



Universidad de Valladolid

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA MÚSICA TRADICIONAL DE CASTILLA Y LEÓN EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA:
PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS**

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

ALUMNA: Laura Pérez Benito

TUTOR: Matías Isolabella

Curso 2022/2023



Universidad de Valladolid

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA MÚSICA TRADICIONAL DE CASTILLA Y LEÓN EN
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA:
PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS**

Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

ALUMNA: Laura Pérez Benito

TUTOR: Matías Isolabella

V.º B.º del tutor

RESUMEN

Este trabajo se centra en explorar los diversos enfoques pedagógicos que la música tradicional de Castilla y León puede ofrecer en el contexto educativo como una poderosa herramienta para promover el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, así como para fomentar valores fundamentales como la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos. Además, se presenta una propuesta pedagógica destinada al tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria que permita a los estudiantes experimentar y vivenciar la música tradicional de la región de una manera activa y significativa.

Palabras clave: música tradicional, perspectivas pedagógicas, didáctica musical, LOMLOE, folclore castellano

ABSTRACT

This work focuses on exploring the various pedagogical approaches that traditional music from Castilla y León can offer in the educational context as a powerful tool to promote the development of skills and competencies in students, as well as to foster fundamental values such as gender equality and respect for human rights. Additionally, a pedagogical proposal is presented for the third year of Secondary Education that allows students to experience traditional music from the region actively and meaningfully.

Keywords: traditional music, pedagogical perspectives, music education, LOMLOE, Castilian folklore

Índice

1. Introducción.....	11
a) Justificación.....	12
b) Hipótesis y objetivos.....	14
c) Estado de la cuestión.....	14
d) Metodología y fuentes.....	16
2. Perspectiva competencial.....	18
a) Lingüística.....	19
b) Didáctica musical.....	23
3. Perspectiva de los derechos humanos.....	28
a) Perspectiva Social.....	29
b) Perspectiva de Género.....	32
4. Situación de aprendizaje: “Masa madre en el aula de música”.....	36
a) Descripción y justificación.....	39
b) Contextualización.....	40
c) Fundamentación curricular.....	40
d) Metodología y temporalización.....	44
e) Atención a la diversidad.....	45
f) Evaluación.....	45
Conclusiones.....	48
Bibliografía.....	51
Anexos.....	55

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1: Romance “El seductor de su hermana” recogido por J.M. Fraile Gil y J.R. Cid Cebrián el 22 de marzo de 1986 (Fraile, 2019).

Ilustración 2: Fragmento del romance “El hermano parricida” recogido por J.M. Fraile Gil el 6 de noviembre de 1994 (Fraile, 2019).

Ilustración 3: Fragmento canción de ronda “Ábreme la puerta, niña”. Cancionero básico de Castilla y León (Manzano, 2011).

Ilustración 4: Partitura “Baile Corrido” de Agapito Marazuela (Porro, 2020).

Ilustración 5: Partitura “Habas Verdes” (Porro, 2020).

Ilustración 6: Baile de Vigo de Sanabria (ZA). La pandereta en Castilla y León: técnica y repertorio (Pérez, 2020).

Ilustración 7: Tía Gora y Tía Nisia, vecinas de Peñaparda, tocando el pandero cuadrado. Recuperada de <https://www.rtve.es/television/20220802/pandero-cuadrado-penaparda/2393782.shtml>

Ilustración 8: Juana Catalán, vecina de Peñaparda y constructora de panderos. Recuperada de <https://www.rtve.es/television/20220802/pandero-cuadrado-penaparda/2393782.shtml>

Ilustración 9: Andrea Mateos, vecina de Peñaparda y constructora de panderos. Recuperada de <https://www.rtve.es/television/20220802/pandero-cuadrado-penaparda/2393782.shtml>

Introducción

La música tradicional de Castilla y León ofrece diversas oportunidades y herramientas para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes en la Educación Secundaria Obligatoria. El presente trabajo está centrado en explorar las diferentes perspectivas pedagógicas que pueden contribuir al desarrollo integral del alumnado al abordar este tema en el currículo escolar.

Desde sus inicios, la investigación musicológica ha estado marcada por la dicotomía entre las llamadas músicas cultas o académicas y las músicas tradicionales y populares (Adler, 1885). El concepto de música tradicional o folklórica iría tomando forma con el romanticismo y la gran influencia de los nacionalismos de la Europa del siglo XIX. El término herderiano *Volkgeist*, tan empleado por el filósofo alemán, articularía el concepto “folk-lore” – conocimiento del pueblo – para designar a estas músicas folclóricas tan vinculadas, precisamente, al espíritu del pueblo y que se manifiesta en creaciones anónimas con la pretensión de que la pertenencia recaiga en la colectividad (Cámara, 2016).

Estas distinciones entre culto, popular y folklórico, así como las que refieren a diferentes géneros musicales, suelen remitir a una serie de elementos formales que son empleados para identificarlas. Sin embargo, Josep Martí (2000, p.223) sostiene que la subdivisión de nuestras músicas no se fundamenta únicamente en criterios estrictamente musicales referentes a la materia sonora, sino también en criterios contextuales de tipo sociocultural, con sus significaciones, actores y actrices, funciones sociales y valores determinados. En este sentido, la música tradicional vendría a ser la depositaria de nuestras personalidades étnicas, de una identidad local que se ha transmitido a lo largo de diversas generaciones, independientemente de la eventual exclusividad de sus características formales.

En el sistema educativo actual se contempla el estudio del lenguaje musical occidental, de la historia de su música “académica”, de los instrumentos o de la danza como elementos que remiten a una identidad cultural amplia y de matriz euroatlántica.

No obstante, la música tradicional de nuestra región suele estar relegada al ámbito familiar y/o lúdico. Nuestras músicas autóctonas constituyen un elemento cultural de gran riqueza tanto para el alumnado como para el profesorado y su estudio es necesario para el conocimiento de nuestra cultura desde su dimensión musical (Tebar, 2015). De hecho, los estudiosos Kodaly y Orff emplearon la música tradicional como pilar fundamental en la creación de sus respectivos métodos de didáctica y divulgación musical utilizados aún hoy en día.

En cuanto a las perspectivas pedagógicas, se definen como los enfoques teóricos o marcos conceptuales que guían la práctica educativa y la forma en que se concibe el proceso de enseñanza - aprendizaje. Estas perspectivas influyen en cómo se diseñan los currículos, se planifican las lecciones, se interactúa con los estudiantes y se evalúa su progreso (Martínez Otero, 2007). Este trabajo se apoya, en gran medida, en la perspectiva socioconstructivista que enfatiza la importancia de la interacción social y el aprendizaje en colaboración. Se considera que el aprendizaje se produce a través del diálogo, la negociación de significados y la participación en comunidades de aprendizaje.

El apartado correspondiente a la perspectiva competencial posee un enfoque más cognitivo, centrado en los procesos mentales internos y en cómo los estudiantes adquieren, procesan y organizan la información. Mientras que el punto de perspectiva de los derechos humanos, tratado en esta investigación, está más vinculado a una perspectiva humanista: el foco es el desarrollo personal y bienestar emocional de las personas. Se centra en el aprendizaje por parte del estudiante, el fomento de la autoestima, la autorrealización y el respeto hacia los derechos humanos (Ausubel y cols., 1978).

a) Justificación

Este Trabajo de Fin de Máster responde, en primer lugar, a mi interés personal por la música tradicional ibérica y particularmente castellanoleonesa, así como a dedicación profesional a este género. Además, considero de vital importancia que la música de raíz de nuestra región se transmita a las nuevas generaciones; la asignatura de música impartida en Educación Secundaria Obligatoria constituye un marco idóneo para ello.

Se podría afirmar que las tradiciones musicales se caracterizan, entre otros factores, por ser aprendidas por vías de transmisión oral, de generación en generación y, es un hecho que, a pesar de vivir en la sociedad de la información, donde cada vez tenemos mayor acceso a diversas fuentes de conocimiento (o, tal vez, justamente por ello), la vigencia de estas músicas está perdiendo fuelle, lo que podría derivar en su desaparición progresiva.

Considero que se trataría de una pérdida lamentable, pues el conocimiento de la música tradicional contribuye a la comprensión de la comunidad en la que vivimos, a saber de dónde venimos y, en definitiva, tener una mayor consciencia de nosotros mismos y de nuestra identidad. Todo ello es fundamental para poder apreciar y respetar otro tipo de identidades, tradiciones y culturas.

En palabras de Anthony Seeger (1997), “hoy en día la mayoría de los seres humanos viven en estados nacionales complejos y los pueblos y culturas más amenazados no son necesariamente aquellos que habitan en los bosques distantes. La música es una de las formas en que las comunidades se establecen y tratan de sobrevivir”. La música también es una de las herramientas que otras personas pueden usar para intentar dominar a otras (p. 22). A pesar de ello, es importante reconocer que, al generalizar los rasgos que identifican a una comunidad, pasamos por alto la fragmentación interna, la riqueza y la diversidad que existen dentro de ella.

A este respecto, aunque me ocuparé de ello más adelante en el apartado de Didáctica Musical, me gustaría remarcar que, desde el rol de docente, se debe dedicar especial cuidado y reflexión a la manera de abordar la enseñanza de nuestra música tradicional, pues no se debería establecer – ya sea de manera consciente o inconsciente – la peligrosa dicotomía entre “lo nuestro” y “lo del otro”. Esto se ha de trabajar en profundidad hasta llegar incluso a deconstruir las propias concepciones para así evitar caer en estereotipos, clichés o apropiaciones que podrían traducirse en el fomento de actitudes discriminatorias y/o de racismo por parte del alumnado hacia otras personas o compañeros.

b) Hipótesis y objetivos

En este trabajo se pretende constatar la hipótesis de que la música tradicional, particularmente en nuestra comunidad, tiene un gran potencial como herramienta educativa para lograr una formación integral de individuos preparados para vivir en una sociedad democrática, fomentando actitudes de respeto y tolerancia. Al mismo tiempo, se busca demostrar cómo la música tradicional contribuye a la adquisición de competencias y contenidos específicos y transversales que están estipulados en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE).

Así, el objetivo de esta investigación es, en primer lugar, proporcionar una base teórica que demuestre la idoneidad de la música tradicional de Castilla y León en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria para la formación integral de los estudiantes; en segundo lugar, resaltar el potencial de la música en la educación como medio para promover y defender los derechos humanos; y finalmente, proponer una intervención concreta para acercar la música tradicional a los centros educativos, reconociéndola como parte de nuestra identidad y patrimonio intangible.

c) Estado de la cuestión

En el ámbito de la didáctica musical en Educación Secundaria, se pueden encontrar diversas fuentes bibliográficas relevantes para este trabajo. Un autor destacado en este campo es Josep Lluís Zaragoza (2009), quien ha investigado sobre la importancia de la música en la educación y su impacto en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales de los estudiantes. Sus trabajos proporcionan fundamentos teóricos para la integración de la música en el currículo escolar.

