada como profesional de la docencia le haya resultado beneficiosa.

Burgos a 5 de mayo 2020

Fdo: Noelia Catalán Peña



3.2.5. Cuestionario acerca del Escape room

Como ya mencionamos en apartados anteriores, uno de los aspectos clave en el diseño de un *escape room* es dejar tiempo de metacognición a los “jugadores”. El siguiente cuestionario tiene una finalidad doble, pues si bien nos sirve para conocer la opinión del alumnado sobre esta herramienta, también les obliga a pensar y recapacitar sobre la experiencia vivida.

Valoración del escape room

A continuación encontraréis una serie de preguntas en relación al escape room realizado en clase. Es totalmente anónimo y tiene como objetivo conocer vuestra opinión sobre esta experiencia, así que...¡sed sinceros!

1. ¿Consideras que la realización del escape room te ha motivado con la asignatura o los contenidos?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

2. ¿Qué nivel de dificultad has encontrado en las pruebas) (De 1=demasiado sencillas a 10=demasiado complicadas)

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

3. ¿Crees que ha sido una buena forma de evaluar los contenidos de la unidad?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

4. ¿Te ha parecido interesante el hilo conductor (vida de Fanny Mendelssohn)?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No



5. ¿Crees que el espacio (el aula de música) ayudaba a adentrarte en la historia?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

6. ¿Aspectos a mejorar?

7. ¿Te gustaría repetir la experiencia?

Por desgracia, al no haber podido realizar el *escape room* por la alerta y crisis del Covid-19, no disponemos ni de los resultados de los formularios integrados en la experiencia, ni la respuesta al cuestionario acerca de esta experiencia educativa. Por ello, nuestro planteamiento no ha podido verse materializado en una experiencia tangible, quedando reducida a una mera propuesta. Aún y con todo, sí podemos realizar un comentario general en base a los aspectos vividos en las sesiones previas a esta propuesta.

4. Valoración de la propuesta

4.1. Aclaraciones previas

Antes de entrar en la propia valoración de la propuesta aquí planteada, debemos incidir de nuevo en una de las circunstancias que por desgracia más ha incidido en los últimos meses: la crisis sanitaria por el Covid-19.

Con la declaración del estado de alarma, nuestra propuesta se veía paralizada. Estancada sin saber cuándo y cómo poder llevarse a cabo. Como ya hemos mencionado anteriormente, la sesión destinada a la realización del *escape room* ha sido la única en verse perjudicada, ya que todas las previas y preparatorias, fueron realizadas con un éxito y aceptación contundente.

Por todo ello, en los siguientes apartados se mostrarán las valoraciones realizadas en base a la organización de las sesiones, su diseño, la respuesta del alumnado y del propio docente, así como distintos elementos relevantes para comprender el alcance de lo que nuestra propuesta ha supuesto.

5.1. Valoración del alumnado

Con la intención de adaptarnos a las necesidades del alumnado desplazamos la fecha de entrega de las actividades. Desgraciadamente, debido a la crisis originada por el Covid-19, tanto la entrega de actividades como la realización del *escape room* se han visto en la **obligación de suspenderse**, por lo que no podemos mostrar las producciones realizadas por el estudiantado.

A pesar de ello, sí podemos realizar algunos apuntes sobre las experiencias vistas y vividas en el aula. En primer lugar, cabe remarcar la **buena acogida y recepción** por parte del alumnado de las propuestas realizadas. Los ejemplos seleccionados (en audición o los interpretados al piano), fueron motivo de interés para gran parte de la clase, que vieron cómo los contenidos se aproximaban más a su día a día (especialmente con los ejemplos sobre Queen, o los *leitmotiv* de Los Vengadores). Además, la mera propuesta del *escape room* motivó instantáneamente su **interés**, no sólo por la novedad, la competitividad o la sorpresa sino por los propios contenidos involucrados.

Con el fin de que lo expresado en este apartado no pareciese simple locuacidad, y con el fin de otorgar una visión crítica externa a todo el proyecto aquí presente, el siguiente apartado se encuentra dedicado al juicio o visión externa realizada por Noelia Catalán Peña, docente de Música del centro y tutora de las prácticas.

