



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**“LA MÚSICA POPULAR URBANA EN EL AULA DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA COMO PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA”**

Itziar de la Rosa Peña

Tutora: Verónica María del Carmen Castañeda Lucas

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Curso 2024-2025

Resumen:

Este TFM plantea una propuesta de intervención didáctica dirigida al alumnado de 2.º de ESO, basada en el uso pedagógico de la música popular urbana como eje vertebrador del aprendizaje musical. Partiendo de la cercanía que estos géneros tienen con el entorno cultural del alumnado, se busca integrar contenidos curriculares con dinámicas que favorezcan la expresión personal, el pensamiento crítico, la escucha activa y el respeto por la diversidad. A través del análisis, la audición y la creación musical en torno a estilos urbanos procedentes de África, América, Asia y Europa, la propuesta combina lo artístico, lo social y lo educativo desde un enfoque significativo y actual. Asimismo, se contemplan estrategias de enseñanza orientadas a la atención a la diversidad, junto con los recursos y materiales necesarios para su adecuada implementación en el aula.

Palabras clave: Propuesta de intervención didáctica, música popular urbana, educación secundaria, adolescencia, identidad, diversidad cultural.

Abstract:

This TFM presents a didactic intervention proposal aimed at students in the 2nd year of ESO, based on the pedagogical use of urban popular music as the backbone of musical learning. Starting from the proximity that these genres have with the students' cultural environment, the aim is to integrate curricular content with dynamics that promote personal expression, critical thinking, active listening, and respect for diversity. Through the analysis, listening and musical creation around urban styles from Africa, America, Asia, and Europe, the proposal combines the artistic, the social, and the educational from a meaningful and current approach. Likewise, teaching strategies aimed at attention to diversity are considered, together with the resources and materials necessary for the implementation of the proposal in the classroom.

Índice

1. Introducción	8
2. Justificación	9
3. Hipótesis y objetivos	11
4. Estado de la cuestión	12
5. Metodología y fuentes consultadas	15
6. Fundamentación teórica	16
6.1. Adolescencia y expresión personal	16
6.1.1. Búsqueda de la identidad	16
6.1.2. El papel de la música en la construcción de la identidad	17
6.2. La música popular urbana	19
6.2.1. Orígenes y evolución	19
6.2.2. Estilos dentro del género urbano	20
6.3. La música popular urbana en el aula	21
7. Propuesta de intervención didáctica	24
7.1. Fundamentación curricular	24
7.1.1. Competencias clave	24
7.1.2. Saberes básicos	26
7.1.3. Competencias específicas	27
7.1.4. Indicadores de logro sobre los criterios de evaluación	28
7.2. Metodología	30
7.3. Objetivos	32
7.4. Desarrollo temático de la propuesta	33
7.4.1. Diseño de actividades	33
7.4.1.1. ¡Sella tu pasaporte musical!	34
7.4.1.2. Continente africano	35
7.4.1.3. Continente americano	37
7.4.1.4. Continente asiático	40

7.4.1.5. Continente europeo	42
7.5. Medidas de atención a la diversidad	44
7.6. Proceso de evaluación	45
8. Conclusiones	47
9. Referencias bibliográficas	49
10. Anexos	52

Índice de tablas

Tabla 1	24
Tabla 2	29
Tabla 3	34

Abreviaturas

Boletín Oficial de Castilla y León	BOCYL
Educación Primaria	EP
Educación Secundaria Obligatoria	ESO
Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas	MUPES
Música Popular Urbana	MPU
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	NEAE
Propuesta de Intervención Didáctica	PID
Trabajo de Fin de Máster	TFM
Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad	TDAH

1. Introducción

La música, como manifestación humana, ha acompañado a las sociedades a lo largo de toda su historia, actuando como reflejo de sus vivencias, inquietudes y cuestiones sociales. Dentro del contexto educativo, su integración en el aula no solo responde a un enfoque meramente artístico, sino también a una dimensión social y pedagógica de gran relevancia. Considerándolo todo, este TFM presenta una propuesta didáctica dirigida al alumnado de 2.º de ESO, con el objetivo de acercarles a algunos de los géneros de música popular urbana más representativos del mundo a través de un recorrido por 4 continentes: África, América, Asia y Europa.