Otro autor de referencia es Keith Swanwick (1988), quien ha explorado los enfoques pedagógicos en la enseñanza de la música y ha propuesto modelos de educación musical basados en la creatividad y en la participación activa de los estudiantes. Sus ideas son relevantes para la aplicación de la música tradicional en el ámbito educativo y la promoción de la expresión musical individual y colectiva.

Además de las aportaciones procedentes desde la pedagogía, cuyas referencias citadas constituyen tan solo una pequeña muestra, es importante destacar la labor que algunos etnomusicólogos han realizado con sus aportaciones teórico-metodológicas en el estudio de la música tradicional. Sus investigaciones ayudan a comprender la importancia de la música en la sociedad y su relevancia en la educación. Entre ellos es importante mencionar a Alan Merriam (1964), reconocido por su enfoque antropológico en el estudio de la música y su relación con la cultura. Su trabajo seminal "The Anthropology of Music" aborda la música como un fenómeno cultural y examina cómo la música tradicional desempeña un papel en la identidad cultural y la cohesión comunitaria.

Seeger (1997) es otro referente en este campo debido a sus estudios exhaustivos sobre la música tradicional en diversas culturas. Sus trabajos se centran en la comprensión de los aspectos sociales, culturales y políticos de la música tradicional y su relación con la educación y la comunidad. Para finalizar esta breve e incompleta panorámica de aportaciones relevantes desde la etnomusicología, no se puede dejar de mencionar a Josep Martí, reconocido por su trabajo en el análisis de las músicas populares y tradicionales y por sus reflexiones críticas acerca de la enseñanza de las mismas en un aula de música (Martí, 2003). Sus investigaciones exploran la relación entre música e identidad cultural, así como las prácticas musicales en diferentes contextos sociales; marco teórico de vital importancia para la pedagogía musical.

Además de los trabajos que contribuyen a problematizar y a plasmar propuestas pedagógicas para la educación secundaria, para este TFM resulta especialmente importante mencionar la relevancia de las fuentes primarias, como los cancioneros tradicionales y las recopilaciones de repertorio. Estas obras constituyen un valioso recurso para el estudio y la transmisión de la música tradicional. En lo que se refiere al folklore de Castilla y León, no se puede dejar de mencionar a autores como Miguel Manzano (2011) y Cristina Pérez Tejera (2020), quienes han realizado una labor importante en la recopilación y transcripción de canciones tradicionales, proporcionando material concreto para su uso en el aula de música; o instituciones como la Fundación Joaquín Díaz. La publicación de la Fundación Joaquín Díaz, coordinada por Carlos Porro (2020), es otro recurso relevante, ya que profundiza en la figura de Agapito Marazuela, reconocido músico, etnógrafo y folclorista cuyo cancionero es una referencia en el ámbito

de la música tradicional. Esta publicación no solo incluye repertorio vocal, sino también obras instrumentales escritas para dulzaina, lo que enriquece la perspectiva instrumental en el estudio de la música tradicional.

Por último, la investigación de José Manuel Fraile (2019) ofrece un análisis detallado del territorio de Peñaparda, profundizando en su repertorio, costumbres y la forma de vida de sus habitantes. Este estudio etnográfico proporciona una comprensión más amplia del contexto cultural en el que se desarrolla la música tradicional, lo cual es relevante para su integración en la educación.

La razón por la que hago referencia a estas fuentes primarias en concreto, es que estas recopilaciones han sido empleadas en el apartado de didáctica de la música de esta investigación y, como tal, bibliográficamente constituyen una base sólida para respaldar y fundamentar el estudio de la música tradicional de Castilla y León en el ámbito de la pedagogía musical.

Estas fuentes bibliográficas constituyen los pilares fundamentales para abordar la música tradicional en el contexto educativo, ya que aportan conocimientos sobre el repertorio, las técnicas de interpretación, las costumbres y el valor cultural de la música tradicional. Su análisis y aplicación en el ámbito educativo contribuye a enriquecer la formación musical de los estudiantes y a preservar el patrimonio cultural de la música tradicional.

d) Metodología y fuentes

Para constatar la hipótesis de este trabajo, el primer paso es estudiar de manera exhaustiva la música tradicional de la comunidad concreta en la que se desarrolla, su ubicación geográfica, características demográficas relevantes y contexto cultural. La metodología empleada, por tanto, es de carácter cualitativo puesto que se basa en la recopilación e interpretación de datos no numéricos para comprender los fenómenos sociales, culturales y/o humanos que se observan en esa comunidad (Díaz y Giráldez, 2013). Para ello, la etnografía constituye un método de investigación imprescindible. Como afirman Díaz y Giráldez (2013), la etnografía consiste en describir y comprender

el modo de vida de un grupo humano a través del estudio de su lenguaje, costumbres, cultura, entre otros aspectos. En el contexto específico del presente trabajo, se ha llevado a cabo una investigación documental exhaustiva de la música tradicional de Castilla y León, sus ritmos, textos, melodías, contexto sociocultural y significado social, con el objetivo de establecer vínculos con perspectivas pedagógicas que pueden ser aplicadas en contextos educativos. Para llevar a cabo esta investigación, se ha recurrido a fuentes primarias, como cancioneros, recopilaciones de técnicas y repertorios o grabaciones inéditas. Principalmente se han consultado y tomado como ejemplo los materiales bibliográficos referidos en el apartado anterior: “Cancionero básico de Castilla y León” (Manzano, 2011), “La pandereta en CyL: técnica y repertorio” (Pérez Tejera, 2020), “Marazuela. Grabaciones inéditas” (Porro, 2020) y “Tesoro de tradiciones” (Fraile, 2019). También se ha realizado una observación participante en contextos festivos y ceremoniales en los que la música tradicional de Castilla y León está presente.

Así, mediante la etnografía se consigue alcanzar una comprensión profunda y detallada de la música tradicional de la región y su relación con la cultura y la educación, lo que permite desarrollar enfoques pedagógicos enriquecedores que promuevan la valoración y transmisión de este patrimonio musical en los contextos educativos.

2. Perspectiva Competencial

Según el Real Decreto 39/2022, de 29 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, en el contexto educativo, la música desempeña un papel importante como parte del currículo de educación secundaria, continuando el aprendizaje musical iniciado en la educación primaria. Su objetivo principal es fomentar la sensibilidad artística y la creatividad, contribuyendo al desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor de los estudiantes. A través de la música, se transmiten valores como el esfuerzo, la constancia, la disciplina, la autonomía y el espíritu crítico e innovador, favoreciendo así su desarrollo integral como personas. Además, la música desempeña un papel activo en la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 establecido por las Naciones Unidas. La música ofrece oportunidades de aprendizaje permitiendo que las personas continúen su desarrollo musical y personal en las diferentes etapas de su vida (RD39/2022, 2022).

La contribución de la asignatura a la formación integral del alumnado va a estar marcada por una serie de competencias clave y contenidos específicos como se puede observar en detalle en el Anexo I de este trabajo. Pero ¿cuáles de esos contenidos específicos se pueden trabajar directamente a través de la música tradicional? Veamos algunos de ellos:

- Repertorio y géneros musicales: La música tradicional abarca una variedad de repertorios y géneros propios de una cultura o región específica. Estudiar y explorar estos repertorios permite que el alumnado se familiarice con diferentes estilos y tradiciones musicales, ampliando su conocimiento y comprensión de la diversidad cultural.
- Instrumentos tradicionales: Las músicas tradicionales a menudo involucran el uso de instrumentos autóctonos y específicos de una comunidad. El estudio de estos instrumentos y su técnica de interpretación brinda a los estudiantes la oportunidad de aprender sobre la construcción, el funcionamiento y las características sonoras de estos instrumentos tradicionales.

- Técnicas de interpretación: Las técnicas de interpretación empleadas en la música tradicional cuentan con cierta particularidad en cuanto a su ornamentación, fraseo característico y estilo de ejecución específico. Estudiar y practicar estas técnicas permite a los alumnos desarrollar habilidades de ejecución musical más allá de los estilos convencionales.
- Transmisión oral y aprendizaje colectivo: Como se ha expuesto, una de las principales características de este género es su transmisión generacional a través de la tradición oral y el aprendizaje colectivo. Al estudiar y participar en la interpretación de música tradicional, los alumnos experimentan directamente el proceso de transmisión oral y aprenden a trabajar en grupo, desarrollando habilidades de escucha, colaboración y trabajo en equipo.
- Contexto cultural e histórico: El folclore está estrechamente ligado a su contexto cultural e histórico. Al estudiar música tradicional, los alumnos tienen la oportunidad de explorar y comprender los aspectos culturales, sociales e históricos asociados a esa música. Esto les permite conectar la música con su entorno y desarrollar una conciencia cultural más amplia.
- Creatividad y expresión: A través del proceso enseñanza - aprendizaje de la tradición musical el alumnado puede desarrollar su creatividad y expresión personal al interpretar melodías, improvisar variaciones y adaptar la música a su propio estilo. Esto fomenta su desarrollo artístico y les permite encontrar su propia voz musical dentro del contexto de la música tradicional.

a) Lingüística

El análisis de las letras de las canciones nos brinda la oportunidad de conocer y comprender más a fondo el comportamiento humano en todas sus dimensiones. En particular, nos permite explorar aspectos que son más evidentes cuando se expresan de manera no convencional a través del lenguaje común. Los textos son una parte integral de la música y hay evidencia de que el lenguaje empleado en relación con la música difiere del lenguaje usado en el discurso ordinario (Merriam, 1964, p.187).

En el contexto educativo, el análisis de los textos de las canciones constituye una excelente herramienta para generar debates, reflexiones y comparaciones. Se pueden

abordar temas relevantes y significativos relacionados con el entorno cultural de los estudiantes además de fomentar su capacidad de elegir libremente y ser responsables de los propios actos, lo que constituye uno de los objetivos fundamentales de la educación. Al analizar las letras de las canciones, los estudiantes pueden desarrollar habilidades de discernimiento y juicio, aprendiendo a evaluar y cuestionar los mensajes que reciben a través de la música y a tomar decisiones basadas en sus propios valores y principios (Colomo, 2016).

Siguiendo a Merriam (1964, p. 201), es evidente que los textos de las canciones proporcionan cierta liberación psicológica para los participantes, de hecho, debido a la libertad de expresión permitida en la canción, las letras constituyen una fuente ideal para la investigación de los procesos psicológicos de los miembros de la cultura en cuestión. A través del estudio de las expresiones en las canciones, es posible el análisis del *ethos* de la cultura y obtener una perspectiva de los problemas y procesos psicológicos subyacentes en ella.