5.2. Aspectos positivos

Tal y como pude comprobar en las sesiones previas a la propuesta, el alumnado está predispuesto al cambio y a la innovación, por lo que, en consecuencia, cabe deducir que uno de los aspectos más positivos habría sido **el incremento de la motivación y el interés** tanto del alumnado como del mío propio. El cambio de paradigma entre el sistema tradicional y las posibilidades que ofrecen las metodologías activas, y más específicamente la “microgamificación” elaborada, habría aumentado indiscutiblemente el ritmo y el interés del aula. El alumnado se muestra predispuesto a estos cambios, y el docente afronta su labor con un **desafío a nivel motivacional**. Como todo en esta profesión, estas experiencias pueden tener resultados positivos o negativos, por lo que es vital que el docente disponga de una **capacidad reflexiva y crítica** de su propio trabajo.

También cabe destacar la buena recepción del **replanteamiento** realizado de los contenidos. Unir estos elementos con aspectos más atractivos como Queen, el cine o la política han allanado el terreno a numerosos debates y reflexiones. Además, esto también ha sido motivo de **satisfacción personal**, ya que me ha permitido mostrar los contenidos desde mi propio prisma, no por ello omitiendo la objetividad.

Estos elementos han supuesto un antes y después en mi propia concepción de la labor docente, mostrándome el camino hacia una **forma de “hacer”**, pero sobre todo **de “ser”** muy alejada a mi concepción inicial.



5.3. Aspectos a mejorar

Uno de los elementos que con el transcurso de las distintas sesiones he comprobado que es esencial para la docencia es la **narración**. La narración no sólo como medio de comunicación, sino como vía para captar y mantener el interés. Considero que, para mi (esperado) futuro docente, pueda mejorar mis dotes en este ámbito, sabiendo introducir al alumnado en la historia, y no siendo unos meros observadores. Un ejemplo de este valor de la narración lo he podido comprobar explicando el virtuosismo romántico, y cómo durante el romanticismo, enseguida se originaban teorías que involucraban la venta del alma al mismísimo diablo. Es cierto que existen temáticas o contextos donde este aspecto puede servir en mayor o menor medida, pero considero que, al ser una herramienta tan importante, nunca se encontrará lo suficientemente trabajada.

Otro aspecto clave en este trabajado ha sido **la interconexión de los contenidos**. Si bien estoy satisfecho con las relaciones establecidas en esta unidad, considero fundamental comenzar a interconectar los diferentes ejes que fundamentan esta educación musical. La educación musical en secundaria es víctima de numerosos prismas y enfoques a través de los cuales se intentan encasillar la propia “esencia” musical. Como consecuencia de ello, encontramos unos contenidos muy ambiciosos, que no reflejan las vivencias reales del aula. A pesar de ello, y gracias a los constantes esfuerzos realizados por el profesorado, el estudiantado recibe unos contenidos más o menos conexos. Tal vez, la interconexión curricular sería mayor si tanto los centros como los propios docentes tuviese acceso a las herramientas tecnológicas específicas de la materia.

Con la elaboración de este proyecto me quedo con las ganas de interconectar dichos prismas. Una opción para ello podría ser el uso de DAW (*Digital Audio Workstation*) gratuitos y relativamente sencillos de utilizar. A través de ellos se podrían trabajar de forma dual varios contenidos esenciales del currículo, como la tecnología de grabación con el timbre o duración, o la propia tecnología de la grabación con la práctica musical.

Todo ello, queda recogido y anotado para implementarlo en un futuro que, esperemos, no sea tan lejano.

5. CONCLUSIONES

Desafortunadamente, y como ya hemos indicado, no hemos podido llevar a la práctica nuestra propuesta, por lo que tampoco podemos establecer unos claros nexos entre los objetivos iniciales y los resultados finales. Sin embargo, sí podemos llevar a cabo ciertos apuntes sobre el trabajo realizado:

- 1) Como objetivo primordial nos propusimos conocer el **origen** y **uso** de los *escape rooms* educativos. A través del trabajo realizado, especialmente en los primeros apartados, hemos conocido el cómo y el por qué de su origen, siendo capaces además de observar ejemplos prácticos en nuestra realidad educativa que muestran las **posibilidades** que abre esta herramienta en Música.
- 2) Además, hemos logrado discernir la metodología de origen. No obstante, y si bien hemos visto cómo esta experiencia educativa se ve enmarcada en la gamificación, los juegos de escape pueden considerarse como una herramienta intermetodológica. Haciendo una analogía musical, puede ser considerada como el “**acorde pivote**”, ya que, si bien pertenece a una tonalidad concreta, su uso en otras tonalidades puede aportar brillo y color.
- 3) También nos propusimos conocer **los beneficios y desventajas** de estos juegos, lo cual ha quedado más que evidenciado a través de la bibliografía consultada y el propio diseño de nuestra propuesta. Los juegos de escape son una vía para devolver el protagonismo al alumnado, innovar en la temida rutina y fomentar tanto la motivación del estudiantado como de los propios docentes. No obstante, su diseño y puesta en práctica también conlleva un mayor esfuerzo en cuanto a preparativos se refiere, además de un mayor control sobre todo lo que pueda acontecer su práctica. Por ello, la solución ideal a la cuestión educativa parece residir en **saber interpretar y ejecutar todas las metodologías**, siendo capaces de identificar los momentos más proclives para cada una de ellas.
- 4) En cuanto a las pautas de diseño, debemos destacar que si bien parece existir cierto consenso en ciertos patrones (tiempo, dificultad, uso del espacio, etc.), no hay una



única manera de plantearlos, ya que en primera instancia su diseño debe servir a las **necesidades y características específicas** del aula.

- 5) Asimismo, en los objetivos iniciales nos propusimos **diseñar** y **aplicar** un juego de escape al aula de música. Si bien su diseño ha sido consumado, su puesta en acción queda en espera hasta que las circunstancias socio-sanitarias lo permitan.
- 6) Podemos afirmar que el juego de escape es una oportunidad idónea para **ampliar los contenidos**, ya que permite centrar la temática en un campo cercano al estudiado, pero manteniendo la intriga y el interés del alumnado. En nuestro caso, mediante nuestro diseño hemos logrado obtener una herramienta evaluable, pero también una vía para conocer a Fanny Mendelsshon, que en otras circunstancias habría quedado nuevamente olvidada.
- 7) Por último, nos planteamos esbozar un **sistema de evaluación** alejado del tradicional, que fomentase la motivación y el interés, y desde mi punto de vista y viendo las reacciones del alumnado, lo hemos logrado.

Me gustaría añadir que, si bien no hemos podido llevar la propuesta a la realidad (de momento), el proceso de creación previo ha supuesto en sí mismo un **reto**. Equilibrar todos los itinerarios para que no existiesen opciones más sencillas que otras. Buscar un hilo conductor que otorgase sentido a la experiencia y que permitiese poner a prueba y ampliar los propios contenidos. Son muchas las cuestiones a las que el diseño ha tenido que hacer frente, y es por ello que no me cabe duda de que este diseño se pondrá a prueba. No sé cuándo ni dónde, pero se llevará a cabo.

Por último, me gustaría aprovechar estas líneas para manifestar una conclusión ajena a las planteadas al comienzo de este proyecto. Uno de las conclusiones más firmes que obtengo del planteamiento de esta unidad didáctica es la **importancia de escuchar al alumnado, sus intereses y motivaciones**. Uno de los mayores aciertos en la elaboración de nuestra propuesta ha sido sin lugar a duda la selección del hilo narrativo; es decir, la vida y obra de Fanny Mendelsshon. Dentro de los contenidos habituales de la materia no

suelen encontrarse muchas mujeres músicas, por lo que el simple planteamiento de un *escape room* que presentase a una gran compositora, así como que recordara el rol de la mujer en el romanticismo ya suponía dar respuesta a una de las demandas del estudiantado, muy interesados en esta temática.

Por otra parte, quiero volver a incidir en la importancia de interrelación y unificación de los diferentes enfoques a través de los cuáles se han formulado la asignatura. Evidentemente, la música es más que historia y más que simple sonido, pero ello no quiere decir que debemos tratar todos sus componentes de manera inconexa. Tal y como expresa M. M. González Barroso (2011, p.30):

La música no es “solfeo”, ni necesariamente flauta dulce, tampoco historia de compositores y obras muy lejanas en interés y en tiempo. La música va más lejos de lo que el libro de texto de determinada editorial organiza e impone en contenidos. La música es todo lo que los adolescentes quieren que sea, lo que representa para ellos, lo que nos recrea a los profesores, lo que nos emociona. Ese espacio emocional que ella genera es lo que se debe rescatar y desde allí buscar coincidencias y nuevas experiencias. Lo/as alumno/as no se niegan a ello.

