



---

**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS/ FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y**  
**CORPORAL**

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA**  
**OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN**  
**PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**  
**(Reales Decretos 1834/2008 y 303/2010)**

## **TRABAJO FIN DE MASTER**

**PROPUESTA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS A**  
**TRAVÉS DE LA PERCUSIÓN Y LAS TECNOLOGÍAS**

Alumno D/Dña.: GABRIEL LÓPEZ VALCÁRCEL

Presentado bajo la dirección del tutor/a

Dr/a.: MARÍA JOSÉ VALLES DEL POZO

---

V<sup>to</sup> B<sup>no</sup> del tutor(a)

2019



*A mis padres,  
hermana,  
y mi tía Elisa*



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a mi tutora D. María José Vallés del Pozo, por su atención prestada, por las explicaciones y guías que me ha dado en sus tutorías para la realización del proyecto.

A mis padres, por estar siempre conmigo, en lo bueno y en lo malo. Por apoyarme en todo lo que hago, para animarme y seguir adelante.

A Juan Carlos por su ayuda incondicional a lo largo de la realización de todo el proyecto, el apoyo de su escuela CDM junto con sus consejos personales y profesionales.

A Suso González, profesor del proyecto “Música Inmediata” del Área Socioeducativa de la OSCyL, por permitirme asistir a sus clases en calidad de oyente y poder aprender de su trabajo con los adolescentes.

A Juan Ponsoda y Rubén Lajara, por su ayuda en mis prácticas en el Conservatorio Profesional de Música de Valladolid.

A Rafa y Juan Carlos, profesores de enseñanzas profesionales, que siempre me han echado una mano desde niño a salir adelante y animarme con la percusión.

A Ricardo Moreno y Silvia Carretero, por su valiosa ayuda desde el Área Socioeducativa de la Orquesta Sinfónica de Castilla y León.

A Alejandro, Pablo, Jose Manuel y Jose Antonio, por vuestra amistad en la vida personal y profesional de la percusión, compañía y ayuda en los momentos difíciles.

A mi hermana Fani, que aunque no hablemos mucho, siempre estás dispuesta a echarme una mano en lo que sea.

A Laura Martín, por estar siempre pendiente de mí, por tu cariño, preocupación y amistad desde hace ya cinco años en el Conservatorio Superior.

A mis compañeros de piso Jose y Javi, porque sin vosotros no habría pasado un año tan fantástico como este en Valladolid.

A Andrés y Sesé, por estar siempre conmigo, por su amistad y paciencia.

A mi tía Elisa, por su apoyo incondicional desde siempre, y por ser una luchadora día a día.



<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>9</b>
<b>1.1 Justificación</b> .....	<b>10</b>
<b>1.2 Hipótesis y objetivos del TFM</b> .....	<b>11</b>
<b>2. METODOLOGÍA</b> .....	<b>13</b>
<b>3. ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	<b>14</b>
<b>3.1 Método Orff</b> .....	<b>14</b>
<b>3.2 Método BAPNE</b> .....	<b>15</b>
<b>3.3 Aprendizaje Basado en Proyectos</b> .....	<b>19</b>
3.3.1 Introducción .....	19
3.3.2 ¿Por qué trabajar por Proyectos? .....	21
<b>3.4 Precusores o antecedentes de los instrumentos Orff</b> .....	<b>23</b>
3.4.1 Marimba .....	23
3.4.2 Xilófono.....	24
3.4.3 Vibráfono.....	25
3.4.4 Glockenspiel .....	27
3.4.5 Batería .....	28
<b>3.5 Proyectos educativos musicales</b> .....	<b>29</b>
3.5.1 CDM .....	29
3.5.2 “Música Inmediata” .....	31
<b>3.6 El currículo de música en secundaria</b> .....	<b>34</b>
<b>4. LA PROPUESTA EDUCATIVA</b> .....	<b>37</b>
<b>4.1 Introducción</b> .....	<b>37</b>
<b>4.2 Contextualización general</b> .....	<b>38</b>
<b>4.3 Contextualización específica e historia.</b> .....	<b>39</b>
<b>4.4 Competencias clave</b> .....	<b>40</b>
<b>4.5 Contenidos</b> .....	<b>46</b>
<b>4.6 Estructura de la obra musical</b> .....	<b>50</b>
<b>4.7 Procedimientos/Actividades de aprendizaje</b> .....	<b>51</b>
<b>4.8 Evaluación</b> .....	<b>53</b>
<b>5. CONCLUSIONES</b> .....	<b>61</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>65</b>
<b>7. ANEXOS</b> .....	<b>69</b>



## 1. INTRODUCCIÓN

Se podría decir que los instrumentos de percusión son los más antiguos y primitivos que existen, ya fuesen de piedra, madera o pieles. El sonido se produce al ser golpeados, frotados o raspados por otro objeto, produciendo así en el instrumento una vibración concreta. Resulta fácil comprobar cómo la percusión es uno de los instrumentos más sencillos de hacer sonar, sin haber adquirido previamente conocimientos o técnicas adecuadas, gracias a su fácil manipulación y diversidad. Además, permite el desarrollo del sentido rítmico, un aspecto fundamental para el desarrollo psicomotor.

Por lo general, la educación musical en la enseñanza obligatoria y bachillerato suele ser bastante convencional y centrada en el repertorio académico occidental. Es necesario romper los moldes actuales de inmovilismo musical de secundaria, para dar paso a lo original, a los deseos e inquietudes de los alumnos. Christopher Small (1999) lo refleja así:

El primero es que la actuación musical no tiene papel en el proceso creativo, siendo solamente el medio por el que tiene que pasar la obra musical para alcanzar a su destino, el oyente. Leemos poco en la literatura de la música sobre la actuación musical, y casi nunca sobre los diversos significados que pueda tener aparte de la obra que se toca. (p.3).

Respecto a los instrumentos utilizados, predomina la utilización de instrumental Orff de percusión tanto determinada como indeterminada, la flauta dulce o flauta de pico, y algún teclado. Desde que se implantó el sistema de educación española LOGSE en 1990, la percusión Orff ha ido consolidándose a lo largo de los años, “estancándose” en su comodidad y simplicidad para los escolares. A esto también ha contribuido la calidad del profesorado, puesto que en muchas ocasiones el profesorado que imparte las clases es el del colectivo de artes u otras materias, siendo así no un profesional docente para la impartición de música, y por tanto, un profesor que no tiene conocimientos prácticos instrumentales. Otro factor que ha influido negativamente es el empleo del libro de texto continuado, como si de matemáticas o biología se tratase. Es importante resaltar que la música se tiene que hacer tocando, explorando, improvisando, interpretando, etc. en la que los alumnos se sientan los protagonistas, despertando su curiosidad e interés, valores y actitudes.

Un ejemplo de innovación educativa que se implementa en las aulas actualmente podría ser el proyecto de *Música Inmediata*, uno de los talleres creativos llevado a cabo por la Orquesta Sinfónica de Castilla y León (OSCyL), el cual intenta romper los moldes de monotonía e inmovilismo para dar paso a la experimentación, exploración e investigación de nuevos estilos, improvisación, instrumentos, nuevos métodos de enseñanza... a través siempre de metodologías activas, donde los alumnos sean los protagonistas.

El presente trabajo presenta como proyecto de innovación que es presentado como un método didáctico diferente en los institutos de enseñanza secundaria pero que también podría ser adaptable a cualquier nivel educativo. Su finalidad primordial es hacer de la asignatura de música una experiencia vivencial y única, la cual sirva a los alumnos para su propia formación a nivel académico, cultural y social. Para lograr dicho fin, se propone un aprendizaje basado en proyectos (ABP), en el que se propondrán repertorios más afines a la juventud, no solo con instrumentos Orff, sino también instrumentos de teclado, instrumentos de percusión sinfónica, u otros instrumentos de viento o cuerda, y también la exploración de otros estilos musicales, tales como el jazz, latin, pop-rock, etc.

### **1.1 Justificación**

Como bien he mencionado en la introducción, la percusión es el instrumento más primitivo que existe, y por tanto, el más instintivo. Debido a mi formación como percusionista profesional, y ante el panorama musical actual en el sistema educativo español, me veo en la obligación personal y profesional de plantear un proyecto de innovación educativa, en la que los términos “ilusión”, “esfuerzo” y “curiosidad” se fusionen, tanto en el alumnado como en los docentes.

Otro de los motivos por los que me he decidido sobre este proyecto, es debido a la falta de claridad en el currículo actual en música. Existe mucha información en la Orden acerca de los contenidos y sus cuatro bloques (Interpretación y creación, escucha, contextos musicales y culturales, música y tecnologías). El error parte desde mi punto de vista de dos fundamentos: el primero que el currículo es muy extenso e inabarcable; y segundo, que la asignatura de música no puede ser tratada como una asignatura más, sino que tiene que representar un proyecto ambicioso para los alumnos, curiosidad, afán de superación, trabajo en grupo, autoconocimiento, exploración e improvisación.

Según Cabero (2003) “El modelo tradicional basado en la simple transmisión de información de profesor a alumno ha comenzado a no mostrarse efectivo para el desarrollo de los aprendizajes: se requiere de un cambio de rol del docente”. (p.134).

Por tanto, se plantea en este trabajo un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), una propuesta en el que se incluyan obras actuales cercanas y afines al alumnado, consiguiendo así captar su atención e interés por la música. Se hará mediante arreglos creados por el profesor, adaptado y personalizado a las características de cada aula. Este tipo de aprendizaje además de tener una función formativa y un carácter vivencial, es también social e inclusivo, pues fomenta los valores de respeto entre iguales, saber escuchar a los demás y el trabajo del esfuerzo.

Por otra parte, cabe destacar que el proyecto que se presenta tiene un carácter multiaplicable. El contexto para el que se contempla es para Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, sin embargo, se puede llevar a cabo tanto en colegios de enseñanzas primarias y conservatorios (enseñanzas elementales y profesionales), pero también en enseñanzas no regladas como en escuelas de música, asociaciones etc.. con múltiples fines de tipo social, inclusivo, integrador y por ocio. Por supuesto, la capacidad del alumnado difiere en el contexto en el que se encuentren, en la edad, talento, pero sobre todo en la actitud. El nivel de las obras planteadas deberá estar siempre acorde a las capacidades musicales del grupo, el número de alumnos, el tiempo y espacio disponibles, y el instrumental.

## **1.2 Hipótesis y objetivos del TFM**

La hipótesis planteada en este trabajo es que la enseñanza-aprendizaje de ciertos aspectos musicales es más efectiva utilizando el aprendizaje basado en proyectos que un método expositivo tradicional.

El objetivo principal de este Trabajo Fin de Máster es proponer un proyecto musical adaptable en el que sea fundamental y prioritario trabajar un repertorio actual y cercano al alumnado, orquestado y personalizado a la plantilla del aula. Para ello, se han marcado los siguientes:

- Dar a conocer y a entender la importancia de trabajar por proyectos en música, y todos los valores y actitudes que eso conlleva.
- Organizar y planificar una propuesta de obra musical acorde a las condiciones instrumentales del aula a partir de sus propios intereses, motivaciones e inquietudes.
- Hacer consciente al alumnado que crear música está al alcance de todo el mundo.
- Renovar la práctica musical en las aulas, transformando mediante un repertorio atractivo, el uso tradicional de la flauta y la percusión Orff existente, pero también incluyendo otros de cuerda, viento, teclados y percusión.

Como objetivos específicos de la propuesta que se presenta, se han fijado los siguientes:

- Participar en la elaboración, preparación e interpretación de la obra musical propuesta en el aula.
- Disfrutar de una experiencia diferente, de carácter única y vivencial, fomentando en todo momento valores de igualdad, libertad, diversidad e interculturalidad.
- Desarrollar la faceta artística, creativa y musical de cada alumno.
- Interpretar uno o varios conciertos propuestos en los futuros actos educativos del centro, así como la participación de otros actos fuera de él.
- Desempeñar y defender el rol o función que se le ha asignado dentro de la pieza, ya sea interpretando, cantando o bailando.
- Analizar y memorizar la estructura musical de la canción, evitando así posibles pérdidas, despistes o faltas de atención.
- Estudiar en profundidad la pieza, aprender sus elementos musicales, así como sus elementos rítmicos, melódicos, armónicos, de textura e instrumentación.
- Investigar sobre el tema musical, contexto, historia, información del grupo, y otros datos relevantes para posterior exposición, debate y puesta en común.

## 2. METODOLOGÍA

Este proyecto comenzó por la búsqueda de documentación bibliográfica, publicaciones periódicas, artículos de revistas y páginas web, tanto en español como en otros idiomas (inglés, alemán y francés), para determinar la cantidad, calidad y alcance de la percusión Orff hasta la fecha en las instituciones de educación secundaria en España. En las tareas de recopilación de información, fueron decisivas varias etapas de la investigación. La exploración en bibliotecas, así como en centros documentales digitales fue determinante para conocer de primera mano la realidad de la situación de la asignatura de música en la actualidad. Posteriormente se realizó un análisis de los métodos educativos preexistentes que incluyesen la percusión como hilo conductor, para hacer más tarde una selección de ellos que se ajustasen a las características de nuestra propuesta de proyecto educativo.

Se han utilizado métodos cualitativos como el trabajo de campo, en donde se han realizado las entrevistas, así como observaciones externas en sus proyectos educativos, tanto a Carlos Fernández (director de CDM Galicia), como a Suso González (profesor del proyecto “Música Inmediata”). Con este método se pretende investigar las motivaciones, actividades y procedimientos de los docentes implicados, para así captar las claves del éxito y aplicarlas a nuestra propuesta educativa.

Por otra parte, se ha utilizado en gran parte del proyecto un método etnográfico, que parte de mi formación como estudiante de enseñanzas profesionales de música, superiores, de máster orquestal, de máster de profesorado y sus prácticas en el conservatorio, profesor del Área Socioeducativa de la OSCyL, percusionista profesional en orquestas sinfónicas, y master-classes de percusión como profesor y como alumno. La diversidad de ámbitos en los que he estado me ha permitido obtener una visión panorámica de la música en general, y por tanto, a reflexionar sobre qué es lo más atractivo e interesante para la asignatura de música de la ESO.

A partir de dicha reflexión, se ha elaborado una propuesta educativa de nueva creación, con base en los métodos anteriores, sobre una obra del grupo norteamericano de los años 70, Village People, *YMCA*. El arreglo, junto con su estructura y orquestación ha sido un trabajo de propia creación, a partir de la obra oficial del grupo en cuestión.

### 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Existe muy poca bibliografía específica sobre la propuesta presentada en el marco de este proyecto. Aunque sí existen diversas metodologías, por ejemplo Orff, BAPNE o ABP (empleadas en el proyecto), no existen métodos específicos escritos por reconocidos pedagogos que hagan referencia a la creación, investigación o innovación sobre la música de educación secundaria expresamente, y mucho menos para el tratamiento de la percusión en las aulas.

#### 3.1 Método Orff

La metodología de Carl Orff (1895-1982) orienta su obra hacia una formación integral del individuo. Según su *Schulwerk*, no se trata de una colección de piezas o estudios para ser tocados en el aula delante del profesor, sino más bien adquiere un carácter de experimentación, creación y aprendizaje en el aula. Lo interesante para las enseñanzas de percusión es que parte siempre del tratamiento del ritmo a través del lenguaje, el uso del movimiento corporal como hecho natural rítmico y de expresión, el estudio y uso de instrumentos que no requieran técnica excesiva y la importancia de la creatividad a través de la improvisación (Sanuy y González, 1969; Graetzer, 1983).