En relación con lo anterior, es bastante frecuente encontrar reflejos del *ethos* patriarcal de nuestra cultura en las canciones donde se puede observar una construcción de las mujeres como objetos de deseo y sumisión, contemplando relaciones incestuosas o incluso la normalización de la violencia ejercida contra ellas. Un ejemplo de ello es el romance de “El seductor de su hermana”, recogido en 1986 por José Manuel Fraile Gil y José Ramón Cid (Fraile, 2019, p.121):

(Y) el rey moro tenía un hijo que Paquito se llamaba
 2 de la edad de quince años se enamoró de su hermana.
 (Y) en ver que no podía *sel* hermano con una hermana
 4 de dolor de corazón malito cayó en la cama
 (y) su madre subía a *velo* tres veces a la semana.
 6 –¿Qué tienes tú, hijo mío? ¿Qué tienes, hijo del alma?
 ¿Qué comieras tú, hijo mío? ¿Qué comieras, que te traiga?
 8 –Yo comiera un guisadito que me lo guise mi hermana.
 Yo le diré que lo guise que lo guise y te lo traiga.
 10 –Si sube que suba sola que no suba acompañada
 que si acompañada sube capaz soy de *desborarla*.–
 12 Era en tiempos de verano y ella subió en falda blanca
 y al *vela* entrar por la puerta el muerto resucitaba.
 14 La agarró por la cintura la tiró encima la cama,
 [y tapándole la boca y besándola en la cara]
 16 hizo de ella lo que quiso hasta escupirle en la cara
 y ella cuando bajó y su padre la miraba.
 18 –¿Qué me mira, padre mío? ¿Qué me mira *pa* la cara?
 –Te miro y te remiro
 20 con la falda recogida pareces *mujel* casada.–
 Y de allí a los nueve meses tuvo una niña encarnada
 22 con una cintita verde y otra que es de *inamorada*.

Ilustración 1. Romance "El seductor de su hermana"

Históricamente, muchas canciones han perpetuado estereotipos y roles de género tradicionales, donde la mujer es retratada como un objeto pasivo, destinado a satisfacer los deseos y necesidades de los hombres. Además, les enseña a querer y desear de una manera tóxica. Si los productos culturales que consumen normalizan esas formas de amor y deseo, es probable que las reproduzcan.

En Santa Amalia vivía una joven guapa y hermosa como un jazmín,
 2 ella solita se mantenía cosiendo ropas para Madrid.
 Un día le dijo el hermano infame: –Sabrás, hermana del corazón,
 4 que tu hermosura me tiene loco y tu marido quiero ser yo.
 Y si me otorgas, yo te lo juro que yo en la vida te he de olvidar
 6 y si no otorgas, yo te lo juro te doy la muerte sin vacilar.–

Ilustración 2. Fragmento del romance "El hermano parricida" (Fraile, 2019).

Es importante analizar y cuestionar estas representaciones en la música, ya que influyen en la forma en que percibimos a las mujeres en la sociedad. Estas canciones refuerzan y normalizan las desigualdades de género, contribuyendo a la perpetuación de actitudes y comportamientos sexistas. Analizar y cuestionar las representaciones de género en la música es una actividad valiosa para realizar con estudiantes de secundaria y que es una herramienta idónea para identificar estereotipos de género, reflexionar sobre el impacto de las canciones y fomentar la crítica e interpretación consciente.

Desde el punto de vista competencial, abordar el análisis de las letras de las canciones en la asignatura de música puede tener una conexión interdisciplinaria significativa con la materia de Lengua y Literatura castellanas. Al analizar las canciones desde sus textos, se pueden explorar diversos aspectos lingüísticos y literarios, como la estructura poética, el uso de recursos literarios, el estilo y la temática. Además, las letras contribuyen al enriquecimiento del vocabulario, la mejora de la expresión oral y escrita, y el desarrollo de la sensibilidad literaria. A continuación, detallaré algunos ejemplos de ello (Manzano, 2011, pp. 87 - 99):

- *Anisorritmia e isorritmia*: en la canción popular tradicional se puede observar una intercambiabilidad entre las mensuras poéticas y las fórmulas musicales. En algunos casos, esta relación es muy estrecha y armoniosa, mientras que en otros se producen fricciones y desajustes que se resuelven de una manera particular. La anisorritmia es la falta de adecuación entre las acentuaciones del

texto y las del ritmo de la melodía mientras que la isorritmia se refiere a la simetría perfecta entre los acentos musicales y los textuales.

- Repeticiones: como recurso para añadir dramatismo a lo que el cantor está sintiendo al cantar o, en ocasiones, para ampliar los versos hasta que el texto llene los incisos melódicos de la estrofa musical. Por ejemplo, para ampliar a ocho el número de versos de una cuarteta simple:

*Anda y dile a tu madre
Que te empapele,
Que a las empapeladas
Nadie las quiere;
Nadie las quiere (niña),
Nadie las quiere,
Anda y dile a tu madre
Que te empapele.*

- Juegos de palabras: en los cancioneros de repertorio popular tradicional, se pueden encontrar textos cuya sintaxis puede parecer incongruente o poco convencional desde el punto de vista gramatical. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, en el contexto de la canción, estos textos cobran sentido cuando se cantan, ya que la música y el texto están estrechamente entrelazados. Valga como ejemplo el siguiente fragmento:

*De la raya de bordín,
De bordín, de bordán,
Tururum tum tum,
Tararán tan tan,
De la raya de bordín,
Tururún, tararán,
De Portugal.*

- Muletillas y bordones: son recursos literarios que se utilizan en la canción popular tradicional como una forma de imbricación entre el texto y la música. Consisten en intercalar una frase o palabra entre dos versos de una estrofa, que puede no tener una

relación directa con el contenido de la canción, pero se incorpora de manera natural en el desarrollo musical y textual. Por ejemplo:

*Cuando los enamorados,
Y olé, ramito de flores,
Se encuentran en el camino,
Se les muda la color,
Y olé ramito de flores,
Con la fuerza del cariño.*

En conclusión, abordar de manera analítica las letras de las canciones en la asignatura de música no solo tiene beneficios académicos, sino que también promueve el enriquecimiento cultural, la reflexión crítica y el desarrollo personal y social de los estudiantes. Al integrar aspectos lingüísticos, literarios y culturales, se crea un entorno de aprendizaje interdisciplinario que potencia el desarrollo integral del alumnado participante.

b) Didáctica Musical

La didáctica es la ciencia práctica de la educación que se ocupa de la planificación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo principal es instruir a los estudiantes, facilitando su aprendizaje y promoviendo su desarrollo integral. La didáctica se basa en principios pedagógicos y metodológicos que buscan optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica la selección adecuada de contenidos, la utilización de estrategias didácticas eficientes, el diseño de actividades y recursos que favorezcan la participación activa de los estudiantes, y la evaluación continua para medir el progreso y ajustar la enseñanza (Zaragozá, 2009).

Al tratar de didáctica es ineludible mencionar el concepto de aprendizaje significativo. Tal y como expone Zaragozá (2009), el aprendizaje significativo es un enfoque educativo propuesto por el psicólogo cognitivo David Ausubel que se centra en la construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos y relevantes que ya posee el estudiante. En este tipo de aprendizaje, se busca que los participantes vinculen la nueva información con su estructura cognitiva existente, lo que les permite comprender y retener de manera más profunda y duradera los conceptos aprendidos.

En relación con el aprendizaje significativo en música, algunos teóricos han trabajado en las últimas décadas sobre el concepto de comunidades de práctica para enfatizar cómo el aprendizaje, la acción y la identidad están estrechamente vinculados en muchos contextos colectivos. Aragão y Westvall (2019) entienden la comunidad de práctica como un espacio de aprendizaje donde sus participantes pueden compartir ideas, resolver problemas y aprender unos de otros, lo cual, a su vez, genera vínculos entre las personas que la forman. En el caso de las comunidades de práctica musical, los individuos que la integran están unidos a través de la música. Para que una comunidad de práctica sea considerada como tal, ha de contar con tres elementos: dominio o área de conocimiento que les ocupa, práctica o actividad por desarrollar y comunidad o miembros del grupo.

Podemos considerar, pues, el aula de música como una comunidad de práctica musical puesto que un grupo de individuos, en este caso, el alumnado, se verá unido por la música, con un dominio y práctica comunes. En este caso, la práctica vendría a ser lo que Small en 1998 denominó *musicizing*, cuya traducción literal es musicar. Small empleó este concepto para referirse a la participación en el acto musical, ya sea desde la interpretación, la escucha, la composición, ensayos o danza (Small, 1998 citado en Aragão y Westvall, 2019).

Si bien los seres humanos tienen un potencial innato para musicar y comprender el lenguaje musical, su desarrollo requiere de estimulación, nutrición y oportunidades de aprendizaje significativas, al igual que ocurre con la adquisición del lenguaje verbal (Swanwick, 1988). Esto implica ofrecer experiencias musicales enriquecedoras, que sean relevantes y significativas para los individuos. Se trata de conectar la música con su vida cotidiana, sus emociones, sus intereses y su identidad cultural.

En las melodías y ritmos que ofrece la música tradicional de Castilla y León, se puede encontrar una amplia variedad de recursos musicales educativos; un vasto abanico que permite al alumnado comprender el lenguaje musical. En este apartado trataré de ejemplificar brevemente algunos de estos recursos.

- **Melodía:**

La música tradicional castellanoleonesa ofrece una gran riqueza de melodías que pueden ser utilizadas para enseñar aspectos como la altura tonal o modal, las escalas, los intervalos y las estructuras melódicas características de la tradición musical de la región. Es bastante común el empleo de modos, como se puede observar en el siguiente ejemplo, una canción de ronda compuesta en *Mi* modal extraída del Cancionero básico de Castilla y León (Manzano, 2011, p. 212):

Ábreme la puerta, niña (ronda dialogada)

♩ = 80

1

Á - bre - me la puer - ta, ni - ña, que es - ta

no - che ven - go a ver - te, a - só - ma -

te a la ven - ta - na si no hay in - con - ve - nien - te.

Ilustración 3. Fragmento canción de ronda. Cancionero básico de Castilla y León.

El análisis melódico de las canciones tradicionales regionales, además, permite comprender los movimientos interválicos y ámbitos melódicos propios de la cultura de la región en cuestión.

- **Ritmo:**

En cuanto al aspecto rítmico, la música tradicional de Castilla y León presenta una variedad de ritmos y patrones rítmicos que pueden servir como base para el aprendizaje tanto de la métrica como de la subdivisión del tiempo. Los estudiantes pueden practicar la ejecución de estos ritmos utilizando diferentes instrumentos musicales o su propio cuerpo, lo que les ayudará a internalizar y sentir el pulso y la estructura rítmica de la música.

La música tradicional cuenta con una gran riqueza rítmica. Son abundantes los ritmos ternarios, aplicados generalmente a la danza, aunque se encuentran fácilmente ritmos amalgamados o incluso mixtos. En cancioneros como el de Agapito Marazuela (Porro, 2020), se pueden encontrar partituras, con sus correspondientes grabaciones, para realizar adaptaciones curriculares susceptibles de ser empleadas en las clases de música.