Para finalizar, y de alguna manera aglutinar una de las lecciones más importantes que creo llevarme de este proyecto, me gustaría retomar la visión del compositor canadiense R. Murray Schaefer (1933), y es que “lo que se enseña probablemente importe menos que el espíritu con que se imparte y se recibe” (2008, p.18).

6. ANEXO I- SOLUCIONES ACTIVIDAD DE REPASO

El Romanticismo

Nombre: _____

Apellidos: _____

A continuación, encontraréis una serie de ejercicios, algunos son muy cortitos y directos y en otros tendréis que darle un poco al coco. Podéis utilizar tanto el libro de texto como vuestros apuntes y los materiales utilizados a lo largo de las clases.

1

En las siguientes líneas encontraréis un resumen sobre aspectos tratados en clase. ¡Rellena los huecos según las frases lo requieran!

Cronológicamente, el **Romanticismo** es un **movimiento** artística que transcurre más o menos desde principios del siglo **XIX** hasta finales de siglo. Tiene sus precedentes en el siglo **XVIII**, concretamente en la obra musical de **Beethoven**. Y a su vez el movimiento romántico tiene una prolongación, en algunas facetas artísticas (como la música) en las que se puede extender hasta principios del s.XX, con el **postromanticismo**.

Se trata de un movimiento estilístico que va a afectar a diferentes artes: artes plásticas, literatura y música. En el caso de la música, el centro romántico por excelencia será el área germana.

CARACTERÍSTICAS MUSICALES DEL ROMANTICISMO.

- Las **Formas musicales** románticas se caracterizan por ser más **libres** que en el **Clasicismo**, escapan de la rigidez, para expresar mejor los sentimientos personales del autor
- Los **Géneros** musicales románticos son en su mayor parte géneros existentes en la etapa **anterior**, pero tratados ahora con mayor **libertad** (sonata, sinfonía, concierto, música de cámara, ópera, obertura, géneros religiosos...). Pero también aparecen géneros musicales nuevos, tanto en la música vocal como instrumental:

1- **lied**: género vocal de pequeñas dimensiones, que consiste en un tipo de canción en alemán con acompañamiento **instrumental**. Lo más habitual es que la parte vocal sea solista, para todo tipo de timbres, pero a veces también se componen *lieder* para un mayor número de voces. En cuanto al acompañamiento **instrumental**, se realiza preferentemente con el **piano**, y a finales de este siglo, incluso puede ser orquestal.

2- **drama wagneriano**: género dramático-musical de grandes dimensiones, cultivado por Wagner, con la intención de crear “la obra de arte total”, en la que se unen poesía, filosofía, mitología, música instrumental y vocal, danza, escenografía...

3- **música pianística**: pequeños géneros dedicados a este instrumento, y que pueden tener influencia de las danzas (**vals, mazurka, polonesa, polka...**) o un carácter más libre como en el caso de los **nocturnos, baladas, bagatelas, impromptus...**

4- **poema sinfónico**: es un género instrumental, orquestal, que está relacionado con un argumento extramusical, que puede ser de tipo literario, onírico, visual... A dicho argumento se le denomina **programa**, y se pretende sugerirlo más que describirlo o imitarlo.

INSTRUMENTOS

El **piano** es el instrumento protagonista en el Romanticismo, perfeccionado en su mecánica y sonoridad. Se va a utilizar con diferentes finalidades y para él se van a componer géneros variados. Se puede decir que en el s.XIX el **piano** tiene una triple finalidad:

- **composiciones para intérpretes aficionados**: son obras breves, con formas variadas basadas en la repetición de secciones y sin demasiada dificultad técnica.

- **composiciones para intérpretes profesionales**: obras tanto breves como de larga duración (conciertos...) pero con un gran grado de dificultad y **virtuosismo**.

- **transcripciones y reducciones**: transcripciones de obras compuestas para otros instrumentos, o reducciones de partituras orquestales, con la intención de dar una mayor difusión a la música o facilitar los ensayos operísticos.

La mayor parte de los compositores románticos realizan obras significativas para **piano**, aunque son especialmente relevantes las obras de **Chopin y Liszt**. Otros instrumentos muy importantes en esta época son el **violín**, la **guitarra** y el **arpa**.

2

¡Unid las dos columnas según convenga!