El trabajo se organiza en varios bloques. Tras una justificación inicial, se presentan los objetivos e hipótesis que lo sustentan, seguidos de un estado de la cuestión que recoge investigaciones recientes sobre la presencia y el valor educativo de la MPU en el aula. En cuanto a la fundamentación teórica, esta profundiza en 3 líneas principales: la adolescencia y la construcción de la identidad, el papel de la música en ese proceso y el uso pedagógico de la MPU como herramienta para el desarrollo del aprendizaje y de una escucha activa, crítica y respetuosa. A partir de ello, se diseña una propuesta didáctica coherente con el currículo de Castilla y León, que combina lo musical y lo social desde un enfoque transversal, significativo y actual.

Cabe destacar que, aunque esta propuesta ha sido elaborada específicamente para el curso de 2.º de ESO, su planteamiento flexible permite su adaptación a otros niveles de la etapa, lo que la convierte en una propuesta fácilmente extrapolable dentro del marco de la Educación Secundaria.

2. Justificación

Varios son los motivos que me han llevado a la elección de esta temática para mi TFM: En primer lugar, destacan las posibilidades de conexión directa con los intereses reales del alumnado, lo cual resulta esencial para lograr que perciban una utilidad concreta en los contenidos que se imparten. La adolescencia es una etapa profundamente marcada por la búsqueda de la identidad, la configuración de la personalidad y una creciente necesidad de expresión. Tal y como señala el estudio “Construcción de identidad personal en adolescentes” (Morales y Reyes, 2017), esta fase se caracteriza por transformaciones psicológicas significativas, la aparición del pensamiento abstracto y la necesidad de definir la propia identidad en relación con los demás. En este proceso, los y las adolescentes enfrentan tensiones tanto internas como externas que requieren espacios de validación y expresión, por lo que, y bajo este contexto, la MPU adquiere un valor fundamental, al formar parte del entorno sonoro cotidiano y del universo emocional del alumnado, dado que asocian este tipo de música a sus vivencias personales y, en muchas ocasiones, encuentran en ella referentes con los que sentirse representados. Por ello, la incorporación de estos géneros al aula posibilita un vínculo directo entre el currículo educativo y las realidades del alumnado, favoreciendo su implicación, motivación y participación activa en el proceso de aprendizaje. Además, este tipo de música constituye una vía para expresar emociones, explorar su identidad y generar espacios de diálogo sobre inquietudes personales y colectivas, lo que transforma la experiencia educativa en una vivencia significativa.

En segundo lugar, trabajar estos contenidos contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y de la conciencia social, gracias a una de las características esenciales de la MPU: el uso de la palabra. A diferencia de otros géneros como la música instrumental, esta incorpora letras que abordan cuestiones como la desigualdad, el racismo, el machismo, la discriminación o la autoafirmación. Su análisis en el aula permite trabajar parámetros musicales —como el ritmo, la melodía o la instrumentación— además de la intencionalidad del discurso, promoviendo así una reflexión sobre los mensajes que transmiten y convirtiendo a esta en una herramienta pedagógica de gran valor.

Por último, el estudio de la MPU ofrece al alumnado una perspectiva intercultural. Puesto que estos géneros son el resultado de procesos como la migración, el intercambio y la globalización musical, su incorporación en el aula permite fomentar el respeto por la diversidad y ampliar la comprensión del alumnado sobre realidades culturales distintas a la propia. Al mismo tiempo, trabajar estas músicas no solo promueve el reconocimiento de otras culturas, sino que también favorece el respeto mutuo dentro del grupo, al generar un espacio donde se valoren los gustos, experiencias y expresiones individuales. Asimismo, ofrece la posibilidad de establecer conexiones con la música popular urbana española, permitiendo comprender cómo los procesos de intercambio cultural enriquecen el panorama sonoro actual, aportando, a su vez, una visión abierta, inclusiva y crítica de la escucha musical.