Su método es considerado como “una forma de enseñar y aprender música que parte de los intereses naturales del niño – cantar, recitar y tocar instrumentos -, con el objetivo de desarrollar sus capacidades expresivas y perceptivas” (López, 2007, p. 73). Sus principios generales se basan en una metodología siempre abierta, práctica e intuitiva, utilizando ostinatos y armonías básicas, en la cual no se buscan los futuros profesionales de la música, si no transmitir vivencias musicales propias de su edad acordes a sus capacidades y nivel.

Después de su investigación de múltiples instrumentos folklóricos, tambores, tubas, flautas, etc., Orff ha confeccionado una serie de instrumentos que son fáciles de tocar, utilizando una técnica elemental, y con una calidad tonal equilibrada. Según Wuytack (1992) dichos instrumentos proporcionan una oportunidad fantástica para desarrollar una conciencia en las áreas del descubrimiento musical, hacer música en grupos, crear nuevas

formas y tomar conciencia de los diferentes elementos musicales. Como se ha dicho antes, el método Orff es un sistema abierto, por lo que dichos instrumentos consistirán en una base instrumental en el que cualquier otro músico pueda sumarse, tales como la flauta dulce, o cualquier otro instrumentista de viento, cuerda teclado.

El conjunto instrumental Orff se utiliza tanto de forma autónoma, como acompañando a canciones, danzas, prosodias y dramatizaciones, con la finalidad de desarrollar tanto la expresión como la creatividad (López, 1994). La clasificación instrumental del método Orff es la siguiente:

- Instrumentos de láminas (idiófonos). Son aquellos instrumentos que emiten una nota determinada cuando alguna de sus láminas es puesta en vibración al ser percutidas. En este grupo se englobarían los xilófonos, metalófonos y carillones.
- Instrumentos de parches (membranófonos). Son aquellos instrumentos que emiten un sonido indeterminado cuando son percutidos sobre el parche. Se engloban en este grupo los tom-toms, pandereta, pandero, caja y bongos.
- Instrumentos de pequeña percusión. Son aquellos instrumentos que emiten un sonido indeterminado cuando son percutidos, agitados o raspados por otro objeto. En este grupo se encuadrarían las claves, maracas, caja china, güiro, pandereta sin parche, triángulo, crótalos, cascabeles y platos.

### **3.2 Método BAPNE**

Es un método para aprendizaje de percusión en fase inicial de estimulación cognitiva, psicomotriz, socioemocional y neurorehabilitativo que integra la percusión corporal, música y movimiento a través de la neuromotricidad. La palabra BAPNE es un acrónimo del significado en inglés: Biomechanics, Anatomy, Psychology, Neuroscience, Ethnomusicology.

La base teórica de aprendizaje tiene el objetivo de analizar cómo es el movimiento del cuerpo de acuerdo a las distintas culturas y su implementación musical. Enfatiza su base en la teoría de las inteligencias múltiples de la propuesta de Howard Gardner.

La teoría de las Inteligencias Múltiples representa un esfuerzo para fundamentar de forma amplia el concepto de inteligencia en los más amplios conocimientos de recursos a los educadores, con los cuales ayudar al desarrollo de las potencialidades individuales, y creo que aplicada de manera adecuada, puede ayudar a que todos los individuos lleguen al máximo desarrollo de su potencial tanto en la vida profesional como en la privada. (Gardner, 1998, p. 14).

El juego y la coordinación infantil es una de las temáticas del método, de manera que a través del juego y la sabiduría popular el alumnado inicial puede aprender las dinámicas, las melodías y el ritmo accionando sus habilidades motrices. En el método BAPNE la finalidad es el desarrollo de las inteligencias múltiples y la percusión corporal es la base principal y el eje primario a nivel metodológico. Las sesiones de clase deben no ser jerárquicas sino más bien participativas, alcanzando los contenidos cooperativamente y no de forma competitiva. Es habitual que en las clases se realicen círculos y no filas para fomentar la unión del grupo. El método BAPNE es el planteamiento académico más completo a nivel práctico de la percusión corporal con implementación en el aula y que brinda parámetros importantes que nutren de manera significativa el ejercicio. Además se estructura de manera específica el aprendizaje motor para potenciar la atención, la memoria y la concentración.

Las coordinaciones psicomotoras permiten también la evaluación de manera sistemática de los siguientes parámetros:

- Coordinaciones básicas: se entienden como la ejecución correcta de figuras musicales, la combinación de varios planos en los miembros de su cuerpo, las posturas más adecuadas para la ejecución de los ejercicios, el desarrollo de ritmos corporales, la vinculación en círculos, filas, parejas, tríos, cuartetos.
- Pulso: aceleración, sensación de pérdida, conciencia del pulso, constancia de la frecuencia, retardos en figuras rítmicas complejas, disociación de extremidades bajo distintas dinámicas.
- Ritmos por compases: acentos en distintos compases, movimientos en distintas clases de compases.
- Tiempos y contratiempos: tiempos y contratiempos empleando las extremidades, y con movimientos corporales en el espacio.

- Lateralidad: disociación de la parte derecha e izquierda con ambas extremidades, y estímulos vocales.
- Creatividad: creación de motivos rítmicos, ideas motoras rítmicas y proposiciones.

Según Romero, (2011a), el objetivo de la biomecánica, en la didáctica de la percusión corporal, se centra en el estudio del cuerpo en cada uno de los movimientos, para poder obtener un rendimiento máximo en cada uno de los ejercicios rítmicos con la finalidad de diseñar, crear e impartir una enseñanza bien fundamentada.

Aunque este método está más orientado hacia la percusión corporal, son interesantes los beneficios que aporta en cuanto a coordinación básica, pulso, movimiento, independencia de los dos hemisferios del cerebro y por tanto de las extremidades. Por este motivo me interesa enfocarlo no desde el punto de vista de creación musical, sino como medio para la práctica o el aprendizaje de ejercicios rítmicos que ayuden al montaje de la coreografía. Considero que puede ser un método muy útil para unificar el ritmo y los movimientos que han de hacerse, para lograr así un trabajo de calidad sobre la obra.

Hoy en día la asignatura de música de los centros de enseñanza secundaria se ha quedado obsoleta, bien por la falta de actualizaciones periódicas en su currículo, o por la falta de interés y motivación docente. El doctor Jesús Manuel de Sancha Navarro, profesor asociado de la Universidad de Sevilla ha hecho hincapié en este punto, pues resulta de vital importancia en el transcurso de la docencia. Él defiende la importancia de los intereses del alumnado por los contenidos, los cuales representan uno de los factores que influyen en su propio aprendizaje. Asimismo, el aula de música debe ser un punto de contacto entre el mundo exterior y las actividades musicales que se impartan en el aula. Para ello, debe de haber un nexo entre sus intereses, motivaciones o inquietudes y los contenidos que se les imparte.

De Sancha Navarro (2017) argumenta que El currículo actual en Secundaria –la implantación definitiva de la LOMCE está suspendida–, como el de otras épocas, se realiza desde intereses políticos, dejando a un lado el enfoque tanto psicológico como social del diseño curricular, lo que motiva que no haya una conexión total con los intereses del alumnado, lo cual ocurre prácticamente en todas las materias (p. 436).

Creo conveniente en este punto resaltar “Aprendemos Juntos”, una propuesta del banco BBVA, el cual se define como “un nuevo y transformador proyecto de educación que nace con el objetivo de que cada niño encuentre su pasión y desarrolle todo su potencial. Se realiza a través de una serie de conferencias, en las que intervienen diversos especialistas en el mundo de la educación, cultura y entretenimiento.

Francisco Mora, Doctor en Neurociencias por la Universidad de Oxford y Doctor en Medicina por la Universidad de Granada expone que la emoción es el ingrediente fundamental para poder enseñar, y que es imprescindible evocar la curiosidad. Al hacerlo, se despierta el interés en el alumno, que junto con la emoción que suscita, captará su atención, corroborando lo expuesto por de Sancha Navarro en la cita anterior. Si seguimos con la misma filosofía de aula de música, y no hay innovaciones, se perderá la curiosidad e interés por parte de los alumnos en la asignatura.

Mora, F. (1999) considera que es de esta manera que el componente emocional de nuestro cerebro se pone en marcha como resultado de algo que nos desafía, el logro de un alimento o un enemigo, la curiosidad o la intriga. La curiosidad nos lleva en su secuencia de acontecimientos a lo nuevo. De lo desconocido a lo que queremos conocer. La curiosidad alimenta el descubrimiento que se convierte así en un ingrediente codificado en el cerebro de todos los mamíferos y en su forma máxima en el hombre. (p. 440).

Existen otros muchos autores que defienden esta reflexión. Así, Dewey (1925) declara que “hacer interesante la materia es presentarla de modo que permita a los discentes estimar su importancia, sus relaciones, su valor y su conexión con lo que para ellos tiene significación. De igual modo Díaz e Ibarretxe (2008) exponen que “no hay que olvidar que el marco curricular general ha de conectar con las necesidades e intereses reales del alumnado, en todos los niveles educativos”, sino que “hay que indagar en las maneras en que se posibilita la inserción de contenidos acordes con las particularidades de los estudiantes, los equipos docentes y los colectivos educativos concretos” (pp. 97-110).

Jose Manuel Zapata (2019), tenor y director de orquesta en auge defiende que “La música es el único arte que nos acompaña siempre, desde antes de nacer hasta que nos meten en la caja de madera”. Cualquier emoción, cualquier momento importante en nuestras vidas

cualquier persona importante que ha significado algo importante en nuestra vida, en el mayor porcentaje de los humanos está asociado a algún tipo de música”. “Cuando vi a mi hija aparecer con una flauta dulce, me di cuenta de que la educación musical no ha cambiado en 40 años”.

La música en la educación primaria o secundaria es una oportunidad perfecta para obtener una experiencia vivencial única en la adolescencia, pero también una asignatura formadora, integradora e inclusiva para el alumnado. Bruner lo defendía así:

“Cuando el adulto -teórico o maestro- se convierte en algo así como el narrador omnisciente de las novelas del siglo diecinueve: sabe perfectamente lo que está pasando en las mentes de la protagonista de la novela, incluso aunque no lo sepa la propia protagonista” (Bruner, 2015, p. 84).

### **3.3 Aprendizaje Basado en Proyectos**

#### **3.3.1 Introducción**

El aprendizaje basado en Proyectos consiste en una planificación de una varias actividades en torno a un tema en común, con un enfoque pedagógico o estrategia didáctica definida, el cual se elige a partir de los intereses, curiosidades o inquietudes del alumnado. Kilpatrick (1918) y Bruner (1989) fueron dos de los máximos exponentes sobre el Aprendizaje basado en proyectos, descrita como una de las metodologías fundamentales que deberían implementarse en el aula, con independencia de la asignatura a tratar. El origen de este aprendizaje lo expone López Rodríguez (2010): Trabajar por proyectos es una opción educativa y una estrategia metodológica que surgió alrededor de la escuela nueva a principios del siglo XX. Se emparenta con las metodologías acticas como los centros de interés. La investigación del medio o el método científico, es decir, con aquellas que investigan la realidad a partir del trabajo activo del alumnado.

Este tipo de metodología supone un reto para los docentes, ya que requiere mayor trabajo, tanto a la hora de hacer arreglos musicales como de llevarlos a cabo en el aula. Por otra parte, también se necesita una mayor implicación tanto por parte del alumnado como por

los docentes, pues es un proyecto en común en el que todos los alumnos desempeñan un papel importante dentro de la obra.

Mediante este tipo de metodología se podría fácilmente organizar varias unidades didácticas, ya que la música es un arte que aglutina múltiples conocimientos, ya sean teóricos, prácticos o de otra índole, aunque también ambos pueden coexistir. Por ejemplo, si se lleva a cabo tocar en el aula un patrón rítmico de estilo latino, las posibles unidades didácticas que podrían surgir a raíz de ello se relacionarían por ej. con los instrumentos latinoamericanos, técnica básica, historia de la música afro-latina, lectura de dichos ritmos, audiciones, etc.

Tras una búsqueda bibliográfica, experiencia personal como músico profesional y contactos con diversos docentes en el campo de la educación, se podría decir que actualmente existen algunas dificultades para llevar a cabo este tipo de metodología, ya que podrían darse algunos inconvenientes:

- La situación de precariedad en la que se encuentran algunos centros educativos, ya sea por la falta de instrumental, o por el estado en el que se encuentran.
- La mayor carga de trabajo para los docentes, en la que se requiere más dedicación, profesionalidad, motivación y trabajo.
- La falta de formación del profesorado para llevar a cabo dichos proyectos, no solo en su implementación, sino también sobre conocimientos musicales compositivos y prácticos.
- Los impedimentos que puedan surgir en su transcurso, tanto desde el equipo directivo, padres, administraciones, etc.
- La falta de experiencia.

A pesar de todos los obstáculos y dificultades que pudiesen surgir, el ABP proporciona numerosos beneficios, representando así una herramienta útil para el alumnado, y por ende, la sociedad futura.

- Se produce un incremento de la motivación por ambas partes. El docente es el responsable de dirigir, coordinar y guiar a los alumnos en la buena dirección del proyecto, gracias a su experiencia personal y profesional. Por parte de los alumnos, irán aprendiendo a través de pequeñas metas, logrando poco a poco la

consecución del objetivo común, nuestro proyecto, de una forma más lúdica y dinámica, interactuando e investigando la sonoridad conjunta conseguida.

- El tratamiento de la información, búsqueda, organización, interpretación y exposición de los contenidos tanto al profesor como al alumnado, contribuyendo así a la adquisición de las competencias clave.
- Incremento y aumento del dominio de las habilidades sociales, favoreciendo así el compañerismo, el debate, puesta en común de ideas y autoestima.
- La autoevaluación, la cual nos permite ser conscientes de qué es lo que hemos aprendido, qué desconocemos y cómo hemos logrado o no nuestros objetivos propuestos.

### **3.3.2 ¿Por qué trabajar por Proyectos?**

“El trabajo por proyectos se sustenta en unos principios pedagógicos sólidos y, aún remontándose a sus orígenes a hace más de medio siglo, hoy, desde la perspectiva de la Reforma Educativa, éstos tienen una especial vigencia y actualidad” (Díez Navarro, 1995, p. 33). Los fundamentos son los siguientes:

- El aprendizaje significativo. Se caracterizan por ser un tipo de aprendizaje que parte de los propios intereses del adolescente, teniendo en cuenta los conocimientos preexistentes, y relacionándolos con los nuevos.

Los aprendizajes deben realizarse en entornos con sentido para los niños, partiendo de lo más cercano y próximo para ellos, promoviendo de esta manera aprendizajes significativos (Tobón, 2006).

- La identidad y diversidad. En él se defienden los valores y cualidades singulares de cada alumno, adquiriendo así un doble significado: Por una parte, la individualidad de cada alumno tomado como algo a respetar y proteger durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; por otra parte, favoreciendo la integración de los intereses de cada alumno en el proyecto colectivo y la búsqueda de soluciones a un problema común.

