



Universidad de Valladolid

**MÁSTER DE PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**

ACTIVIDADES DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL: “TU MÚSICA ME SUENA”

Trabajo Fin de Máster

Autor: Adriano Martín González

Tutora: Dra. Victoria Cavia Naya

Curso académico 2016/2017



Universidad de Valladolid

Trabajo presentado en defensa pública con el Vº Bº de la Dra. Victoria Cavia Naya.

Fdo.: Dra. Victoria Cavia Naya

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1. EL FENÓMENO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN ESPAÑA.....	8
1.2. OBJETIVOS DEL TRABAJO	11
1.3. MARCO LEGISLATIVO	13
1.3.1. Organización del cuarto curso	15
1.3.2. Organización de materias y distribución de la asignatura de música en el horario semanal... 18	
1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO	19
2. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE TEXTO POR EDITORIALES	20
3. PROPUESTA PEDAGÓGICA	25
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN. EL CENTRO EDUCATIVO: SITUACIÓN, ENTORNO SOCIAL Y CULTURAL.....	25
3.2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LA ASIGNATURA DE MÚSICA DE 4º ESO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA.....	28
3.3. OBJETIVOS DE ETAPA Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
3.4. CONTRIBUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS A LA ASIGNATURA DE MÚSICA.....	31
3.4.1. Competencia en comunicación lingüística (CCL).....	32
3.4.2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)	33
3.4.3. Competencia digital (CD).....	33
3.4.4. Competencia para aprender a aprender (CPAA)	33
3.4.5. Competencias sociales y cívicas (CSC).....	34
3.4.6. Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).....	34
3.4.7. Conciencia y expresión cultural (CEC)	34
3.5. DISTRIBUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES. SECUENCIA Y TEMPORALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS.....	35
3.6. METODOLOGÍA Y DIDÁCTICA	36
3.6.1. Método Kodály	37
3.6.2. Método Orff Schulwerk.....	38
3.6.3. Método Willems	39
3.6.4. Método Dalcroze	40
3.7. ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE BÁSICOS.....	41
3.8. EVALUACIÓN.....	42
3.8.1. Procedimientos de evaluación	45
3.8.2. Instrumentos de evaluación.....	45
3.8.3. Criterios de evaluación	46
3.9. ELEMENTOS TRANSVERSALES.....	47
3.10. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	47

4. MATERIAL DIDÁCTICO.....	50
4.1. SESIÓN 1: ACTIVIDAD 1.....	50
4.2. SESIÓN 1: ACTIVIDAD 2.....	52
4.3. SESIÓN 2: ACTIVIDAD 3.....	54
4.4. SESIÓN 2: ACTIVIDAD 4.....	56
4.5. SESIÓN 3: ACTIVIDAD 5.....	58
4.6. SESIÓN 3: ACTIVIDAD 6.....	60
4.7. SESIÓN 4: ACTIVIDAD 7.....	62
4.8. SESIÓN 4: ACTIVIDAD 8.....	64
4.9. SESIÓN 5: ACTIVIDAD 9.....	67
4.10. SESIÓN 6: ACTIVIDAD 10.....	69
4.11. SESIÓN 6: ACTIVIDAD 11.....	72
4.12. SESIÓN 7: ACTIVIDAD 12.....	73
4.13. SESIÓN 7: ACTIVIDAD 13.....	75
4.14. SESIÓN 8: ACTIVIDAD 14.....	77
4.15. SESIÓN 9: ACTIVIDAD 15.....	79
4.16. SESIÓN 9: ACTIVIDAD 16.....	81
4.17. SESIÓN 10: ACTIVIDAD 17.....	82
4.18. SESIÓN 10: ACTIVIDAD 18.....	83
5. CONCLUSIONES.....	85
6. BIBLIOGRAFÍA.....	87

1. INTRODUCCIÓN

Todas las culturas son multiculturales, viajeras, cambiantes, traspasadoras de los bordes y las fronteras (Espinosa, 2009, pág.84).

El mundo en el que vivimos actualmente es un mundo global. La comunicación entre personas, al igual que el intercambio de información, se ha agilizado como nunca antes en la historia. La realidad de nuestras aulas está compuesta por un colectivo multicultural de alumnos y alumnas de diferentes orígenes y procedencias, principalmente fruto de estos últimos 15 años en los que España ha comenzado a recibir grandes flujos de la emigración de otros países¹.

La música es un bien cultural universal y constituye un elemento indispensable en nuestras vidas por ser un potente medio de comunicación no verbal. Forma parte del desarrollo de las personas, en los aspectos emocionales e intelectuales, estando presente en todas las facetas de nuestras vidas. El conocimiento del hecho musical como manifestación cultural contribuye a desarrollar, por parte del alumnado, una actitud abierta, reflexiva y crítica.

En la actualidad, la música es uno de los principales elementos que favorecen el desarrollo de la identidad de nuestros alumnos. Las nuevas tecnologías facilitan el acceso, el intercambio y la difusión de la misma, haciendo de la música un fenómeno global.

Estudiosos, como es el caso de Esteve (2003), hace ya más de una década advirtió que en estos momentos la educación de nuestro país está abordando uno de los retos más importantes que se le presenta: el fenómeno de la inclusión de un alumnado cuya diversidad cultural no era antes conocida, o por lo menos, no con tanta pujanza y dinamismo.

¹ Instituto Nacional de Estadística (2001). *La población extranjera en España*. Madrid: INE.

Esta afirmación, resulta aún de actualidad y pone de manifiesto el proceso de adaptación sobre el que nuestro sistema educativo viene trabajando desde hace un tiempo para dar respuesta a la realidad multicultural de nuestras aulas actualmente.

Manejar los conceptos de cultura, multiculturalidad e interculturalidad nos ayudará a comprender mejor la situación del alumnado de los centros educativos españoles en la actualidad. Además, esta nueva realidad forma parte ya de la configuración de nuestra sociedad, una sociedad que comienza a entenderse como multicultural.

1.1. El fenómeno social de la educación multicultural en España

La UNESCO afirma que “la cultura es el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen” (Finkelkraut, 1990, pág. 98).

El fenómeno social de la educación multicultural merece investigación y en España, en comparación con otros países, es relativamente reciente. Desde el punto de vista documental en nuestro país, no se tiene constancia de investigaciones anteriores al año 1987. Por destacar algunos de los primeros hechos que marcan el despertar del interés por este tema está la publicación de la obra de Husén y Oppen² en 1983, la organización del seminario sobre Interculturalismo y Educación por el Ministerio de Educación y Ciencia en Madrid en 1987 y el X Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca en 1992 bajo el título del tema “*Interculturalismo y Educación en la perspectiva Europea*”.

Sin embargo, hasta 1992 la investigación en educación intercultural fue, con la excepción de algunos trabajos que se ocupaban de la situación educativa del pueblo gitano, meramente anecdótica. Esa fecha marca un punto de inflexión al aparecer esta temática como una de las líneas prioritarias en el Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa, convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través

² HUSÉN, T. y OPPEN, S. (1983). *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.

del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (VV.AA., 1995, pág.200).

A partir de los años 90 se empieza a tomar una mayor conciencia sobre el tema de la investigación de los inmigrantes y su incorporación al sistema educativo español. Este interés es recogido por el CIDE³ que apoya y financia multitud de estudios en su compromiso por avanzar en la construcción de una educación en beneficio del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas. Se organizan seminarios y jornadas dedicadas a poner en común, debatir y aplicar nuevos modelos de investigación educativa.

Cuando se hace referencia a la interculturalidad, se pone el acento en las interrelaciones de las culturas distintas y sus influencias entre sí. Cuando enunciamos el concepto multiculturalidad sólo describimos una realidad en la que varias culturas pueden coexistir, sin que necesariamente interactúen entre ellas (Fenoy Rico, 2014).

Ante el desconocimiento, en aquellos tiempos, de la realidad de los colectivos de otras culturas que viven en nuestro país se plantea la necesidad de conocerla y analizarla. Se toman datos demográficos y socioeconómicos de la población gitana y de los inmigrantes residentes en España, con la complejidad añadida que supone ofrecer datos más o menos exactos.

Por citar algunas de las aportaciones más importantes sobre el estudio del tema destacar la publicación en 1988 de *Educación y desarrollo de la tolerancia* coordinado por M^a José Díaz-Aguado en donde propone un modelo para favorecer la interacción del alumnado en desventaja en un contexto étnico heterogéneo desde edades tempranas.

En 1993, el catedrático Tomás Calvo trata el tema de la realidad de una minoría violenta, agresiva, racista y xenófoba frente a una mayoría de jóvenes solidarios y tolerantes hacia otros pueblos y culturas, en un estudio realizado entre alumnos de secundaria y recogido en el libro *Educación para la tolerancia*.

³ Centro de Investigación y Documentación Educativa. El CIDE impulsa también el proyecto de Aula Intercultural con el interés de facilitar formación al profesorado, materiales didácticos, investigación, talleres con el alumnado, campañas de sensibilización y publicaciones.

En nuestra Comunidad, Castilla y León, en el año 1996 se publica el trabajo de investigación *Problemática socioeducativa del inmigrante (infanto-juvenil) en Castilla y León* escrito por los autores José Ortega, Clementina García y Margarita González, entre otros, en el que proponen todo un sistema que normalice la incorporación y la adaptación social de los hijos de los inmigrantes residentes en nuestro país.

Salazar en 1997 mediante un estudio recogido en su libro *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria* intenta conocer qué estructura curricular es la más adecuada para dar respuesta a la multicultural educativa y qué cambios son necesarios para iniciar la transición a esta nueva realidad, haciendo que todos los agentes implicados en la educación participen de ella.

Ya en el presente siglo, en el año 2002 se publica *Educación multicultural*, escrito por de las autoras Esther Fernández, María Montserrat Aguilar y María Lourdes Gutiérrez donde se estudian las actitudes que los futuros maestros deberían tomar hacia las diversas dimensiones que configuran la educación multicultural.

En el año 2007 Antonio Martínez en su investigación *La educación intercultural en Francia y España: diferencias y similitudes* hace una comparativa en estos dos países del estado de la educación multicultural, su estado y las medidas que favorecen su desarrollo, así como los inconvenientes que se plantean.

Desde principios del siglo XXI son frecuentes las investigaciones sobre el tema de la multiculturalidad en las aulas de los centros educativos de nuestro país. Es un fenómeno social que forma parte ya de nuestra realidad educativa y como tal, es motivo de análisis y de interés por parte de los agentes sociales implicados en el proceso educativo.

1.2. Objetivos del trabajo

El tema principal propuesto para este Trabajo de Fin de Máster (TFM) es el de diseñar una serie de actividades adaptadas a las condiciones socioculturales del grupo de 4ºESO del IES Antonio Tovar.

En esta aula de música conviven, además de los estudiantes españoles, varias realidades culturales procedentes de otros países como Brasil, Argentina, Bolivia, Ucrania e Indonesia. Diferentes culturas y religiones con distintos estilos de vida que necesitan ser integradas en un contexto social y educativo que favorezca un ambiente de convivencia por parte de todos.

El centro educativo debe convertirse en un espacio de participación real y efectiva de las culturas minoritarias, de expresión e intercambio cultural, para desarrollar una sociedad respetuosa con la pluriculturalidad. Esta diversidad cultural debe aprovecharse para construir un currículo interculturalizado (Bernabé, 2015, p.14).

Las actividades desarrolladas en este trabajo están encuadradas dentro de la unidad didáctica que lleva por título “Tu música me suena”, como alternativa a “Músicas del mundo” del libro de texto con el que trabajan estos alumnos. En este tema propongo una selección de las músicas del mundo más representativas. Las actividades son de interpretación, de canto y de danza, tanto individual como en grupo, con el fin de ofrecer una visión global de algunas de estas culturas y hacer que el alumnado participe de ellas mediante la expresión de su cultura en forma de música. La mayoría de las actividades propuestas en este trabajo han sido ya aplicadas en las clases con el grupo de 4ºESO durante mi periodo de prácticas, obteniendo unos resultados muy satisfactorios, tanto por parte de los alumnos como por mi propia experiencia con ellos.

Desde el punto de vista del planteamiento del diseño de las actividades de conjunto que estimulan el trabajo cooperativo entre los alumnos, me gustaría recoger en mi trabajo tres cuestiones formuladas por Uxía Vilar en uno de sus estudios publicado

en el año 2006 sobre la educación multicultural en las aulas de música en la ciudad de Pontevedra⁴:

- a) ¿En qué medida la música de las denominadas “otras culturas” es integrada en la educación musical impartida?
- b) ¿En qué medida el alumnado inmigrante ve reflejada su cultura originaria en los contenidos de la asignatura de Música?
- c) ¿Cuál es el tipo de música que considera forma parte de su cultura?

Estas tres preguntas han sido motivo de mi reflexión sobre el tema principal de este trabajo, sirviéndome a su vez como punto de partida para el planteamiento del mismo. Esto me hace reflexionar sobre si los centros escolares y los docentes estamos preparados para afrontar esta nueva realidad y si los recursos educativos destinados a tal fin son los adecuados.

Pues bien, nuestro sistema educativo lleva trabajando desde los años 90 hasta el día de hoy para diseñar medidas de atención al alumnado de origen extranjero.

Estas medidas van desde la formación permanente hasta la promulgación de una normativa específica, pasando por materiales específicos o procedimientos de evaluación ajustados a la población escolar de origen extranjero. Aunque los resultados puedan ser más o menos satisfactorios, es innegable el esfuerzo realizado desde muchas instituciones y, aún más, personas (Cubillas y Trujillo, 2010, pág. 86).

Para los centros educativos y sus docentes (profesores titulares, profesores de apoyo, equipo de orientación y figura mediadora entre el ámbito familiar y escolar) esto supone un desafío a la hora de dar respuesta a esta diversidad y conseguir una educación integrada, también para los alumnos que deben coexistir con una nueva cultura y adaptarse a ella. El profesorado debemos tener en cuenta todo esto y canalizar nuestros esfuerzos para conseguir la integración del alumnado que, en ocasiones puede no resultar fácil, ya que hay aspectos relacionados con la diversidad cultural, valores y religión de cada cultura que puedan parecer enfrentados.

⁴ VILAR PAZOS, U. (2006). Educación multicultural en el aula de música. *Revista de investigación en educación*, núm.3, pág. 6

La diversidad cultural en las aulas hay que entenderla como una oportunidad de enriquecimiento personal a través de la interculturalidad. La multiculturalidad no es interesante sin la interculturalidad, donde se ponen de manifiesto las relaciones entre las diversas culturas. Esto se ve favorecido en el entorno escolar, donde la interculturalidad es obligada y los alumnos necesitan interactuar entre ellos⁵. La asignatura de música es ideal para tal propósito ya que, las actividades propuestas en este trabajo están diseñadas partiendo de la diversidad social, aprovechando estas diferencias culturales y de intereses y contribuyendo no sólo a un enriquecimiento personal sino también en beneficio de todo grupo.