3. Hipótesis y objetivos

La hipótesis que se plantea es que la MPU, abordada como herramienta pedagógica, favorece el aprendizaje musical del alumnado de 2.º de ESO al integrar no solo contenidos puramente musicales, sino también la comprensión del contexto sociocultural en el que se desarrolla, sus orígenes e influencias, al tiempo que promueve una actitud de escucha respetuosa, crítica y abierta hacia otras culturas y realidades. Esta aproximación permite conectar el currículo con los intereses reales del alumnado, fomentar su participación activa en el aula y convertir la experiencia musical en un proceso de aprendizaje significativo.

El objetivo principal es utilizar la MPU de distintos continentes como eje articulador para favorecer el aprendizaje musical del alumnado de dicho curso, generando a su vez un espacio de reflexión en torno cuestiones a cerca de la construcción de la identidad personal, la expresión emocional y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, a través de dinámicas que fomenten la escucha activa, crítica y respetuosa en el aula. Así mismo, de este objetivo general derivan los siguientes objetivos específicos:

- Trabajar los parámetros musicales del ritmo, la melodía, la armonía, la textura y la instrumentación, entre otros, presentes en los distintos géneros abordados, mediante actividades de audición, análisis e interpretación, atendiendo también a aspectos extramusicales como las letras, los mensajes y el contexto sociocultural en el que se enmarcan estas músicas.
- Favorecer el desarrollo de habilidades de análisis y pensamiento crítico a través del trabajo con canciones cuyas letras y videoclips traten cuestiones sociales, culturales o relacionadas con la construcción de la identidad.
- Promover el respeto hacia la diversidad cultural a través del conocimiento de diversos estilos musicales, fomentando una actitud de escucha abierta y respetuosa.
- Diseñar actividades didácticas variadas que integren enfoques prácticos y creativos, adaptados a las características del alumnado de 2.º de ESO, y que promuevan un aprendizaje significativo e integral.
- Contribuir a la actualización didáctica de la enseñanza musical en secundaria, vinculando los contenidos curriculares con la realidad sonora del alumnado.

4. Estado de la cuestión

Para la elaboración de este apartado se han recopilado investigaciones y estudios centrados en el uso de la MPU en el ámbito educativo, con especial atención a su aplicación en la etapa de ESO, dado que también son varios los escritos enfocados en la etapa de EP. Hasta el momento, no se han localizado obras monográficas que aborden esta temática de forma específica, siendo más habitual encontrar publicaciones en forma de artículos académicos, trabajos de fin de máster y programaciones didácticas, las cuales no incluiremos en esta selección.

Por ello, la organización del estado de la cuestión se ha estructurado en función de la tipología documental: artículos científicos y otras fuentes disponibles en línea:

Artículos científicos

Un artículo a destacar relativo a la introducción de la MPU en el aula es el de Ceballos Rodríguez y Cremades Andreu (2015), “Música popular urbana como alternativa al uso de la música culta en secundaria”. En esta investigación se plantea un estudio experimental con 44 alumnos de 3.º de ESO de un centro en Móstoles (Madrid), con el objetivo de comprobar si el empleo de músicas populares urbanas como recurso comparativo favorece una mejor comprensión de los contenidos vinculados a la música culta. Para ello, se dividió a los estudiantes en 2 grupos: uno de control, que se centró exclusivamente en repertorio clásico; y otro experimental, en el que se introdujeron ejemplos comparativos con géneros urbanos, siendo este último grupo el que alcanzó un mayor nivel de comprensión y motivación. Así pues, estos datos refuerzan la idea de que la MPU puede ser una herramienta pedagógica efectiva debido a su proximidad con el alumnado.

Por otro lado, el artículo “Música en Secundaria: interés por los contenidos, según el alumnado y el profesorado de 4.º de ESO”, de Jesús Manuel de Sancha Navarro (2017), se presenta como un estudio que parte de la idea de que existe una desconexión entre los contenidos del currículo de Música en 4.º de ESO y los intereses reales del alumnado, en contraposición a los del profesorado. Los resultados muestran que los estudiantes denotan un mayor interés por géneros de MPU, seguidos por el Flamenco y las bandas sonoras, mientras que la música culta

occidental recibe valoraciones notablemente más bajas. En definitiva, el estudio defiende una enseñanza musical más próxima a la realidad cultural de los jóvenes, que no renuncie a los contenidos clásicos, pero que los contextualice y los conecte con la música actual, al igual que defendían los autores del artículo anterior. Todo ello se plantea desde la necesidad de reducir las metodologías expositivas tradicionales y de contar con un respaldo institucional que dignifique y refuerce la presencia de la asignatura de música en el currículo educativo.