- La globalidad. El ABP tiene una característica fundamental, su globalidad, el cual ejerce su campo de acción desde una amplia perspectiva. Es decir, a la hora de plantear un proyecto, actividad o taller, trabajaremos no solo un aspecto específico de la asignatura en cuestión, sino que se trabajarán varios aspectos de diversa índole, y por tanto, al desarrollo de las competencias clave. Por ejemplo, si se plantea un tema musical con dos frases, improvisación y posterior audición, se estará trabajando el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, descubriendo lo que conocen o no y sus posibilidades; el área del conocimiento del entorno, de adaptarse al medio junto con sus interacciones con los demás; el área del lenguaje mediante la expresión oral, escrita y escénica, pues tendrán que leer música y exponer sus ideas oralmente y a través del instrumento; y para finalizar, un área de innovación y creatividad, donde el alumno tendrá libertad para crear una improvisación libre pero coherente.

El aprendizaje basado en Proyectos es una metodología con un enfoque integral, que busca satisfacer las necesidades de aprender de los alumnos a partir de sus propios intereses, fomentando, promoviendo y despertando en ellos la creatividad, el trabajo en equipo o la autoestima (Tobón, 2006).

- El aprendizaje interpersonal activo. Se podría definir como uno de los pilares de este tipo de metodología, en la que se realizan cambios o mejoras de conductas gracias al trabajo en equipo y sus interacciones, toma de decisiones argumentadas, debates...
- La evaluación procesual. Consiste en el análisis de todo el proceso de la secuencia de aprendizaje desde que comienza la puesta en práctica, y no hacer solo una evaluación final para comparar conocimientos iniciales y finales.
- Aprendizaje vivencial. Por este método se hace a los adolescentes partícipes en primera persona de su propio aprendizaje, pero también por la experiencia personal de la interacción con sus iguales, suscitando inquietudes e intereses. En él, se pone en juego tanto sus aspectos cognitivos como afectivos, convirtiéndose así en un compromiso personal.

El aprendizaje vivencial es la consecuencia de la implicación de las personas en una actividad en la que, además de tener una experiencia directa, se les ofrece la oportunidad de analizar de forma crítica el proceso seguido, extraer algún insight útil de este análisis y aplicar lo aprendido en el propio trabajo o en el comportamiento cotidiano. (Laferrière y Motos, 2000, p. 134)

### **3.4 Precursores o antecedentes de los instrumentos Orff**

Actualmente, la percusión Orff de carácter idiófono serían xilófonos, metalófonos y carillones. Se podría afirmar que la percusión Orff es una adaptación de la marimba, xilófono, vibráfono y glockenspiel. Por tanto, es necesario describir sus predecesores, y hablar brevemente de su historia, contexto, evolución y características constructivas. De la misma forma, la percusión Orff de sonido indeterminado proviene en gran parte de la batería. Por ello debemos hacer un breve inciso en su conformación tal y como la conocemos hoy en día.

Dentro de la familia de los instrumentos de percusión, unos de los instrumentos que más han evolucionado en las últimas décadas han sido los comúnmente conocidos como de láminas. Son instrumentos de percusión de sonido determinado (idiófonos) contruidos con placas o barras rectangulares, y dispuestas cromáticamente como las teclas de un piano sobre un soporte. Forman parte de este grupo la marimba, el xilófono, glockenspiel, vibráfono, y campanas tubulares.

#### **3.4.1 Marimba**

El origen de la marimba es muy discutido; algunos lo atribuyen al continente africano, otros lo suponen de Indonesia y hasta hay quienes lo creen del Amazonas. Quienes atribuyen su origen a África, creen que los africanos construyeron algunas marimbas de las usadas por ellos, y que los indígenas les copiaron el modelo reformándolas a su modo proporcionándoles cajas de resonancia. Dichas cajas están fabricadas de tubos de bambú o de calabazas, y son ejecutadas en un principio por una sola persona, alcanzando más tarde cierto grado de perfeccionamiento que permitió su popularidad entre todas las clases

sociales guatemaltecas. Los ejemplares primitivos de marimba se encuentran en Guatemala, Chiapas, Nicaragua y Costa Rica. Consisten en instrumentos individuales que el músico lleva colgado de los hombros, por medio de una banda. Como nos cuenta Chenoweth (1964), la primera referencia escrita sobre el instrumento en Guatemala la describen manos de aborígenes en 1680.

Las láminas son fabricadas de varias maderas, tales como palo rosa, padouk, o palisandro. Dependiendo del fabricante, existen dos variedades: lamina estrecha y lamina ancha. Aunque su longitud es casi la misma, su curvatura inferior es diferente, razón por la cual puede obtenerse el mismo sonido, a pesar de la diferencia de longitud y anchura. Todas las laminas de la marimba son perforadas en los extremos para su sujeción mediante una cuerda colocada sobre el armazón. Su extensión puede variar; las marimbas semiprofesionales tienen un registro de cuatro octavas y un tercio, y las profesionales suelen tener 5 octavas.

### **3.4.2 Xilófono**

Este instrumento genera una gran controversia respecto a su historia. Algunos investigadores como A.M. Jones (1959) o A. Ortiz (1989) centran el origen del xilófono africano en la región de Indonesia, cuando se produjo el proceso de colonización de las costas de la isla de Madagascar, por la población de la actual Indonesia. Una prueba para esto es la similitud entre las orquestas de xilófonos del este de África y las orquestas gamelan, javanesas y balinesas. Esto, sin embargo, ha sido cuestionado por el etnomusicólogo y lingüista Roger Blench (1982) y Heins (1966), que postula un origen independiente en África.

El primer uso de un xilófono orquestal europeo fue en *Danse Macabre* de Camille Saint-Saëns, en 1874, y más tarde lo volvió a usar en el Carnaval de los animales. Después de esta primera aparición es ya en el siglo XX donde el xilófono adquirirá un papel predominante en la orquesta (aunque existieran algunos papeles para este instrumento en obras menores, piezas cortas o bien canciones populares escritas). En 1905 Strauss usa un pasaje de escalas repetidas en "Salome", Stravinsky en "El pájaro de fuego", "Petrouchka", "Las Bodas", etc. Y son Shostakovich, Prokofiev, Kachaturian, Gayanech

etc. junto con todos sus coetáneos los que introducen el xilófono por completo tanto en la escuela rusa de orquestación como en la tradición europea.

El xilófono occidental fue utilizado por bandas de jazz tempranas y en vodevil. Su brillante y alegre sonido funcionó bien con la música de baile sincopada de los años veinte y treinta. Red Norvo, George Cary, George Hamilton Green y Harry Breuer eran intérpretes ampliamente reconocidos. Con el paso del tiempo, el xilófono fue superado en popularidad por el vibráfono de llave metálica, que se desarrolló en la década de 1920.

Sus láminas son fabricadas con madera de Palisandro (de Honduras). Su extensión es variable, normalmente de tres octavas y media. A diferencia de las marimbas, existen marcas que fabrican las laminas de igual anchura. La afinación suele establecerse en A=442 o 443 Hz y su armazón es menos voluminoso que el de una marimba, ya que el instrumento es mucho mas pequeño, al igual que sus tubos resonadores. Por el contrario, los instrumentos Orff no tienen tubos resonadores, sino que tienen una caja de resonancia en común para todas las notas.

### **3.4.3 Vibráfono.**

Quizás basándose en los gamelanes de Java y Bali, Herman Winterhoff en 1916 confeccionó una marimba de láminas de metal, que obtenía un vibrato bajando y subiendo las cámaras de resonancia, y unos bastidores móviles que accionados por un pedal dejaban libremente resonar las láminas. Pero fue en 1921 cuando se consiguió el vibrato cerrando y abriendo las paletas mecánicas situadas al comienzo de los tubos, este instrumento fue llamado Vibraharp, pero gracias a George Hamilton Green y a la marca Deagan, se le conoce como Vibráfono.

Como afirma Blades (1975), en 1921 se perfeccionó el principio fundamental: ahora el vibrato se obtenía abriendo y cerrando alternativamente los extremos superiores de los resonadores por medio de discos giratorios, principio que sigue empleándose en el instrumento actual. Los discos van sujetos a un eje, uno en cada una de las dos filas de resonadores. Estos ejes van movidos por un mecanismo de motor, eléctrico, o en algunos casos de relojería. La repetida ruptura del sonido hace que este fluya en una serie de

pulsaciones, cuya velocidad se gradúa ajustando las revoluciones del eje. Este principio lo aplicó posteriormente al saxofón F.S. Brasor, de Estados Unidos (Patente 1.554.782). El instrumento de Winterhoff fue bautizado como “vibraharp” por George H. Way, de la Leedy Drum Co. Más tarde, pasará a denominarse “vibraphone”, acuñado por la Casa Deagan.

En 1934 Alban Berg fue el primero en utilizarlo en la ópera "Lulu" (posiciones fijas de acordes a 4 baquetas), más tarde fue Britten en su Sinfonía de primavera y en su ópera El sueño de una noche de verano y en su Réquiem de Guerra. Es utilizado igualmente de manera significativa por Walton en su concierto para violonchelo y su partita y Pierre Boulez en "Le marteau sans Maître" (La primera aparición virtuosa de vibráfono). En este apartado sería importante nombrar a Darius Milhaud, ya que fue el primero en introducir el vibráfono como solista en su *Concierto para Marimba y Vibráfono* y a Siegfried Fink con su *Concertino* para vibráfono. Hoy en día la mayoría de compositores, escriben, en la sección de percusión, para este instrumento, ya que su sonoridad amplía la resonancia y el efecto colorista de las placas de metal en la percusión.

Con la evolución del Jazz, igualmente evoluciona el vibráfono, que poco a poco va tomando un carácter cada vez más solístico, hasta que a mediados de los años 60, despegó con el que posiblemente sea el más virtuoso de todos los vibrafonistas: Gary Burton. Destaca de él, y sobre todo su impresionante técnica instrumental, así como su enorme conocimiento de las características propias de la interpretación en este instrumento, siendo así el primero en tocar con 4 baquetas no sólo en los acompañamientos, sino que en los solos utiliza esta posibilidad, creando de esta manera un estilo propio de solo. Su velocidad de ejecución, su particular sonoridad (fuerte y elegante a la vez), su conocimiento de la música de Jazz, hacen de él no sólo un gran vibrafonista sino un Jazzman de los más reconocidos mundialmente.

Aunque Gary Burton ha eclipsado a todos los vibrafonistas de la época y posiblemente a todos los actuales, existen, sobre todo a raíz de los años 80, otros músicos que han contribuido a su consolidación como instrumento importante, entre ellos cabe destacar a los siguientes: Bill Molenhoff, Mike Mainieri, David Friedman, Dave Samuels

Las láminas son fabricadas de aluminio o aleaciones derivadas de este, las cuales tienen características tonales diferentes. Una vez que la lámina ha obtenido su forma básica, debe ser ajustada con precisión. Los vibráfonos de calidad disponen de laminas graduadas, es decir, las láminas más graves son más anchas que las superiores, que irán disminuyendo gradualmente. Esto ayuda a equilibrar el volumen y la afinación. Su registro normalmente es de dos octavas y dos tercios, aunque existen también de mayor tamaño.

### **3.4.4 Glockenspiel**

Según Vienna Symphonic Library (Viena, 2002, párr. 1-12), el instrumento ahora conocido como glockenspiel es un híbrido, resultado de la fusión de dos tipos diferentes de instrumentos, el glockenspiel "genuino" con campanas reales y el metalófono. A finales del siglo XVII, las láminas de acero comenzaron a reemplazar las campanas. Al igual que el xilófono, el glockenspiel es un gran instrumento popular entre los niños.

El primer compositor que escribió música para el glockenspiel en la orquesta fue Georg Friedrich Händel quien incluyó la pieza en su oratorio Saul (1738). Usó un instrumento llamado carillón que tenía un rango de dos octavas y media y tenía campanas metálicas, o barras, que se tocaban a través de un teclado cromático. Para su flauta mágica (1791), Wolfgang Amadeus Mozart tenía un glockenspiel que era básicamente el mismo que había usado Händel.

Sus láminas son fabricadas con aluminio o una aleación derivada del mismo. Su registro es de 2,5 – 3 oct. normalmente. Por lo general todas las laminas son de la misma anchura. La afinación suele establecerse en A=442 o 443 Hz. Los glockenspiel profesionales tienen un armazón provisto de un pedal, el cual permite tener un control absoluto sobre el sonido de dicho instrumento. La mayoría de los glockenspiel no profesionales carecen de armazón, y por tanto de pedal, como es el caso de los carillones, al igual que los tubos resonadores.

### 3.4.5 Batería

Se podría decir que la percusión indeterminada Orff tiene sus orígenes en la evolución de la batería, puesto que incluye en su método el uso de instrumentos membranófonos como tomtoms o cajas, y pequeña percusión (cajas chinas, platos, triángulos...). La percusión siempre ha sido una parte importante de la cultura y el arte, pero el desarrollo de los instrumentos de percusión modernos, incluida la batería, es reciente, de tan solo un siglo. La batería esta directamente relacionada con la música jazz, el cual fue uno de los estilos musicales mas cultivados en la cultura americana.

La batería nace a principios del siglo XX. Los elementos que la componen son todos de origen ajeno al país donde nació ella, Estados Unidos (El bombo y la caja de Europa, los platos de Turquía y de China, los toms de China, de África y de los indios Americanos) y fueron ensamblados por músicos en los bares y los teatros alrededor de 1890.

El jazz no se desarrolló simplemente a partir de una única tradición, sino que gran parte vino influenciada por las bandas militares del momento. Fue en New Orleans, entre 1890-1910, donde había una fuerte influencia francesa, y por tanto, las bandas militares comenzaron a ser muy populares a finales del s. XIX. Cuando la guerra civil había terminado, muchas bandas del ejército abandonaron sus instrumentos, los cuales pudieron comprar los afroamericanos. En Estados Unidos, durante estos años, las agrupaciones tocaban con 3 o 4 percusionistas (uno para la caja, otro para el bombo y los demás para los diferentes elementos como platos, cajas chinas, etc.) o solamente dos si se tocaban fanfarrias. La invención del pie de caja y sobre todo del pie de bombo (comercializado en 1910 para Ludwig) permitió ensamblar los diferentes elementos para que fuesen tocados por menos instrumentistas. La llegada del ragtime y la necesidad de músicos para las salas de baile termina de hacer necesario el ensamblaje de la batería, donde un solo instrumentista tocaba todos los elementos anteriormente mencionados.

La batería en sus inicios no tiene la arquitectura que se conoce hoy en día. Los parches son de piel natural, el bombo es muy grande, con pequeños accesorios unidos a él (por ejemplo las campanas, Wood-Blocks, pequeño plato suspendido...), y tiene un solo tomtom llamado tom-tom chino con dos parches montados directamente sobre el casco (de madera).

En esta época, el papel de la batería era el de seguir y mantener el ritmo de fanfarria, pero con un estilo musical muy similar al de las marchas militares. Los baterías utilizaban los rudimentos del tambor clásico, pero con un fraseo diferente (redobles menos rígidos, sincopas y acentuaciones solo en el primer tiempo).

Por último, la batería ha evolucionado exponencialmente a partir del s. XX hasta la actualidad; sea por la mejora constructiva de los cascots, herrajes, disposición..., la mejora técnica en los diferentes estilos o la mejora tecnológica con la invención de las baterías electrónicas, pads... Por tanto, también tuvo lugar una mejora educativa en lo que la batería se refiere, ya que surgieron muchos profesionales baterías, cada uno con su método propio y especializado habitualmente en un estilo en concreto.