Baile corrido

Dulzaina y tamboril De A. Marazuela

De § hasta Fin

Ilustración 4. Partitura "Baile Corrido". Agapito Marazuela.

Habas Verdes III

Dulzaina y tamboril De Valladolid

Grabación del año 1959

Ilustración 5. Partitura "Habas Verdes".

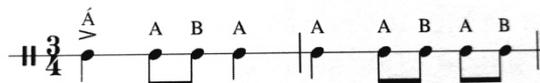
También existen fuentes donde, directamente, se pueden hallar transcripciones rítmicas aplicables a la pandereta o, en su defecto, a otros instrumentos de percusión como puede ser el propio cuerpo. En el siguiente ejemplo (Pérez, 2020, p. 370) aparecen los patrones rítmicos de acompañamiento al “Baile de Vigo de Sanabria” recopilado por Miguel Montalvo, Monserrat Montalvo y Carmen Ramos. Un ejemplo de ritmo mixto, alternando binario y ternario:



CORRIDO:

Una estrella me dijo
que la siguiera,
ella va por el aire,
yo por la tierra,
una estrella me dijo
que la siguiera.

Dices que no la quieres
ni vas a verla
y ese pájaro majo,
no cría hierba.
Dices que no la quieres
ni vas a verla.



JOTA PUNTEADA:

Manzanita colorada
como no te caes al suelo,
toda mi vida he andado
por alcanzarte y no puedo.

**Cómo quieres, quieres
que te vaya a ver ,
si vengo de arar
al anochecer ,(bis)
vengo de la arada,
cuando voy a verte
ya estás acostada.**

Una estrella y un lucero
andan a la vera mía,
la estrellita anda de noche
y el lucero por el día.

**Cómo quieres, quieres
que vaya al café,
si vengo con uno
que me quiere ver. (bis)
Como quieres, quieres
que vaya al café.**

Ilustración 6. Baile de Vigo de Sanabria (ZA). Cris Zagaleja (Pérez, 2020).

Para concluir, la música tradicional de Castilla y León ofrece una amplia variedad de recursos musicales educativos que pueden utilizarse en el aula para enseñar y comprender el lenguaje musical. Estos recursos melódicos, rítmicos y estructurales brindan a los estudiantes oportunidades para desarrollar habilidades auditivas, rítmicas y analíticas, al tiempo que se sumergen en la rica tradición musical de la región.

3. Perspectiva de los Derechos Humanos

El artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948) profiere que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos [...]” (ONU, 1948, p.8).

También se contempla en el art. 27.1 de esta Declaración el derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad y a gozar de las artes de igual modo en que en el art. 29.1 se establecen una serie de deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella podemos desarrollar libre y plenamente nuestra personalidad (ONU, 1948).

Siguiendo a Alonso (2017, p.5), la educación en Derechos Humanos se fundamenta en una pedagogía de la responsabilidad social y la participación cívica. Esto implica considerar a cada individuo como titular de derechos y como sujeto responsable de su preservación. La pedagogía orientada hacia los Derechos Humanos busca generar un cambio cultural que promueva la competencia social y cívica. Para desarrollar esta pedagogía, es necesario fomentar una inteligencia representativa, es decir, un proceso de reflexión que vaya más allá de la propia posición del individuo y se puede lograr a través del libre intercambio de opiniones tanto dentro como fuera del marco educativo formal.

La relación entre música tradicional y derechos humanos puede abordarse desde diferentes puntos de vista. Por un lado, el derecho a la libertad de expresión protege la capacidad de las personas y comunidades para crear, interpretar y difundir su música tradicional sin restricciones. La música tradicional constituye una forma de expresión cultural y artística para las comunidades y grupos que desean mantener y transmitir sus tradiciones. Por otro lado, el reconocimiento y respeto de los derechos culturales implica promover las expresiones musicales tradicionales, así como proteger los conocimientos y prácticas asociadas a ellas. Los derechos humanos pueden respaldar los esfuerzos para proteger y promover la música tradicional como parte esencial del patrimonio cultural de una comunidad.

Todo lo expuesto anteriormente está directamente vinculado y contribuye en gran medida a la consecución de los objetivos de etapa que marca la ley educativa vigente (RD39/2022, 2022): desarrollo de la tolerancia; ejercicio del diálogo y ciudadanía democrática; conocimiento, valoración y respeto hacia la cultura, así como el patrimonio artístico y cultural y, como se expondrá con mayor detalle en el apartado de perspectiva de género, también fomentará el rechazo hacia cualquier estereotipo que suponga la discriminación entre hombres y mujeres. Este Real Decreto marca una serie de contenidos transversales que, todas y cada una de las materias impartidas en la Educación Secundaria Obligatoria deben contemplar. La perspectiva de los derechos humanos está relacionada con algunos de ellos: educación emocional y valores, respeto mutuo y cooperación entre iguales o igualdad de género.

a) Perspectiva Social

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, entre otras cosas la música participa en la construcción y articulación del tejido social y constituye una manera de expresar pensamientos y sentimientos. Como docentes de educación secundaria, se ha de ser conscientes de que, en la etapa de la adolescencia, marcada entre otras cosas por la construcción de la propia identidad, los gustos musicales juegan un papel fundamental, llegando a ofrecer, como afirma Martí (2000, p.14), respuestas a los interrogantes que nos planteamos sobre la propia pertenencia a una clase social o grupo étnico y contribuyendo al fortalecimiento de los constructos sociales tendentes a satisfacer la necesidad de la diferencia.

En este sentido, a la música tradicional se la ha vinculado más que otras a una identidad territorial específica, constituyéndose como uno de los típicos recursos para expresar musicalmente la idea de una localidad concreta. Siguiendo a Martí (2000, p.79), podemos afirmar que, dada una producción musical determinada, su relevancia social para un ámbito sociocultural concreto se pondrá de manifiesto a través de la interacción entre el significado, los usos que se le dan y sus implicaciones funcionales, es decir, una música pertenece a un área sociocultural determinada cuando tiene relevancia social y la relevancia social de una música dependerá de la posesión de significados, usos y funciones en la colectividad.

Según Merriam (1964), conocer los usos y funciones de la música es imprescindible para el estudio y comprensión del comportamiento humano, entendiendo los “usos” de la música como las diferentes maneras en que ésta es empleada en el ejercicio social y las “funciones” como las razones de su empleo y en particular el propósito al que sirve. Teniendo esto en cuenta, la música puede desempeñar diferentes papeles en la sociedad como, por ejemplo, constituir un medio de expresión emocional, una respuesta física o un goce estético, contribuir a la continuidad y estabilidad de una cultura, poseer una función comunicadora o integradora en la sociedad, entretener y reforzar la conformidad de normas sociales (ritos, celebraciones, etc.).

En el contexto específico de la música tradicional propia de esta región, destaca su papel fundamental como medio de evasión, que, tal vez podría enmarcarse en la función de entretenimiento propuesta por Merriam. En épocas marcadas por la escasez, la pobreza, la opresión y otras condiciones que hacían difícil la subsistencia, la música contribuye a aliviar la dureza de la realidad. Además, se convierte en un acompañamiento indispensable para los trabajos arduos, buscando hacer más llevadera la labor, como uno de sus principales usos.

En momentos en los que la vida era difícil y las condiciones adversas, la música brindaba un escape emocional y mental. Permitía a las personas sumergirse en un mundo diferente, alejándose temporalmente de las preocupaciones y dificultades cotidianas. Era un respiro, una forma de encontrar consuelo y disfrute en medio de las complicadas circunstancias y, en cierto modo, aunque las circunstancias históricas hayan cambiado, así sigue siendo.

Además de su función como evasión, la música también desempeñaba un rol importante en la cohesión social y el fortalecimiento de los lazos comunitarios. La participación en actividades musicales, como cantar y bailar juntos, generaba un sentido de comunidad y solidaridad. La música se convertía en un medio para compartir experiencias, expresar emociones y unirse en momentos de dificultad.

Centrándonos en el objeto de estudio que nos ocupa, es importante reflexionar sobre el concepto social de tradición, ya que la música tradicional es un hilo vertebrador de nuestra sociedad y nuestra cultura y, como tal, es algo dinámico, sometido a cambios y actualizaciones y no anquilosado en el pasado como si de una pieza de museo se tratase.

Se suele entender por “tradicional” aquello que pertenece al ayer, que permanece en el pasado y, tal vez por ello, carece de continuidad. Según esta noción, un objeto cultural es tradicional siempre y cuando se repita un modelo original elaborado en una época más o menos lejana, es decir, serían tradicionales un rito, una creencia, un objeto material, un cuento, una práctica o cualquier institución preservada sin cambios. La tradición sería la falta de cambio, precisamente en un contexto de cambio (Lenclud, 1987), lo cual carece, a priori, de coherencia.

Es conveniente tener esta reflexión en mente a la hora de abordar con el alumnado la temática de nuestra música tradicional para así contribuir a la comprensión de que la tradición no es más que una manera de relacionarnos con el pasado desde nuestro presente. En palabras de Lenclud (1987, p. 157):

El camino a seguir para aclarar su génesis [de la tradición] no es el que va del pasado al presente, sino [...] del presente al pasado. En todas las sociedades, incluyendo la nuestra, la tradición es una "retroproyección", una fórmula que Pouillon explicita en estos términos: "Elegimos aquello por lo que nos declaramos determinados, nos presentamos como continuadores de nuestros predecesores".

Creo que este enfoque podría contribuir a terminar de desgastar esa dicotomía de viejo/nuevo o pasado de moda/moderno que, desde mi punto de vista, sigue generando cierto rechazo hacia la música tradicional por parte de públicos más jóvenes.

Es indiscutible que lo que consideramos música tradicional en nuestra Comunidad Autónoma tiene un enorme peso social, especialmente en ámbitos rurales. Difícilmente acudiremos a las fiestas patronales de un pueblo sin escuchar dulzainas o presenciar – incluso participar – en un baile de rueda o jota. Las personas que habitan Castilla y León siempre se han reunido entorno a la música y la danza, no sólo para festejar, sino también para recordar y compartir, como acto social.

b) Perspectiva de Género

Históricamente se ha socializado a las mujeres como emotivas, débiles, relacionadas con el mundo de la naturaleza por su participación en la reproducción, y, generalmente, siendo recluidas al ámbito privado. Esta lógica patriarcal, a través de la cual la sumisión de las mujeres se toma como “natural” ha marcado la educación tanto de hombres como de mujeres, en el plano formal como en el no formal (Bach, et al., 2015, p.39). Y siendo recluidas al ámbito privado, cabe preguntarse ¿de qué manera y en qué medida pueden las mujeres tomar parte de la expresión cultural, estando esta más bien vinculada al espacio público?