Finalmente, para Cremades-Andreu et al. (2024), en su artículo “La música que escuchan las nuevas generaciones: preferencias y estereotipos”, se deja de lado el contenido curricular y se centra en un aspecto muy importante de esta etapa educativa: el desarrollo psicológico y social del adolescente. Se trata, nuevamente, de un estudio en el que se analizan las preferencias musicales de una muestra de 1.020 jóvenes de entre 12 y 20 años en un distrito de Madrid, prestando especial atención a las diferencias por edad y género, así como a los estereotipos que se asocian a cada estilo musical. Los resultados muestran cómo los adolescentes de mayor edad escuchan un repertorio más amplio que los de menor edad, siendo, por lo tanto, más conscientes de las asociaciones culturales y estereotipos vinculados a los géneros que consumen. Además, se hacen evidentes las diferencias por sexos, ya que mientras que las chicas buscan músicas con mayor tendencia a lo emocional, los chicos se inclinan por músicas que refuercen su masculinidad.

En conclusión, y al igual que ocurre en el resto de los artículos revisados, los autores defienden la introducción de la música urbana en el aula como una herramienta útil para trabajar cuestiones fundamentales en la adolescencia como la identidad, los estereotipos, los valores y el pensamiento crítico, reconociendo así su valor cultural y educativo, con el objetivo crear oyentes más críticos, conscientes y culturalmente competentes.

Fuentes en línea

A pesar de que no se trata de fuentes académicas e informadas, y por lo tanto es necesario acercarse a ellas con cierta distancia crítica, es cierto que las páginas web, recursos online o vídeos de YouTube, como es el caso, aportan datos y materiales interesantes para esta investigación, por lo que he considerado oportuno incorporarlos también en este apartado.

En YouTube se encuentra publicada la conferencia titulada "Música Popular Urbana en el Aula: cuando la juventud 'elige' qué música estudia", presentada por Roberto Cremades Andreu (2022). En ella, el autor defiende la introducción de músicas populares como el Reguetón o el Trap como herramienta pedagógica para fomentar la motivación, la participación activa del alumnado y el desarrollo del pensamiento crítico, entre otras cosas. Para ello, y a diferencia de los anteriores escritos, subraya la necesidad de que el profesorado adopte una actitud abierta y receptiva hacia estas manifestaciones musicales, superando prejuicios y reconociendo su valor dentro del contexto de aula.

5. Metodología y fuentes consultadas

Este escrito se enmarca en un enfoque cualitativo, centrado en el análisis documental e investigación teórica, todo con el fin de diseñar una propuesta pedagógica que integre la MPU en el aula de ESO, atendiendo tanto a su dimensión musical como a su potencial personal y social. El proceso metodológico se ha estructurado en 2 fases: por un lado, se ha realizado una revisión bibliográfica centrada en estudios e investigaciones previas sobre el uso de la música urbana en contextos educativos, lo que ha permitido identificar enfoques teóricos y resultados contrastados, aportando una base empírica que refuerza la viabilidad de la propuesta; y por el otro lado, se ha llevado a cabo un análisis de situaciones de aprendizaje extraídas de programaciones docentes publicadas en repositorios institucionales y portales educativos, con el fin de conocer experiencias prácticas previas aplicadas a esta temática.

Ambas fases han permitido fundamentar el diseño de una propuesta didáctica coherente, viable y relacionada con los principios recogidos en el currículo autonómico de Castilla y León, desarrollado mediante el Decreto 39/2022 del 29 de septiembre.