Bel Canto	Estilo vocal de moda hasta 1850 aproximadamente, basado en el culto a los cantantes.
Grand ópera	Unión de bel canto y efectos escénicos, se dio en Francia después de la Reforma de Gluck.
Verismo	Estilo operístico que pretende reflejar al ser humano en su contexto socio-histórico.
Weber	Creador de la ópera alemana romántica.
El cazador furtivo	Primera ópera en utilizar Leitmotivs.
Offenbach	Creador de la opereta francesa.
Paganini	Cuenta la leyenda que vendió su alma al demonio para ser el mejor intérprete.
Leitmotiv	Tema musical con el que se pretendía representar un personaje o escena.
Schubert	Compositor de más de 600 lieder.
Liszt	Inventor de los poemas sinfónicos.
Félix Mendelssohn	Colaboró en el redescubrimiento de la obra de Bach.
Goethe	Creador de Fausto

7. ANEXO II- DIARIO DE AULA⁵

Diario de aula

<p>04/02/2020</p>	<p>Música instrumental barroca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo organológico (orquesta) - Audición: "Concierto de oboe" de Albinoni: diferencia grosso-solista, distintos movimientos (r-l-r). <p>Práctica: "El ciclo de la vida":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos orff+piano - Partitura individual con dinámicas
<p>05/02/2020</p>	<p>Música instrumental barroca:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suite: Preludio para cello de J.S. Bach - Sonata - Tocata y fuga: en Dm de Bach <p>Práctica con flautas, pandero, piano, platillos y algún instrumento Orff</p>
<p>06/02/2020</p>	<p>Comprobar y puesta en común sobre Haendel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siguiete tarea: Juan de Hidalgo <p>Formas instrumentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fuga - Concierto grosso y solitas (muestran dificultad para entender las diferencias)
<p>06/02/2020</p>	<p>Comprobar y puesta en común sobre Haendel:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siguiete tarea: Juan de Hidalgo <p>Formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recordar concierto grosso (tutti-concertino, r-l-r) y solista (Invierno, Vivaldi) - Suite: alemanda-corrente-zarabandagiga, Música acuática de Haendel.

⁵ 3ºB y 3ºD

<p>07/02/2020</p>	<p>Repaso formas instrumentales Diferencias sonata renacentista y barroca (muchísima confusión) Música para reales fuegos artificiales de Haendel Práctica: Cantiga, para instrumentos Orff</p>
<p>11/02/2020</p>	<p>Repaso Música para reales fuegos artificiales de Haendel J.S. Bach: musicograma y forma rondó (AABACA) Práctica: copiar coral protestante de Bach</p>
<p>11/02/2020</p>	<p>Repaso general de teoría y audiciones Elaboración de audición del rondó de Bach Práctica: El ciclo de la vida: - Se tiene a memorizar movimientos, no a relacionar notas con posiciones Clase muy poco motivada y poco comunicativa</p>
<p>13/02/2020</p>	<p>Comprobar y puesta en común sobre Juan de Hidalgo Música escénica del clasicismo: - La querrela de los bufones Entienden la querrela como una obra, no como un conflicto, se tendrá que incidir en ello</p>
<p>13/02/2020</p>	<p>Comprobar tarea y puesta común de Juan de Hidalgo Características generales del clasicismo Eje cronológico</p>
<p>14/02/2020</p>	<p>Audición: Pequeña serenata nocturna de Mozart W.A. Mozart como figura central Música escénica: - Mitos un poco desfasados - Querrela de los bufones (mismos problemas que el otro grupo) Representación psicológica de Mozart: antecedente de Wagner</p>

18/02/2020	Repaso para el examen, repaso de audiciones del Barroco, muy pocos por la semana de la nieve
18/02/2020	Repaso para el examen y de audiciones del Barroco, muy pocos por semana de la nieve.
19/02/2020	Instrumentos clásicos Géneros instrumentales: - Confusión entre la forma sonata y el género sonata Haydn y Mozart: niños prodigio(?) Beethoven: - Diferencia entre nacer y quedar sordo - Ópera Fidelio
27/02/2020	Repaso Tipos de obras instrumentales: - Incidir Sonata (forma y género) - Sinfonía (Allegro-Andante-Allegro) - Concierto - Serenata - Cuarteto de Cuerda Hydn: sinfonía nº94: - Musicograma - Tema con variaciones Repaso
27/02/2020	Repaso de la teoría: - Énfasis: La querrela de los bufones y la sonata Haydn y Beethoven Audición: sinfonía nº94 Haydn
28/02/2020	Sinfonía de Haydn (repaso) Repaso de audiciones del clasicismo y barroco
03/03/2020	Examen: - Las mesas del aula de música no son cómodas para los exámenes - Audiciones: Orfeo y Haydn (soluciones una vez entregados los exámenes)
03/03/2020	Examen: vigilar, sin ninguna incidencia