1.3. Marco legislativo

La LOE 2/2006, de 3 de mayo, es la Ley Orgánica en la que se enmarca nuestro sistema educativo y está legislado en varios niveles de concreción. Esta Ley Orgánica viene a ser modificada y completada por la LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Los principales objetivos que persigue esta reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes.

Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, requisitos para la obtención de títulos, programas, promoción y evaluaciones de Educación Secundaria Obligatoria se implantaron para los cursos primero y tercero en el curso escolar 2015/2016, y para los cursos segundo y cuarto en el actual curso académico 2016/2017.

Las Leyes de Educación no hacen referencia en ningún momento de manera concreta a la multiculturalidad en las aulas, puesto que tampoco requiere de un

⁵ FENOY RICO, R. (2014). Interculturalidad y multiculturalidad en las aulas. *Revista digital Rojo y Negro*, artículo de opinión.

tratamiento específico. Sin embargo, las materias artísticas del currículo, entre ellas Música, llevan de implícitas de forma inherente en sus contenidos y en su pedagogía el trabajo multicultural, creando al mismo tiempo un espacio que favorezca el ambiente de interculturalidad.

Me parece interesante destacar el artículo 5.2 del capítulo III del título preliminar de la LOE, así como el 22.2 y los apartados a), b), j) y l) del artículo 23 del capítulo III del título I de la LOE. Estos artículos enuncian una serie de principios del sistema educativo en general y de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en particular que se ajustan perfectamente a las expectativas de la música como materia formativa.

Siguiendo con los niveles de concreción curricular:

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico en la Educación Secundaria Obligatoria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 6.2, establece que corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Las enseñanzas mínimas son los aspectos básicos del currículo referidos a los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación.
- El artículo 73.1 del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, atribuye a la Comunidad de Castilla y León la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, de acuerdo con lo dispuesto en la normativa estatal.
- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad

Educativa, dedica el capítulo III del título I a la regulación de la educación secundaria obligatoria.

- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.
- Los departamentos serán los encargados de reflejar en sus programaciones los contenidos, criterios y estándares de aprendizaje correspondientes a cada materia y curso establecidos en los Anexos I.B, I.C y I.D de la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo.

En mi opinión, esta asignatura es una de las más atractivas del currículo para los adolescentes que, en este periodo de su vida, están formando sus valores, principios e ideales. La música les ofrece una amplia educación en el aspecto humanístico, artístico y ciudadano, favoreciendo a su vez hábitos de estudio, de disciplina y de trabajo. Además, prepara al alumnado para una educación permanente y para desarrollar unas capacidades que les permitan seguir aprendiendo por sí mismos. Esta materia es de carácter propedéutico, ajustándose a la especificación que hace la LOMCE para el segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria recogida en su artículo 23 bis del Capítulo III, Ciclos de Educación Secundaria Obligatoria.

1.3.1. Organización del cuarto curso

De conformidad con el artículo 14.1 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, la música como asignatura de 4ºESO puede elegirse en cualquiera de los dos itinerarios marcados para este curso; opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato u opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la formación profesional. Esta materia forma parte del bloque de optativas ofertadas por los centros:

1. Itinerarios:
 - a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.
 - b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.
2. En la opción de enseñanzas académicas, el alumnado debe cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:
 - a) Geografía e Historia.
 - b) Lengua Castellana y Literatura.
 - c) Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas.
 - d) Primera Lengua Extranjera.
 - e) Dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:
 - 1.º Biología y Geología.
 - 2.º Física y Química.
 - 3.º Economía.
 - 4.º Latín.
3. En la opción de enseñanzas aplicadas, el alumnado debe cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:
 - a) Geografía e Historia.
 - b) Lengua Castellana y Literatura.
 - c) Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.
 - d) Primera Lengua Extranjera.
 - e) Dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:
 - 1.º Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional.

2.º Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.

3.º Tecnología.

El alumnado debe cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, Educación Física y Religión o Valores Éticos, estas últimas a elección de los padres, madres o tutores legales o ellos mismos.

Además, los alumnos podrán cursar bien dos materias específicas o bien una materia específica y una de libre configuración autonómica de entre las siguientes:

a) Materias específicas:

1.º Cultura Científica.

2.º Cultura Clásica.

3.º **Música.**

4.º Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

5.º Tecnologías de la Información y la Comunicación.

b) Materias de libre configuración autonómica:

1.º Segunda Lengua Extranjera.

2.º Lengua y Cultura Gallega.

3.º Educación Financiera.

4.º Programación Informática, en la opción de enseñanzas académicas además Tecnología.

5.º Otras materias que oferte el centro en el marco de lo que establezca la consejería competente en materia de educación.

1.3.2. Organización de materias y distribución de la asignatura de música en el horario semanal

SEGUNDO CICLO		
MATERIAS	Periodos lectivos semanales	
	Enseñanzas aplicadas	Enseñanzas académicas
TRONCALES		
Troncales generales		
Geografía e Historia		3
Lengua Castellana y Literatura		4
Matemáticas (una para cada opción)		4
Primera lengua extranjera		3
Troncales de opción		
Biología y Geología		4
Física y Química		4
Economía		4
Latín		4
Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional	4	
Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial	4	
Tecnología	4	
ESPECÍFICAS		
Educación Física	2	2
Religión o Valores Éticos	1	1
Cultura Científica*	2	
Cultura Clásica*		
Música*		
Educación Plástica, Visual y Audiovisual*		
Tecnologías de la Información y la Comunicación*		
LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA		
MLCA**		2
Tutoría		1
PERIODOS SEMANALES	30	30

*Materias de entre las que el alumno podrá cursar dos o una si cursa además una materia de libre configuración autonómica.

**MLCA: materias de libre configuración autonómica

España, EDU 362/2015, 4 de mayo, del Boletín Oficial de Castilla y León, de 8 de mayo de 2015, núm. 86, pág. 32427. [Tabla].

1.4. Estructura del trabajo

El presente trabajo se estructura en tres bloques:

- **“Análisis comparado de los contenidos de los libros de texto por editoriales”**: en este bloque, hago una revisión y un análisis de los contenidos de algunos de los principales libros de texto de música para la asignatura de 4º ESO según la modificación de la LOMCE. El objetivo es el de observar si trabajan la multiculturalidad en alguno de sus apartados y, en caso afirmativo, qué recursos dedican a ello.

- **“Propuesta pedagógica”**: desde el punto de vista de la multiculturalidad y, partiendo de un entorno favorable para el desarrollo de este tema, elaboro una propuesta pedagógica siguiendo los apartados de una programación didáctica.

- **“Material pedagógico”**: este último bloque está dedicado a mi propuesta de actividades de una unidad didáctica que he llamado “Tu música me suena” adaptadas a un contexto multicultural en el aula que he tomado como referencia, durante mi periodo de prácticas, para realizar este trabajo. Las actividades son de interpretación con los instrumentos, de cantar, de bailar y de escuchar.

2. ANÁLISIS COMPARADO DE LOS CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE TEXTO POR EDITORIALES

Tras consultar una cantidad significativa de libros de texto LOMCE de música de 4º ESO y ver cómo las editoriales se esfuerzan por actualizar a menudo sus contenidos con el fin de adecuarlos a los numerosos cambios de la Ley de Educación en estos últimos años, he llegado a la conclusión de que, en general, la mayoría de las editoriales dedican más recursos a trabajar la teoría musical que a la práctica instrumental de conjunto.

Si bien es verdad que muchas de ellas lo compensan desarrollando otros aspectos tales como la audición o el lenguaje musical, la mayoría de los libros de texto observados que trabajan la parte práctica no aportan ni el material suficiente (partituras para tocar, cantar y bailar) ni tampoco están adecuados al nivel interpretativo de los alumnos a quienes va dirigido. Por otra parte, de los libros de texto analizados y, salvo en algunos casos, el aspecto de la multiculturalidad y la música de las culturas del mundo no está del todo bien integrado, hecho que se pondrá de manifiesto tras este análisis. Me parece muy importante destacar el componente integrador de la práctica musical en conjunto cuando de un aula multicultural se trata, como es el caso de la muestra tomada del grupo de alumnos para el tema que me ocupa este trabajo.

El principal inconveniente que he encontrado al analizar los libros de texto de las distintas editoriales es la excesiva cantidad de contenidos que proponen. Hay que tener en cuenta que esta materia sólo dispone de 2h semanales de clases en 4ºESO y que, en una asignatura de estas características resulta del todo insuficiente si queremos aprovechar todas las posibilidades prácticas que, en esencia, es la música.

Quiero valorar de forma positiva que todos los libros de texto incorporen un CD con las bases musicales de acompañamientos para las actividades propuestas en los temas y que, en la mayoría de los casos, también se encuentran en formato digital. De la misma manera, quisiera poner de relieve el acierto de las editoriales al introducir un

apartado dedicado a las nuevas tecnologías en la música, así como una sección final de resumen del tema, lo que ofrece a los alumnos visualizar una estructura clara de los contenidos del mismo.

A continuación, recojo en un breve análisis comentado mis impresiones sobre cómo organizan algunos de los libros de texto LOMCE de 4º ESO sus contenidos y sus actividades. Para ello, he establecido una serie de aspectos en mi análisis y he querido conocer de qué manera los integran en dichos contenidos. Puesto que el tema de mi trabajo es la multiculturalidad en las aulas y el diseño de actividades adaptadas a las mismas, prestaré especial atención al aspecto del tratamiento que ofrecen los libros de texto a las músicas de otras culturas, así como a las actividades prácticas propuestas de conjunto. Además, tendré en cuenta otros elementos como son la cultura musical, el lenguaje musical, el conjunto vocal, la danza, la audición, las actividades de comprensión y las TIC's y audiovisuales.

Editorial Pearson: “Música en vivo C”

Este libro recoge en un único tema una muestra de músicas del mundo, ofreciendo una serie de partituras para trabajar la parte de interpretación de algunas de las culturas más representativas de cada región geográfica, bien sea tocando o cantando. Además, hace una distribución homogénea del resto de apartados anteriormente mencionados y los trabaja de manera sistemática en cada tema, es decir, comienza con un texto introductorio sobre cultura musical, el lenguaje musical lo explica a través de alguna actividad de interpretación, de canto o de audición. El conjunto instrumental lo trabaja mediante cuatro o cinco actividades prácticas de interpretación. Todos los temas tienen un apartado dedicado a la audición y otro a la danza con distintas propuestas de bailes folklóricos sencillos. Además, pone atención en la educación de la voz mediante actividades de canto. Al final de cada unidad hay una serie de preguntas que evalúan los conocimientos adquiridos así como, un breve resumen del tema. Por último, el apartado de emprendimiento musical se ocupa de trabajar con las actividades la creación musical y las TIC's y los medios audiovisuales.

Es un libro que, si bien trabaja todos los apartados, hace especial hincapié en la parte de la práctica de conjunto mediante una amplia y variada cantidad de actividades de interpretación, canto y danza, así como con ejercicios de ritmo y con acompañamientos para instrumental Orff.

Editorial Edebé: “Música. 4ºESO”

Este libro dedica en cada tema un apartado a trabajar la música de otras culturas pero, lo hace de manera teórica. En general, en esta editorial predominan los contenidos teóricos sobre los prácticos, que son más escasos. Las partituras que propone son más para analizar que para tocar o cantar. Las actividades de comprensión de estos contenidos son muy interesantes, ya que inciden sobre el abundante material teórico del tema. En cada tema trabaja la audición mediante una actividad pero, no profundiza mucho en ellas. Al final de la unidad, coloca un bloque interactivo llamado “Zona Play”, donde enseña el manejo de algunos de los programas de edición de partituras y de tratamiento del sonido más conocidos (Audacity, MuseScore, Finale, etc.).

Mi impresión del análisis de este libro de texto es que presenta demasiados contenidos y un lenguaje muy formal, enfocado más para alumnos de niveles avanzados de Bachillerato para la asignatura de Historia de la Música.

Editorial SM: “Música 4ºESO. Proyecto Conecta 2.0”

Este libro destaca por el tratamiento de las músicas del mundo que introduce en los contenidos a lo largo de cada tema, dedicando un apartado a trabajar con material de las músicas de otras culturas del mundo. También, desarrolla muy bien el lenguaje musical y sus actividades de evaluación en este apartado son muy completas. Las audiciones son poco conocidas pero las desarrolla de manera amplia mediante sus actividades. Contiene pocas partituras y, las que hay, son difíciles para el nivel de flauta en cuanto a las notas y a su tesitura. Este libro de texto trae un apartado novedoso a otros libros comparados donde trabaja competencias específicas mediante una serie de actividades al margen de las del propio tema.

Editorial Ecir: “Un mundo de sonidos D”

Esta editorial no trabaja las músicas de otras culturas, se centra principalmente en la audición y, para ello, adjunta un cuaderno de trabajo complementario al libro principal en el que se ocupa ampliamente de este apartado. Cada tema trae en torno a cuatro partituras para flauta, sin embargo, muchas de ellas resultan difíciles para el nivel del alumnado por tratarse de ritmos complejos así como por la posición de algunas notas. Esta editorial no trabaja directamente las actividades de comprensión sobre el libro de texto sino que lo hace en otro cuaderno aparte. No contiene musicogramas ni ejercicios de ritmo ni de cantar ni de danza. Este libro, en mi opinión, trae demasiados contenidos y muy densos para el nivel de 4ºESO. Hace especial énfasis en el apartado de informática musical mediante actividades muy completas. Otro aspecto positivo es que, con el objetivo de llevar al alumno a una mejor comprensión de los contenidos, establece una relación entre la música antigua con la actual, más cercana para ellos.

Editorial Anaya: “Música 4”

Este libro propone un tema específico en el que trabaja las músicas del mundo, sobre todo se centra en las culturas no europea. Además, se centra en la cultura musical, el lenguaje musical y la audición por medio de una actividad en cada tema, sin embargo, el apartado de conjunto musical es escaso y trae pocas partituras para tocar. Las actividades de danzas no están extraídas del folklore internacional, sino que son inventadas por la propia editorial y el repertorio de canciones podría ser más variado con algún canon, canciones tradicionales o folklore del mundo. Al final del libro hay un apéndice de canciones para cantar en inglés.

Este libro de texto, según mi impresión, contiene pocas actividades de música y prima los contenidos teóricos por sobre los prácticos.

Editorial Mc Graw Hill: “Música. Proyecto Clave C”

En cada tema trabaja danzas folklóricas y una canción para cantar e interpretar con los instrumentos Orff. Estas piezas están tomadas del folklore tradicional y del moderno, con instrumentación étnica. Esta editorial estructura muy bien sus contenidos

por temas. En cada uno de ellos, encontraremos un apartado de lenguaje musical en el que trabaja el ritmo, la entonación y la interpretación. Además, acompaña la parte práctica con la flauta de ejercicios preparatorios, así como de bases musicales y rítmicas para apoyar las actividades de interpretación. Este libro de texto trabaja menos la audición que otros y da especial importancia al apartado práctico, es decir, ejercicios de ritmos, de entonación y de interpretación. También destaca por las actividades de música moderna que propone.