6. Fundamentación teórica

6.1. Adolescencia y expresión personal

En el artículo “Adolescencia: cambios físicos y cognitivos”, Lara Alberca (1996) define la adolescencia como una etapa de transición entre la niñez y la edad adulta, comprendida aproximadamente entre los 11–12 y los 18–20 años. Este asegura que la etapa comienza por lo que se conoce como la “pubertad”, caracterizada por notables cambios físicos, mientras que el fin de esta viene dado por criterios sociales, legales y psicológicos, como son la conformación de su propio sistema de valores, la independencia económica o el acceso a derechos civiles.

Si bien los cambios biológicos son significativos durante esta etapa, este apartado centra su atención en los cambios cognitivos, por ser considerados especialmente relevantes para la temática abordada. Por lo tanto, esta etapa viene definida por el desarrollo del pensamiento formal, descrito por Jean Piaget, en el que el adolescente evoluciona hacia una forma de pensar más abstracta, lógica y sistemática con respecto a etapas anteriores, razonando sobre lo posible y no solo sobre lo real, además de observar una creciente madurez en cuanto al razonamiento hipotético-deductivo y al pensamiento proposicional (Lara Alberca, 1996). También, se observa una mejora general en habilidades cognitivas como la atención, la memoria operativa y la velocidad de procesamiento, lo que favorece un razonamiento más eficaz. Esta evolución permite al adolescente no solo resolver problemas de forma más estratégica, sino también reflexionar sobre su propio pensamiento, adoptar posturas más críticas y tomar decisiones más conscientes, aspectos que resultan clave en la construcción de su identidad personal (Moreno, 2007, pp. 50–53).

6.1.1. Búsqueda de la identidad

Si bien se ha afirmado que la adolescencia implica cambios físicos y cognitivos fundamentales, no pueden dejarse de lado las transformaciones emocionales y sociales que también la caracterizan. En el artículo “Cambios y riesgos asociados a la adolescencia” (Viejo y Ortega-Ruiz, 2015), se afirma de que se trata de una etapa compleja, marcada por la búsqueda de la identidad y por consiguiente la necesidad de independencia sobre sus padres, la aceptación de

su cuerpo o la necesidad de reforzar vínculos con sus iguales. Para Viejo y Ortega-Ruíz (2015), estas características han llevado a considerar la adolescencia como una etapa “tormentosa”, motivo por el cual numerosos estudios se han centrado en analizar los comportamientos problemáticos que suelen asociarse a ella, como el consumo de sustancias, la violencia o la depresión.

Es precisamente en este punto de inestabilidad emocional donde el adolescente comienza a preguntarse quién es y a experimentar una fuerte necesidad de sentirse aceptado y valorado por los demás (Eddy Ives, 2014). En contraposición a la infancia, y como se ha señalado anteriormente, deja de identificarse con sus figuras parentales y empieza a buscar referentes externos que le faciliten la formación de una identidad fuerte. Este proceso, según la Dra. Eddy Ives (2014), está fuertemente relacionado con el deseo de pertenencia, que con frecuencia encuentra respuesta en el grupo de iguales o en referentes externos. Pero ¿qué papel juega la música en medio de esta búsqueda constante de su identidad?

6.1.2. El papel de la música en la construcción de la identidad

Es innegable la presencia de la música en el día a día de los jóvenes, desempeñando un papel decisivo en sus procesos de socialización, expresión personal y construcción identitaria. En el artículo “La construcción de la identidad juvenil a través de la música” (2004) se explica cómo, en particular, la MPU constituye un elemento central en la configuración de la identidad juvenil dentro del contexto de la sociedad capitalista actual, asegurando que esta, frecuentemente, se percibe como un simple producto de mercado, sin considerar la dimensión emocional, simbólica y comunicativa que esta cobra dentro de dicho colectivo.

A lo largo de la historia occidental, la forma de escuchar, producir y relacionarse con la música ha cambiado significativamente. Las letras musicales han estado presentes desde tiempos antiguos, reflejando preocupaciones e intereses propios de cada época, como se observa en villancicos profanos o composiciones como los romances, cuyas funciones estaban adaptadas al contexto social y cultural del momento. Más adelante, en el siglo XIX, surgió la música programática, cuyo objetivo era evocar ideas e imágenes en la mente del oyente (a través de una

guía que conducía la experiencia auditiva), en contraposición a la música absoluta. En la actualidad, y aunque el uso de la letra sea algo novedoso, ha cobrado un papel más central en la transmisión del mensaje, siendo este uno de los principales vehículos de expresión. No obstante, lo que realmente ha cambiado es tanto la forma en que se crea la música como la manera en que es recibida y consumida, especialmente por los jóvenes, para quienes estos elementos se han convertido en una vía privilegiada de expresar emociones, afirmar su identidad y conectar con su entorno.