### **3.5 Proyectos educativos musicales.**

#### **3.5.1 CDM**

El Centro de Desarrollo Musical (de ahora en adelante CDM) es un centro de gestión privada, multidisciplinar ubicado en Ponteareas, Galicia. Nace en 1997 como un proyecto educativo infantil, con el objetivo de formar y preparar alumnos de 4 a 7 años para las enseñanzas musicales regladas de conservatorio. Años más tarde, concretamente en el 2003, dos alumnos del centro ganan el premio mención especial en el concurso de televisión VEO-VEO para niños prodigios de Teresa Rabal, al interpretar un tema conjunto al unísono, cada uno en su correspondiente batería.

Este hecho unido a los sorprendentes y progresivos resultados que logra el centro, provoca que CDM Galicia sea elegido por la marca Roland Iberia para ser centro examinador Rockschooll de Londres en Galicia, ofreciendo así una titulación oficial en un ámbito educativo reglado, y por otra parte, cubriendo una mayor franja de enseñanza (desde infantil, enseñanzas elementales y profesionales). En 2008, después de varios exámenes y controles de calidad de la enseñanza, CDM Galicia es premiado por el director general de Rockschooll *Simon Pitt* con la placa Approved Exam Center por los buenos resultados obtenidos con los alumnos en los distintos exámenes realizados durante varios años.

El centro goza actualmente de una gran fama, reconocimiento y prestigio local, autonómico y estatal. Además, desde 1997, su expansión en referencia a calidad del profesorado, instalaciones y oferta educativa no ha dejado de crecer. La clave del éxito de una escuela de estas características, es sin duda alguna, la formación temprana de los niños en una firme y buena dirección de la educación musical, promoción y divulgación de sus éxitos y conciertos.

Juan Carlos Fernández Fernández, percusionista y gran pedagogo musical es actualmente el director y miembro fundador de esta escuela. Además, compagina dicha faceta con su labor docente en los Conservatorios Profesionales de Pontareas y de Tui. Como consecuencia, goza ya de una gran labor docente profesional con niños a adolescentes de todas las edades. A título personal, tuve la suerte de haber podido formarme con sus enseñanzas, consejos y sabias reflexiones musicales y personales, tanto en el Conservatorio Profesional de Música de Pontareas como en su escuela privada CDM. Por tanto, parte de la información relacionada con su pedagogía, metodología, contenidos y evaluaciones procede no solo de su experiencia profesional, sino también de mi experiencia como alumno, y ahora como profesional contextualizándolo con la actualidad y estableciendo comparaciones objetivas.

Habiendo hecho una reflexión sobre el objetivo de mi proyecto y cómo abordarlo, me ha parecido una sabia decisión tener una entrevista con mi ex profesor, con el fin de lograr una orientación objetiva, realista y con gran criterio pedagógico y didáctico. Él defiende que la formación inicial sólida a tempranas edades es algo fundamental, ya que se desarrollan múltiples beneficios a nivel intelectual, motriz, sensorial, visual y auditivo. Por eso, aunque la escuela esté en constante desarrollo, diversificando la oferta y mejorando la calidad docente, considera vital el trabajo en educación musical infantil.

Siempre ha defendido una metodología basada en la práctica musical con instrumentos de percusión Orff, la cual prevalecía sobre música y movimiento. Por este motivo, su trabajo siempre se ha centrado en un aprendizaje basado en proyectos (ABP). En un inicio, se ha basado en arreglos y composiciones hechas para este tipo de instrumentos, tales como Jos Wuytack, Orff, Offenbach... Sin embargo, J.F.F. tenía en mente darle a la escuela otra direccionalidad y cambiar de repertorio, de lo clásico a lo moderno. Como consecuencia, comienza a elaborar sus propios arreglos personalizados para cada alumno dependiendo

de sus facultades técnicas y musicales, y sobre temas tan famosos y ambiciosos como *Rocky*, *Cocaine*, *007*, *We are the Champions* y un largo etcétera.

Respecto a los instrumentos utilizados, en un principio sí utilizaba los instrumentos Orff y batería. No obstante, las posibilidades tímbricas y sonoras de estos instrumentos son limitadas, ya que no ofrecen una gran calidad de sonido. Por este motivo, comienza a explorar otras posibilidades, y encuentra la fórmula ideal: fusionar la percusión Orff con teclados sintetizados, los cuales pueden simular instrumentos tan diversos como vientos, cuerdas, percusión y sonidos electrónicos

### 3.5.2 “Música Inmediata”

Otro proyecto muy interesante que cabe mencionar en este trabajo es “Música Inmediata”, que forma parte del programa “Miradas” del Área Socioeducativa de la OSCyL. Se podría definir como un proyecto multicultural, con una gran influencia social, en la cual, las dos partes están implicadas directamente, esto es, Mira-Das. Las actividades que lo integran se podrían clasificar en tres grandes grupos:

- El “Mira”, actividades de observación y escucha, se incluirían los conciertos didácticos, conciertos en familia, el abono de proximidad de la OSCyL, el abono de bienvenida gratuito y el abono 80. Es
- El “Mira” y “Das”, actividades de observación, escucha, e interpretación, se incluirían los ensayos abiertos de la OSCyL, formaciones, Delibes Canta (Cantania y Conciertos participativos con la OSCyL) y Talleres Creativos (bebés, recibe a un músico, música inmediata, música tradicional)
- El “Das”, actividades de interpretación, se incluirían In Crescendo, Música Accesible, Talleres Interactivos y Maratón Musical.

Uno de los proyectos de los más afines al proyecto que aquí se plantea sería el Taller Creativo de Música Inmediata, encuadrado en el “Mira” y “Das”. Esta actividad se lleva a cabo con alumnos con edades comprendidas entre los 12 y 18 años aproximadamente, tanto en los institutos de Enseñanza Secundaria y Bachillerato como en las instalaciones del Centro Cultural Miguel Delibes. Esta iniciativa da apoyo al desarrollo de diferentes proyectos musicales que tengan en común tanto alumnos como profesores, cualquiera que sea la propuesta musical escogida (rock, jazz, hip-hop, rap, latin...).

El objetivo central de este taller es el apoyo al alumnado de educación secundaria de toda Castilla y León a crear música propia, y ofrecerles un sitio envidiable donde interpretarla, en el Centro Cultural Miguel Delibes. El trabajo que se desarrolla en este taller tiene otros beneficios implícitos, tales como la mejora de la autoestima, académica, habilidades sociales, convivencia, respeto, así como la mejora de conductas disruptivas, extrema timidez, vergüenza...

Para tener una visión más objetiva entre las aparentes similitudes que los dos proyectos albergan, he procedido a asistir como oyente a una de las clases en el Centro Cultural Miguel Delibes, con el fin de observar de cerca el funcionamiento de la clase, contenidos, metodología, actitudes, etc. El aula estaba formada por alumnos de diferentes nacionalidades, etnias, idiomas diferentes, religiones, etc., pero unidas por un único lenguaje, la música.

Las clases del proyecto de “Música Inmediata” tienen carácter complementario, es decir, hacen una aportación al currículo de música, tanto en el centro escolar como en el Centro Cultural Miguel Delibes. Respecto a los tiempos, se imparte una clase semanalmente en el CCMD, así como visitas regulares a los centros educativos. Los instrumentos utilizados por los alumnos pueden ser de cualquier tipo, ya sea cuerda, vientos, percusión, teclados... El objetivo central del proyecto será siempre la creación musical, de cualquier estilo, forma o armonía.

A modo ilustrativo, creo que es conveniente mostrar el trabajo que se hace en dicho proyecto, clarificando así el valor y la labor que se llevan a cabo con los adolescentes. El docente, Suso González, comenzó con una breve explicación de la estructura del blues, armonía básica, escalas, y qué pentatónicas utilizar a la hora de improvisar. Para familiarizarse con las escalas, todos han tocado a ritmo de blues, las notas de la pentatónica menor de la dominante, primero los cuatro primeros compases, luego ocho, y para acabar, los 16 compases de estructura. La estructura de blues que han tocado es la siguiente:

The image shows a musical score for three staves in 4/4 time. The first staff contains the following chords: I7 (C7), (IV7) (F7), I7 (C7), and I7 (C7). The second staff contains: IV7 (F7), IV7 (F7), I7 (C7), and I7 (C7). The third staff contains: V7 (G7), IV7 (F7), I7 (C7), and (V7) (G7). Each chord is written above a staff with a horizontal line below it, indicating a whole note duration.

Al principio, los alumnos mostraban dificultades para cambiar a las diferentes pentatónicas que hay que utilizar. Mas tarde, con la práctica, casi todos habían asimilado ya la estructura global del blues, sus pentatónicas correspondientes, y por tanto, han comenzado a improvisar libremente.

La sensación después de haber acabado el ejercicio era de felicidad, de autorrealización personal, de integración con el grupo, de comunicación a través de la música entre unos y otros, y de automotivación por aprender y saber más acerca de la música moderna. Por tanto, se podría concluir que, al término de la clase, el objetivo de creación musical propia, mejora de habilidades sociales y autoestima se ha cumplido con creces.

El proyecto que aquí se presenta comparte con “Música inmediata” el hecho de la creación musical como tal, aunque es tratado de diferente forma mediante arreglos musicales y con una orquestación definida. No obstante, es posible elaborar una estructura en donde se pueda improvisar de forma libre, ya sea melódica o rítmicamente. Respecto a los beneficios implícitos, ambos proyectos contribuyen al desarrollo personal del individuo en el ámbito social, afectivo y emocional. Respecto a los instrumentos, todos tienen cabida en este proyecto, tan solo se necesita saberlo con anterioridad para reflexionar acerca de la plantilla, y hacer un arreglo fundamentado para las características físicas, personales y musicales del aula.

En el caso del proyecto que se presenta, el tipo de enseñanza difiere en un principio de la de “Música Inmediata” ya que se estaría enmarcado en el currículo de cualquier curso de

ESO y Bachillerato en la asignatura de música. Sin embargo, es fácilmente extrapolable hacia otros ámbitos, ya sea con fines educativos, culturales o integración social.

### **3.6 El currículo de música en secundaria**

Aunque el planteamiento de este proyecto no se haya organizado por unidades didácticas como refleja el currículo, si se sigue igualmente para la elaboración de objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje, con su oportuna concreción en relación al proyecto presentado. De igual forma, es interesante comprobar la cantidad de los objetivos y estándares que con la presente propuesta se trabajan. Debido a que el ámbito de aplicación de este trabajo corresponde a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, conviene analizar el currículo existente en el marco legislativo actual. Las Órdenes EDU/362/2015 de 4 de mayo y la EDU/363/2015 de 4 de mayo, son las que establecen el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la ESO y Bachillerato en Castilla y León respectivamente.

Para comenzar, cabe resaltar que la música en el currículo de la ESO y Bachillerato solo resulta una asignatura de carácter obligatorio en 2º de ESO. Por tanto, se podría decir que la música en estas enseñanzas carece del gran valor y reconocimiento del que realmente debería, pues existen muchas investigaciones hoy en día que corroboran todos los beneficios que la música aporta tanto personal como intelectualmente y al resto de asignaturas.

Esta materia contribuye al desarrollo de valores como el esfuerzo, la constancia, la disciplina, la toma de decisiones, la autonomía, el compromiso, la asunción de responsabilidades y el espíritu emprendedor, innovador y crítico, que contribuyen al desarrollo integral de la persona. La práctica musical mejora la memoria, la concentración, la psicomotricidad, el control de las emociones, la autoestima, las habilidades para enfrentarse a un público o la capacidad para trabajar en grupo (ORDEN EDU 362/2015)

El currículo de la asignatura de música establece cuatro bloques de organización, por el cual se secuencian los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Los cuatro bloques son: I. Interpretación, II. Escucha, III. Contextos musicales y culturales, y IV. Música y tecnologías. Respecto a la metodología, la Orden (Ministerio de Educación, 362/2015) establece que se debe partir de los siguientes principios metodológicos considerados fundamentales: la expresión, la audición, la creación y la interpretación musical. De esta manera, la enseñanza de la música se aborda desde la práctica musical activa para poder comprender, analizar, asimilar y relacionar los contenidos musicales propuestos.

Se podría decir que un ABP en la asignatura de música podría ser una metodología muy acertada para reconducir este tipo de enseñanzas, ya que la música tiene un carácter social y vivencial muy importante. La preparación de un proyecto conjunto crea ilusión, compromiso, implicación, interés, pero no solo por parte de los alumnos, sino por toda la comunidad educativa. La música, por tanto, tiene un poder extraordinario, en la que todas las personas, con independencia de su sexo, raza, etnia o religión pueden participar libremente y sentirse identificadas, preservando así los principios de igualdad, libertad, diversidad e interculturalidad.



## **4. LA PROPUESTA EDUCATIVA**

### **4.1 Introducción**

Actualmente, la asignatura de música en los institutos es considerada una materia de menor nivel y con escasa aportación a la formación académica respecto a las demás. Es probable que parte del problema parta desde el mundo político, en el cual se ha denigrado bastante la educación artística, y más con la implantación de la LOMCE. Sin embargo, otra parte del problema es la falta de profesionalidad docente a la hora de la planificación de las clases, proyectos u otras actividades. La educación musical realiza una gran aportación a la formación de los estudiantes, tanto en el plano intelectual como en el físico, emocional, cultural y social. Es fundamental reflexionar sobre ello, y crear una asignatura en la que un proyecto musical obtenga el poder de agrupar a toda un aula, y sirva de mecanismo vehicular para el aprendizaje de ese contenido específico, pero también contenidos derivados de ellos. En el marco teórico se ha hablado sobre el aprendizaje basado en proyectos y todos los efectos positivos, tales como el aprendizaje significativo, la globalidad, aprendizaje vivencial, identidad y diversidad, etc., pero también de los beneficios de trabajar con la percusión Orff y la metodología de la escuela de música privada CDM Galicia.

Por tanto, mi propuesta de proyecto será la fusión de un aprendizaje basado en proyectos junto con el método BAPNE, la metodología de la escuela privada CDM Galicia y con la base instrumental de instrumentos Orff. Sin embargo, con este proyecto se intenta ir un paso mas allá, y convertirlo en un proyecto en el que no solo se interprete un tema instrumental, sino que se en dicho tema se fusione música, canto y baile.

Antes de su planificación, se debe conocer el contexto del aula de música, como tipo de alumnos, instrumental, espacios, etc. Tanto alumnado como profesor elaborarán propuestas al conjunto de la clase sobre posibles temas musicales que se puedan interpretar o escenificar. La obra a representar deberá ser coherente, posible y no demasiado ambicioso en relación con las capacidades de los alumnos.

El profesor debe conocer las ideas previas que los alumnos tienen sobre el tema a tratar para favorecer el aprendizaje significativo. Tanto profesor como alumnos son los encargados de analizar, aclarar y despejar las dudas que vayan surgiendo, así como la

planificación. Se elaborará un índice donde se englobarán sus conocimientos al respecto, lo que se pretende saber y la forma de obtenerlos. La función del profesor es la de orientar a los alumnos. En este caso corresponderá al profesor de hacer el arreglo musical de la obra a interpretar, debido a sus conocimientos melódicos, armónicos y de orquestación.