Editorial Santillana: “Música 4º ESO. Serie escucha”

Esta editorial trabaja las músicas del mundo en un único tema, repasando las culturas más representativas de los cinco continentes. Además, este libro trae unos contenidos bien distribuidos y ordenados. En cada tema, trabaja el lenguaje musical y evalúa lo aprendido por medio de actividades de comprensión muy interesantes y variadas. Además, contiene ejercicios de ritmo y de flauta, repertorio para cantar y tocar. Tanto al comienzo como al final del tema hay una lectura musical con preguntas de comprensión incluidas. Las actividades donde trabaja la audición son muy atractivas para los alumnos puesto que, lo hace de manera visual por medio de musicogramas.

Editorial Casals: “Música 4”

Esta editorial dedica en cada tema un apartado a trabajar las diferentes músicas del folklore internacional, por medio de actividades de contenidos, de audición y con una partitura para la interpretación. Este libro desarrolla ampliamente el lenguaje musical mediante ejercicios de ritmo, de lectura, de dictado y de flauta. Por el contrario, solo incorpora una canción para la práctica instrumental en cada tema. El libro no trae actividades con preguntas de comprensión, éstas quedan reservadas para las audiciones. Este apartado lo trabaja detenidamente con actividades donde contrasta unas audiciones con otras mediante vídeos y audios. Por último, destaca el apartado dedicado a la música de cine.

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA

3.1. Contextualización. El centro educativo: situación, entorno social y cultural

La idea de diseñar una serie de actividades adaptadas a las necesidades de un determinado contexto educativo surge de la experiencia recibida durante mi periodo de prácticas en el IES Antonio Tovar durante el presente curso. Tras observar y analizar las condiciones socioculturales del centro, esto me lleva a interesarme por el fenómeno social de la multiculturalidad y la interculturalidad en nuestro sistema educativo actual.

El IES Antonio Tovar se encuentra ubicado en el barrio Arturo Eyries de Valladolid en el que se distinguen tres componentes muy diferenciados. El anillo exterior corresponde a familias de clase media alta. Luego existe un segundo anillo formado por una clase media y el núcleo central del barrio lo forman familias de clase trabajadora. La zona no es muy populosa y no existe una mayor conflictividad a la que presenta cualquier otro barrio de la ciudad.

Desde el conocimiento que el Centro tiene y por los años que lleva trabajando en el barrio y por la convivencia desarrollada con las familias de los alumnos, pueden constatar un día a día donde las familias se conocen y en muchos casos se ayudan las unas a las otras con rasgos de solidaridad.

La comunicación de este barrio con el resto de la ciudad ha mejorado con la pasarela que salva el río Pisuerga y lo comunica con el resto de la ciudad que se extiende al otro lado. Por el otro lado, dos vías de alta capacidad automovilística hacen de frontera y difícil la entrada o salida de esta zona.

El Centro recibe pocos alumnos del barrio en el que se encuentra enclavado debido al envejecimiento de la población, si bien es cierto que se nota algún repunte en la matrícula de los últimos años, lo que significa la llegada de nuevas familias con hijos en edad escolar. Este instituto recibe también alumnos del alfoz de la capital, son de

carácter rural o de urbanizaciones próximas a la capital con movilidad recibida a través de transporte gratuito proporcionado por la Junta de Castilla y León.

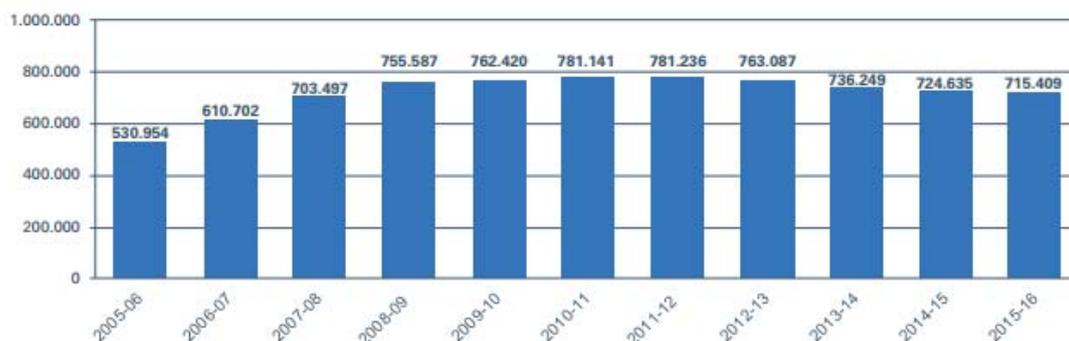
Además, el IES Antonio Tovar recibe alumnos de la residencia de jugadores de fútbol del Real Valladolid donde conviven multitud de nacionalidades (brasileños, peruanos, argentinos, bolivianos, ucranianos, taiwaneses, indonesios, etc.).

Todo ello da una mezcla de procedencia e intereses que lejos de perjudicar, enriquece a los alumnos y que, desde luego, según informaciones del Centro, nunca ha proporcionado problemas de convivencia, sino todo lo contrario, cada grupo de alumnos aporta a los demás la cultura de la que proviene y ello sin dificultades de integración.

Evolución del alumnado extranjero

	Cursos			
	2005-06	2010-11	2014-15	2015-16
TOTAL	530.954	781.141	724.635	715.409
Enseñanzas de Régimen General	518.167	749.288	693.018	683.988
E. Infantil	94.162	133.841	149.984	148.018
E. Primaria	228.842	285.630	248.288	253.105
Educación Especial	1.863	3.649	4.078	4.198
ESO	146.966	220.052	179.973	169.915
Bachilleratos	21.936	43.918	46.567	46.090
Ciclos Formativos FP Básica	-	-	7.176	10.618
Ciclos Formativos FP Grado Medio	10.636	27.197	31.554	31.137
Ciclos Formativos FP Grado Superior	8.656	18.274	17.865	17.878
Programas de Cualificación Profesional Inicial ⁽¹⁾	5.106	16.727	4.203	22
Otros Programas Formativos	-	-	3.330	3.007
Enseñanzas de Régimen Especial	12.787	31.853	31.617	31.421

(1) En los cursos 2005-06 y 2010-11 se incluye alumnado extranjero de Programas de Garantía Social.

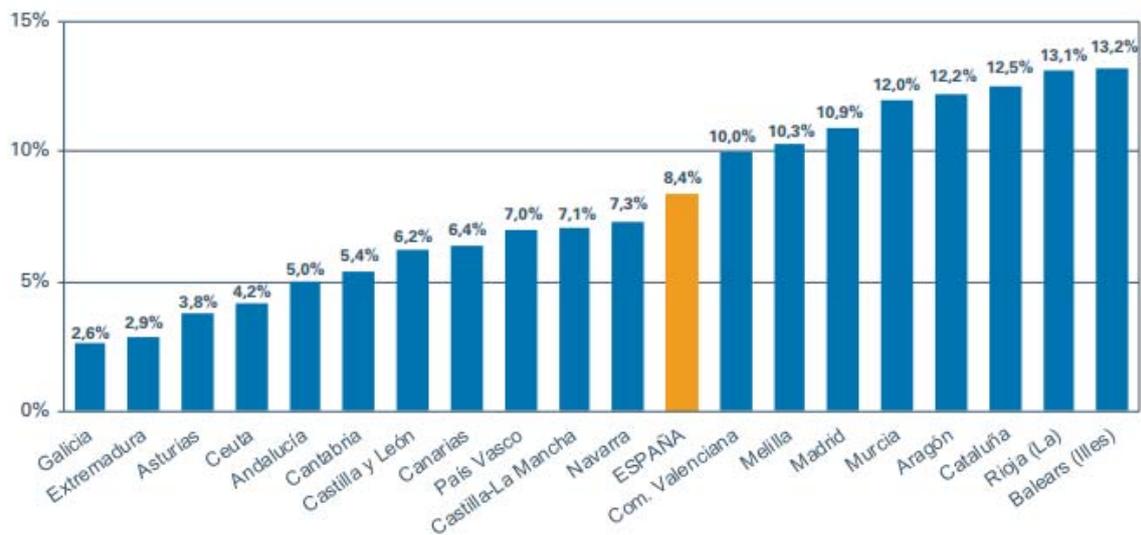


Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Datos y cifras del curso escolar 2016/2017.

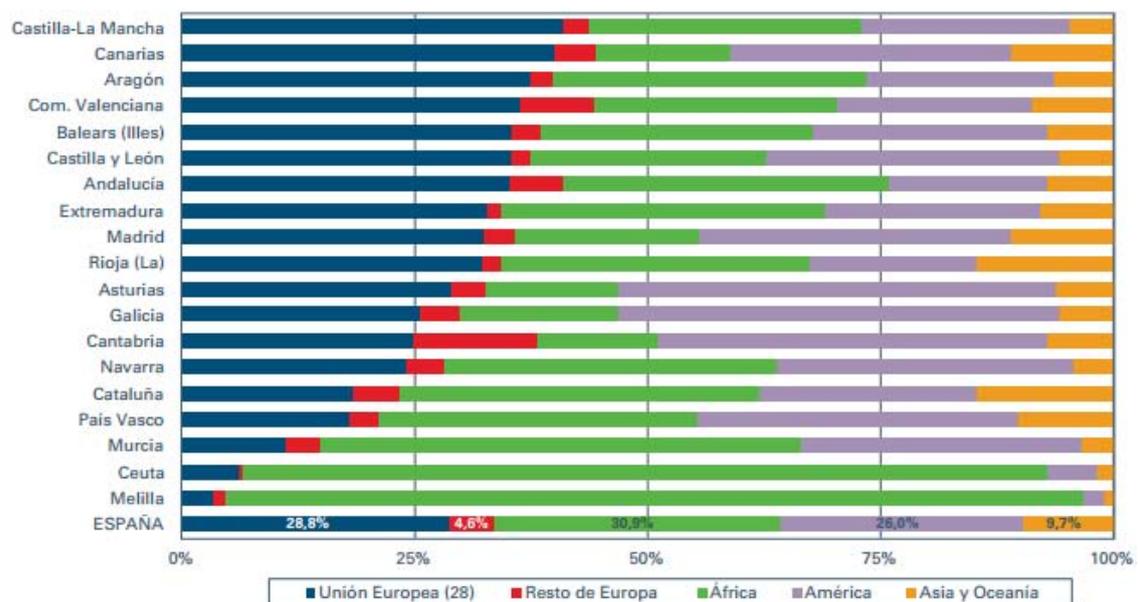
[Tabla y gráfica].

Castilla y León no ha quedado al margen de esta situación y el porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de su alumnado se sitúa en el 6,2%⁶. El reparto del alumnado extranjero según la procedencia parece estar equilibrado entre aquellos pertenecientes a la UE, a África y a América y en menor porcentaje se encuentran los alumnos y alumnas de origen asiático y los del resto de países de Europa.

Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. EE. Régimen General no universitarias. Curso 2015-2016



Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2015-2016



⁶ Datos y cifras del curso escolar 2016/2017 ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

3.2. Propuesta de actividades para la asignatura de música de 4º ESO de una Unidad Didáctica

La Programación es el instrumento de planificación que permite la organización de la actuación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo concreto de alumnos y alumnas en un nivel educativo determinado.

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

La Educación Secundaria Obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Las medidas de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y al logro de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y la adquisición de las competencias correspondientes y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y competencias y la titulación correspondiente.

Según lo dispuesto en el artículo 6 del capítulo III de la LOMCE 8/2013 se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

- a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en

asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.

- d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.
- e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
- f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

Para la elaboración de las actividades dentro de la Unidad Didáctica “Tu música me suena” he tenido en cuenta, además de la normativa educativa vigente, las condiciones sociales del centro IES Antonio Tovar y las características del grupo de alumnos a quienes va dirigida.

3.3. Objetivos de etapa y objetivos específicos

Es conveniente recordar los puntos del artículo 23 del Capítulo III de la LOE 2/2006 que hacen referencia a los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y donde se disponen las capacidades a desarrollar por parte del alumnado en esta etapa. Quisiera destacar sobre del resto, sin ánimo de reiterarme, los apartados a), b), j) y l), ya que hacen referencia directa a la asignatura de música:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el

cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Los objetivos específicos de este trabajo, que a continuación se exponen, están en relación con los enunciados de los apartados de los objetivos generales de etapa anteriormente citados:

- Acercarse a la Etnomusicología como la ciencia que estudia las manifestaciones musicales tradicionales en su contexto.
- Conocer la gran variedad de formas, géneros y estilos musicales a lo largo de todo el mundo.
- Interpretar, cantar y bailar canciones que reflejen las características musicales propias de cada cultura.
- Adquirir nuevos conocimientos a través del visionado de canciones de tradición popular.
- Trabajar en actividades de creación musical e improvisación a través de las escalas pentatónicas.
- Respetar y valorar las diversas manifestaciones musicales propias de cada lugar del mundo.

3.4. Contribución de las Competencias Básicas a la asignatura de Música

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado en su periodo educativo como condición indispensable para lograr alcanzar un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado.

Las competencias básicas se conceptualizan como un “saber hacer” que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión

del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.

Las competencias del currículo serán las siguientes⁷:

- a) Competencia en comunicación lingüística (CCL).
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT).
- c) Competencia digital (CD).
- d) Competencia para aprender a aprender (CPAA).
- e) Competencias sociales y cívicas (CSC).
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).
- g) Conciencia y expresiones culturales (CEC).

Para lograr una adquisición eficaz de las competencias y su integración efectiva en el currículo, todas las actividades propuestas en esta Unidad Didáctica para la asignatura de Música están diseñadas para hacer avanzar al alumnado hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo⁸.

3.4.1. Competencia en comunicación lingüística (CCL)

Esta asignatura, además de ser un lenguaje universal en sí mismo, utiliza la lengua castellana como instrumento de comunicación oral y escrita, como medio de aprendizaje y de regulación de conductas y emociones.

La Música contribuye a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística, ya que, al igual que otras áreas, ayuda al enriquecimiento de los intercambios comunicativos y a la adquisición y uso de un vocabulario musical básico.

⁷ Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, del 29 de enero de 2015 Sec. I. Pág. 6988.

⁸ Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre. Contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas. Pág.761.

3.4.2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

La música está compuesta de números, símbolos, valores, operaciones y estructuras matemáticas que hacen que esta materia contribuya a la adquisición de esta competencia. Indudablemente, la matemática es inherente a la música y la aplicamos, por ejemplo, cuando contamos compases, rellenamos valores de figuras y de silencios, comprendemos las relaciones matemáticas que hay entre los sonidos, distancias entre los intervalos, etc.