Según afirma Butler (2009):

Las normas de género tienen mucho que ver con cómo y de qué manera podemos aparecer en el espacio público; cómo y de qué manera se distinguen lo público de lo privado y cómo esta distinción se instrumentaliza al servicio de las políticas sexuales; quién estará criminalizado según la apariencia pública; quién no será protegido por la ley o, de manera específica, por la policía, en la calle, o en el trabajo o en casa.

La antropología feminista emplea el término “género” vinculándolo al peso cultural de la desnaturalización del rol de la mujer respecto a los varones, así como su supuesta e inherente inferioridad (Bach, et al., 2015, p.41).

Siguiendo a Judith Butler (2009, p.3), en Occidente el género está condicionado por normas obligatorias que lo hacen definirse en un sentido u otro dentro de un marco binario. Por tanto, decir que el género es performativo viene a afirmar que, en un contexto histórico-social dado, posee una determinada expresión y manifestación. La teoría de la performatividad de género presupone que estas “normas obligatorias” actúan sobre nosotros, de diferentes maneras que muchas veces se escapan a nuestro entendimiento, pero, al fin y al cabo, determinan nuestras acciones (Butler, 2009 citado en López Martínez, 2009, p.14).

Debido a estas normas de género restrictivas y a los roles tradicionales asignados a la figura femenina, su participación en la música ha sido marginada, invisibilizada, pero la realidad es que las mujeres desempeñan un papel fundamental en la música tradicional por diversas razones. En primer lugar, son las principales precursoras de la transmisión de conocimientos y prácticas musicales de generación en generación. A través de su participación activa en la vida comunitaria y familiar, han sido responsables de transmitir las canciones, melodías y ritmos tradicionales a las nuevas generaciones.



Ilustración 7. Tía Gora y Tía Nisia, vecinas de Peñaparda, tocando el pandero cuadrado.

Además, la presencia femenina en la música tradicional va más allá del canto. Las mujeres también han desempeñado un destacado rol en el dominio de instrumentos de percusión como la pandereta o el pandero. Estos instrumentos, que forman parte integral de muchas tradiciones musicales, son fabricados de manera artesanal, generalmente por mujeres. Aún hoy en día existen destacadas constructoras de panderos que, a la manera tradicional, continúan aplicando los saberes de sus antepasadas. Claro ejemplo de ello son Andrea Mateos y Juana Catalán, artesanas constructoras de la población salmantina de Peñaparda. La forma de tocar el pandero de Peñaparda es muy particular ya que el instrumento es tañido con “porra” y no sólo con las manos, como es más común en el resto de la península. En este pequeño pueblo, el tocar el pandero siempre estuvo reservado a las mujeres; para ellas significaba una manera de evasión, de diversión y de reunión.



Ilustración 9. Juana Catalán, vecina de Peñaparda y constructora de panderos.



Ilustración 8. Andrea Mateos, vecina de Peñaparda y constructora de panderos.

La participación de las mujeres en la música tradicional no solo ha sido importante desde una perspectiva musical, sino también en términos de empoderamiento y afirmación de identidad; han encontrado una forma de expresión personal y colectiva, rompiendo barreras, fortaleciendo la comunidad y desafiando los roles de género tradicionales, promoviendo la igualdad de género.

A este respecto, Lucy Green (1997) hace referencia al significado y la práctica musicales de las mujeres desde la postura de cómo la feminidad entra a formar parte de los perfiles de la música, y es que, cuando escuchamos a una mujer que canta o toca y cuando oímos la música que ha compuesto o improvisado, no sólo escuchamos los significados musicales intrínsecos, sino que también tomamos conciencia de su postura discursiva en un nexo de género y sexualidad (Green, 1997, p. 26), es decir, que las manifestaciones musicales ofrecen una perspectiva única y enriquecedora que trasciende el ámbito musical, permitiendo explorar y reflexionar sobre las experiencias y significados asociados a la feminidad en el contexto musical.

No se puede abordar, por tanto, la música de raíz de nuestra tierra en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin tener en cuenta la perspectiva de género. Cuando hablamos de música, en prácticamente cualquiera de sus géneros, solemos incurrir en una opacidad androcéntrica, lo que García Prince (2004) denomina ginopia:

Miopía o ceguera a lo femenino, no ver a las mujeres, no percibir su existencia ni sus obras; se entiende como una omisión, generalmente no consciente, naturalizada y casi automática por lo anterior, a la realidad de las mujeres. Se denomina ginopes a los sujetos, grupos u organizaciones que mantienen una práctica o patrón inveterado de omisión y

exclusión en el discurso y en la práctica, a la realidad de lo femenino o de las propias mujeres (citado en Bach, A.M., 2015, p.80).

En última instancia, querría destacar en este apartado la responsabilidad que recae en la figura docente a la hora de contribuir a una educación por y para la igualdad de género. La forma en que se enfoque la enseñanza, en este caso de la música, acabará reflejándose en los roles desempeñados por el alumnado, no solo en el ámbito educativo sino, muy probablemente también fuera del centro.

Siguiendo a Green (1997, p.234), el currículum puede proporcionar una fuerza interventora vital en la reproducción de la política de género en la música, aportando herramientas como la gradual incorporación al currículum de la información sobre mujeres músicas; el reconocimiento de las cuestiones de género presentadas en las letras – análisis, por cierto, muy oportuno en la música tradicional de Castilla y León - ; la reconsideración del papel del canon en el currículum; la revisión de los procedimientos de evaluación en relación con las prácticas y valores musicales de chicas y chicos; una nueva inspección de la evaluación de acuerdo con nuestras propias premisas sobre la musicalidad del alumnado según su género; la oferta de modelos de rol que cuestionen las prácticas musicales aceptadas, marcadas por el género o la estimulación por parte del profesorado hacia su grupo de estudiantes para que emprendan actividades musicales que trasciendan los estereotipos.

Además, cabe plantearse la ausencia de la figura femenina en los manuales de música empleados en Educación Secundaria Obligatoria. Tal y como afirma Titos (2022), la falta de representación de figuras femeninas en los libros de texto de Historia de la Música tiene un impacto negativo en la sociedad en general. Esta ausencia sistemática implica una carencia de rigor académico y contribuye al desconocimiento de las mujeres en el ámbito musical, así como de sus contribuciones artísticas. Ante esta problemática, es necesario promover una remodelación de los contenidos y materiales educativos, así como revisar la forma en que se imparten, con el objetivo de lograr una mayor inclusión y generar conciencia sobre la cuestión de género en el colectivo estudiantil.

4. Situación de Aprendizaje “Masa madre en el aula de música”

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE				
Título: “Masa madre en el aula de música”				
Contextualización: 3º ESO – 20 personas. ODS 4. Objetivos de etapa.				
Temporalización: 6 sesiones en el tercer trimestre				
Fundamentación curricular				
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicadores de logro	Descriptorios operativos	Objetivos de etapa ¹
<i>CE1</i>	<i>1.1</i>	1.1.1	<i>CCL2, CCL3, CP3, CDI, CPSAA1, CCI, CCEC1</i>	<i>a), b), c), d), g), h), j), i)</i>
<i>CE2</i>	<i>2.1</i>	2.1.1	<i>STEM5, CD2, CD4, CPSAA2, CE3, CCEC2</i>	
	<i>2.2</i>	2.2.1	<i>CCL1, CD2, CD4, CPSAA1, CPSAA2, CCI, CE3, CCEC2, CCEC3</i>	
	<i>2.3</i>	2.3.1	<i>CPSAA3, CCI, CE3, CCEC2, CCEC3</i>	
<i>CE3</i>	<i>3.2</i>	3.2.1, 3.2.2	<i>CCL2, CPI, CD2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CE3, CCEC2, CCEC3</i>	
	<i>3.3</i>	3.3.1	<i>CCL1, CCL2, CPI, CD2, CPSAA3, CPSAA4, CCI,</i>	

¹ Objetivos especificados en Anexo II.

			CC2, CE3, CCEC2, CCEC3
CE4	4.2	4.2.1	CCL1, CP2, STEM3, CPSAA3, CC1, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4
Contenidos del área/materia			Contenidos de carácter transversal
<p><i>A. Escucha y percepción.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Actuaciones musicales: visualización de ritmo y canto de panaderas.</i> - <i>Respeto y valoración de la música tradicional de Castilla y León a través de las panaderas.</i> <p><i>B. Interpretación, improvisación y creación escénica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Géneros musicales: música de raíz – panaderas.</i> - <i>Repertorio vocal e instrumental mediante el canto y percusión corporal</i> - <i>Técnicas de improvisación: creación de letra.</i> - <i>Normas de comportamiento y participación en actividades musicales: interpretación con público</i> - <i>Interpretación y práctica de piezas instrumentales y vocales de Castilla y León.</i> <p><i>C. Contextos y culturas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Músicas tradicionales y diversidad cultural. Castilla y León: Panaderas</i> - <i>Funciones de la música a través de la historia.</i> 			<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comprensión lectora.</i> • <i>Expresión oral y escrita.</i> • <i>Educación emocional y valores.</i> • <i>Fomento de la creatividad</i> • <i>Igualdad de género</i> • <i>Respeto mutuo y cooperación entre iguales</i>

- <i>Interés por conocer música tradicional castellanoleonesa con una actitud abierta y respetuosa, como fuente de enriquecimiento cultural y disfrute personal.</i>						
Aprendizaje interdisciplinar: Relacionada con los contenidos de las asignaturas de Geografía e Historia y Lengua y Literatura.						
Planificación de actividades y tareas						
Actividades o tareas	Método	Espacio	Agrupamiento	Tiempo	Material	
<i>Actividad 1</i>	<i>Observación. Aprendizaje por repetición. Método Martenot.</i>	<i>aula</i>	<i>Grupo completo</i>	<i>2 sesiones</i>	<i>Pantalla digital</i>	
<i>Actividad 2</i>	<i>Cooperativo – colaborativo.</i>	<i>aula</i>	<i>Grupo completo</i>	<i>2 sesiones</i>	<i>Mesas y letras impresas</i>	
<i>Actividad 3</i>	<i>Cooperativo – colaborativo y aula invertida.</i>	<i>aula</i>	<i>Grupo completo</i>	<i>2 sesiones</i>	<i>Mesas, letras impresas y pizarra</i>	
Proceso de evaluación del alumnado						
Instrumento de evaluación 1: Guía de observación						
Indicadores de logro	Calificación		Agente			Momento
	Peso	Herramienta	A	C	H	
1.1.1.	0.8%	<i>Escala de observación</i>			X	<i>Durante la actividad</i>

2.1.1.	0.8%	<i>Escala de observación</i>			X	<i>Durante la actividad</i>
2.2.1.	0.8%	<i>Escala de observación</i>			X	<i>Durante la actividad</i>
2.3.1.	0.8%	<i>Escala de observación</i>			X	<i>Durante la actividad</i>
3.2.1.	0.8%	<i>Escala de observación</i>			X	<i>Durante la actividad</i>
3.2.2	0.8%	<i>Escala de observación</i>			X	<i>Durante la actividad</i>
3.3.1.	0.8%	<i>Escala de observación</i>			X	<i>Durante la actividad</i>
4.2.1.	0.8%	<i>Escala de observación</i>			X	<i>Durante la actividad</i>
Atención a la diversidad						
<i>Simplificación de patrones rítmicos. Apoyo instrumental. Traducción al castellano de propuestas de composición. DUA.</i>						
Mecanismo de evaluación de la situación de aprendizaje						
Instrumento de evaluación 1: Rúbrica						
Momento de la evaluación:			Agente			
			A	C	H	
Una vez finalizadas y evaluadas las actividades.			X			

a) Descripción y justificación:

Esta situación de aprendizaje se enmarca en la Unidad Didáctica de Música Tradicional de Castilla y León cuyo objetivo fundamental es acercar al alumnado la riqueza y variedad de la música de raíz de nuestra Comunidad Autónoma, así como fomentar la comprensión y práctica de sus ritmos, melodías, letras y danzas.