<p>05/03/2020</p>	<p>Presentación de mi unidad didáctica: - Nexos con los estilos anteriores - Características generales - Queen</p> <p>Buena respuesta de los ejemplos proyectados e interpretados. Conocían de antes al grupo y la canción, por lo que han estado interesados en ver cómo se conectaba con los contenidos. La actividad ha quedado pendiente de entrega para la siguiente sesión</p>
<p>05/03/2020</p>	<p>Presentación de mi unidad didáctica: - Nexos con los estilos anteriores - Características generales - Queen</p> <p>Buena respuesta de los ejemplos proyectados e interpretados. Conocían de antes al grupo y la canción, por lo que han estado interesados en ver cómo se conectaba con los contenidos. La actividad ha quedado pendiente de entrega para la siguiente sesión</p>
<p>10/03/2020</p>	<p>Entrega de exámenes corregidos Repaso colaborativo sesión anterior: muy participativos Ópera: vídeos y uso de leitmotiv en el cine (Los Vengadores han triunfado) La ficha sólo se ha leído, se aplazan las tareas al día 17 por exceso de carga.</p>
<p>10/03/2020</p>	<p>Repaso sesión anterior: cuesta hacer que se involucren Ópera: vídeos y uso de leitmotiv en el cine (no conocían Los Vengadores, Harry Potter sí) La ficha se ha leído, se ha iniciado el debate. Muy interesados en el tema y en los ejemplos actuales propuestos. Se aplaza la fecha de entrega al día 17 por exceso de cargas con otras materias.</p>

<p>11/03/2020</p>	<p>Repaso de la sesión anterior y de la ficha. Música instrumental, buena acogida de los ejemplos de Schubert, Paganini y Liszt Clara Schumann: <ul style="list-style-type: none"> - Biografía - Musicograma - Texto final - Muy interesados en el papel de la mujer en esta época Bella Ciao por Goran Bregovic, debido al interés específico en la relación música y política, y el boom por esta canción</p>
<p>12/03/2020</p>	<p>Examen de recuperación Realización de la actividad de repaso Presentación del Escape Room: muy buena acogida e interesados, cierto piques y rivalidad por ganar</p>
<p>12/03/2020</p>	<p>Repaso colaborativo breve de todas las sesiones anteriores Música instrumental: ha gustado especialmente Liszt Muy buenos resultados introducir a Schubert, Paganini y Liszt por medio de historietas Clara Schumann: un acierto por sus intereses Planteamiento del Escape Room</p>

8. BIBLIOGRAFÍA

- “10 razones para utilizar un escape room educativo en clase”. Educación 3.0 (27 agosto 2019). Extraído el 02/05/2020 desde <https://www.educaciontrespuncocero.com/noticias/razones-escape-room-educativo/>
- “Las mejores experiencias con escape room educativos”. Educación 3.0 (08 noviembre 2019). Extraído el 02/05/2020 desde <https://www.educaciontrespuncocero.com/experiencias/experiencias-con-escape-room-educativos/>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bautista García, V.E. (2011). *Actitud del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria frente a la música clásica*. Universidad de Málaga
- Berenguer-Albaladejo, C. (2016). “Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom” en *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, pp. 1466-1480. Universitat d’Alacant.
- Blacking, J. (2015). *¿Hay música en el hombre?* Madrid. Alianza editorial
- Botella Nicolás, A.M. y Adell Valero, J.R. (2016). “Una propuesta experimental en la enseñanza de la música en secundaria” en *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, vol.11, nº1, pp.67-81.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós
- Cook, N. (2012). *De Madonna al canto gregoriano: Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza editorial
- Dale, S. (2014). “Gamification: Making work fun, or making fun of work?” en *Business Information Review* vol.31(2), pp. 82-90
- Deterding, S. (2012). “Gamification: Designing for motivation” en *Interactions* vol. 19, pp. 14-17.
- Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A. y Trujillo, I. (2010). “Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología” en *Revista de investigación*, vol.34, nº 71, pp. 271-290