3.4.3. Competencia digital (CD)

Esta competencia trata de la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento. Algo muy útil en esta asignatura ya que, a través de la tecnología y de sus recursos, el acceso al conocimiento resulta casi ilimitado. La competencia digital se ve favorecida cuando buscamos información sobre manifestaciones artísticas referidas a ámbitos culturales pasados o presentes. También el uso de los recursos tecnológicos relacionados con la música posibilita el conocimiento y el dominio básico del hardware y del software.

3.4.4. Competencia para aprender a aprender (CPAA)

La asignatura de música, y así se ve reflejado en todas y cada una de las actividades propuestas en este trabajo, contribuye a iniciarse en el aprendizaje y a ser capaz de continuarlo de manera autónoma a lo largo del tiempo.

Además, potencia las capacidades y destrezas para conseguir un aprendizaje autónomo, cumpliendo así con uno de los objetivos más importante marcados para esta etapa de Secundaria. La música también ayuda a desarrollar la atención, la concentración y la memoria, al tiempo que el sentido del orden y del análisis.

3.4.5. Competencias sociales y cívicas (CSC)

La música contribuye de manera evidente a la adquisición de esta competencia, favoreciendo un ambiente que nos permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en el que se vive y ejercer la ciudadanía democrática. La participación en las actividades relacionadas con la interpretación y la creación de conjunto requieren de un trabajo cooperativo, haciéndose imprescindible la adquisición de comportamientos ordenados y disciplinados para llevarlas a cabo. Estas experiencias que nos ofrecen la música permiten al alumnado formarse en valores sociales y cívicos, aprender a ser tolerantes, respetar a los demás y a sí mismo, además, favorece el entendimiento de las diferentes culturas.

3.4.6. Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

Esta competencia se refiere a la posibilidad de optar con criterio propio y llevar adelante las iniciativas necesarias para desarrollar una opción elegida. La asignatura de música contribuye a la adquisición de esta competencia fundamentalmente en la parte de interpretación y creación musical, donde se requiere de una planificación previa de todas las partes, bien sea en la elección de los instrumentos con los que vamos a llevar a cabo la actividad o bien, en el papel que toma cada alumno en la misma.

3.4.7. Conciencia y expresión cultural (CEC)

Esta competencia resulta fundamental en la asignatura de Música y en el planteamiento de este trabajo, ya que, supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas. La materia contribuye de forma directa a la adquisición de la competencia cultural y artística en todos los aspectos, fomentando la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través del conocimiento de

músicas de diferentes culturas, épocas y estilos mediante las distintas actividades. Así mismo, esta competencia potencia actitudes y comportamientos abiertos y respetuosos.

3.5. Distribución de las actividades. Secuencia y temporalización de los contenidos

El temario propuesto por el libro de texto “Música en vivo” para 4ºESO del IES Antonio Tovar está formado por seis unidades didácticas. El curso se ha estructurado, sobre la base de estos temas, de la siguiente manera:

- Primer trimestre. Tema 1: El mundo de la música. Tema 2: Música y medios de comunicación.
- Segundo trimestre. Tema 3: Los folclores de España. Tema 4: Nuestra música.
- Tercer trimestre. Tema 5: Músicas viajeras. Tema 6: Música moderna en el mundo digital.

Para el curso de 4ºESO la materia de música se organiza en dos sesiones semanales con una duración de 50 minutos cada una. La parte de interpretación y creación está presente en las dos sesiones; una de ellas está dedicada de manera íntegra a tal fin mientras que la otra compartirá tiempo de clase con la parte teórica sobre la música en la cultura y en la sociedad y apreciación musical.

Cada Unidad Didáctica tiene una duración de unas 10-11 sesiones, teniendo en cuenta el calendario escolar. Las actividades propuestas en este TFM, bajo el título de una nueva Unidad Didáctica llamada “Tu música me suena”, están diseñadas como alternativa a las ya existentes en el Tema 5 “Música viajeras” del libro de texto “Música en vivo” y adecuadas a la realidad multicultural ya descrita en nuestro aula de referencia.

CONTINENTE	CANCIÓN	PAÍS	ACTIVIDAD	Nº SESIÓN
Europa	Danzas húngaras	Hungría	Tocar y cantar	1ª sesión
	Tynom, Tánom	Eslovaquia	Tocar y cantar	2ª sesión
	Dobru nóc	Eslovaquia	Tocar y cantar	
	Pera stous pera Kambous	Grecia	Bailar	3ª sesión
	Zemer Atik	Israel	Bailar	
América	Sambalelé	Brasil	Tocar y cantar	4ª sesión
	De Allacito	Argentina	Tocar y cantar	
	Guarachando	Caribe	Tocar	5ª sesión
	Banana Boat Song	Jamaica	Cantar	6ª sesión
	Danza del venado	México	Tocar	
África	Kokoleo	Ghana	Tocar y cantar	7ª sesión
	A dindo	Camerún	Tocar y cantar	
	Wimoweh	Sudáfrica	Tocar y cantar	8ª sesión
Asia	Nahmahnun Kahruh	India	Tocar y cantar	9ª sesión
	Takenoko	Japón	Tocar y cantar	
Australia- Indonesia	Mumma	Australia	Tocar y cantar	10ª sesión
	Gamelán	Indonesia	Escuchar	

3.6. Metodología y didáctica

La Educación Secundaria Obligatoria es una etapa esencial en la formación de la persona, ya que en ella se afianzan las bases para el aprendizaje en etapas educativas posteriores y se consolidan hábitos de trabajo, habilidades y valores que se mantendrán toda la vida.

La metodología didáctica que empleo con el alumnado es fundamentalmente activa y participativa, favoreciendo el trabajo individual y cooperativo, así como la consecución de los objetivos y de las competencias correspondientes.

Las actividades de esta unidad didáctica siguen los planteamientos pedagógicos de los métodos activos Dalcroze y Willems, e instrumentales Orff Schulwerk y Kodaly

por considerarlos idóneos para la práctica y la vivencia musical, tanto individual como grupalmente en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Me parece interesante remarcar que tanto Dalcroze como Willems en sus comentarios utilizan el verbo “despertar” para referirse a las capacidades musicales desconocidas o aún por desarrollar por parte del alumno, lo cual sugiere un potencial musical en todos y cada uno de nosotros a descubrir y con el que poder trabajar.

3.6.1. Método Kodály

“La música es una parte indispensable de la cultura humana universal. Aquellos que no poseen conocimientos musicales tienen un desarrollo intelectual imperfecto. Sin música no existe hombre completo e integral”. Z. Kodály

El método de educación musical Kodaly es un sistema pedagógico ideado para la formación de los jóvenes de su país, Hungría, con los recursos didácticos adecuados según la edad de los alumnos, desde la educación infantil hasta estudios avanzados de preparación para músicos profesionales. El método se fundamenta en el desarrollo de las capacidades del alumno a través del conocimiento de cantos de tradición oral de su país, repertorio que vendrá a definir la lengua materna musical.

El método Kodaly lo aplico en la práctica con los instrumentos elementales de percusión en las canciones folklóricas y en la música de los grandes compositores, adaptada para ser interpretada en clase. También para referirme a las secciones de percusión rítmica con las sílabas ta,ti,ti-ti para referirnos a las figuras de negra, corchea y semicorcheas respectivamente, trabajando los diferentes ritmos de esta manera.

La metodología Kodaly se resume en los siguientes puntos:

- La música es tan necesaria como el aire.
- Solo lo auténticamente artístico es valioso para los niños.
- La auténtica música folklórica debe ser la base de la expresión musical nacional en todos los niveles de educación.

- Conocer los elementos de la música a través de la práctica vocal e instrumental.
- Lograr una educación musical para todos, considerando la música en igualdad con otras materias del currículo.

3.6.2. Método Orff Schulwerk

“La educación musical debe partir del hogar”. Carl Orff

Las actividades de conjunto instrumental las llevaremos a cabo con las flautas, como material indispensable propio de cada alumno para las clases de música y con los instrumentos Orff disponibles en el aula. Nos serviremos, cuando corresponda, de la percusión corporal de pitos, palmas, rodillas y pies.

Los fundamentos del método Orff se recogen en tres apartados:

- Lenguaje.
- Música.
- Movimiento.

Comparto absolutamente esta visión pedagógica en mi metodología en el sentido en el que este sistema considera la teoría musical como consecuencia de la práctica y de la experimentación musical a través de los sentidos. Es decir, primero es la experiencia de la música para posteriormente, dar la explicación teórica de lo vivido en la práctica. Es un método que concede también gran importancia a la improvisación y a la creación musical y para las cuales los instrumentos de percusión tienen gran importancia.

3.6.3. Método Willems

“La educación musical es esencialmente humana y sirve para despertar y desarrollar las capacidades humanas”.

Edgar Willems.

Mediante una selección de partituras trabajamos elementos como el sonido, los ritmos, los intervalos, el espacio intertonal, la melodía, la armonía, etc. También a leer a primera vista, donde el solfeo se une a la práctica instrumental, e improvisar mediante patrones y juegos musicales. Esta manera de trabajar con los alumnos está relacionada con el método Willems.

El sistema Willems es una metodología progresiva y eficaz que permite a cualquier alumno, aún sin dotes especiales, descubrir su potencial musical y creativo. Este método parte de la voluntad de conseguir una serie de objetivos basados en las relaciones psicológicas que existen entre la música, el ser humano y la sociedad. Willems pretendía conseguir despertar y armonizar las facultades de todo ser humano: su vida fisiológica, intuitiva y mental.

Objetivos musicales:

- Amar la música, en primer lugar como lenguaje, pero también como arte y una ciencia.
- Cultivar la apertura al lenguaje y al arte musical de diferentes épocas y culturas diversas.
- Desarrollar la sensibilidad auditiva y el sentido rítmico.
- Desarrollar el canto, el solfeo, la práctica instrumental y la armonía.

Objetivos humanos:

- Desarrollar la memoria, la imaginación y la expresión.
- Desarrollar todas las facultades sensoriomotrices, afectivas, mentales e intuitivas.

Objetivos sociales:

- Dirigirse a todos (niños, adolescentes o adultos) sean cuales sean sus dotes iniciales, su edad y su origen.
- Sacar partido de la situación de pequeños grupos para cultivar las riquezas y las exigencias del encuentro con el otro (escucha, expresión propia y comunicación).
- Favorecer la prolongación de esta actividad en el medio educativo general.

3.6.4. Método Dalcroze

“La educación por y para el ritmo es capaz de despertar el sentido artístico de todos los que se someten a ella”.

E.J. Dalcroze.

A través de las actividades dedicadas a la danza el alumno aprende sus pasos de baile, sus melodías y sus ritmos. Mediante el método Dalcroze el cuerpo se convierte en un instrumento musical, en el que escuchar, responder, analizar e interiorizar los diferentes movimientos corporales relacionados con la música.

Esta metodología enseña a asociar elementos musicales a través del movimiento. El sistema educativo propuesto por este pedagogo es capaz de desarrollar las siguientes habilidades en los practicantes:

- Regularizar las reacciones nerviosas.
- Desarrollar sus reflejos.
- Establecer automatismos temporales.
- Luchar contra las inhibiciones.
- Afinar su sensibilidad.
- Reforzar sus dinamismos.
- Establecer la claridad en las armonías de las corrientes nerviosas y de los registros nerviosos cerebrales.

Dalcroze utiliza tres elementos básicos para conseguir los objetivos anteriores:

- Movimiento rítmico.
- Solfeo.
- Improvisación.

Bajo mi punto de vista, estos son los métodos que mejor se ajustan al trabajo con los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria. Si bien es verdad, son metodologías integrales de educación musical que han sido pensadas para comenzar a desarrollarse desde la educación infantil, podemos extraer los elementos y destrezas que más se ajusten a nuestra pedagogía y aplicarlos, de esa manera, en nuestros alumnos, ofreciendo así una respuesta adaptada a los diferentes niveles de educación.

3.7. Estándares de aprendizaje básicos

De la siguiente propuesta de actividades recogidas en este trabajo tengo en cuenta los siguientes estándares de aprendizaje básicos para la evaluación del alumnado:

1. Interpretación y creación:

- Reconoce y aplica las cualidades del sonido en las partituras a través de la interpretación de pequeñas obras.
- Canta piezas vocales del repertorio tradicional de diferentes culturas, acompañadas de percusión corporal o instrumentos Orff y aplicando la técnica vocal.
- Interpreta con flauta piezas de diferentes repertorios tradicionales acompañados de instrumentos Orff o de grabación sonora.
- Realiza improvisaciones y composiciones partiendo de pautas previamente establecidas.
- Muestra interés por las actividades de clase y participa activamente.
- Se adapta correctamente a las actividades interpretativas de grupo.

2. Escucha:

- Valora el silencio como elemento indispensable para la interpretación y la audición.
- Reconoce y sabe situar en el espacio la música de diferentes estilos y culturas.
- Describe los elementos musicales de las obras propuestas en clase.
- Diferencia las sonoridades de la música tradicional de las diferentes culturas.
- Participa activamente y con respeto ante las audiciones realizadas en clase.

3. Contextos musicales y culturales:

- Respeta la música de diferentes estilos y culturas.
- Conoce los instrumentos y agrupaciones musicales de las diferentes culturas musicales.
- Distingue las diversas funciones que cumple la música en las distintas sociedades.
- Relaciona las cuestiones de lenguaje musical aprendidas con a los elementos musicales de otras culturas.

4. Música y tecnologías:

- Conoce algunas de las posibilidades que ofrecen las tecnologías y las utiliza como herramientas para la actividad musical.
- Utiliza con autonomía las fuentes y los procedimientos apropiados para elaborar trabajos sobre temas relacionados con el hecho musical.

3.8. Evaluación

La evaluación del alumno consiste en algo más que la calificación obtenida en una prueba escrita, ya que sol ésta no reflejaría en ningún caso el proceso de aprendizaje. Los profesores debemos tener en cuenta otros aspectos como la destreza instrumental adquirida en el resultado a nivel individual y grupal de las actividades de

clase, la participación, la realización de tareas, el comportamiento, la predisposición o la actitud.

Creo que la asignatura de Música debe llevar implícita en sus actividades la atención especial a las necesidades específicas de cada alumno y adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje. Con la finalidad de que todos los alumnos y alumnas logren los objetivos y alcancen el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes he tenido en cuenta, en el diseño de las actividades, las características del grupo al que van dirigidas, con el propósito de aplicarlas de manera personalizada. En ningún caso la programación de estas actividades es cerrada. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria es continua, formativa e integradora.

Los criterios generales de evaluación de los aprendizajes del alumnado de Secundaria están dispuestos en el artículo 28 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, en el artículo 20 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y en el artículo 32 de la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo.