“Masa madre en el aula de música” está diseñada para el aprendizaje del ritmo de panaderas acompañando una canción y promoviendo la creatividad del alumnado.

Consta de 3 actividades:

Actividad 1: Visualización, a través de material audiovisual, de cantos de panaderas realizados por grupos profesionales de música tradicional y aprendizaje del ritmo por imitación, guiado por la profesora.

Actividad 2: Muestra, por parte de la docente, de la canción acompañada del ritmo de panaderas con el objetivo de enseñar la melodía y letra para su posterior interpretación por parte del alumnado.

Actividad 3: Una vez interiorizados el ritmo y el canto, el grupo modificará la letra de la canción hacia una temática cercana, que les despierte interés, para su interpretación en el acto de fin de curso.

b) Contextualización:

La situación de aprendizaje se llevará a cabo con el alumnado de 3º ESO integrado por 20 personas. Está encaminada a la consecución del Objetivo Desarrollo Sostenible (ODS) 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, esta situación de aprendizaje también refuerza los objetivos de etapa, expuestos en Anexo II.

c) Fundamentación curricular:

- Criterios de evaluación:

1. Competencia específica 1²:

1.1. Evidenciar una actitud de apertura, interés y respeto en la escucha o el visionado de obras musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas.

² Competencias específicas definidas en anexo I.

1.4. Establecer conexiones entre manifestaciones musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas, valorando su influencia sobre la música y la danza actuales.

2. Competencia específica 2:

2.1. Participar, con iniciativa, confianza y creatividad en la exploración de técnicas musicales y dancísticas, por medio de improvisaciones pautadas, individuales o grupales, en las que se empleen la voz y el cuerpo.

2.2. Demostrar habilidades musicales, individuales y grupales, expresando ideas, sentimientos y emociones fortaleciendo la conciencia global, a través de la práctica interpretativa.

2.3. Mostrar interés por las actividades de improvisación, respetando al mismo tiempo las creaciones de sus compañeros.

3. Competencia específica 3:

3.2. Emplear técnicas de interpretación vocal y corporal para el desarrollo de las destrezas musicales, potenciando el control de emociones a través de la gestión del miedo escénico, la ansiedad, manteniendo la relajación y la concentración y mostrando seguridad en sí mismos.

3.3. Participar activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación, adecuadas a su nivel, dentro y/o fuera del centro, asumiendo diferentes roles, intentando concertar su acción con la del resto del conjunto, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común.

4. Competencia específica 4:

4.2. Elaborar composiciones vocales de forma individual y/o colaborativa, mostrando respeto a ideas, emociones y sentimientos del grupo.

4.4. Utilizar de manera funcional los recursos digitales para el aprendizaje y la investigación del hecho musical.

- Indicadores de logro:
 - 1.1.1. Muestra una actitud de apertura, interés y respeto en la escucha o el visionado de obras musicales y dancísticas de música tradicional castellana.
 - 2.1.1. Participa, con iniciativa, confianza y creatividad en la exploración de la música tradicional castellana por medio de improvisaciones pautadas, individuales o grupales, en las que se empleen la voz y el cuerpo.
 - 2.2.1. Demuestra habilidades musicales expresando ideas, sentimientos y emociones fortaleciendo la conciencia global, a través de la práctica interpretativa.
 - 2.3.1. Muestra interés por las actividades de improvisación, respetando al mismo tiempo las creaciones de sus compañeros.
 - 3.2.1. Emplea técnicas de interpretación vocal y corporal para el desarrollo de las destrezas musicales en el ámbito de la música tradicional castellana.
 - 3.2.2. Gestiona el miedo escénico y la ansiedad, manteniendo la relajación y la concentración y mostrando seguridad en sí mismos.
 - 3.3.1. Participa activamente y con iniciativa personal en la interpretación del arreglo de panaderas, dentro y fuera del centro, intentando concertar su acción con la del resto del conjunto, aportando ideas musicales y contribuyendo al perfeccionamiento de la tarea en común.
 - 4.2.1. Elabora la composición de la letra de panaderas de forma individual y/o colaborativa, mostrando respeto a ideas, emociones y sentimientos del grupo.

- Descriptores operativos³:

CCL1, CCL2, CCL3, CP1, CP2, CP3, CE1, CE3, CD1, CD2, CD4, CC1, CC2, CCL1, CCL2, CCL3, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CPSAA4, STEM3, STEM5, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4

- Contenidos de la materia:

A. Escucha y percepción:

- Actuaciones musicales: visualización de ritmo y canto de panaderas.
- Respeto y valoración de la música tradicional de Castilla y León a través de las panaderas

B. Interpretación, improvisación y creación escénica:

- Géneros musicales: música de raíz – panaderas
- Repertorio vocal e instrumental mediante el canto y percusión corporal
- Técnicas de improvisación guiada e interpretación: elaboración de arreglos, creación de canciones, etc.
- Normas de comportamiento y participación en actividades musicales: interpretación con público
- Interpretación y práctica de piezas vocales de Castilla y León: las panaderas

C. Contextos y culturas:

- Las músicas tradicionales en España y su diversidad cultural, en particular de Castilla y León
- Funciones de la música a través de la historia
- Interés por conocer músicas de diferentes épocas y culturas, con una actitud abierta y respetuosa y como fuente de enriquecimiento cultural y disfrute personal

³ Descripción de las siglas en anexo III.

- Contenidos de carácter transversal:
 - Comprensión lectora.
 - Expresión oral y escrita.
 - Educación emocional y valores.
 - Fomento de la creatividad
 - Igualdad de género
 - Respeto mutuo y cooperación entre iguales

d) Metodología y temporalización:

Actividad 1: la metodología empleada consistirá en una primera fase de observación en el visionado del material audiovisual para dar paso a un aprendizaje por repetición del ritmo de panaderas, es decir, en esta primera actividad, los métodos de enseñanza serán tradicionales, con una diferencia bastante marcada de roles entre alumnado y docente. La fase de aprendizaje rítmico está inspirada en el Método Martenot, según el cual, para realizar un buen trabajo rítmico, es condición indispensable que éste se haga como repetición de fórmulas encadenadas: imitando y repitiendo una fórmula, hasta integrarla en nuestra memoria. La actividad está organizada para que ocupe dos sesiones de la impartición de la materia.

PANADERAS

Ahí vienen las panaderas
por las calles de San Juan,
engañando a los chiquillos
cuatro duros vale un pan.

Dime panaderita
cómo va el trato,
la harina va subiendo
y el pan barato.

Por el Puente del Congosto, leré (3 palmadas)
cuatrocientos cojos van,
unos llevaban la harina, leré (3 palmadas)
y otros llevaban el pan.

ESTRIBILLO

Quando paso por tu puerta, leré (3 palmadas)
cojo pan y voy comiendo,
pa que no diga tu madre, leré (3 palmadas)
que con verte me mantengo.

ESTRIBILLO

Actividad 2: Tras la muestra de la canción completa y reparto de letras impresas, comienza el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Entre todos, trataremos de darle forma a la canción. La actividad está organizada para que ocupe dos sesiones de la impartición de la materia.

Actividad 3: Aprendizaje cooperativo – colaborativo y aula invertida. Serán los propios alumnos/as quienes propongan una

nueva letra de la canción a la profesora. La actividad está organizada para que ocupe dos sesiones de la impartición de la materia.

e) Atención a la diversidad:

Teniendo muy presente el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las actividades de la presente situación de aprendizaje están ideadas para proporcionar:

- Múltiples formas de implicación, acción y expresión
- Opciones para el interés, percepción y acción física
- Opciones para la comunicación, comprensión y autorregulación.

En la práctica, esto se conseguirá mediante simplificación de patrones rítmicos para aquellos alumnos/as con mayor dificultad de adecuación rítmica; apoyo instrumental para el alumnado con necesidades físicas especiales y facilitación de traducciones en el lenguaje verbal, para el alumnado que no comprenda o no hable con fluidez el castellano.

f) Evaluación:

La docente evaluará y calificará al alumnado ayudándose de una guía de observación donde se contemplan los diferentes indicadores de logro. La evaluación se realizará durante el transcurso de las actividades a través de la observación del grupo.

Cada indicador se valorará con MB (muy bien), B (bien), R (regular) o M (mal), según su grado de consecución y empleando la siguiente tabla:

Por otro lado, al finalizar las actividades y una vez evaluadas, reflexionaremos, mediante una autoevaluación, sobre la consecución de los objetivos y eficacia de la situación de aprendizaje basándonos en los siguientes indicadores:

"MASA MADRE EN EL AULA"

AUTOEVALUACIÓN DOCENTE		1	2	3	4	5	6
6: MUY BIEN; 5: BIEN; 4: PODRÍA MEJORAR 3: REGULAR; 2: MAL; 1: MUY MAL							
1	Consecución de los objetivos programados						
2	Contribución de los contenidos, criterios de evaluación e indicadores de logro a la adquisición de las competencias.						
3	Adecuación criterios de evaluación e indicadores de logro a las características y necesidades de los alumnos.						
4	Idoneidad de la metodología y materiales curriculares.						
5	Adecuación y aprovechamiento de los recursos curriculares.						
6	Eficacia de las medidas de atención a la diversidad: medidas de refuerzo, apoyo y adaptaciones curriculares.						
7	Adecuación y validez del proceso de evaluación: instrumentos, criterios de calificación, criterios de corrección, recuperaciones y alumnos con la materia pendiente.						
8	Flexibilidad y utilidad de la programación como herramienta para conseguir las competencias planteadas.						
9	Los niveles alcanzados por los alumnos son los previstos.						
10	La interpretación de los resultados es coherente con la realidad del aula.						

OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

--

Conclusiones

La música es un sistema de sonidos a través del cual no sólo se pueden reproducir realidades culturales, sino también crearlas. Es decir, la música no es exclusivamente un reflejo de la sociedad, también es una herramienta para su transformación; por lo tanto, es importante comprender su vinculación con las distintas creencias, conceptos y tradiciones. La adolescencia es una etapa crucial en la formación de la identidad y en la internalización de normas y valores sociales, por ello es importante que el rol del docente esté encaminado a ofrecer herramientas a los estudiantes para analizar de manera crítica y cuestionar los mensajes que reciben a través de la música.

El potencial innato para el aprendizaje musical se manifiesta desde temprana edad, los bebés muestran una sensibilidad natural hacia los sonidos y la música. Sin embargo, para que este potencial se desarrolle plenamente, es necesario proporcionar un entorno musical enriquecedor y estimulante. Tal y como se ha expuesto en este trabajo, la música tradicional de Castilla y León constituye un vehículo idóneo para proporcionar ese entorno musical. Desde una perspectiva competencial, el análisis de las letras, melodías y ritmos de la música propia de esta región puede otorgar al alumnado un gran desarrollo cognitivo: aplicar y desarrollar habilidades de comprensión lectora, análisis textual y escritura crítica; enriquecer su vocabulario, mejorar la expresión oral y escrita; desarrollar la sensibilidad literaria; desarrollar habilidades auditivas, rítmicas y analíticas y comprender el lenguaje musical y ser capaz de interpretarlo.

Al relacionar la asignatura de música con la lengua y literatura castellanas, se promueve la interdisciplinariedad y se enriquece el proceso de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes abordar las letras de las canciones desde diferentes perspectivas, analizar su sintaxis, estructura literaria y contenido, y relacionarlos con el contexto social y cultural en el que se enmarcan. Esto fomenta el desarrollo de habilidades lingüísticas, literarias y críticas, y favorece la comprensión global de la música y su impacto en la sociedad.

Al comprender y reflexionar sobre los mensajes y significados de las canciones, los estudiantes adquieren herramientas para meditar sobre su propia identidad, valores y decisiones. Esto contribuye a fortalecer su autonomía y capacidad de elección.

La relación entre música tradicional y derechos humanos puede ser analizada desde una perspectiva social y de género, ya que el folclore refleja y reproduce las dinámicas sociales y de género de una determinada comunidad o sociedad. Desde el punto de vista social, la música tradicional, al ser una expresión cultural arraigada en una comunidad, refleja su identidad, historia y valores. Es importante considerar si este patrimonio inmaterial promueve la inclusión, la diversidad y el respeto de los derechos de todas las personas. A este respecto, cabe otorgarle especial dedicación a la perspectiva de género. El *ethos* patriarcal que marca la cultura occidental se ve reflejado en las canciones tradicionales. Se debe prestar atención a las representaciones de hombres y mujeres en las letras y en la interpretación musical, así como a los roles y temas abordados en la música de raíz. Es fundamental fomentar en el alumnado el espíritu crítico y la capacidad de cuestionar los estereotipos de género y cualquier forma de discriminación.

A partir de todo ello, he llevado a cabo el diseño de la situación de aprendizaje propuesta en este trabajo que lleva por título “Masa madre en el aula de música”. La metodología promueve un ambiente de aprendizaje participativo y enriquecedor, donde se fomenta el diálogo y el intercambio de ideas. Además, está orientada al trabajo y consecución de los contenidos transversales que recoge la ley educativa actual.

Abordar el análisis del folclore castellanoleonés desde una perspectiva crítica, de género y de respeto a los derechos humanos, contribuye a trabajar de manera transversal diversos contenidos como la igualdad, la diversidad, el respeto, la autonomía y la responsabilidad y, al mismo tiempo, se alinea con la educación en valores, la educación para la ciudadanía global y la educación en igualdad de oportunidades. Estos son aspectos clave que buscan formar a los estudiantes como ciudadanos críticos, conscientes de sus derechos y responsabilidades, capaces de reflexionar sobre su entorno cultural y social.

Cada una de las perspectivas trabajadas podrían ser, en sí mismas, un trabajo mucho más extenso que las páginas aquí dedicadas. Hay mucho de lo que hablar y es necesario hacerlo, por lo tanto, se plantean varias líneas de investigación posibles en un

futuro. Debido a mi interés personal, empezaría por una investigación más exhaustiva sobre la perspectiva de género en la música tradicional de Castilla y León; campo de estudio, bajo mi punto de vista, aún muy carente de bibliografía a pesar de que, aún en la actualidad existe una enorme discriminación sexual en este género musical. No me ceñiría únicamente a la discriminación entre hombres y mujeres, también profundizaría en la heteronormatividad recurrente en estos ámbitos y en qué medida afecta esto a las personas homosexuales, por ejemplo, a la hora de entrar a formar parte de un grupo de danza o de música tradicional; es decir, de participar de la música en último término.

Siguiendo la investigación de Olmedo (2022), y en la línea de este trabajo, también sería interesante profundizar en el grado de aparición de música tradicional castellanoleonesa en los libros de texto trabajados en nuestra comunidad y qué tratamiento o enfoque pedagógico se le da a este género dentro de la materia de música.

Bibliografía

- Adler, G. (1885). *The Scope, Method and Aim of Musicology*. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/768355>
- Alonso Pascual, M. (2017). Educar en valores para los derechos humanos: El lenguaje poético y la música como recursos didácticos en la materia de Valores Éticos, 3º ESO. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/25433>
- Aragão, P. y Westvall, M. (2019). Communities of musical practice: transformative contexts for intercultural communication. *El oído pensante*, (7,1), 236-250.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México:Trillas. Recuperado de <https://studylib.es/doc/8984976/ausubel--novak--hanesian---psicolog%C3%ADa-educativa.-un-punto...>
- Bach, A. M. Campagnoli, M. A. y Tejero Coni, G. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Recuperado de <https://elibro-net.ponton.uva.es/es/ereader/uva/42300>.
- Butler, J. (2009). [Performativity, Precarity and Sexual Politics]. (Traducido por López Martínez) [Performatividad, Precariedad y Políticas Sexuales]. S. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. Vol. 4, núm. 3, pp. 321-336.
- Cámara de Landa, E. (2016). *Etnomusicología*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.
- Colomo Magaña, E. (2016). Análisis de los valores transmitidos en las letras de las canciones con más impacto en 2010. Málaga: Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga. Recuperado de

<https://elibro-net.ponton.uva.es/es/lc/uva/titulos/60706>

Díaz Gómez, M. y Giráldez Hayes, A. (coords.) (2013). *Investigación cualitativa en educación musical*. Graó.

Fraile Gil, J.M. (2019). *Tesoro de tradiciones. Peñaparda (Salamanca)*. Pamplona: Rodona

Green, L. (1997). [Music, Gender and Education]. (Traducido por Manzano, P.) [Música, Género y Educación]. Madrid: Ediciones Morata, S.L. (2001)

Lenclud, G. (1987). [La tradition n'est plus ce qu'elle était... Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie]. (Traducido por Nogueira, J.O.) [A tradição não é mais o que era... sobre as noções de tradição e de sociedade tradicional em etnologia]. *História, histórias*. Brasília, vol. 1, n. 1, (2013).

López-Cano, R. y San Cristóbal Opazo, Ú. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Esmuc.

Manzano Alonso, M. (2011). *Cancionero básico de Castilla y León. Selección, ordenación y estudio*. Gráficas Andrés Martín.

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

Martí, J. (2003). El aula de música ante el reto de la interculturalidad. Cuadernos de pedagogía, (328), 55-58.
https://www.researchgate.net/publication/39206310_El_aula_de_musica_ante_el_reto_de_la_interculturalidad

Martínez Otero, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.

Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Illinois: Northwestern University Press.

Recuperado de

https://posgrado.unam.mx/musica/lecturas/etno/complementarias/Merriam%20Alan-The_Anthropology_of_Music-1.pdf

Olmedo Señor, T. (2022). Análisis de la presencia de las músicas no occidentales en el currículo y los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/59426>.

ONU: Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 Diciembre 1948, 217 A (III), <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> [8 Mayo 2023]

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). La declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Boletín de derecho de autor, 26(1), 4-11. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128347_spa

Pérez Tejera, C. (2020). *La pandereta en Castilla y León: técnica y repertorio*. Valladolid: Mata digital.

Porro, C. (coord.). (2020). *Marazuela. Grabaciones inéditas realizadas por Eugenio Urrialde en 1959 y 1969*. Valladolid: Fundación Joaquín Díaz.

Seeger, A. (1997). *Traditional Music in Community Life. Aspects of performance, recordings and preservation*. Cultural Survival Quarterly 20/4.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. Londres: Routledge.

Tebar, X. (2015). Informe sobre la situación actual, presencia y enseñanza de la Música Tradicional Valenciana. Consell Valencià de Cultura. Recuperado de https://www.academia.edu/14490573/INFORME_SOBRE_LA_SITUACION%3%93N_ACTUAL_PRESENCIA_Y_ENSE%3%91ANZA_DE_LA_M%3%9ASICA_TRADICIONAL_VALENCIANA?email_work_card=thumbnail

Titos Torres, A. (2022). Mujeres en el currículum de secundaria de música en Castilla y León. Investigación, análisis y propuestas didácticas. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid].

Zaragozá, J.L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Legislación educativa

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 272006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 1-83. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

Real Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de septiembre de 2022, pp. 1-693. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de septiembre de 2022, pp. 1-219. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-4975>

Anexos

Anexo I: BOCYL 30 de septiembre. Currículo Música

Currículo de la materia: Competencias Específicas

1. Analizar obras de diferentes épocas, estilos y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal. La adquisición de esta competencia facilita al alumnado herramientas que le permiten disfrutar más a fondo de la música y de la danza, así como adquirir unos conocimientos que le ayuden a tener una posición crítica ante las obras musicales. El análisis musical es una herramienta necesaria para poder comprender e interpretar las obras musicales, para ello es necesario conocer e identificar los principales rasgos estilísticos de la música y la danza de diferentes épocas y culturas y relacionarlos con las características de su contexto histórico. Así será posible su adecuada valoración como productos de una época y un contexto social determinados, a la vez que permitirá la reflexión sobre su evolución y su relación con el presente. Para ello, se analizarán obras musicales y dancísticas a partir de la escucha activa o el visionado activo. Resultará de utilidad el comentario de textos, así como la búsqueda y selección de información proveniente de fuentes diversas, tanto bibliográficas como digitales.

Con la finalidad de comprender en su totalidad la obra musical, es necesario conocer, la diversidad de músicas de tradición oral y popular, particularmente las de nuestra Comunidad Autónoma, así como las presentes en el cine, el teatro, la televisión, los videojuegos o las redes sociales. Comprender la función que cumplen en su contexto histórico-social, aprender a valorarlas y conocer la influencia que han tenido en la música occidental a lo largo de la historia proporcionará al alumnado el sentido crítico necesario para valorar la calidad en las obras de diferentes épocas, estilos y géneros, desarrollando así su gusto por estas artes y la percepción de las mismas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.