## **4.2 Contextualización general**

El campo de aplicación del presente proyecto se propone para un centro de enseñanza secundaria, en una clase estándar de 2º curso de ESO de entre 25 y 30 alumnos, en la que se tendrá en cuenta la interculturalidad/multiculturalidad, así como los posibles casos de atención a la diversidad que pudiesen surgir. La asignatura de música tiene una ventaja respecto al resto de asignaturas, y es que es adaptable a distintos ritmos de aprendizaje, intereses, capacidades y circunstancias personales. Por tanto, en un proyecto de estas características siempre existirá cierta flexibilidad individual para escuchar los requerimientos del alumnado, y ofrecerles distintos métodos o alternativas en consecuencia de sus necesidades.

Respecto a los espacios, se contará con un aula de grandes dimensiones, en la que el alumnado y profesor puedan caminar libremente y distribuir el aula según las necesidades. Se contempla también la posibilidad de utilización de un aula anexa para el trabajo seccional de la obra.

Los instrumentos de los que dispondrá el aula de música será de percusión Orff cromática, es decir, con todos sus tonos y semitonos dispuestos como si de un piano se tratase. Esto incluirá carillones, xilófonos, metalófonos y pequeña percusión. En adicción a eso, se incluirán la batería y tres teclados sintetizadores, que emularán cualquier sonido que se crea conveniente a la obra musical, tales como trompetas, saxos, clarinetes, cuerdas u otros efectos. Además, se contemplará la posibilidad de contar con alumnado instrumentista que desee participar con su instrumento, por lo que se tendrá en cuenta en cada caso al escribir el arreglo musical.

Otro aspecto fundamental en el aula de música es poseer unos buenos equipos electrónicos. Es decir, un proyector, dos cajas de sonido mínimo, mesa de mezclas, cablerías, micrófonos varios con sus soportes, y un ordenador con conexión a internet.

### **4.3 Contextualización específica e historia.**

El tema elegido para la elaboración de la propuesta musical es Y.M.C.A. Grabado en 1978 por el grupo estadounidense de música disco Village People, alcanzó el número 2 en la lista *Billboard's Dance Music/Club Play Singles*, al igual que el número 2 en la lista *Billboard Hot 100*. Fuera de los EEUU, *YMCA* fue número 1 en el Reino Unido casi al mismo tiempo, convirtiéndose así en el mayor éxito del grupo. Por tanto, es uno de los menos de 40 singles que ha vendido más de 10 millones discos en todo el mundo.

La canción sigue siendo popular, y se interpreta en muchos eventos deportivos en los EEUU y Europa, con multitudes que emplean coreografías de baile basadas en deletrear las cuatro letras del título de la canción. De hecho, *YMCA* ingresó en el *Guinness World Records* cuando más de 44.000 personas bailaron la canción con Village People en un concierto en directo en el partido *Sun Bowl 2008* en *El paso, Texas*. *YMCA* es el número 7 en la lista de *VHI* de las 100 mejores canciones de baile del siglo XX.

Los productores y escritores que compusieron las letras lo habían elaborado como una refinada parodia en representación a las cosas que podrían suceder en esas asociaciones de YMCA - Young Men's Christian Association (Asociación Cristiana de Hombres Jóvenes)-. Se confrontaban dos filosofías totalmente opuestas: el de las iglesias cristianas de América, anticuadas y conservadoras, y por otro lado, el colectivo gay, rompedor, liberador y progresista.

Con una coreografía original e innovadora, las letras expresan que “qué bien estar en la YMCA, que no hay razón para ser infeliz en ese sitio, que cualquier joven puede ir allí y encontrar muchas cosas para pasarlo bien con otros chicos”. Aunque no existe un erotismo explícito en sus letras, sí lo hace la música y la coreografía, así como el contexto en el que se encuentra. De hecho, actualmente, entre la comunidad homosexual se le conoce mundialmente como uno de sus himnos, un tema alegre,ailable y pegadiza.

Por otro lado, la YMCA se indignó con este hecho, llegando incluso a presentar una querrela criminal por usurpación ilegítima de su nombre. Finalmente, la denuncia no prosperó porque alguien entre las filas de la YMCA se dio cuenta de la enorme publicidad que le reportaba dicha canción. Cuarenta años más tarde, se han rendido a las evidencias, e incluso declaran su conformidad con las letras, música y coreografía como algo positivo de cara a su organización.

#### **4.4 Competencias clave**

Tal y como exige la legislación vigente, las asignaturas de música cumplen una función vital para la consecución de las competencias clave, siguiendo la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). El aprendizaje competencial está recogido también en el artículo 2.2 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, para una adquisición eficaz de dichas competencias y su integración efectiva en el currículo.

Definidas en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, se ha seguido aquí la más actual división de competencias clave presente en la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, más actuales y próximas a la Recomendación 2006/962/CE.

- Competencia en comunicación lingüística (CCL). Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de comprensión y representación y de organización de ideas, emociones y conductas. Las enseñanzas musicales contribuyen a su adquisición a través de la educación auditiva, es decir, fonética, entonación, acentos, pronunciación, expresión vocal y canto (herramientas musicales básicas como medio de integración). Por otra parte, la lectura e interpretación de textos, tanto en lengua castellana como en otras lenguas (descripciones y análisis musicales, ensayos, indicaciones en una partitura, letras de canciones...) fomenta la correcta utilización para comprender y saber comunicar cuestiones relacionadas con la música.

Referente a la competencia lingüística, la música utiliza un lenguaje muy técnico, empleado en múltiples idiomas (alemán, inglés, italiano, francés...), que afectan tanto a nombres de instrumentos y accesorios como a técnicas instrumentales,

ejecución, carácter, articulación, matices... En el tema de *YMCA*, además del lenguaje musical propio de la asignatura, se trabajará la lengua inglesa debido a sus letras. Se estudiará la pronunciación, entonación y fonética, así como el significado de sus letras, implícito y explícito.

El trabajo de campo en esta competencia resulta muy importante. La realización de trabajos, tanto en grupo como a solo, análisis de la partitura y videoclip de *YMCA* etc. contribuyen a un buen desarrollo de la expresión, con el objetivo de lograr una defensa de los propios argumentos de una manera convincente y clara. Las exposiciones orales son un punto importante en este punto, puesto que tendrán que expresarse delante de sus compañeros y profesor para explicarles sus ideas, argumentos u opiniones acerca el proyecto. Dada la edad y curso del alumnado, es primordial el desarrollo de esta cuestión, ya que será de vital importancia para su evolución personal y profesional.

- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT). Consiste en la habilidad para utilizar razonamientos matemáticos, producir e interpretar distintos tipos de información sobre aspectos cuantitativos y espaciales, así como la capacidad de utilizar datos y argumentaciones matemáticas.

El desarrollo de esta competencia en el área de la Música conlleva la integración de elementos y razonamientos lógicos en las actividades o tareas propuestas, aplicados a la identificación de los elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (relaciones entre altura de sonido y su frecuencia, relaciones interválicas, organización de sonidos a través de escalas diatónicas y cromáticas; proporciones rítmicas, patrones de diferente duración sonora...). El canto coral, la situación y consciencia de una escala, las estructuras cuadradas de compases... son ejemplos fundamentales que se dan en la canción de *YMCA*, elementos y razonamientos lógicos que se establecen para el desarrollo de esta competencia. Por tanto, es imprescindible que el alumnado reflexione sobre ello, haciendo consciente de todas estas relaciones lógicas.

Por último, con la práctica y la interpretación musical se trabajan contenidos y procedimientos basados en la representación de las ideas e intenciones musicales mediante la notación musical (pentagrama, signos, claves, notas y figuras, indicaciones metronómicas, digitaciones...).

Las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él. Contribuyen al desarrollo del pensamiento científico, pues incluyen la aplicación de los métodos propios de la racionalidad científica y las destrezas tecnológicas, (desde el manejo de aparatos electrónicos sencillos como metrónomo o afinador, hasta la identificación, valoración y resolución de posibles problemas derivados en el uso de los instrumentos).

En lo que respecta a la ciencia, se debe instruir al alumnado sobre el funcionamiento de los sintetizadores, la mesa de mezclas, la biblioteca de sonidos, y principios básicos audiovisuales de la producción de sonido. Para la interpretación, tanto coral como instrumentalmente, es necesario tener unas nociones referentes a calentamiento, técnica instrumental y postura corporal, pues es necesario cuidar en todo momento la musculatura y articulaciones. La realización de ejercicios de calentamiento antes y estiramientos después de tocar o una buena higiene postural a la hora de interpretar un instrumento son aspectos de vital importancia para prevenir lesiones en el futuro.

- Competencia digital (CD). Consiste en disponer de habilidades para buscar, procesar y comunicar información y aprender a transformarla en conocimiento. Desde las enseñanzas musicales, se contribuye a que el alumnado adquiera esta competencia aprendiendo el uso de diferentes recursos tecnológicos, por ejemplo el manejo de distintos formatos de audio y vídeo, técnicas de tratamiento y su correspondiente grabación y edición. Cada vez es más habitual la presencia de la tecnología en la música, y más aún en la percusión, ya que constituye un conjunto de instrumentos muy versátiles que se fusionan a la perfección a la hora de realizar un espectáculo visual y auditivo.

El uso de las TIC como medio se ha convertido en fundamental en el ámbito musical. En este proyecto estará presente a través de la búsqueda en Internet de diferentes versiones de obras, información sobre las mismas, instrumentos, técnicas... De este modo, se emplearán herramientas como buscadores (Google), aplicaciones streaming (YouTube, Spotify), redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter), etc.

Las plataformas educativas también han evolucionado de forma exponencial. Estructuralmente, cuentan con tres grandes niveles de gestión: administrativa-académica, de la comunicación, y del proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de estas plataformas está orientado a dar servicio a cuatro perfiles de usuario: administradores del centro, padres, alumnos y profesores. Actualmente, estas plataformas se utilizan para crear espacios de discusión y construcción de conocimiento por parte de grupos de investigación, educación a distancia, apoyo y complemento de la educación presencial.

Por otra parte, se empleará software editor de partituras para plasmar transcripciones, arreglos, improvisaciones y composiciones propias... (Finale, Sibelius, Musescore...), y tratamiento del audio (Audacity, GarageBand, Logic Pro X).

El trabajo y estudio autónomo en casa es fundamental para consolidar los contenidos trabajados en clase. Para ello lo ideal sería tener un instrumento propio, tanto de membrana como una caja, o un instrumento idiófono, como un xilófono o cualquier tipo de teclado. Actualmente, la mayoría de los adolescentes posee un Smartphone o Tablet, en las cuales es posible la descarga de Apps musicales, como teclados Midi, totalmente gratuitas. Por tanto, se utilizarán este tipo de Apps gratuitas para la práctica y estudio musical de los contenidos del proyecto.

- Competencia en aprender a aprender (CAA). Es una competencia fundamental que ayuda a lograr una plena autonomía desde el ámbito del conocimiento y las habilidades intelectuales. Supone la adquisición de las destrezas que llevan a

obtener información del exterior, para transformarla en conocimiento, tales como conocimientos instrumentales, técnicas de estudio, aprender a leer, comprender, identificación de problemas, análisis y su resolución.

Para trabajar esta competencia se debe incluir el conocimiento de las propias capacidades intelectuales, es decir, saber hasta dónde una persona puede llegar y conocer sus puntos fuertes y débiles, tanto afectivos como actitudinales. Uno de los aspectos más claros de esta competencia es la motivación, que junto al esfuerzo y curiosidad son la base de la competencia.

Respecto a la percusión, es difícil que un alumno posea instrumental en su domicilio para el estudio. Por tanto, el alumno tendrá que compartir los instrumentos del centro educativo con el resto de alumnos, por lo que tomará conciencia de la organización, tiempo de estudio, autonomía propia y autocrítica. Así mismo, el avance tecnológico con la creación como teclados MIDI, ofrecen la oportunidad de la práctica en casa, sin necesidad de un instrumento real, ya sean ejercicios corales o melódicos.

Otro factor importante es la posibilidad de estudiar con compañeros de clase fuera del horario escolar. El aprendizaje conjunto tiene puntos muy positivos, ya que refuerza la motivación, el interés, y por ende, una mayor efectividad en la consecución de los objetivos del proyecto.

- Competencias sociales y cívicas (CSYC). Esta competencia hace posible comprender la realidad social en la que vivimos. La música contribuye fomentando la participación en actividades musicales relacionadas con la interpretación y creación colectiva, expresando en ellas ideas propias, valorando las de los demás, y coordinando sus propias acciones con las de los otros integrantes del grupo para alcanzar un resultado o fin. Se pretende que el alumnado trabaje, colabore, se ayude y desarrolle la capacidad de diálogo y de respeto a la hora de realizar un proyecto musical en común.

El trasfondo social que hay implícito en el tema de *YMCA*, defendiendo los principios y valores de igualdad, libertad, diversidad y preferencia sexual son

fundamentales. Por otra parte, es muy interesante analizar su composición, análisis del contexto, situación política, económica y social, ya que representa el choque frontal entre dos mundos completamente diferentes. Por una parte se encontraban el YMCA - Young Men's Christian Association (Asociación Cristiana de Hombres Jóvenes)-, una especie de ONG cristiano que albergaba a hombres jóvenes emigrantes por estudios, trabajo u otras razones. Y por otro lado, *The Village People*, un grupo de seis hombres que cantan y bailan, interpretando los papeles de un mundo gay con disfraces de indio, policía, cowboy, albañil y motorista.

La realización de un proyecto de estas características supone trabajo, paciencia, pero sobre todo constancia durante todo el proceso de aprendizaje hasta que se consigan el objetivo común propuesto. Por todo ello, los alumnos deberán saber escucharse, entenderse, interactuar y responsabilizarse de sus elecciones y decisiones.

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP). Supone transformar las ideas en acciones, es decir, adquirir la capacidad de planificar y llevar a cabo los proyectos planteados. La iniciativa y emprendimiento se presentarán, de forma destacada, en la preparación de proyectos como el de *YMCA* en este caso, y llevarlos a cabo, como por ejemplo a través de conciertos (difusión, grabación, realización de notas al programa, flashmob...), investigación (sobre nuevos instrumentos, nuevas ideas para el arreglo musical, nuevos proyectos, exploración de otras técnicas instrumentales, probar otros estilos y géneros o fusión), y todo lo referente a la innovación.

Finalmente, los instrumentos de percusión están considerados como los más versátiles, debido a sus múltiples posibilidades técnicas, tímbricas y sonoras. El desarrollo de la literatura escrita, su difusión y afán por la innovación hace que se mantenga la iniciativa y el emprendimiento por nuevos proyectos, tales como el estreno de nuevas obras, espectáculo con proyecciones audiovisuales, proyectos de obras contemporáneas, etc.

En los institutos se ha adoptado la percusión Orff como un método infalible para trabajar la práctica musical. Se caracterizan por ser instrumentos baratos, de poca calidad sonora, y por lo general, instrumentos diatónicos. Desde entonces, la música en los institutos se ha quedado estancada, sin innovaciones ni evoluciones de ningún tipo. Respecto al repertorio, se interpretan canciones populares, o melodías sencillas, sin ninguna otra finalidad que tener un pequeño contacto musical. La iniciativa y espíritu emprendedor por parte de los alumnos y profesorado es vital en la creación de este tipo de proyectos, ya que pasa de ser una asignatura de instituto a convertirse en una experiencia vivencial única.

- Conciencia y expresiones culturales (CEC). Por razones obvias, se trata de la competencia más presente en este proyecto. Esta competencia comporta así, la adquisición de un conjunto de capacidades, destrezas y actitudes, tales como: expresarse y comunicarse utilizando los códigos artísticos con imaginación y creatividad y conocer las diferentes técnicas, recursos y planos sonoros dentro de los diferentes estilos musicales.