A continuación recojo en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, la evaluación de las competencias:

1. Tanto en la evaluación continua en los diferentes cursos como en las evaluaciones finales en las diferentes etapas educativas, deberá tenerse en cuenta el grado de dominio de las competencias correspondientes a la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, a través de procedimientos de evaluación e instrumentos de obtención de datos que ofrezcan validez y fiabilidad en la identificación de los aprendizajes adquiridos. Por ello, para poder evaluar las competencias es necesario elegir, siempre que sea posible, estrategias e instrumentos para evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizándolo sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes.
2. Han de establecerse las relaciones de los estándares de aprendizaje evaluables con las competencias a las que contribuyen, para lograr la evaluación de los niveles de desempeño competenciales alcanzados por el alumnado.

3. La evaluación del grado de adquisición de las competencias debe estar integrada con la evaluación de los contenidos, en la medida en que ser competente supone movilizar los conocimientos, destrezas, actitudes y valores para dar respuesta a las situaciones planteadas, dotar de funcionalidad a los aprendizajes y aplicar lo que se aprende desde un planteamiento integrador.
4. Los niveles de desempeño de las competencias se podrán medir a través de indicadores de logro, tales como rúbricas o escalas de evaluación. Estos indicadores de logro deben incluir rangos dirigidos a la evaluación de desempeños, que tengan en cuenta el principio de atención a la diversidad.
5. El profesorado establecerá las medidas que sean necesarias para garantizar que la evaluación del grado de dominio de las competencias del alumnado con discapacidad se realice de acuerdo con los principios de no discriminación y accesibilidad y diseño universal.
6. El profesorado debe utilizar procedimientos de evaluación variados para facilitar la evaluación del alumnado como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación. Asimismo, es necesario incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Estos modelos de evaluación favorecen el aprendizaje desde la reflexión y valoración del alumnado sobre sus propias dificultades y fortalezas, sobre la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo y desde la colaboración con el profesorado en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, los distintos procedimientos de evaluación utilizables, como la observación sistemática del trabajo de los alumnos, las pruebas orales y escritas, el portfolio, los protocolos de registro, o los trabajos de clase, permitirán la integración de todas las competencias en un marco de evaluación coherente.

7. Las evaluaciones externas de fin de etapa previstas en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de Calidad Educativa (LOMCE), tendrán en cuenta, tanto en su diseño como en su evaluación los estándares de aprendizaje evaluable del currículo.

3.8.1. Procedimientos de evaluación

En relación a los objetivos de aprendizaje, tengo en cuenta tres momentos para la evaluación:

- Evaluación inicial: valoro la situación del alumnado al comienzo del proceso de aprendizaje con el fin de emplear el planteamiento didáctico más conveniente en cada caso.
- Evaluación formativa: evalúo de forma continua a lo largo de todo el proceso educativo el aprendizaje del alumno, así como su asistencia y actitud.
- Evaluación final: todo el proceso de evaluación me permite conocer el avance global del alumno durante su periodo de aprendizaje.

3.8.2. Instrumentos de evaluación

Algunos de los elementos de evaluación que, en mi opinión, mejor recogen los resultados del progreso del alumnado son los que a continuación expongo:

- Actividades propuestas diariamente: un ejercicio extraído de los contenidos del libro.
- Observación de los alumnos en clase: tanto en la parte de interpretación como en la de audición.
- Pruebas orales: al comienzo de la clase se les pregunta a los alumnos sobre los contenidos impartidos el día anterior.
- Prueba escrita: examen al finalizar el tema.
- Prueba práctica: mediante la interpretación de las canciones vistas en clase, tanto individual como grupalmente.

3.8.3. Criterios de evaluación

Según los criterios de evaluación establecidos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre y, teniendo en cuenta las valoraciones anteriormente expuestas, el sistema de evaluación utilizado en este trabajo se organiza mediante los siguientes porcentajes de calificación:

Siendo la calificación numérica sin decimales comprendida entre el 0 y el 10, la puntuación se obtiene mediante estos porcentajes:

Porcentaje de calificación para 4º ESO			
Contenidos teóricos: contextos musicales y culturales.	Práctica: Interpretación	Trabajos y ejercicios	Actitud en clase
Escucha	Creación	Música y tecnología	Participación
50%	30%	10%	10%

En cada apartado se exige al alumno un mínimo de un 4 para poder hacer la media de la asignatura en ese trimestre. De no ser así tendrá que hacer la recuperación de dicho apartado. Una vez hecha, se le hará la media correspondiente.

Los exámenes de los contenidos conceptuales de la materia se realiza a lo largo de cada trimestre. Además, por un lado se tiene en cuenta la evolución y el trabajo diario del alumno en clase, observando su participación y con la corrección de ejercicios. Por otro, se recogen los cuadernos de clase con el fin de tener otro elemento más de evaluación y de llevar un seguimiento del trabajo escrito de los alumnos.

Los exámenes conceptuales comprenden: la definición de conceptos, la aplicación del lenguaje musical, preguntas sobre las audiciones trabajadas en y sobre la música en la cultura y la sociedad.

El examen práctico lo conforma la interpretación de una o varias piezas trabajadas en clase. Pueden ser canciones o piezas instrumentales a flauta con o sin acompañamiento instrumental, de forma individualizada o colectiva. Además cada trimestre los alumnos realizan trabajos teóricos o prácticos relacionados con temas musicales y empleando las TIC's. Estos trabajos son tanto individuales como en grupo y se valora la creatividad y el trabajo en equipo.

3.9. Elementos transversales

Los elementos transversales que el currículo contempla quedan recogidos en el artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre.

Entre los temas considerados por el currículo como transversales cabe destacar aquellos en los que esta asignatura tiene un mayor impacto sobre los jóvenes en este periodo educativo. La música es, además, un elemento indispensable en la formación y el desarrollo humano de las personas por favorecer el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales y los valores que preparan al alumnado para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, promoviendo la igualdad real entre hombres y mujeres, así como la superación de las desigualdades por razón del género.

El currículo también incluye aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto a la interculturalidad, a la diversidad, al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio.

3.10. Atención a la diversidad

La Educación Secundaria Obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Mediante medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, las Administraciones Educativas

dotan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, de una organización flexible de las enseñanzas.

El grupo de alumnos de 4ºESO cuenta con un amplia diversidad, por lo que es necesario aplicar diferentes medidas de atención a la diversidad.

Dentro del amplio y heterogéneo grupo de alumnos procedentes de la residencia de jugadores de fútbol del Real Valladolid se encuentran tres alumnos con ningún conocimiento del idioma español procedentes de Ucrania e Indonesia. Si bien es verdad que hay un problema de comunicación en nuestra lengua no lo es tanto cuanto llega la práctica instrumental, ya que la música, como lenguaje universal es capaz de superar estas limitaciones. Además, estos alumnos son capaces de hablar perfectamente inglés, por lo que muchas de las comunicaciones que les afectan directamente las realizamos en este idioma.

Los alumnos procedentes de América del Sur no tienen ningún problema de comunicación. Sin embargo, su adaptación, según su tutor, ha sido complicada a la hora de comprender la dinámica de las clases de música a principios de curso. Son alumnos que en sus centros de sus lugares de origen no han recibido una educación en el desarrollo del hábito ni la disciplina de conjunto, por lo que ellos comentan. Estos alumnos con dificultades en la interpretación tienen asignados algunos de los instrumentos Orff que requieren un uso más simple, con el fin de integrarlos dentro de las actividades de conjunto y entendiendo que de esta manera garantizo el desarrollo de todos, favoreciendo la equidad y contribuyendo a la cohesión social. En este sentido no ocurre lo mismo con los alumnos indonesios. Ellos destacan en la parte de interpretación individual y grupal, ya que forman parte de las agrupaciones de gamelán⁹ en su país de origen y su nivel musical es superior al del resto.

Destacar también las dificultades que presentan dos alumnos de etnia gitana en la parte de interpretación con flauta. Sin embargo, saben tocar el piano y la batería ya que son los encargados de acompañar los ritos religiosos en la iglesia de su comunidad. En ocasiones, han participado con sus instrumentos en la parte de interpretación grupal haciendo de la actividad una experiencia mucho más enriquecedora para el conjunto.

⁹ El gamelán es una agrupación musical tradicional de Indonesia caracterizado por los instrumentos como metalófonos, xilófonos, membranófonos, gongs, flautas de bambú e instrumentos de cuerda frotada y cuerda pulsada.

La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. Por tanto, y como se aprecia en la descripción de mis comentarios, parto de la diversidad de este grupo de 4ºESO para construir una serie de experiencias que resulten enriquecedora para los que formamos parte de esta realidad multicultural.

4. MATERIAL DIDÁCTICO

4.1. Sesión 1: actividad 1

Esta actividad consiste en practicar la forma ternaria ABA mediante melodías sencillas a las que les he añadido un acompañamiento con instrumental Orff. La parte A tiene una única línea melódica, mientras que en la parte B las flautas se desdoblan para hacer dos voces.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Danza dórica”. Tradición popular	CCL, CPAA, CSC, CEC, CMCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender la melodía principal con la flauta, así como las otras dos líneas melódicas de la parte B. 2. Ensayar los acompañamientos escritos para los instrumentos Orff. 3. Practicar la forma ternaria ABA, o forma lied, con flautas e instrumentos Orff. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Interpreta la melodía con la flauta poniendo en práctica los elementos del fraseo. 1.2 Aplica las casillas de repetición. 1.3 Reconoce el intervalo de segunda en la melodía por grados conjuntos. 2.1 Desarrolla las habilidades técnicas necesarias de interpretación con instrumentos Orff. 2.2 Colabora con el grupo y respeta las reglas fijadas para lograr un resultado final adecuado. 3.1 Interpreta en conjunto la forma ternaria ABA o forma lied.

Melodía:

Danza dórica Popular

flauta parte A

The score for the flute part is written in 2/4 time. It consists of two lines of music. The first line contains measures 1 through 5, with measure numbers 1, 2, 3, 4, and 5 written above the notes. The second line contains measures 6 through 8, with measure numbers 6, 7, and 8 written above the notes. A first ending bracket labeled '1.ª vez' covers measures 7 and 8, which end with a repeat sign. A second ending bracket labeled '2.ª vez' covers measures 7 and 8, which end with a double bar line.

Acompañamiento compuesto para los instrumentos de percusión Orff:

The percussion accompaniment is written for six instruments: cañlón, xilófono, xilófono bajo, triángulo, caja china, and pandero. The score is in 2/4 time and consists of two systems. The first system has two measures, and the second system has two measures, with the first measure of the second system marked '1.' and the second measure marked '2.'. The cañlón part has a melodic line with a repeat sign in the second measure of the second system. The xilófono part has a rhythmic pattern of eighth notes in the first measure of each system, followed by rests. The xilófono bajo part has a melodic line with a repeat sign in the second measure of the second system. The triángulo part has a melodic line with a repeat sign in the second measure of the second system. The caja china part has a rhythmic pattern of eighth notes in the first measure of each system, followed by rests. The pandero part has a melodic line with a repeat sign in the second measure of the second system.

parte B

flauta 2

flauta 3

The score for flutes 2 and 3 is written in 2/4 time. It consists of two lines of music. The first line is for flauta 2 and the second line is for flauta 3. Both lines contain measures 1 through 8, with measure numbers 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, and 8 written above the notes. The flauta 2 part has a melodic line with a repeat sign in the second measure of the second system. The flauta 3 part has a melodic line with a repeat sign in the second measure of the second system.

Acompañamiento instrumental compuesto para la parte B. El ostinato se repetirá acompañando las dos melodías simultáneas de las flautas:

The image shows a musical score for three instruments: xilófono, xilófono bajo, and bongos. The xilófono and xilófono bajo parts are written in treble clef with a 2/4 time signature. They both play two notes, one in the first measure and one in the second measure, connected by a slur. The bongos part is written in bass clef with a 2/4 time signature and plays a single note in the first measure, marked with a vertical line through it, indicating a specific rhythmic pattern or emphasis.

4.2. Sesión 1: actividad 2

En esta actividad, además de la parte interpretativa con instrumentos, le añadimos la letra con la entonación de la canción. Para ello, he establecido una secuencia de intervención en la que las distintas partes se suman por adición a la actividad.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Danza húngara”. Tradición popular	CPAA, CSC, CEC, CMCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender con la flauta la melodía y cantarla con la letra. 2. Tocar con la flauta a canon. 3. Ensayar el acompañamiento de percusión corporal primero y entonar la canción. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Interpreta la melodía con la flauta. 1.2 Aprende la letra de la canción y la canta con sus notas. 2.1 Interpreta la melodía a canon. Primero a dos voces, luego a tres y, finalmente a cuatro, según las entradas marcadas en la melodía. 3.1 Aprende la secuencia del acompañamiento de percusión corporal. 3.2 Entona la canción e introduce el acompañamiento de percusión corporal.

		4. Acompañar la canción con el instrumental Orff.	<p>4.1 Aprende cada una de las partes del acompañamiento con instrumentos Orff.</p> <p>4.2 Acompaña por adición tal y como aparece marcado.</p>
--	--	---	---

Melodía:

DANZA HÚNGARA Popular de Hungría

VOZ

Ko-ma-ro-ni Kris-le-a-ni, Ko-ma-ro-ni Kris-le-a. VI-GUI-YE, VI-GUI-YE AL-TA A DU-RI-AN.

Acompañamiento compuesto para instrumental Orff y percusión corporal:

carillón

xilófono

xilófono bajo

claves

caja china

pandereta

palmas
palmas muslos
palmas pecho
pitos

Secuencia de la actividad en la que las distintas partes se suman por adición (añadiendo cada vez un instrumento más), es decir, acompañamiento Orff, acompañamiento por percusión corporal, canto y flautas:



4.3. Sesión 2: actividad 3

La melodía de esta actividad está escrita sobre el modo dórico de “mi” y tiene como intervalo característico la cuarta justa. Trabajo las notas de la melodía con la flauta y con el texto realizo ejercicios de dicción en forma de ecos rítmicos, a los que incorporaré de manera progresiva los sonidos de la canción. Interpretaremos esta pieza sobre la forma ABA, siendo A la parte en la que tocaremos la melodía con la flauta y la parte B aquella en la que cantaremos la letra.