- Esteve Faubel, J.M.; Molina Valero, M.A.; Espinosa Zaragoza, J.A.; Botella Quirant, M.T.; Cavia Naya, M.V. y Esteve Faubel, R.P. (2013). “La docencia en la asignatura Música en Educación Secundaria desde la visión del alumnado” en *XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria: retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*, pp. 1820-1830.
- Fernández, J. (s.f.). “Qué es un escape room y cómo integrarlo en el aula”. Extraído el 04/05/2020 desde <https://escueladeexperiencias.com/escape-room-en-el-aula/>
- Fernández, M., Martínez, A. y Poyatos, M. (2018). “Juegos de escape: buscando la llave del aprendizaje” en *Revista Escuelas Católicas*, nº81, pp.52-55. Disponible en https://issuu.com/escuelascatolicas/docs/revista_ec_81
- Gil Asensio, V. (2013). “Las competencias profesionales específicas del docente de música en Educación Secundaria: un nuevo enfoque” en *Las competencias básicas: competencias profesionales del docente*, pp. 519-522.
- González Barroso, M.M. (2011). “A propósito del espacio afectivo y la motivación que representa la música en los adolescentes de enseñanza secundaria” en *Quadrivium nº2*, pp. 23-31.
- Hernández Ortega, J., Pennesi Fruscio, M., Sobrino López, D. y Vázquez Gutiérrez, A. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: Innovación con TIC*. Madrid. Barcelona. Fundación Telefónica, Ariel.
- Lee, J. J. y Hammer, J. (2011). “Gamification in Education: What, How, Why Bother?” en *Academic Exchange Quarterly*, nº15(2).
- Martos Sánchez, E.
 - _ (2011). “Nuevos retos educativos en la enseñanza de la música secundaria” en *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad*, pp. 165-172.
 - _ (2015). *El profesor de música de enseñanza secundaria ante el reto de la escuela TIC 2.0*. Universidad de Granada
- Murray Schaefer, R. (2008). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Melos
- Palomo Blázquez, A. (27 agosto 2019). “Escape Room en el aula: Aprender a través del desafío”. Extraído el 05/05/2020 desde <https://www.campuseduacion.com/blog/revista-digital-docente/escape-room-en-el-aula-aprender-a-traves-del-desafio/>

- Pennesi, M. (2011). “¡Devolvamos el protagonismo al alumnado!” En *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC*, pp. 145-148. Madrid. Barcelo. Fundación Telefónica, Ariel.
- Pérez-López, I., y Rivera García, E. (2017). “Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una experiencia de gamificación” en *Signo y Pensamiento*, vol.36 n°70, pp. 112-129.
- Poyatos, C.
 - _ (2018). “Escape room y BreakOut educativos, nuevo #VisualThinking para el programa #profesoresinnovadores”. Disponible en Twitter vía <https://twitter.com/cpoyatos/status/982007185487089666?lang=es>
 - _ (s.f.). “Enigma motivación y aprendizaje: Escape Rooms y BreakOuts educativos”. Extraída el 04/05/2020 desde <http://www.centrocp.com/enigma-motivacion-y-aprendizaje-escape-rooms-y-breakouts-educativos/>
- Pradana, I. (26 abril 2019). “El Escape Room educativo”. Extraído el 04/05/2020 desde <https://www.theflippedclassroom.es/el-escape-room-educativo/>
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). “La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual” en *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol.3, n°1, pp. 29-50.
- Ryan, R., Rigby, C. y Przybylski, A. (2006). “The Motivational Pull of Video Games: A Self-Determination Theory Approach” en *Motivation and Emotion*, n° 30(4), pp. 344-360.
- Sánchez Rodríguez, V. (2011). “Innovaciones metodológicas en Educación Secundaria: TIC, música y medios audiovisuales” en *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas n°39*, pp. 151-157.
- Segura-Robles, A. y Parra-González, M.E. (2019). How to implement active methologies in Physical Education: Escape Room. *ESHPN- Education, Sportm Health and Physical Activity*. 3(2), pp. 295-306.
- Serna Medrano, M. (2017). “Con derecho ¿a cuántas y qué perspectivas? De la música en educación secundaria obligatoria” en *Música oral del Sur: revista internacional*, n°14, pp. 289-306.
- Sobrado, J.D., y Solana, N. (s.f.). “EduEscapeRoom”. Extraída el 23/04/2020 desde <https://eduescaperoom.com/>



- Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. En *Revista de Educación* n°368, pp. 196-231.
- Trujillo, F. (2016). Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Área de Educación.