Aunque el trabajo musical del aula clase a clase sea lo importante, el progreso individual y grupal, si estará enfocado a mostrar todo el esfuerzo logrado hasta la fecha en un concierto público, donde toda la comunidad educativa pueda disfrutar con su música.

Otro aspecto muy positivo del proyecto es que puede ser externalizado, es decir, organizar un concierto en algún otro emplazamiento público como un centro cívico, salas de conciertos, centros comerciales, espacios abiertos... En este tipo de actos se puede encontrar una gran fuente de motivación en los alumnos, sobre todo si el proyecto ya cuenta con una antigüedad de años anteriores.

## **4.5 Contenidos**

La secuenciación de contenidos se hará siguiendo la estructura de la legislación vigente (Orden EDU 362/2015), demostrando así el trabajo e inclusión de los múltiples contenidos trabajados conjuntamente en un aprendizaje basado en proyectos.

Contenidos Orden	Contenidos ABP
<b>Bloque 1. Interpretación y creación</b>	
<p>1.1 Cualidades del sonido: altura, duración, intensidad y timbre.</p> <p>1.2 Elementos básicos del lenguaje musical: ritmo y melodía.</p> <p>1.3 Elementos de representación gráfica de la música: pentagrama, notas en clave de sol, figuras y silencios, compases simples, signos de intensidad, matices, indicaciones rítmicas y de tempo, signos de prolongación, etc.</p> <p>1.4 Lectura de partituras y otros recursos al servicio de la práctica musical.</p> <p>1.5 Tipos de texturas: horizontales (monodía, contrapunto) y verticales (homofonía, melodía acompañada).</p> <p>1.6 Desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas en las actividades de interpretación instrumental, vocal y corporal, cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo.</p> <p>1.7 Análisis del paisaje sonoro del entorno.</p> <p>1.8 Exploración de las posibilidades sonoras y musicales de distintos objetos y fuentes: instrumentos reciclados, percusión corporal, etc.</p>	<p>1.1 Reconocimiento de las cualidades del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado.</p> <p>1.2 Identificación, imitación y transcripción de dictados de patrones rítmicos y melódicos a través de la obra a trabajar.</p> <p>1.3 Distinción y empleo de los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol y clave de fa; duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.).</p> <p>1.4 Identificación y análisis de los diferentes tipos de textura.</p> <p>1.5 Lectura e interpretación en láminas y parches la obra propuesta sin pararse</p> <p>1.6 Interpretación de la parte vocal propuesta en el arreglo musical aplicando técnicas que permitan una correcta emisión de la voz.</p> <p>1.7 Adquisición y aplicación de habilidades técnicas necesarias en la elaboración de una coreografía acorde al tema propuesto.</p> <p>1.8 El cuidado musculo-esquelético y</p>

	<p>ergonómico, cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.</p> <p>1.9 Realización de ejercicios de relajación, respiración y de técnicas de control de emociones.</p> <p>1.10 Búsqueda y análisis de los posibles problemas técnicos y musicales en el estudio personal.</p> <p>1.11 Adquisición de hábitos, métodos y técnicas de estudio para la resolución de problemas tanto técnicos como musicales.</p>
<b>Bloque 2: Escucha</b>	
<p>2.1 La voz humana. Producción y emisión del sonido.</p> <p>2.2 Clasificación y discriminación auditiva de las diferentes voces y agrupaciones vocales.</p> <p>2.3 Clasificación y discriminación auditiva de los instrumentos y agrupaciones instrumentales.</p> <p>2.4 Lectura de partituras y otros recursos al servicio de la audición y la comprensión de diferentes obras musicales.</p> <p>2.5 El silencio, elemento indispensable para la audición e interpretación de música en el aula.</p>	<p>2.1 Diferenciación y discriminación tanto de los instrumentos como de las voces que conforman el arreglo musical.</p> <p>2.2 Lectura y seguimiento de la partitura del arreglo musical como apoyo a la audición.</p> <p>2.3 Localización de las posibles soluciones como resolución a los problemas detectados en la ejecución.</p> <p>2.4 Realización de una escucha activa y la apreciación del silencio como parte indispensable de la música.</p>
<b>Bloque 3. Contextos musicales y culturales</b>	
3.1 Los géneros musicales: música	3.1 Conocimiento de los distintos géneros

<p>religiosa, profana, escénica, popular urbana, tradicional, culta.</p> <p>3.2 Utilización de un vocabulario técnico adecuado para emitir juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita.</p> <p>3.3 Utilización de distintas fuentes de información para realizar trabajos de investigación sobre grupos o tendencias musicales actuales.</p> <p>3.4 Interés por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.</p>	<p>musicales y sus funciones expresivas, disfrutando de ellos como oyente con capacidad selectiva.</p> <p>3.2 Utilización de un vocabulario adecuado para describir percepciones y conocimientos musicales.</p> <p>3.3 Expresión de conocimientos, juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita con rigor y claridad.</p> <p>3.4 Utilización de diversas fuentes de información para la investigación sobre las nuevas tendencias, representantes, grupos de música popular etc., y la realización de una revisión crítica de dichas producciones.</p> <p>3.5 Ampliación y diversificación de las preferencias musicales propias.</p> <p>3.6 Adquisición de responsabilidad tanto del material e instrumentos del aula como de los suyos.</p> <p>3.7 Conservación de orden, limpieza y hábitos de respeto hacia sus compañeros.</p>
<b>Bloque 4. Música y tecnologías</b>	
<p>4.1 Utilización de Internet, páginas web, blogs y presentaciones digitales relacionados con contenidos musicales como herramientas de difusión, intercambio y búsqueda de</p>	<p>4.1 Utilización con autonomía de las fuentes y los procedimientos apropiados para la elaboración de trabajos sobre temas relacionados con el hecho musical.</p>

información.	4.2 Conocimiento de los principios básicos electroacústicos, el funcionamiento de los sintetizadores, la mesa de mezclas y la microfónica.
--------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

#### 4.6 Estructura de la obra musical

Tomando como original el videoclip consultado en YouTube (YMCA OFFICIAL Music Video 1978), se ha compuesto un arreglo fiel a la versión original, pero también teniendo en cuenta las características de nuestra aula de secundaria, convirtiéndolo en música accesible para todo el alumnado.

La plantilla se conforma de la siguiente forma: un voz solista, un coro (soprano, contralto, tenor y bajo), percusión Orff (Carillón, xilófono contralto, Metalófono contralto, Xilófono bajo), saxo tenor, trompeta, trombón, piano sintetizado, cuerdas (violín, viola o violoncello), contrabajo o bajo eléctrico y batería.

Respecto a la estructura del arreglo, se ha dividido en varias secciones. La introducción, compases 1-14 comienza la batería, y se van añadiendo instrumentos poco a poco hasta que empieza la melodía en el c. 8 en el saxo tenor y trompeta.

En los compases 4- 32 se establece la primera estrofa del tema. La melodía correrá a cargo del coro, así como de la voz solista. Por lo general, las demás voces tendrán un papel de acompañamiento, aunque el saxo tenor y la trompeta interpreten la melodía o parte de ella, siempre estarán en segundo plano, dejando protagonismo a la voz solista y coro.

En los compases 32-48 se lleva a cabo el estribillo de la canción, donde se seguirá el mismo planteamiento que la primera estrofa. Sin embargo, aquí la sección de vientos adquirirá mas protagonismo en esas respuestas a la melodía principal, por tanto, deberán estar mucho más presentes que antes.

De los compases 48-66 se da paso a la segunda estrofa, aunque melódicamente sigue la misma estructura y melodía que la anterior. Orquestalmente, se diferencia en que se da protagonismo al voz solista pero acompañados en este caso por la sección instrumental Orff. El objetivo de esta orquestación es ofrecer otro uso diferente de este tipo de instrumentos, y demostrar que se puede interpretar un repertorio de calidad aún siendo instrumentos de poca calidad sonora.

De los compases 66-82 vuelve el estribillo de nuevo, pero de diferente forma que la vez anterior. En esta intervención tendrán su protagonismo todas las secciones instrumentales y vocales, cada uno con su aportación característica a la obra. Es decir, es de vital importancia que un tutti de estas características tenga un buen balance sonoro, pues de lo contrario la orquestación no funcionaría correctamente, y el tema no tendría el mismo efecto.

De los compases 82-100 se encuadra la 3ª estrofa, en la que también intervendrán todas las secciones instrumentales y corales, al igual que el estribillo siguiente, desde el compás 100-final, con el que concluirá la pieza. Por lo general, la obra debe crecer en energía progresivamente, por lo que la orquestación seguirá la misma tónica general, aunque siempre con balance entre las diferentes secciones.

#### **4.7 Procedimientos/Actividades de aprendizaje**

Para la interpretación tanto de la sección de vientos como de las cuerdas, excepto si disponemos de dichos instrumentistas, se emplearán tres sintetizadores, en la que se interpretarán dos instrumentos diferentes por sintetizador. Hay que tener en cuenta que el sonido de estos instrumentos saldrán por los altavoces, por tanto es conveniente amplificar el resto de la plantilla para que todas las secciones estén equilibradas, o en su defecto, controlar el sonido de cada una de ellas en sintonía con el resto.

Dado que es un proyecto de gran envergadura, es necesario tener una metodología clara a seguir, y sobre todo, fundamentada en la experiencia, como es el caso de la escuela CDM Galicia. Al ser unas enseñanzas de secundaria obligatoria, y no profesionalizantes de

música como un conservatorio, corresponde al profesor guiar en todo momento al alumnado, que sean conscientes de su propio progreso, y fomentar su aprendizaje.

Aunque en CDM Galicia los alumnos eran niños de entre 5-8 años y con poco o nulo conocimiento musical, hay que tener en cuenta que en este caso los alumnos son adolescentes con conocimientos previos, pero en una etapa psicológica social, afectiva y emocional totalmente diferente. Sin embargo, la metodología a emplear es igual de funcional para ambos casos, ya que inhibe las distracciones, se comparten las responsabilidades al ser un grupo grande y contribuyen al aprendizaje grupal. Es posible que por esta situación psicológica, los alumnos tengan vergüenza a la hora de interpretar la voz solista, ya que se corresponde con la voz más importante y protagonista de la pieza. Si esto sucediese, la voz solista se podría sustituir por cualquier instrumento.

Una vez compuesto el arreglo musical del tema propuesto en clase, comenzará su aprendizaje. En lo que respecta a la música, todos los alumnos comenzarán con la melodía principal, por ejemplo la del saxo tenor o la voz tenor solista sobre instrumentos melódicos Orff o los sintetizadores. El procedimiento a seguir será el aprendizaje por imitación, añadiendo notas poco a poco, conformando así el discurso musical. Más adelante, cuando se completa una melodía, se secciona parte del grupo del alumnado para la instrucción de otra línea melódica. El objetivo es en primer lugar, aprender las diferentes melodías de la obra, y en segundo lugar, mantener e interiorizar las previas. Con este ejercicio se intenta que los alumnos adquieran un ritmo estable, memoria visual y psicomotriz, y lo más importante, que se escuchen entre ellos y sean conscientes de lo que sucede musicalmente.

El procedimiento para ir cubriendo las plazas instrumentales se hará mediante la observación del alumno, criterio del profesor, progreso musical individual y general y las preferencias y gustos del alumnado. Con el tiempo, es recomendable que se vayan estableciendo dichas plazas, para establecer lo antes posible unas bases sólidas de interpretación, a la que poder sumarse los instrumentos que faltan. En el caso de la percusión Orff, se contará mínimo con dos intérpretes por instrumento, a excepción del xilófono bajo, que podrá ser interpretado solo por una persona.

Para el aprendizaje de la parte coral, se dividirá la clase entre las siguientes voces, de acuerdo a las características fisiológicas de cada alumno. La dinámica de trabajo se realizará tanto melódica como armónicamente, haciendo conscientes a los alumnos la importancia de afinar, y por tanto, de escuchar. Será imprescindible que el profesor en este caso, disponga de un teclado, el cual orientará a los alumnos en su interpretación. El aprendizaje coral es una experiencia vivencial única, la cual nos hace sentir parte de un grupo, sentir la polifonía. “La voz es el instrumento más emocional y potente que existe, porque une la música y la palabra” (Jose Manuel Zapata, 2019).

Para el aprendizaje de la coreografía, se tomará como punto de partida la versión original del tema, “YMCA OFICIAL Music Video 1978”. Los alumnos deberán crear su propia coreografía, ya sea empleando su propia originalidad, o a partir de otras versiones y canciones. La otra modalidad sería respetando tal cual la versión original, aunque en este caso, no se hará solo con seis miembros, sino que la plantilla será libre, y participarán tanto chicos como chicas. Para su estudio, se utilizará el mismo método que en las otras disciplinas, por imitación, y sumando pasos. El profesor aportará e impartirá una clase inicial, pero serán los alumnos, los que les enseñen los siguientes pasos de la coreografía a sus compañeros. El docente estará presente en todo momento, guiando a los alumnos a cómo transmitir la información que queremos enseñar, a escuchar y a motivar.

Más adelante, cuando cada una de las disciplinas ya adquieran un progreso notable, se comenzarán a fusionar entre ellas. Primeramente, lo harán la sección instrumental y coral, y para finalizar, con la sección de baile. En general, la metodología a seguir será el aprendizaje de memoria en un principio, y cuando ya lo hayan interiorizado, representarlo por escrito, para que los alumnos establezcan ese vínculo de asociación. Es muy importante y necesario, ya que además de practicar la lectura del lenguaje musical, ayuda a recordar con más agilidad y precisión los contenidos vistos en la clase previa o anteriores.

#### **4.8 Evaluación**

La evaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje quedará reflejado en toda la evolución desde el comienzo del mismo hasta la realización del concierto final, en

la que se tendrán en cuenta el interés, la creatividad, la implicación del alumnado, resolución de problemas, y las interacciones de comunicación entre el alumnado (saber escuchar, respeto hacia los demás, exposiciones, diálogo y turnos de palabra...).

Se tendrá en cuenta el esfuerzo realizado por adquirir los nuevos conocimientos y el camino que se ha realizado para su adquisición, valorando en todo caso los problemas hallados y los beneficios obtenidos una vez abordados. Aparte de la calidad musical de cada alumno y su facilidad hacia la asignatura, ya sea mejor o peor, cabe destacar que son tres las disciplinas que se integran en este proyecto –música, canto coral y baile-, muy diferentes entre ellas, pero que deben estar perfectamente conectadas y sincronizadas en todo momento.

Desde mi punto de vista, dado que la asignatura de música es una materia que no se podría evaluar igual que el resto de asignaturas, se proponen a continuación dos fundamentos básicos sobre los que recaería todo el peso de la evaluación: aspectos intelectuales/cognitivos sobre la que se centra la adquisición de contenidos, y los aspectos de índole personal, referidos a cuestiones inter- e intrapersonales, la cual tendrá un mayor peso, puesto que la música es actitud, personalidad y energía.

Para la elaboración de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, se ha establecido como punto de partida los criterios y estándares publicados en el Decreto 362/2015 de Educación. Además, se han completado con otros de elaboración propia, concretando los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje expuestos en el currículo.