Finalmente, esta actividad tiene una improvisación de ocho compases al inicio, a modo de introducción y de ocho compases al final sobre las notas del modo dórico de “mi” con los instrumentos de percusión.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Tynom, Tánom”. Eslovaquia	CCL, CPAA, CSC, CEC, CMCT, SIE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar las notas con la flauta y el texto realizando ejercicios de dicción en forma de ecos rítmicos. 2. Practicar el ritmo de la canción a través del movimiento y en relación al pulso. 3. Interpretar la canción según la forma ABA. 4. Improvisar sobre las principales notas del modo dórico de “mi”. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Aplica los elementos del lenguaje musical a la interpretación de la melodía con flauta. 1.2 Reconoce los intervalos de cuarta justa de la melodía. 1.3 Entona la melodía con su texto correspondiente. 2.1 Coordina simultáneamente los movimientos del pulso, marcados alternativamente con los pies y el ritmo de la melodía percutido con las palmas. 2.2 Canta interiormente la melodía a la vez que marca el pulso y palmea el ritmo con las manos. 3.1 Interpreta en conjunto la forma ternaria ABA o forma lied. 4.1 Improvisa sobre el modo dórico con instrumentos de percusión.

Melodía:

Tynom, Tánom

Eslovaquia

Ty- nom, tá-nom, na Ko-pe-cku stá - la, ty - nom, tá- nom, ...ma mnapo - ze - ra - la.
Ty- nom, tá - nom, ne- po- ze- raj na mna, Ty- nom, tá - nom, ne- poj des ty za mna.

Acompañamiento compuesto para instrumental Orff:

carillón
xilófono
xilófono bajo
metalófono bajo
claves
pandero

4.4. Sesión 2: actividad 4

Esta actividad recupera una melodía tradicional de Eslovaquia a varias voces, de las cuales me centro en la voz de soprano y en la del bajo. Trabajo con los alumnos y alumnas el oído polifónico mediante el canto a dos voces. Le incorporamos un acompañamiento instrumental sencillo que sirve a la hora de hacer la melodía principal con la flauta y al cantar a dos voces.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Dobru noc”. Tradicional de Eslovaquia	CCL, CPAA, CSC, CEC, CMCT	1. Aprender la letra y cantar la melodía de las voces soprano y bajo. 2. Aprender la melodía con la flauta y el acompañamiento con los instrumentos Orff.	1.1 Aprende la letra y entona la voz correspondiente a la tesitura aguda o grave de su voz. 1.2 Utiliza su oído polifónico para cantar a dos voces. 2.1 Interpreta la melodía con la flauta. 2.2 Conoce los ritmos del acompañamiento con los instrumentos Orff.

Versión coral de la melodía:

Dobru noc

Arr. Jos Van den Borre (BE)
(*1930)

Traditional from Slovakia

Solo *Tutti*

S
A
T
B

Do - brú_ noč má_ mi - lá, do - brú_ noč má_ mi - lá,
Do - brú_ noč má mi - lá,
do - brú noč, do - bre spi, nech sa ti sni - va - jú o mne sny.
do - brú noč, do - bre spi, nech sa ti sni - va - jú o mne sny.

5

© Mösele Verlag, Wolfenbüttel

Acompañamiento compuesto para instrumentos Orff:

The musical score is for five Orff instruments: carillón, xilófono, metalófono, crótalos, and caja china. It is written in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The carillón part consists of four quarter notes: F#, G, A, B. The xilófono part consists of a sequence of eighth notes: F#, G, A, B, C, D, E, F#. The metalófono part consists of four quarter notes: F#, G, A, B. The crótalos part consists of four quarter notes: F#, G, A, B. The caja china part consists of four quarter notes: F#, G, A, B.

4.5. Sesión 3: actividad 5

En esta actividad trabajamos una danza griega llamada “Pera Stus Pera Campus”, que significa “En tierras lejanas”. Para ello, haremos uso de todo el espacio que el aula de música nos permite colocando las mesas y las sillas en torno al perímetro de la clase, ya que es una danza que se baila en corro.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Pera Stus Pera Campus”. Grecia	CPAA, CSC, CEC, CMCT, SIE	1. Conocer, a través de la danza y de las diferentes manifestaciones culturales, la idiosincrasia de otras culturas. 2. Motivar e incentivar el espíritu artístico expresado mediante la danza.	1.1 Aprende y coordina los movimientos de este baile tradicional griego. 1.2 Es capaz reproducir los movimientos de la danza al ritmo de la música. 2.1 Valora esta danza como expresión artística de otra cultura. 2.2 Respeto los valores de otras sociedades.

PERA STUS PERA CAMPUS (Grecia)

Disposición:

Se baila en corro cogidos de las manos en “V” y con un número indeterminado de personas, tal y como se indica en la fig.1.

Introducción: frase B.

Frase A

- Compás 1: a ritmo de negras y mirando al centro: Separar el pie derecho y juntar el pie izquierdo.
- Compás 2: lo mismo que en el compás 1.
- Compás 3: separar el pie izquierdo hacia el centro del círculo (poniéndose de lado) y juntar la punta del pie derecho poniéndola detrás.
- Compás 4: llevar el pie derecho a la posición inicial (exterior del círculo y juntar el pie izquierdo).
- Compás 5-8: igual que en los compases 1 al 4. Se repite todo.

Frase B

- Compás 9: se elevan los brazos a la vez que se salta, recayendo el peso del cuerpo sobre el pie derecho que queda detrás del izquierdo, que se cruza por delante (fig.2).
- Compás 10: lo mismo que en el compás 9, pero llevando ahora el peso sobre el pie izquierdo.
- Compases 11-12: dos pasos hacia la derecha y mirando en esa dirección con los brazos bajados. Se comienza con el pie izquierdo por delante del derecho, paso y luego por detrás.
- Compases 13-16: igual que en los compases 9 al 12.

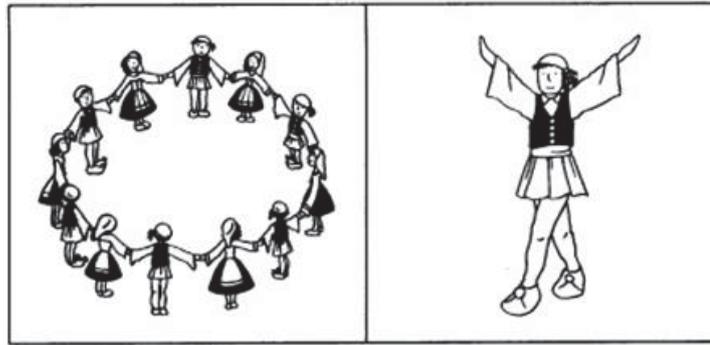


Fig. 1

Fig. 2

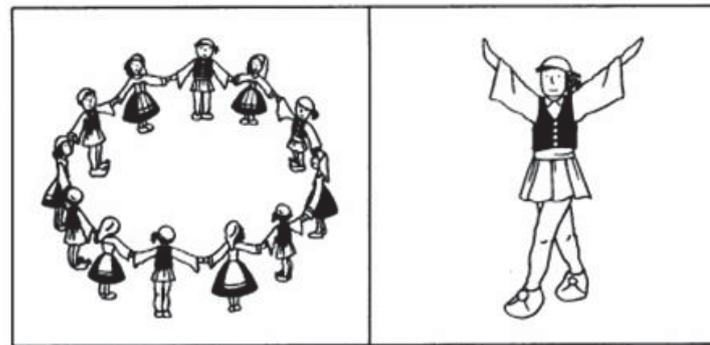


Fig. 1

Fig. 2

4.6. Sesión 3: actividad 6

La danza de esta actividad lleva por título “Zemer Atik”, que significa, “Melodía Antigua”. Al igual que el anterior baile, nos dispondremos en corro ocupando todo el espacio disponible de la clase. Es una actividad muy interesante no solo por los movimientos y el significado que llevan asociados a los mismos, sino también por las notas a contratiempo que palmearemos durante la danza.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Zemer Atik”. Israel	CPAA, CSC, CEC,	1. Tomar conciencia de la posibilidad expresiva del movimiento rítmico.	1.1 Conoce el significado de los movimientos de esta danza.

	CMCT, SIE	2. Experimentar las posibilidades del movimiento expresivo y de su relación con el ritmo.	2.1 Adecúa los movimientos de la danza al pulso marcado por la música. 2.2 Palmea las notas a contratiempo de acuerdo al ritmo de la canción y al movimiento de la danza.
--	--------------	---	--

ZEMER ATIK (Israel)

Disposición:

La danza se realiza siempre en círculo y con un número indeterminado de personas. Se disponen según la fig. 1: la mano izquierda va sobre el propio hombro y la derecha apoyada en la mano izquierda del compañero que va delante (fig. 2).

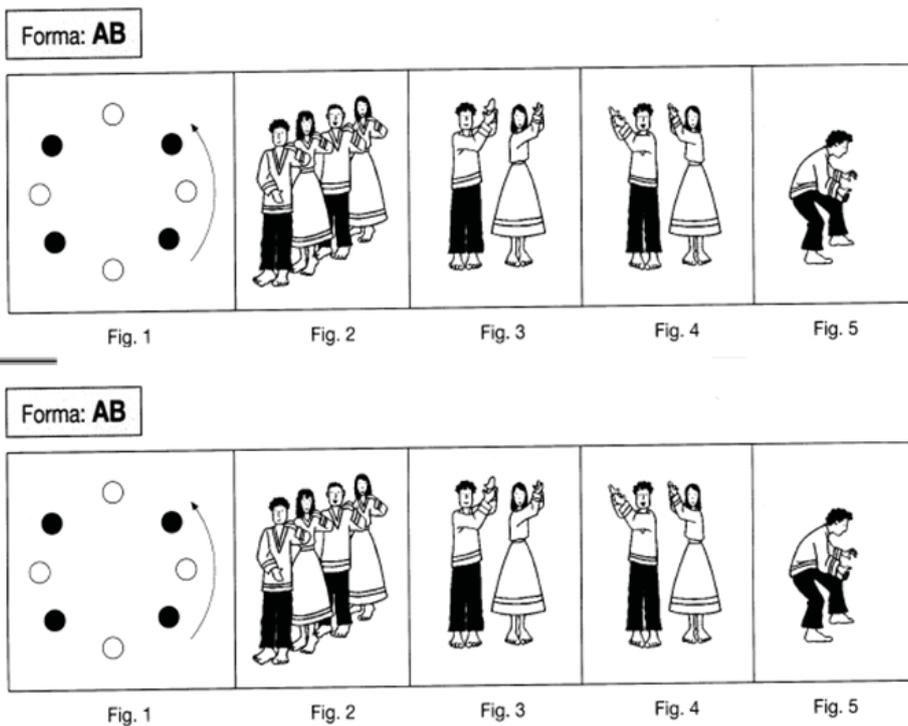
Introducción: 8 compases.

Frase A

Compases 1-2: cinco pasos hacia la derecha (d., i., d., i., d.) dando 3 palmadas (dos hacia la derecha y una hacia la izquierda) durante el cuarto y quinto paso. Es decir, que después del tercer paso, ya comienzan las dos palmadas. Esto se hace cuatro veces a lo largo de los compases 3 al 8. En la última, las palmadas se dan mirando ya al centro del círculo (figs. 3 y 4).

Frase B

Compases 9-10: avanzando hacia el centro dan 2 pasos a la vez que elevan los brazos a la derecha y a la izquierda. Retrocediendo en 4 pasos con el cuerpo agachado (fig. 5) y moviendo los dedos.



4.7. Sesión 4: actividad 7

Sirviéndonos de la riqueza rítmica de la música brasileña trabajamos, mediante esta melodía, la síncopa corta y los valores sincopados. Esta actividad requiere de gran precisión en la ejecución de los ritmos, por lo que los alumnos deben poner a funcionar su oído polirrítmico. Antes de asignar los instrumentos Orff a los alumnos y alumnas haremos un repaso general de cada uno de los ritmos, ya que es importante conocer sus diferentes combinaciones.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Sambalelé”. Tradicional de Brasil.	CCL, CPAA, CSC, CEC,	1. Aprender el texto y cantarlo con la melodía. 2. Trabajar las notas de la melodía con la flauta.	1.1 Aprende la letra en portugués y entona la melodía con su texto correspondiente. 2.1 Reconoce el elemento rítmico de las síncopas cortas.

	CMCT	<p>3. Aprender los ritmos del acompañamiento con los instrumentos de percusión.</p> <p>4. Valorar el silencio, la atención y la concentración como elementos indispensables en la preparación de cualquier actividad.</p>	<p>2.2 Reconoce los intervalos de tercera, mayor y menor, de la melodía.</p> <p>2.3 Interpreta la melodía con la flauta.</p> <p>3.1 Percute con precisión los diferentes ritmos.</p> <p>3.2 Es capaz de aportar con regularidad su ritmo al conjunto del acompañamiento.</p> <p>4.1 Conoce el valor del silencio, de la atención al profesor y la concentración en el ejercicio para el buen desarrollo de la actividad.</p>
--	------	---	--

Melodía:

SAMBALELÉ.

Musica Tradicional de Brasil

Melodía

Sam - ba le - lées - ta do - en - te con a ca - be - ça que - bra - da -
O - le mo - re - na bo - ni - ta co - mo a qué sec - na - mo - ra

Sam - ba Le - lé re - ci - sa - va deu mas de zoi - to lam - ba - das
Po - e - oen - ci nho do - bol so de - xaa pon - ti - nha de fo - ra

Sam - ba Sam - ba Sam - ba le lé Sam - ba Sam - ba Sam - ba la lá

Sam - ba Sam - ba Sam - ba lee lé pi - sa na barra da sa ia

Acompañamiento compuesto para instrumentos Orff y piano:

4.8. Sesión 4: actividad 8

Esta actividad, que forma parte de la misma sesión, va en relación con la anterior. Aprovechando que ambas están en la tonalidad de Fa Mayor haremos un lied instrumental o forma ABA con las canciones, interpretando en la parte A la melodía de “Samabalelé” y en la parte B la nueva “De allacito”.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“De allacito”. Carnavalito popular de Argentina.	CCL, CPAA, CSC, CEC, CMCT	1. Aprender la melodía principal con la flauta, así como la segunda voz, poniendo en práctica los elementos del fraseo.	1.1 Reconoce algunos elementos propios del fraseo: melodía, ritmo y matices. 1.2 Interpreta la melodía con la flauta atendiendo la acentuación rítmica, matices y reguladores indicados. 1.3 Interpreta la segunda voz de la melodía y es capaz de sonar con

		<p>2. Comprender los elementos gráficos del lenguaje musical de la partitura.</p> <p>3. Cantar la melodía con las tres letras propuestas.</p> <p>4. Interpretar un lied instrumental o forma ABA de canciones.</p>	<p>la voz principal.</p> <p>2.1 Utiliza los signos de repetición correctamente.</p> <p>2.2 Respeta los silencios, comprendiendo que éstos también forman parte de la música.</p> <p>2.3 Reconoce el intervalo de unísono.</p> <p>3.1 Aprende y canta la letra de los tres textos de la canción.</p> <p>4.1 Interpreta con la flauta o con los instrumentos Orff, su papel de melodía o de acompañamiento en el lied instrumental.</p>
--	--	--	---

Melodía:

De allacito Carnavalito popular de Argentina

mf

1. De a-lla-ci-to de a-lla-ci-to ya vie-ne el car-na-va-li-to.

1. De a-lla-ci-to de a-lla-ci-to ya vie-ne el car-na-va-

1. De_a - lla - ci - to de_a - lla - ci - to ya vie - ne el car - na - va li - to.
li - to, 1. De_a - lla - ci - to de_a - lla - ci - to la la la la

mf *p* *p*
la la la la to - dos ba - jan en pa - re - ja yo, voy ba - jan - do so - li - to.