Asimismo, durante las actividades de recepción activa, se fomentará el desarrollo de hábitos saludables de escucha, sensibilizando al alumnado sobre los beneficios cognitivos, psicológicos y físicos, su uso terapéutico y los problemas para la salud

derivados de la contaminación sonora y del consumo indiscriminado de música. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL3, CP2, CP3, STEM5, CD1, CD2, CPSAA1, CPSAA3, CC1, CCEC1, CCEC2.

2. Explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas, a través de actividades de improvisación, para incorporarlas al repertorio personal de recursos y desarrollar el autoconocimiento y el criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva. El descubrimiento y la exploración de las distintas posibilidades expresivas que ofrecen las técnicas musicales y dancísticas permite al alumnado adquirirlas, conocer su potencial propio en este ámbito, enriquecer su repertorio personal de recursos y aprender a seleccionar y aplicar las más adecuadas a cada necesidad o intención. La expresión de las emociones primarias individuales se puede conectar con cuestiones sociales, éticas y relacionadas con valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto que enriquezcan al colectivo del alumnado.

La improvisación, tanto pautada como libre, constituye un medio idóneo para llevar a cabo esa exploración. En el aula, las actividades de improvisación brindan al alumnado la oportunidad de descubrir y aplicar, de manera individual o en grupo, diferentes técnicas musicales y dancísticas mediante el empleo de la voz, del cuerpo, de instrumentos musicales o de herramientas analógicas o digitales. Asimismo, la improvisación constituye una herramienta muy útil para aprender a seleccionar las técnicas que mejor se ajustan a las ideas, sentimientos y emociones que se pretenden plasmar en una determinada pieza musical o dancística.

Por otro lado, la exploración de las posibilidades expresivas a través de la improvisación favorece, además del autoconocimiento, la confianza y la motivación, y contribuye a la mejora de la presencia escénica y de la interpretación, así como al fomento del respeto por la diversidad de ideas y opiniones, al enriquecimiento cultural entre iguales y a la superación de barreras y estereotipos sociales, culturales o sexistas. Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, STEM5, CD2, CD4, CPSAA1, CPSAA2, CPSAA3, CC1, CE3, CCEC2, CCEC3.

3. Interpretar piezas musicales y dancísticas, gestionando adecuadamente las emociones y empleando diversas estrategias y técnicas vocales, corporales o instrumentales, para ampliar las posibilidades de expresión personal.

La interpretación individual o grupal de propuestas musicales de danza y movimiento permite al alumnado conocer el patrimonio cultural, así como la ampliación de las posibilidades de expresión personal mediante el empleo de las estrategias y técnicas vocales, corporales o instrumentales propias de esos lenguajes artísticos.

La voz, el cuerpo y los instrumentos musicales constituyen, junto a las herramientas tecnológicas, los medios de expresión para la interpretación de obras de música y danza ya existentes. No obstante, su ejecución requiere el empleo de técnicas y destrezas que deben adquirirse de forma guiada, al mismo tiempo que se descubren y exploran sus posibilidades expresivas. En este sentido, resulta fundamental tomar conciencia de la importancia de la expresión en la interpretación musical. La interpretación individual permite trabajar aspectos como la concentración, la memorización y la expresión artística personal. Por su parte, la interpretación grupal favorece el desarrollo de la capacidad de desempeñar diversas funciones o de escuchar a los demás durante la ejecución de las piezas.

Tanto la asimilación de técnicas de interpretación como la ejecución de piezas dentro o fuera del aula hacen necesaria la adquisición de otras estrategias y destrezas que ayuden al alumnado a gestionar adecuadamente la frustración que puede generar el propio proceso de aprendizaje, así como a mantener la concentración y a superar la inseguridad y el miedo escénico durante las actuaciones. Estas estrategias de control y gestión de las emociones ayudarán al alumnado a desarrollar su autoestima y le permitirán afrontar con mayor seguridad las situaciones de incertidumbre y los retos a los que habrá de enfrentarse.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CP1, CD2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CC1, CC2, CE1, CE3, CCEC2, CCEC3.

4. Crear propuestas artístico-musicales, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional, así como de emprendimiento. La participación en el diseño de propuestas artístico-musicales implica

un trabajo en común en el que se fomenta el respeto y el valor individual dentro del conjunto. Estas propuestas pueden ir desde la interpretación o la creación de piezas vocales, coreográficas o instrumentales sencillas, a la organización de proyectos pluridisciplinares compartidos con otras materias.

La utilización de medios digitales o analógicos permite al alumnado unir elementos musicales y visuales para manifestar sus ideas de forma creativa, generando discursos coherentes que se ajusten a la idea y a la intención del proyecto, así como a las características del espacio y del público al que van destinados. Además, se ha de garantizar el respeto por los derechos de autor y la propiedad intelectual.

En esta competencia se fusionan los conocimientos adquiridos previamente para plasmarlos en una creación propia musical o dancística. En la creación de piezas vocales y/o instrumentales se usarán elementos del lenguaje musical, uniendo en este proceso los conocimientos previos del alumnado, lo cual activa la creatividad y la demanda de recursos técnicos y teóricos con el fin de conseguir una mejora en los resultados.

La vivencia y la reflexión sobre las diferentes fases del proceso creativo favorecen que el alumnado descubra e identifique las oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional, así como de emprendimiento, ligadas a la música y a la danza.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CP2, STEM3, CD2, CD3, CPSAA3, CC1, CE1, CE3, CCEC3, CCEC4.

Anexo II: Art. 7 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria: Objetivos de etapa.

Artículo 7. Objetivos.

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, 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 las demás personas, 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. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.

- 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 las demás personas, 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, la empatía y el respeto hacia los seres vivos, especialmente los animales, 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.

Anexo III: Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria: Descriptores de salida.

Descriptores operativos de las competencias clave en la enseñanza básica

En cuanto a la dimensión aplicada de las competencias clave, se ha definido para cada una de ellas un conjunto de descriptores operativos, partiendo de los diferentes marcos europeos de referencia existentes. Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia. Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa.

Dado que las competencias se adquieren necesariamente de forma secuencial y progresiva, se incluyen también en el Perfil los descriptores operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar la Educación Primaria, favoreciendo y explicitando así la continuidad, la coherencia y la cohesión entre las dos etapas que componen la enseñanza obligatoria.

Competencia plurilingüe (CP)

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

Descriptores operativos

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
<p>CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.</p>
<p>CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.</p>
<p>CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.</p>

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

Descriptores operativos

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
<p>CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.</p>	<p>CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.</p>
<p>CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.</p>	
<p>CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	
<p>CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.</p>	

*Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
(STEM)*

La competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (competencia STEM por sus siglas en inglés) entraña la comprensión del mundo utilizando los métodos científicos, el pensamiento y representación matemáticos, la tecnología y los métodos de la ingeniería para transformar el entorno de forma

comprometida, responsable y sostenible. La competencia matemática permite desarrollar y aplicar la perspectiva y el razonamiento matemáticos con el fin de resolver diversos problemas en diferentes contextos.

La competencia en ciencia conlleva la comprensión y explicación del entorno natural y social, utilizando un conjunto de conocimientos y metodologías, incluidas la observación y la experimentación, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas para poder interpretar y transformar el mundo natural y el contexto social.

La competencia en tecnología e ingeniería comprende la aplicación de los conocimientos y metodologías propios de las ciencias para transformar nuestra sociedad de acuerdo con las necesidades o deseos de las personas en un marco de seguridad, responsabilidad y sostenibilidad.

Descriptorios operativos

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	
<p>STEM1. Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.</p>	<p>STEM4. Interpreta y transmite los elementos más relevantes de procesos, razonamientos, demostraciones, métodos y resultados científicos, matemáticos y tecnológicos de forma clara y precisa y en diferentes formatos (gráficos, tablas, diagramas, fórmulas, esquemas, símbolos...), aprovechando de forma crítica la cultura digital e incluyendo el lenguaje matemático-formal con ética y responsabilidad, para compartir y construir nuevos conocimientos.</p>
<p>STEM2. Utiliza el pensamiento científico para entender y explicar los fenómenos que ocurren a su alrededor, confiando en el conocimiento como motor de desarrollo, planteándose preguntas y comprobando hipótesis mediante la experimentación y la indagación, utilizando herramientas e instrumentos adecuados, apreciando la importancia de la precisión y la veracidad y mostrando una actitud crítica acerca del alcance y las limitaciones de la ciencia.</p>	
<p>STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.</p>	
	<p>STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.</p>

Competencia digital (CD)

La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

Descriptorios operativos

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	
<p>CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.</p>	<p>CD4. Identifica riesgos y adopta medidas preventivas al usar las tecnologías digitales para proteger los dispositivos, los datos personales, la salud y el medioambiente, y para tomar conciencia de la importancia y necesidad de hacer un uso crítico, legal, seguro, saludable y sostenible de dichas tecnologías.</p>
<p>CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.</p>	<p>CD5. Desarrolla aplicaciones informáticas sencillas y soluciones tecnológicas creativas y sostenibles para resolver problemas concretos o responder a retos propuestos, mostrando interés y curiosidad por la evolución de las tecnologías digitales y por su desarrollo sostenible y uso ético.</p>
<p>CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.</p>	

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

Descriptorios operativos

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...
CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.
CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas.

CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.

CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.

CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.

Competencia ciudadana (CC)

La competencia ciudadana contribuye a que alumnos y alumnas puedan ejercer una ciudadanía responsable y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios de una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo y el desarrollo de un estilo de vida sostenible acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.

Descriptorios operativos

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	
<p>CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.</p>	<p>CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.</p>
<p>CC2. Analiza y asume fundadamente los principios y valores que emanan del proceso de integración europea, la Constitución española y los derechos humanos y de la infancia, participando en actividades comunitarias, como la toma de decisiones o la resolución de conflictos, con actitud democrática, respeto por la diversidad, y compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de la ciudadanía mundial.</p>	<p>CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecoddependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.</p>

Competencia emprendedora (CE)

La competencia emprendedora implica desarrollar un enfoque vital dirigido a actuar sobre oportunidades e ideas, utilizando los conocimientos específicos necesarios para generar resultados de valor para otras personas. Aporta estrategias que permiten adaptar la mirada para detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno, y crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética, crítica y constructiva dentro de los procesos creativos y de innovación; y despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre. Asimismo, implica tomar decisiones basadas en la información y el conocimiento y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía y habilidades de comunicación y de negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico-financiero.

Descriptores operativos

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...			
<p>CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.</p> <p>CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.</p>	<th colspan="2">Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</th>	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	
<p>CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.</p>			

Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC)

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma.

Descriptorios operativos

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...			
<p>CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <p>CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...	<p>CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.</p>
Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...			
<p>CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.</p>			
<p>CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.</p>			
<p>CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.</p>			