<b>ALUMNO</b>		
<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Estándares de aprendizaje</b>	<b>Crit. de Calif.</b>
<b>Bloque 1. Interpretación y creación</b>		
1. Reconocer los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical,	1.1. Reconoce los parámetros del sonido y los elementos básicos del lenguaje musical, utilizando un lenguaje técnico apropiado.	2%

utilizando un lenguaje técnico apropiado y aplicándolos a través de la lectura o la audición de nuestro proyecto musical.	1.2. Reconoce y aplica los ritmos y compases a través de la lectura o la audición de la obra a trabajar.	2%
	1.3. Identifica y transcribe dictados de patrones rítmicos y melódicos con formulaciones sencillas .	2%
2. Distinguir y utilizar elementos de representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol y clave de fa; duración de las figuras; compases simples, signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.).	2.1. Distingue y emplea los elementos que se utilizan en la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol y clave de fa; duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.).	4%
3. Analizar y comprender el concepto de textura y reconocer, a través de la audición y la lectura de partituras, los diferentes tipos de textura.	3.1. Reconoce, comprende y analiza diferentes tipos de textura.	2%
	3.2 Lee e interpreta en láminas y parches la obra propuesta sin pararse.	5%
4. Conocer los principios básicos de los procedimientos compositivos y las formas de organización musical elementales.	4.1. Comprende e identifica los conceptos y términos básicos relacionados con los procedimientos compositivos y los tipos formales.	2%
5. Mostrar interés por el desarrollo de las capacidades y habilidades técnicas como	5.1. Muestra interés por el conocimiento y cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.	2%

medio para las actividades de interpretación, aceptando y cumpliendo las normas que rigen la interpretación en grupo y aportando ideas musicales que contribuyan al perfeccionamiento de la tarea común.	5.2. Canta la parte vocal propuesta en el arreglo musical aplicando técnicas que permitan una correcta emisión de la voz.	2%
	5.3. Practica la relajación, la respiración, la articulación, la resonancia y la entonación.	2%
	5.4. Adquiere y aplica las habilidades técnicas e interpretativas necesarias en las actividades de interpretación adecuadas al nivel.	2%
	5.5. Conoce y pone en práctica las técnicas de control de emociones a la hora de mejorar sus resultados en la exposición ante un público.	2%
6. Dominar y economizar el esfuerzo muscular acorde a la interpretación del proyecto, para evitar tensiones innecesarias.	6.1 Economiza el esfuerzo muscular en la interpretación y toma el control sobre ello.	3%
7. Demostrar el dominio de la ejecución de la obra sin desligar los aspectos técnicos y musicales	7.1 Interpreta la obra con seguridad, sirviéndose de la técnica para facilitar la ejecución.	6%
8. Demostrar autonomía de estudio como exigencia personal y académica	8.1 Busca y analiza los posibles problemas técnicos y musicales en el estudio personal.	5%
9. Mostrar una autonomía progresivamente mayor en la resolución de problemas técnicos e interpretativos.	9.1 Adquiere hábitos, métodos y técnicas de estudio para la resolución de problemas tanto técnicos como musicales.	7%
<b>Bloque 2: Escucha</b>		
1. Describir los diferentes instrumentos y voces y sus agrupaciones.	1.1 Diferencia los instrumentos del proyecto musical, así como su forma, y los diferentes tipos de voces.	5%

2. Leer distintos tipos de partituras en el contexto de las actividades musicales del aula como apoyo a las tareas de audición.	2.1 Lee y sigue la partitura del arreglo musical como apoyo a la audición.	5%
3. Valorar el silencio como condición previa para participar en las audiciones e interpretaciones de música en el aula.	3.1 Encuentra posibles soluciones como resolución a los problemas detectados en la ejecución.	5%
<b>Bloque 3: Contextos musicales y culturales</b>		
1. Demostrar interés por conocer músicas de distintos géneros y características musicales.	1.1 Muestra interés por conocer los distintos géneros musicales y sus funciones expresivas, disfrutando de ellos como oyente con capacidad selectiva.	5%
2. Valorar la asimilación y empleo de algunos conceptos musicales básicos necesarios a la hora de emitir juicios de valor o «hablar de música».	2.1 Emplea un vocabulario adecuado para describir percepciones y conocimientos musicales.	2%
	2.2 Comunica conocimientos, juicios y opiniones musicales de forma oral y escrita con rigor y claridad.	3%
3. Mostrar interés y actitud crítica por la música actual, los musicales, los conciertos en vivo y las nuevas propuestas musicales, valorando los elementos creativos e innovadores de los mismos.	3.1 Utiliza diversas fuentes de información para indagar sobre las nuevas tendencias, representantes, grupos de música popular etc., y realiza una revisión crítica de dichas producciones.	3%
	3.2 Se interesa por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.	2%
4. Tomar conciencia de la responsabilidad de cuidar el aula de música, su instrumental y su entorno.	4.1 Se responsabiliza tanto del material e instrumentos del aula como de los suyos.	2%
	4.2 Mantiene el orden, la limpieza y hábitos de respeto hacia sus compañeros.	2%

5. Comprender la importante relación entre el cuerpo e instrumento. Realizar calentamientos, pausas entre sesiones de estudio y estiramientos.	5.1 Realiza grabaciones para la comprobación de una buena postura e higiene postural.	2%
	5.2 Realiza ejercicios de calentamiento y estiramientos.	2%
	5.3 Es consciente de la importancia de su cuerpo para la interpretación y lo cuida.	2%
<b>Bloque 4: Música y tecnologías</b>		
1. Utilizar de manera funcional los recursos informáticos disponibles para el aprendizaje e indagación del hecho musical.	1.1. Utiliza con autonomía las fuentes y los procedimientos apropiados para elaborar trabajos sobre temas relacionados con el hecho musical.	5%
2. Instruir a los alumnos el funcionamiento básico de la tecnología musical.	2.1 Conoce los principios básicos electroacústicos, el funcionamiento de los sintetizadores, mesa de mezclas y microfónica.	5%

Para una evaluación más objetiva, se han dividido los estándares de aprendizaje en cuatro indicadores de nivel, cada uno de ellos calificado con un punto (sobre 4), dando lugar a rúbricas de evaluación. La nota final de la rúbrica será la suma total de las multiplicaciones del estándar de aprendizaje de cada categoría por su porcentaje.

<b>Criterio de evaluación. 4. Tomar conciencia de la responsabilidad de cuidar el aula de música, su instrumental y su entorno.</b>					
<b>Estándar de aprendizaje</b>	<b>Indicadores de nivel</b>				<b>Crit. de calif.</b>
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C (mínimo)</b>	<b>D</b>	
4.1 Es responsable tanto del material e instrumentos del aula como de los suyos.	Se hace responsable autónomamente tanto del material e instrumentos del aula como de los suyos. Trata con sumo cuidado su propio material y el público.	Se hace responsable tanto del material e instrumentos del aula como de los suyos, después de avisos y llamadas de atención.	Es poco responsable tanto del material e instrumentos del aula como de los suyos.	No es responsable tanto del material e instrumentos del aula como de los suyos.	2%
4.2 Mantiene el orden, la limpieza y hábitos de respeto hacia sus compañeros.	Mantiene el orden, la limpieza y hábitos de respeto hacia sus compañeros de forma totalmente autónoma.	Mantiene el orden, la limpieza y hábitos de respeto hacia sus compañeros, tras correcciones y avisos del profesor.	Poco orden, limpieza y pocos hábitos de respeto hacia sus compañeros.	No mantiene ningún orden, limpieza y carece de hábitos de respeto hacia sus compañeros.	2%



## 5. CONCLUSIONES

El propósito de este proyecto final de máster se ha centrado en establecer la percusión como instrumento vehicular para el aprendizaje musical, y en este caso, para la consecución de los logros de nuestro proyecto en particular. El análisis pormenorizado, tanto de la fundamentación teórica, las metodologías empleadas, los instrumentos predecesores y contexto y desglose punto por punto del trabajo le otorga unas ciertas garantías de éxito si en un futuro próximo se decide llevar a cabo, pues no ha podido demostrarse de una forma empírica.

El aprendizaje basado en proyectos debería ser considerada una metodología fundamental por todos los docentes, ya que permite de igual forma abordar todos los contenidos del currículo establecidos por ley. A través de esta metodología, de carácter integral y global, se podría atender individualmente a los alumnos, a la vez que las necesidades globales de la clase. Considero que es una metodología muy apropiada debido a sus principios teóricos, tales como por ejemplo la investigación autónoma y el aprendizaje por descubrimiento.

Por otra parte, el ABP requiere una dedicación extra por parte de los docentes fuera de su horario lectivo para reflexionar sobre el proyecto, organización, elaboración del arreglo musical, metodología, atención a la diversidad... Considero que la labor de los docentes no se corresponde solamente con transmitir conocimientos, sino que ellos deben guiar, orientar y apoyar al alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que sean ellos los que investiguen, innoven y sean creadores de sus propios proyectos. El aprendizaje de sus propios errores, la reflexión, el debate de ideas con sus compañeros y profesor, descubrimientos, innovaciones... representan argumentos suficientes para la defensa de este tipo de metodología, la cual provocará en última instancia, la adquisición progresiva de una autonomía personal de los alumnos.

Además de los contenidos que se incluyen en el proyecto a trabajar, el aprendizaje basado en proyectos puede ser de utilidad para organizar todos los contenidos restantes, pues todo en la música se puede relacionar y poner en contexto. Es decir, se podrían cumplir igualmente todos los requisitos que establece el currículo; lo que cambiaría es el tipo de

metodología, pasaría de ser una asignatura fundamentada en unidades didácticas a ser una asignatura estructurada por proyectos.

Bajo mi experiencia docente como profesional de la música, y analizada la situación de la asignatura de música en la educación secundaria obligatoria, algunos docentes no están dispuestos a dedicar tiempo fuera del horario lectivo en la elaboración, planificación, organización y temporalización de las actividades para un proyecto en concreto. Quizá por la dejadez de la asignatura de música y por la cultura española, la música y otras artes en España se encuentra en la situación que se encuentra actualmente, minusvalorada y con poco interés de la población sobre ella. Por tanto, considero de vital importancia la re-motivación de los docentes por la apuesta de una enseñanza de calidad, en la que los aprendizajes por proyectos puede ser una alternativa a la metodología existente actual.

Soy partidario y defensor de la música práctica, es decir, creo que la educación musical se debe hacer siempre desde la experimentación, el juego y la exploración. Para los alumnos, la disponibilidad de instrumental que ellos mismos puedan tocar y probar, es un aliciente muy importante a favor de la asignatura, que se traduce en una buena motivación en la docencia. Otro punto a favor es la orientación del proyecto siempre partiendo de sus intereses, inquietudes o motivaciones, pues de esta forma se involucrará a los alumnos de manera activa, directa y natural en todo el proceso de enseñanza.

Personalmente, me habría gustado probar empíricamente el proyecto diseñado, para así comprobar su eficacia en los alumnos, sus aprendizajes a corto y largo plazo, y de esta forma, contrastar la actual metodología expositiva con la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Con este proyecto también se pretende abrir una nueva línea de investigación en el aula de música de los institutos, de forma que sirva de ejemplo o inspiración para futuros proyectos docentes.

Cabe destacar que el proyecto se debe hacer siempre en función de las capacidades musicales del alumnado, así como las características físicas e instrumentales de nuestro aula, para así elaborar un proyecto lo más realista posible. Se podría decir que la parte instrumental es la que más podría limitar, ya que en muchas ocasiones, los centros educativos no cuentan con los instrumentos suficientes o se encuentran en mal estado, y por la falta de medios audiovisuales y nuevas tecnologías.

Un punto importante a tener en cuenta es el tema de las colaboraciones complementarias al grupo. El proyecto está elaborado para un grupo de secundaria alrededor de 25 personas, sin embargo, la participación a mayores de gente que se quiera sumar, siempre es de agradecer, sobre todo en la parte coral y coreográfica. Para su inclusión, se necesita primeramente, que el grupo de secundaria esté bien cohesionado y que ya exista un progreso notable en su aprendizaje, por tres motivos: el primero, para no tener que empezar de cero con todos, ya que sería un caos organizar a tanta gente; el segundo, para motivar a la gente que viene a colaborar con el trabajo realizado por los alumnos; y tercero, para no aburrir al alumnado repitiendo el aprendizaje de la obra al completo. Las personas a las que en un principio estaría abierto el proyecto sería a toda la comunidad educativa, es decir, personal docente, personal no docente, demás alumnos, y familiares.

El proyecto se ha elaborado para ser desarrollado en unas condiciones óptimas, es decir, en una clase ideal donde nosotros disponemos de todo el material necesario. Sin embargo, en la mayoría de lugares esto no sucede, y como consecuencia, el docente tendrá que adaptarse siempre al medio; esto podría significar la reducción parcial o total de la plantilla instrumental. Por otra parte, no afectaría prácticamente la falta de recursos a la parte coral y coreográfica, puesto que el cuerpo sería nuestro instrumento.

Es sabido y probado científicamente, que la música aporta múltiples beneficios, entre ellas el desarrollo intrínseco de las competencias clave, y por tanto, la mejora en el resto de asignaturas. Si hay estudios que demuestran estos hechos, la pregunta que cabe hacerse es: ¿Por qué no existe un mayor apoyo económico y reconocimiento por parte del Estado?

Por otra parte, dentro de las enseñanzas regladas de Educación Secundaria, podría llevarse a cabo a los demás cursos de ESO, así como Bachillerato, variando en todo caso el nivel de exigencia tanto musical como personal. En el caso de los Conservatorios Profesionales de Música, también podría llevarse a cabo, y dependiendo del alumnado del que se disponga, quizá ser un poquito más ambiciosos musicalmente, puesto que se trata de una educación profesionalizante muy específica.

Dentro de las enseñanzas no regladas, el proyecto podría desarrollarse también en escuelas de música, asociaciones culturales como bandas de música o proyectos

asociados a instituciones, por ejemplo, del Área Socioeducativa de la OSCyL. En estos casos de educación complementaria, el objetivo muchas veces pasa de ser la educación en si misma para adoptar la música como una función integradora, inclusiva y diversificada.

Para ambos casos, ya sean educación reglada o no, la enseñanza musical se debe adoptar siempre desde la asertividad, motivando y generando interés al alumnado por investigar, indagar y saber más por la cultura musical general. Otro punto importante a destacar es que este proyecto es aplicable a personas de cualquier edad, ya sean niños, adolescentes, adultos o tercera edad.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Blades, J. (1975): *Percussion instruments and their History*. London: Faber&Faber.

Blench, R. M. (1982). Evidence for the Indonesian origins of certain elements of African culture: a review, with special reference to the arguments of A.M. Jones. *African Music*, 6, 81-93.

Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura*. New York: Antonio Machado Libros.

Cabero, J. (2003). *La galaxia digital y la educación: los nuevos entornos de aprendizaje*. Huelva: Grupo Comunicar.

Chenoweth, V. (1964). *The marimbas of Guatemala*. Lexington: University of Kentucky Press.

De Sancha Navarro, M. (2017). Música en Secundaria: interés por los contenidos, según el alumnado y el profesorado de 4º de ESO. *Revista española de pedagogía*, 268, p. 436.

Dewey, J. (1925). *El interés y el esfuerzo en la educación*. La Habana: Librería Cervantes.

Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Psicodidáctica*, 13, pp. 97-110.

Díez Navarro, M. C. (1996). *Proyectando otra escuela. Trabajando por Proyectos en la Educación Infantil*. Madrid: De La Torre.