2 De allacito, de allacito
ya viene el carnavalito (bis).
Todos cantan entonados,
yo solo entono un poquito (bis).

3 Pa allacito, pa allacito
ya se va el carnavalito (bis).
Chacoteando, chacoteando
solito me voy quedando.

Acompañamiento compuesto para los instrumentos Orff:

xilófono
metalófono
maracas
claves
caja china
bongo

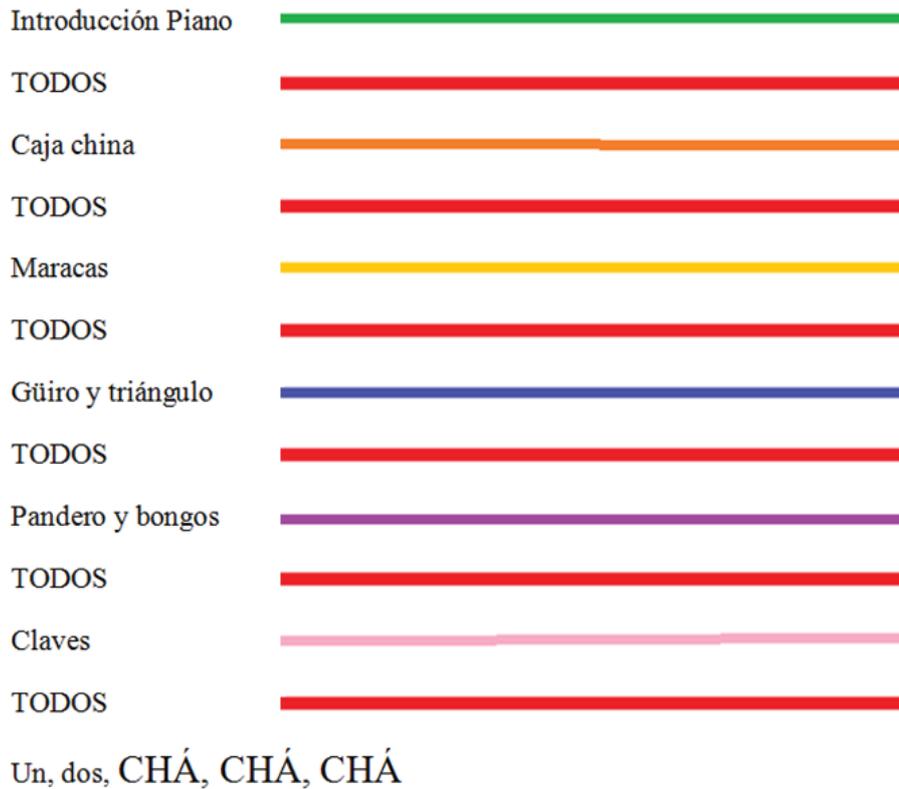
4.9. Sesión 5: actividad 9

En esta actividad interpretaremos una polirritmia inspirada en la música de salsa. A diferencia de otras actividades, no tenemos una melodía y un acompañamiento, si no que hablamos de un *tutti* de instrumentos percusión del que cada uno sobresale como solista, cuando así lo indique la secuencia de intervención, acompañado por la base rítmico-armónica del piano.

Los ritmos son variados y muy interesantes de trabajar, por lo que antes de comenzar la actividad y de decidir con qué ritmo se queda cada alumno y alumna los percutiremos todos sin instrumentos. Al igual que en actividades anteriores, este ejercicio requiere de un esquema donde se anuncia el orden de intervención de los diferentes instrumentos.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Guarachando”. Popular de Brasil.	CPAA, CSC, CEC, CMCT	<p>1. Aprender los diferentes ritmos de esta polirritmia inspirada en la música de salsa.</p> <p>2. Valorar el silencio y la escucha como aspectos actitudinales indispensables para conseguir una buena predisposición en las actividades.</p>	<p>1.1 Aprende los diferentes ritmos de percusión.</p> <p>1.2 Marca el ritmo y siente los acentos del compás cuaternario.</p> <p>1.3 Reconoce qué figuras ocupan cada pulso del compás.</p> <p>1.4 Distingue los ritmos producidos por instrumentos idiófonos, membranófonos y electrófonos (piano eléctrico).</p> <p>2.1 Adopta una actitud de silencio y de escucha frente al profesor/director con el fin de conseguir de los objetivos de esta actividad.</p> <p>2.2 Contribuye con su actitud al buen desarrollo de la actividad.</p>

Secuencia de intervención de los instrumentos en la actividad:



4.10. Sesión 6: actividad 10

El texto de esta actividad tiene un importante componente de protesta social por parte de los cargadores de plátanos de los muelles de Jamaica. La canción, a modo responsorial, trata del deseo de estas personas por recibir su paga y volver a su hogar. Alterna secciones de solista y partes del coro con textos muy sencillos pero con un mensaje muy directo que expresa perfectamente el sentir de los cargadores.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Banana Boat Song”. Jamaica.	CCL, CPAA, CSC,	1. Aprender la letra de la canción.	1.1 Aprende a cantar esta canción con el texto en inglés. 1.2 Reconoce las cuatro partes de la canción, así como la estructura responsorial de pregunta y

	CEC	<p>2. Analizar el contenido social de la letra de esta canción y su principal elemento rítmico.</p> <p>3. Interpretar la canción en un canto responsorial de solista-coro.</p> <p>4. Comprender y emplear las indicaciones de <i>tempo</i>.</p>	<p>respuesta entre el solista y el coro.</p> <p>2.1 Conoce el mensaje del texto de esta canción y su sentido de protesta social.</p> <p>2.2 Distingue la síncopa como elemento rítmico generador de esta melodía.</p> <p>3.1 Utiliza la técnica vocal adecuada, así como la tesitura, para entonar correctamente las melodías de esta canción.</p> <p>3.2 Se acompaña, a la vez que canta, de una percusión sencilla de palmas.</p> <p>4.1 Reconoce y aplica los términos marcados en la partitura: <i>Lento</i>, <i>Ad libitum</i> y <i>Andante</i>.</p>
--	-----	---	---

Acompañamiento de percusión corporal dividido en dos grupos, alternando palmas (notas por arriba) y muslos (notas por debajo). Propuesto para incorporarlo a la vez que el canto, con el fin de producir una polirritmia entre ambas partes:

The image shows two staves of musical notation for percussion. Both staves are in 4/4 time. Percusión 1 (top staff) has notes on the upper staff (palmas) and Percusión 2 (bottom staff) has notes on the lower staff (muslos). The notes are: Percusión 1: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter. Percusión 2: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter. The notation is as follows:

percusión 1 $\left[\begin{array}{l} \text{||} \frac{4}{4} \text{ } \text{♩} \end{array} \right]$

percusión 2 $\left[\begin{array}{l} \text{||} \frac{4}{4} \text{ } \text{♩} \end{array} \right]$

Melodías de las partes solista y coro:

The musical score is divided into three main sections:

- Section 1 (Lento to Ad libitum):** Soloist part. Lyrics: "Day - o day - o day light come and he want go home. Day he say day he say day he say day he say day o day light come and he want go home." Dynamics: *mf* to *p*.
- Section 2 (Andante):** Alternating between Soloist (A) and Chorus (B).
 - A. Solista:** Lyrics: "Work all night or a drink a rum". Dynamics: *mf*.
 - Coro:** Lyrics: "day light come and he want go home." Dynamics: *p*.
 - B. Solista:** Lyrics: "Stack ba na na till three mor - ning come". Dynamics: *mf*.
 - Coro:** Lyrics: "day light come and he want go home." Dynamics: *p*.
- Section 3 (C. Coro):** Chorus part with two endings.
 - Lyrics: "Contra-me To-ly Man - u-ly me ba-na-na. day light come and he want go home. want go home." Dynamics: *p*.
 - Ending 1: "Day - o day - o day light come and he want go home. want go home." Dynamics: *p*.
 - Ending 2: "Day - o day - o day light come and he want go home. want go home." Dynamics: *p*.

Additional lyrics for the chorus part:

- 2. If s six foot, seven foot, eight foot, Bunch.
- 3. A beautiful bunch a ripe banana. Hide these deadly black tarantula.

Estructura responsorial de la canción:

INTRO (solista)	A	B	A	C	A	A	B	INTRO (solista)
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

4.11. Sesión 6: actividad 11

En esta actividad, trabajamos algunos de los elementos de la estructura de la melodía, como son el motivo rítmico-melódico, la frase y las semifrases organizadas en forma de pregunta-respuesta. Este es un buen ejemplo de “melodía cuadrada”, es decir, un fragmento musical jerarquizado en partes estructuradas regularmente.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Danza del venado”. Méjico.	CPAA, CSC, CEC, CMCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer la estructura de la melodía: motivo, frase y semifrase. 2. Interpretar estructuras musicales elementales construidas sobre una escala mayor. 3. Mostrar interés por el desarrollo de las capacidades y habilidades técnicas como medio para las actividades de interpretación. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Distingue el motivo rítmico-melódico generador de esta melodía. 1.2 Reconoce los elementos de la estructura de la melodía que intervienen en el fraseo musical: frase y semifrase. 2.1 Interpreta esta pieza musical en conjunto llevando el pulso marcado por el profesor. 2.2 Toca esta pieza instrumental teniendo en cuenta la organización del fraseo musical: frase y semifrase. 3.1 Muestra interés por el conocimiento y cuidado de los instrumentos. 3.2 Adquiere y aplica las habilidades técnicas e interpretativas necesarias en las actividades prácticas adecuadas a nivel.

Melodía:

Danza del Venado *México*

Acompañamiento compuesto para instrumental Orff:

4.12. Sesión 7: actividad 12

La música africana es muy variada, principalmente predominan los ritmos con su gran variedad de alturas, timbres e intensidades. La música forma parte de sus vidas, siendo parte indispensable en cualquiera de sus actos sociales cotidianos. Una de las características de la música africana es que no existe separación entre el solista y los oyentes, ya que, todos participan del acto musical activamente.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Kokoleo”. Ghana.	CCL, CPAA, CSC, CEC, CMCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender el texto y cantarlo con la melodía. 2. Interpretar con la flauta y cantar la melodía a canon. 3. Acompañar la melodía con los ritmos compuestos para el instrumental Orff. 4. Interpretar la canción según la forma ABA. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.2 Aprende la letra y entona la melodía con su texto correspondiente. 2.1 Interpreta y canta la melodía a canon. Primero a dos voces, luego a tres y, finalmente a cuatro, según las entradas marcadas en 1, 3, 5 y 7 de la melodía. 3.1 Aprende cada uno de los ritmos del acompañamiento con instrumentos Orff. 3.2 Acompaña en conjunto la melodía siguiendo su ritmo. 4.1 Interpreta en conjunto la forma ternaria ABA o forma lied. 4.2 Sigue las indicaciones de repeticiones.

Melodía:

Kokoleo Popular de Ghana

1 2 3 4

Ko-ko-le-o-ko ma-ma ko-ko-le-o-ko Ko-ko-le-o-ko ma-ma ko-le-o-ko

5 6 7 8

Ab - ba, ma-ma, ab - ba, ab - ba, ma-ma, ko-le-o-ko.

4.14. Sesión 8: actividad 14

La siguiente actividad está basada en la banda sonora de la película de “El Rey León”, compuesta por Hans Zimmer y con temas de Elton John entre otros. Las bandas sonoras de las películas son fundamentales en la trama, ya que la música se sincroniza con las acciones de los personajes y de las escenas (persecuciones, saltos, caídas, etc.). Esta actividad contiene diferentes partes (introducción y coda, piano, solistas y acompañamiento) que secueno mediante un orden de intervención según la estructura acumulativa que indico más abajo.

Antes de asignar a cada alumno y alumna una tarea, entonamos todos juntos los tres ostinatos y la parte solista con el fin de repasar las distintas figuraciones rítmicas y conocer las voces que van a sonar de manera simultánea en esta actividad.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Wimoweh”. Sudáfrica.	CCL, CPAA, CSC, CEC, CMCT	1. Escuchar la banda sonora de la película y compararla con la canción original. 2. Interpretar la canción cantando los ostinatos.	1.1 Reconoce los instrumentos que participan en las formaciones instrumentales de ambas versiones. 1.2 Distingue los sonidos no musicales de la banda sonora. 1.3 Reconoce los elementos de la música que evocan el sonido de África. 1.4 Asocia los sonidos de la música a la escena de la banda sonora. 2.1 Interpreta los diferentes ostinatos haciendo que la canción suene a varias voces. 2.2 Utiliza el oído polifónico para cantar a varias voces. 2.3 Emplea la técnica vocal adecuada en cada parte. 2.4 Sigue el pulso y canta correctamente las estructuras rítmicas de cada ostinato.

Partes de la actividad:

INTRO

bongos

pequeño E

grande D

x 4

Piano

voz ostinato 1

Hey - yup boy! Wi-mo-weh. Wi-mo-weh Wi-mo-weh F1

voz ostinato 2

Hey - yup-boy! Wi-mo-weh. Wi-mo-weh Wi-mo-weh F1

voz ostinato 3

Wi-mo-weh Wi-mo-weh Wi-mo-weh Wi-mo-weh Wi-mo-weh Wi-mo-weh. Wi-mo-weh. Wi-mo-weh.