Graetzer, G. (1983): *Orff-Schulwerk, Música para niños. Adaptación castellana para niños*. Buenos Aires: Ricordi.

Gardner, H. (1998). *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*. Barcelona: Paidós.

Heins, E.L. (1966). Indonesian colonization of West- And Central Africa?. *Bijdragen tot de Taal-, Land-,* 122, 274-282.

Jones, A.M (1959). *Indonesia and Africa: the Xylophone as a Culture-Indicator*. London, School of Oriental and African Studies.

Laferrrière, G. y Motos, T. (2000). *Con los pedagogos de hoy. Sesiones de trabajo* (pp.134-156). Ciudad Real: Ñaque.

López Rodríguez, F (2010). *Los proyectos de trabajo en el aula. Reflexiones y experiencias prácticas*. Caracas: Laboratorio Educativo.

López, S. (1994). El conjunto de instrumentos Orff. *Aula de innovación educativa*, 24, 27-30.

Ministerio de Educación (2006): *Ley Orgánica de Educación 2/2006*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ministerio de Educación (2013): *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa 8/2013*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ministerio de Educación (2015): *Currículo y regulación de la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. 362/2015. Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/normativa-educacion/educacion-universitaria-1e800/educacion-secundaria-obligatoria-bachillerato/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549394-BOCYL-D-08052015-4.pdf>

Mora, F. (1999). La razón emocional del cerebro. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*. 640, p. 440.

Mora, F. (2018). Somos lo que la educación hace de nosotros. *Aprendemos Juntos*, BBVA. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ETagN9TDZJI>

Orquesta Sinfónica de Castilla y León (2017). *Miradas, Área Socioeducativa*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.

Ortiz, A. (1989): La marimba en América y Ecuador. *Opus, Revista de la Musicoteca del Banco Central del Ecuador*, 36, pp. 54-56.

Palacio Mateos, F. (2017): Sonoridades africanas en Iberoamérica: La marimba tradicional afroesmeraldeña. *Cuadernos de la música iberoamericana*, 30, pp. 187-188.

Romero Naranjo, F. J. (2011a). *BAPNE: Body percussion, Theoretical practical foundation*. (Vol 1). Barcelona: Body music – Body percussion Press.

Sanuy, M., González, L. (1969): *Orff-Schulwerk: Introducción*. Madrid: Unión Musical Española.

Sanuy, M., Gonzalez Sarmiento, L. (1969): *Orff-Schulwerk. Música para niños*. Madrid: Unión Musical Española.

Small, C. (1999). Un ritual en el Espacio Social. *Revista Transcultural de Música. Actas del III Congreso de la Sociedad ibérica de Etnomusicología*. Benicàssim.

Tobón, S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet.

Vienna Symphonic Library (2002). Glockenspiel – Geschichte. *Vienna Symphonic Library*, párr. 1-12. Recuperado de <https://www.vsl.co.at/de/Glockenspiel/History>

Wuytack, J. (1974). *L'audition musicale active*. Lovaina: Ed. de Monte.

Wuytack, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff? *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 11, 11-22.

Zapata, J. M (2019). Por qué la música es tan importante en nuestra vida. *Aprendemos juntos, BBVA*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=R12d0-Ukv5s>

## 7. ANEXOS

# YMCA

This musical score is for the song 'YMCA'. It features a variety of instruments and vocal parts. The vocal parts (Soprano, Contralto, Tenor, and Bajó) are currently blank. The instrumental parts include Glockenspiel, Xilófono contralto, Metafófono contralto, Xilófono bajó, Tenor Saxophone, Trompeta en Do, Trombone, Synt Armonía, Cuerdas, Electric Bass, and Percussion. The score is written in 4/4 time and includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

Soprano

Contralto

Tenor

Bajó

Tenor

Glockenspiel

Xilófono contralto

Metafófono contralto

Xilófono bajó

Tenor Saxophone

Trompeta en Do

Trombone

Synt Armonía

Cuerdas

Electric Bass

Percussion

11

Sop.  
Curl.  
T.  
Bajo  
A.

Glock.

Xil. ctri.  
Mer. ctri.  
Xil. bajo

Ten. Sax.  
Tpr. Do  
Tbn.

FM

Cuer.  
E. Bass  
Perc.

Detailed description: This is a page of a musical score, numbered 11. It features 15 staves. The first five staves are for vocalists: Soprano (Sop.), Contralto (Curl.), Tenor (T.), Bajo (Bajo), and Alto (A.). The next three staves are for percussion: Glockenspiel (Glock.), Xilofono central (Xil. ctri.), and Maraca central (Mer. ctri.). The following three staves are for woodwinds: Tenor Saxophone (Ten. Sax.), Trumpet in D (Tpr. Do), and Trombone (Tbn.). The next two staves are for strings: Fagot (FM) and Cuerpo (Cuer.). The final two staves are for the Euphonium (E. Bass) and Percussion (Perc.). The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

18

Sop.

Ctrl.

T.

Bajo

A.

Glock.

Xil. ctrl.

Met. ctrl.

Xil. bajo

Ten. Sax.

Tpt. Do

Tbn.

FM

Cuer.

E. Bass

Perc.

Detailed description: This is a page of a musical score, page 2, starting at measure 18. The score is arranged in a standard orchestral layout with vocal parts at the top and instrumental parts below. The vocal parts include Soprano (Sop.), Contralto (Ctrl.), Tenor (T.), Bajo (Bass), and Alto (A.), each with a staff. The instrumental parts include Glockenspiel (Glock.), Xylophone (Xil. ctrl. and Xil. bajo), Metal Chimes (Met. ctrl.), Tenor Saxophone (Ten. Sax.), Trumpet in D (Tpt. Do), Trombone (Tbn.), Flute/Mandolin (FM), Cymbals (Cuer.), Electric Bass (E. Bass), and Percussion (Perc.). The score features a variety of musical notations, including notes, rests, and dynamic markings. The percussion part is particularly active, with many notes and rests. The string parts (Cuer.) are also prominent, with many notes and rests. The overall style is that of a modern orchestral score.

This musical score page, numbered 25, features 15 staves for different instruments and voices. The instruments listed on the left are: Sop. (Soprano), Clar. (Clarinet), T. (Trumpet), Bajo (Bass), A. (Alto), Glock. (Glockenspiel), Xil. ctrl. (Xylophone controller), Mer. ctrl. (Maracas controller), Xil. bajo (Xylophone), Ten. Sax. (Tenor Saxophone), Tpt. Do (Trumpet in D), Tbn. (Tuba), FM (Fagot/Mellophone), Cuer. (Cuerpo de Percussion), E. Bass (Electric Bass), and Perc. (Percussion). The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. The Perc. staff at the bottom shows a complex rhythmic pattern with many notes and rests.

33

Sop.

Ctrl.

T.

Bajo

A.

Glock.

Xil. ctrl.

Met. ctrl.

Xil. bajo

Ten. Sax.

Tpt. Do

Tbn.

FM

Cuer.

E. Bass

Perc.

Detailed description: This page of a musical score, numbered 33, contains 15 staves. The top five staves are for vocal parts: Sopranos (Sop.), Trumpets (Ctrl.), Trombones (T.), Basses (Bajo), and Alto (A.). The next three staves are for percussion: Glockenspiel (Glock.), Xylophone control (Xil. ctrl.), and Metal control (Met. ctrl.). The following three staves are for woodwinds: Tenor Saxophone (Ten. Sax.), Trumpet in D (Tpt. Do), and Trombone (Tbn.). The bottom four staves are for strings: Flute (FM), Cello (Cuer.), Electric Bass (E. Bass), and Percussion (Perc.). The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, and dynamic markings.

This musical score is for a large ensemble, including vocalists and various instruments. The score is written for the following parts:

- Sop.** (Soprano): Treble clef, vocal line with lyrics.
- Ctrl.** (Contralto): Treble clef, vocal line with lyrics.
- T.** (Tenor): Treble clef, vocal line with lyrics.
- Bajo** (Bass): Bass clef, vocal line with lyrics.
- A.** (Alto): Treble clef, vocal line with lyrics.
- Glock.** (Glockenspiel): Treble clef, rests.
- Xil. ctrl.** (Xylophone Contralto): Treble clef, rests.
- Mer. ctrl.** (Maracas Contralto): Treble clef, rests.
- Xil. bajo** (Xylophone Bass): Treble clef, rests.
- Ten. Sax.** (Tenor Saxophone): Treble clef, melodic line.
- Tpt. Do** (Trumpet in D): Treble clef, melodic line.
- Tbn.** (Tuba): Bass clef, melodic line.
- FM** (Fornetone): Treble clef, melodic line.
- Cuer.** (Cuerpo): Treble clef, melodic line.
- E. Bass** (Electric Bass): Bass clef, melodic line.
- Perc.** (Percussion): Bass clef, rhythmic accompaniment.

The score features complex rhythmic patterns, including triplets and sixteenth notes, and includes dynamic markings such as *p* (piano) and *f* (forte). The percussion part is particularly active, with many sixteenth-note patterns.

46

Sop.  
Ctrl.  
T.  
Bajo  
A.  
Glock.  
Xil. ctrl.  
Mer. ctrl.  
Xil. bajo  
Ten. Sax.  
Tpt. Do  
Tbn.  
FM  
Cuert.  
E. Bass  
Perc.

Sop.

Ctrl.

T.

Bajo

A.

Glock.

Xil. ctrl.

Met. ctrl.

Xil. bajo

Ten. Sax.

Tpt. Do

Tbn.

FM

Cuer.

E. Bass

Perc.

This musical score is arranged in 13 systems, each with a staff label on the left. The instruments are: Sop. (Soprano), Ctrl. (Clarinet), T. (Trumpet), Bajo (Bass), A. (Alto Saxophone), Glock. (Glockenspiel), Xil. ctrl. (Xylophone), Met. ctrl. (Mallets), Xil. bajo (Bass Xylophone), Ten. Sax. (Tenor Saxophone), Tpt. Do (Trumpet in D), Tbn. (Tuba), FM (Fiddle), Cuer. (Cello), E. Bass (Electric Bass), and Perc. (Percussion). The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings. A rehearsal mark '5' is located at the top left of the first staff.

Sop.

Ctrl.

T.

Bajo

A.

Glock.

Xil. ctrl.

Met. ctrl.

Xil. bajo

Ten. Sax.

Tpt. Do

Tbn.

FM

Cuer.

E. Bass

Perc.

74

Sop.

Cori.

T.

Bajo

A.

Glock.

Xil. cori.

Mer. cori.

Xil. bajo

Ten. Sax.

Tpt. Do

Tbn.

FM

Cuer.

E. Bass

Perc.

Detailed description: This is a page of a musical score for a large ensemble. It features 15 staves, each labeled with an instrument or voice part. The parts include Soprano, Cori (Coro), T. (Tenor), Bajo (Bass), A. (Alto), Glock. (Glockenspiel), Xil. cori. (Xylophone), Mer. cori. (Maracas), Xil. bajo (Xylophone), Ten. Sax. (Tenor Saxophone), Tpt. Do (Trumpet), Tbn. (Trombone), FM (Fagot), Cuer. (Cuerpo), E. Bass (Electric Bass), and Perc. (Percussion). The score is written in a standard musical notation with various clefs, time signatures, and dynamic markings. The page number '74' is located at the top left of the first staff.

Sop.

Ctrl.

T.

Bajo

A.

Glock.

Xil. ctrl.

Met. ctrl.

Xil. bajo

Ten. Sax.

Tpt. Do

Tbn.

FM

Cuer.

E. Bass

Perc.

88 Sop. Ctrl. T. Bajo A. Glock. Xil. ctrl. Met. ctrl. Xil. bajo Ten. Sax. Tpt. Do Tbn. FM Cuer. E. Bass Perc.

The musical score for page 7, measures 88-95, is arranged in a standard orchestral layout. The vocal parts (Sop., Ctrl., T., Bajo, A.) and woodwinds (Glock., Xil. ctrl., Met. ctrl., Xil. bajo, Ten. Sax., Tpt. Do, Tbn.) are in the upper staves. The strings (FM, Cuer., E. Bass) and percussion (Perc.) are in the lower staves. The percussion part is particularly complex, featuring a dense rhythmic pattern with triplets and sixteenth notes. The score includes various musical notations such as notes, rests, and dynamic markings.

This musical score page, numbered 95, features 15 staves for various instruments. The instruments listed are: Sopranos (Sop.), Clarinets (Clar.), Tenors (T.), Basses (Bajo), Alto Saxophone (A.), Glockenspiel (Glock.), Xylophone (Xil. ctrl.), Percussion (Met. ctrl.), Xylophone (Xil. bajo), Tenor Saxophone (Ten. Sas.), Trumpet (Tpt. Do), Trombone (Tbn.), Flute (FM), Cymbals (Cuer.), Electric Bass (E. Bass), and Percussion (Perc.). The score includes vocal lines for the Sopranos and Tenors, and instrumental parts for the other instruments. The notation includes notes, rests, and dynamic markings such as *f* and *pp*. The percussion parts are marked with 'x' symbols, indicating specific rhythmic patterns.

103

Sop.  
Cntrl.  
T.  
Bajo  
A.  
Glock.  
Xil. ctrl.  
Met. ctrl.  
Xil. bajo  
Ten. Sax.  
Tpt. Do  
Tbn.  
FM  
Cuer.  
E. Bass  
Perc.

Detailed description of the musical score: The score is written for a full orchestra and a vocal soloist. It begins at measure 103. The vocal parts (Soprano, Contralto, Tenor, Bass, and Alto) have melodic lines with some rests. The instrumental parts include Glockenspiel, Xylophone (Control and Bass), Metal Chimes, Tenor Saxophone, Trumpet in D, Trombone, Fagot, Cello, Double Bass, and Percussion. The percussion part is particularly active, featuring complex rhythmic patterns and textures. The score is written in a standard musical notation style with various clefs and time signatures.

This page of a musical score, numbered 110, contains 16 staves for different instruments and vocal parts. The staves are arranged vertically from top to bottom as follows:

- Sop.** (Soprano): Treble clef, contains a melodic line with a long note and a slur.
- Clar.** (Clarinet): Treble clef, contains a melodic line with a slur.
- T.** (Trumpet): Treble clef, contains a melodic line with a slur.
- Bajo.** (Bassoon): Bass clef, contains a melodic line with a slur.
- A.** (Alto): Treble clef, contains a melodic line with a slur.
- Glock.** (Glockenspiel): Treble clef, contains a melodic line with a slur.
- Xil. ctrl.** (Xylophone controller): Treble clef, contains a melodic line with a slur.
- Mer. ctrl.** (Maracas controller): Treble clef, contains a melodic line with a slur.
- Xil. bajo.** (Xylophone bass): Bass clef, contains a melodic line with a slur.
- Ten. Sax.** (Tenor Saxophone): Treble clef, contains a melodic line with a slur.
- Tpt. Do** (Trumpet in D): Treble clef, contains a melodic line with a slur.
- Tbn.** (Tuba): Bass clef, contains a melodic line with a slur.
- FM** (Fagot/Mellophone): Bass clef, contains a melodic line with a slur.
- Cuer.** (Cuerpo): Treble clef, contains a melodic line with a slur.
- E. Bass** (Electric Bass): Bass clef, contains a melodic line with a slur.
- Perc.** (Percussion): Bass clef, contains a complex rhythmic pattern.

The score includes various musical notations such as slurs, ties, and dynamic markings. The percussion part features a complex, multi-layered rhythmic pattern.