TEMA

Solistas

1 En la jun - gla te - rri - ble jun - gla ha - bí - a_un gran "le - ón"

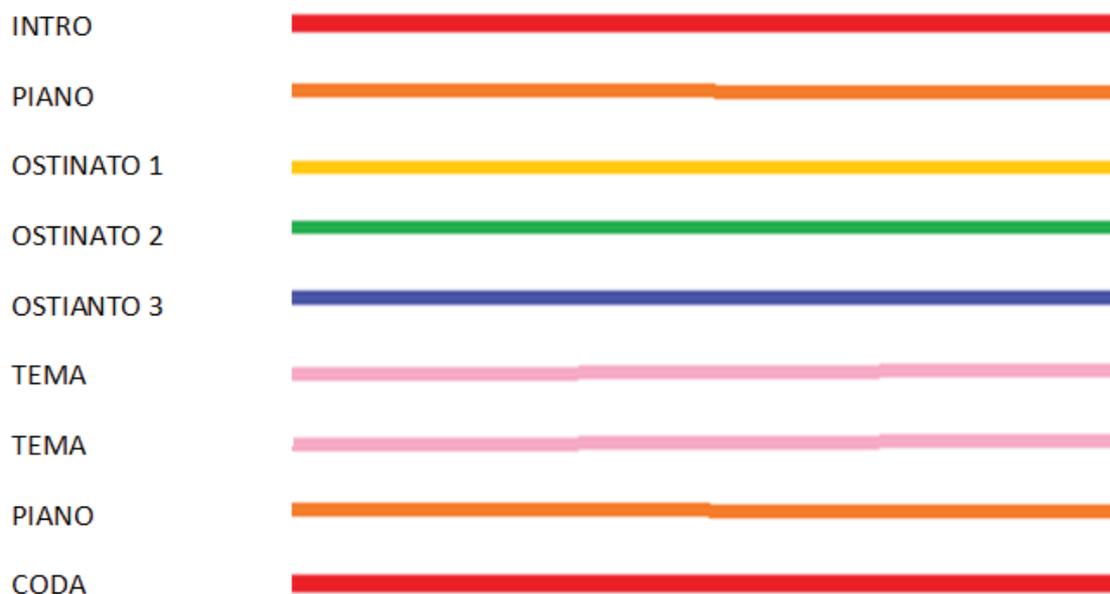
2 Y los hom - bres de hoy es - pe - ran que sal - te_el gran "le - ón"

Hi hi hi hi oh mam - bo eh

Hi hi hi hi hi hi hi hi oh mam - bo eh

Oh oh oh Oh oh oh oh hi oh mam - bo eh hi - hi - hi - hi

Estructura acumulativa:



4.15. Sesión 9: actividad 15

En esta actividad, trabajaremos la melodía sobre la escala pentafónica de “la” con un texto en idioma hindi. La pronunciación en español la encontramos debajo.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Nahmahnun Kahruh”. La India.	CCL, CPAA, CSC, CEC, CMCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender la letra de la canción y entonarla. 2. Interpretar la melodía con la flauta. 3. Acompañar la melodía con el trémolo sobre la nota “la” de la escala pentatónica de “la”. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Aprende la letra de la canción y entónala, prestando atención a los intervalos de tercera. 2.1 Aprende la melodía con la flauta. 3.1 Realiza un trémolo sobre la escala pentatónica de “la” con los metalófonos. 3.2 Acompaña en conjunto la

		4. Interpretar la canción según la forma ABA.	<p>melodía siguiendo su ritmo de ostinato.</p> <p>4.1 Interpreta en conjunto la forma ternaria ABA o forma lied.</p> <p>4.2 Sigue las indicaciones de repeticiones.</p>
--	--	---	---

Melodía:

Nahmahnun Kahruh *Canción tradicional (India)*

Voz

Nah - mah - nuh kah - ruh chah - too - ruh shee-ree goo - roo chah - rah - nah.
Pronunciar: Na - mā - ne Ka - re cha - tu - re shi - ri gu - ru cha - ra - na.

Tah - nuh mah - nuh nee - ruh - mah - luh kah - ruh bhah - vuh tah - rah - nah.
Pron: Ta - ne ma - ne ni - re - ma - le ka - re ba - ve ta - ra - na.

Nah - mah - nuh kah - ruh chah - too - ruh shee - ree goo - roo chah - rah - nah.
Pron.: Na - ma - ne ka - re cha - tu - re shi - ri gu - ru cha - ra - na.

Escala pentafónica de “la”:

Acompañamiento para la melodía:

carillón

metalófono

4.16. Sesión 9: actividad 16

En esta actividad acompañaremos una sencilla melodía japonesa con acordes en forma de quintas “huecas” logrando así la sonoridad tan característica de la música de esta cultura.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Takenoko”. Japón.	CCL, CPAA, CSC, CEC, CMCT	1. Aprender la melodía con la flauta y cantarla con letra. 2. Acompañar la melodía con el instrumental Orff.	1.1 Interpreta la melodía con la flauta. 1.2 Aprende la letra de la canción y la canta con sus notas. 2.1 Acompaña la melodía siguiendo las indicaciones del profesor.

Melodía:

TAKENOKO (Japón)

Ta - ke - no - ko i pon o - ku - re,
ma - da me ga de na - yo...
mo - u me ga de ta - yo.

Acompañamiento creado para instrumental Orff:

xilófono
metalófono bajo
triángulo

4.17. Sesión 10: actividad 17

La melodía pertenece a la tradición musical antigua australiana. Esta canción está estructurada en frases de pregunta-respuesta. Para interpretarla seguiremos la forma ternaria ABA, siendo A la parte instrumental con flautas y B la sección en la que cantamos, siempre acompañados de la base instrumental.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“Mumma”. Australia.	CCL, CPAA, CSC, CEC, CMCT	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender el texto y entonarlo con la melodía. 2. Acompañar la melodía con el instrumental Orff. 3. Interpretar la canción siguiendo una estructura ternaria. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Aprende la letra y entona la melodía con su texto correspondiente 2.1 Acompaña la melodía siguiendo las indicaciones del profesor. 3.1 Toca y canta en conjunto según la estructura ternaria ABA.

Melodía:

MUMMA (Australia)

Mum - ma Wa - rrun - no, Mu - rra Wa - thun - no,
Mum - ma Wa - rrun no, Mu - rra Wa - thun - no.

Acompañamiento para instrumentos Orff:

4.18. Sesión 10: actividad 18

En esta actividad escuchamos la música tradicional de Indonesia interpretada por la formación de gamelán. Para ello contamos con el apoyo en la explicación de dos alumnos procedentes de este país y del material audiovisual que ellos mismos han preparado a modo de exposición para el resto de la clase.

Contenidos	CC	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
“El gamelán”. Indonesia.	CCL, CPAA, CSC, CEC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los instrumentos de la formación de gamelán. 2. Mostrar interés por conocer la música de otras tradiciones y culturas. 3. Valorar el silencio como condición necesaria para participar en las audiciones. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1 Aprende los distintos instrumentos que forman el gamelán indonesio. 2.1 Demuestra interés por conocer la música de otras culturas, más allá de la suya propia.. 3.1 Entiende el silencio como elemento fundamental para la escucha.

		4. Respetar las intervenciones del profesor, así como al resto de participantes en la exposición.	4.1 Respetar al profesor, así como a sus compañeros en sus intervenciones.
--	--	---	--

Imagen de los instrumentos que forman el gamelán:



5. CONCLUSIONES

La inmigración, desde hace años, viene siendo un fenómeno de influencia creciente en nuestra sociedad. En el ámbito educativo, algunas comunidades autónomas han visto frenada, o al menos ralentizada, su tasa negativa de escolarización gracias a la inclusión en nuestro sistema educativo de su población inmigrante en edad escolar. La incorporación de este tipo de alumnado al plan educativo exige un nuevo planteamiento adaptado a esta realidad social.

Cada vez resulta más evidente la necesidad de integrar a los padres y madres en la vida del centro escolar, con el fin de que participen de manera activa y tomen responsabilidad en su papel dentro de la comunidad educativa. Del mismo modo, el profesorado debe recibir formación y apoyo, así como orientadores y demás agentes educativos, en el tema de la educación intercultural.

Tomar conciencia de una educación intercultural y considerar la diversidad como un valor positivo nos permite superar prejuicios, a la vez que favorece el intercambio de relaciones entre las diferentes culturas. Partiendo de este pensamiento como un hecho natural, el alumnado vive y comprende las diferencias culturales y personales como algo habitual, necesario y beneficioso en la formación de la personalidad de cada individuo. Por todo esto, la educación para la diversidad requiere de nuevos recursos, tanto pedagógicos, como organizativos y de material, y supone un cambio a nivel social, cultural y educativo de toda una sociedad.

La multiculturalidad en las aulas es por tanto tema de estudio y de análisis por parte de multitud de interesados. En el presente trabajo pretendo poner de relieve este fenómeno social, siendo consciente que la materia requeriría un estudio más en profundidad. Con el fin de abordar la multiculturalidad en toda su extensión propondría este tema para ser desarrollado en un trabajo de tesis, ya que, por su formato, me permitirían entrar a valorar más a fondo otros factores que intervienen en este fenómeno educativo.

Basándome en mi experiencia vivida en el IES Antonio Tovar, el respeto y la atención a la diversidad, son dos pilares básicos donde se asienta el modelo de educación.

Por otro lado, destaco también el papel del profesorado. Es parte imprescindible en el proceso educativo multicultural del alumnado, no solo a nivel formativo sino también en cuanto a la transmisión de valores, ideas y comportamientos que favorezcan un buen ambiente escolar, cultivando actitudes cooperativas en beneficio de la pluralidad y la tolerancia.

Creo firmemente que una actitud positiva del profesorado es clave para conseguir la integración de todo el alumnado. La asignatura de Música, es ejemplo de fomento de la creatividad, la colaboración y la participación de todos los alumnos contribuyendo de manera decisiva al desarrollo de la educación multicultural de la que vengo hablando.

La música es un lenguaje universal, por lo tanto, desde el planteamiento de esta asignatura los profesores debemos buscar la participación y la inclusión de, como he señalado con los datos sobre la procedencia del alumnado, las diferentes realidades sociales que conforman actualmente nuestras aulas. Se hace imprescindible la atención a los alumnos inmigrantes, sobre todo a aquellos con dificultades con el idioma, con el propósito de conseguir integrarlos dentro de nuestro sistema educativo y ofrecerles igualdad de oportunidades.

Otras dificultades observadas en el alumnado extranjero durante mi periodo de prácticas han sido la insuficiencia de recursos personales y materiales y la poca motivación del alumnado, la falta de apoyo por parte de las familias al encontrarse separados de sus hijos, la exigencia en el cambio a una nuevas metodología y su adaptación a la misma y el aislamiento del alumnado extranjero, sobre todo, con problemas en la comunicación como anteriormente se ha comentado.

Los comentarios realizados en el análisis de este trabajo sobre los libros de texto están sujetos a unos criterios de valoración que buscan, en todo momento, conocer la estructura de sus contenidos mediante un juicio imparcial.

6. BIBLIOGRAFÍA

Libros de texto:

- ALAMANY, R. & SABATER, R. (2007). Música I. Barcelona: Teide.
- COLOMÉ, J. & MAESTRO, M. A. (2016). Música 4. Barcelona: Casals.
- DEL ÁLAMO, L. & GIL, V. (2010). Música II. Proyecto Conecta 2.0. Madrid: SM.
- DEPARTAMENTO DE EDICIONES EDUCATIVAS DE SANTILLANA EDUCACIÓN, S. L. (2016). Música 4º ESO. Serie escucha. Madrid: Santillana.
- GANCEDO, E., CIFUENTES, A., GARCÍA, C. & GALERA, A. (2016). Música 4. Madrid: Anaya.
- GUTIÉRREZ, M^a. A. (2015). Concierto II. Barcelona: Teide.
- MONFERRER, G. & PICAZO, J. A. (2016). Un mundo de sonidos D. Valencia: Ecir.
- OBRA COLECTIVA EDEBÉ (2012). Música. 4ºESO. Barcelona: Edebé.
- PASCUAL MEJÍA, P (2016). Música en vivo C. Madrid: Pearson.
- PASCUAL MEJÍA, P. (2007). Crescendo+. Madrid: Alhambra Pearson.
- SABATER, R. & GONZÁLEZ, J. (2015). Música II. Barcelona: Teide.
- VV.AA. (2008). Música. Proyecto Clave C. Madrid: Mc Graw Hill.

Libros y revistas:

- ALCÁZAR, A. J. (1999). *88 temas para voz e instrumental Orff. Materiales didácticos para la educación musical en Primaria y Secundaria*. Madrid: editorial Ideamúsica.
- BERNABÉ VILLODRE, M. M. (2015). Organización intercultural en el aula de música de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, núm. 52 (18,3), págs. 13-24. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.182971>

- CALVO, T., FERNÁNDEZ, R. & ROSÓN, A. G. (1993). Frente a la Europa racista, la Europa solidaria y tolerante, en CALVO, T. *Educación para la tolerancia*. Editorial Popular: Jóvenes Contra la Intolerancia (JCI).
- ERZSÉBET, H. (1999). *Método Kodály de solfeo I y II*. Madrid: ediciones Pirámide.
- ESPINOSA, J. (2009). Reflexiones sobre el cosmopolitismo a partir de la obra de Kwame Appiah. *Filosofía y Política en el Siglo XXI. Europa y el nuevo orden cosmopolita*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ, E., AGUILAR, M. y GUTIÉRREZ, L. (2002). Educación multicultural: dimensiones actitudinales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, núm. 5(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031405>
- JACQUES-DALCROZE, E. (1965). *Le rythme, la Musique et l'Éducation*. Paris: Foetisch Frères éditeurs.
- MARTÍNEZ, A (2007). La educación intercultural en Francia y España: diferencias y similitudes. *Revista española de educación comparada (REEC)*, núm. 13, págs. 285-317. Recuperado de www.sc.edu/sfwseec/reec/reec13/reec1311.pdf
- ORTEGA, J. (Coord.), GARCÍA, C., GONZÁLEZ, M., GÓMEZ, M. M., MARTÍN, M. y MARTÍNEZ, E. (1996). *Problemática socioeducativa del inmigrante (infanto-juvenil) en Castilla y León: programas de intervención socio-educativa encaminados a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas y culturales*. Formato digital: Red de Información Educativa (REDINET). Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/problematika-socioeducativa-inmigrante-infanto-juvenil-castilla-leon-programas-intervencion-socio/id/38100732.html
- PLIEGO, N. y VALERO, M. (2011). Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente. *Revista educativa digital Hekademos*, núm. 8. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3746895.pdf>
- SALAZAR, J. (1997). *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

TOMATIS, A. (1977). *L'oreille et la vie*. Paris: éditions Robert Laffont.

VV.AA. (2010). Propuesta 20: Diseñar medidas de atención a las distintas capacidades presentes en el aula en contextos multiculturales, en CUBILLAS CASAS, E. y TRUJILLO SÁEZ, F. *Libro blanco de la educación*, págs. 86-88.

WILLEMS, E. (2011). *Las bases psicológicas de la educación*. Barcelona, Buenos Aires México: editorial Paidós.

Documentación bibliográfica y monográficos:

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (2002). Investigaciones sobre educación intercultural realizadas en España entre 1990 y 2002. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de www.fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20060000666/investigacion.pdf

DÍAZ-AGUADO, M. J. (Coord.) (1988). *Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre307/re3070600495.pdf?documentId=0901e72b81272e96>

MURILLO, F. J., GRAÑERAS M., SEGALERVA, A. y VÁZQUEZ, E. (1995). La investigación española en educación intercultural. *Revista de educación*, núm. 307, pág. 200. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre307/re3070800495.pdf?documentId=0901e72b81272e98>

Webgrafía:

RODRÍGUEZ, B. (2009). Danzas del mundo. Recuperado de <https://danzasdelmundo.wordpress.com/>