En este sentido, la MPU adquiere una relevancia especial, ya que actúa como un espacio simbólico en el que los adolescentes construyen y defienden su identidad. Según Ruiz Rodríguez en su estudio “El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia” (2015), estos estereotipos, muchas veces promovidos por la industria y reforzados por figuras mediáticas, no solo favorecen la identificación de los jóvenes y su sentido de pertenencia a un grupo, sino que también pueden imponer prejuicios y modelos de imagen o actitud. Esta identificación se produce porque los adolescentes no solo escuchan música para entretenerse, sino también para entenderse a sí mismos, canalizar emociones difíciles de verbalizar y encontrar referentes con los que se sientan comprendidos y validados. Las letras, los estilos y las figuras musicales se convierten en espejos simbólicos donde proyectan sus inquietudes, valores, contradicciones y deseos.

Por ello, resulta fundamental que la educación no ignore el peso que tienen estos referentes musicales en la construcción de la identidad juvenil. A pesar de su clara influencia, estos discursos suelen pasar desapercibidos en el aula, sin ser analizados ni cuestionados desde una perspectiva crítica que permita al alumnado tomar distancia, reflexionar y posicionarse de forma más consciente ante lo que consumen y representan. En este sentido, las letras y videoclips musicales pueden convertirse en una poderosa herramienta pedagógica, no solo para trabajar la identidad y favorecer la expresión personal, sino también para visibilizar y combatir estereotipos de género, culturales o sociales que los adolescentes interiorizan sin ser plenamente conscientes de ello.

6.2. La música popular urbana

Existe una confusión terminológica en torno al concepto de “música popular urbana” debido a sus amplias acepciones. Este término, también conocido como “música urbana”, engloba una gran diversidad de estilos y manifestaciones musicales surgidas en contextos urbanos de todo el mundo. Debido a su amplio carácter y a su constante evolución, la MPU se ramifica en múltiples géneros y subgéneros, cada uno con su propio origen, estética y sonoridad (Korner Collective, 2024).

6.2.1. Orígenes y evolución

Al igual que ocurre con su definición terminológica, también se presentan dificultades a la hora de establecer una fecha y localización concretas para determinar su origen. Como se acaba de mencionar, la MPU surge como resultado de una combinación de influencias culturales, sociales y musicales. Algunos estudiosos sitúan su nacimiento en el Nueva York de mediados de los años 70, como expresión directa de las manifestaciones sociales impulsadas por la comunidad afroamericana, en un momento especialmente convulso, aún marcado por la larga lucha contra la discriminación racial que venía azotando a esta población (Abella, 2017). Es bajo este contexto en el que emerge el Rap (*Rhythm and Poetry*), como un claro precursor de lo que se venía gestando: una nueva forma de expresión artística nacida en las calles, con una fuerte carga identitaria y reaccionaria. Abella (2017) afirma que, ya a lo largo de las décadas de los 80 y 90, el Rap y el Hip-hop comenzaron a consolidarse como corrientes musicales y estéticas con un enorme impacto entre los jóvenes afroamericanos de las grandes ciudades estadounidenses, convirtiéndose en medios de expresión social y política, a través de los cuales se abordan temáticas relacionadas con la desigualdad, la violencia estructural o las vivencias en entornos urbanos marginales.

A medida que el género urbano fue evolucionando, se dio pie a la aparición de nuevos géneros y estilos, fruto de la constante hibridación con otras culturas y tendencias musicales. El Reguetón, por ejemplo, es un estilo de música urbana con raíces en Puerto Rico, que bebe de las

músicas de origen africano como el Reggae, el Dancehall y el Hip-hop. Por su parte, el Trap, surgido en el sur de Estados Unidos, fusiona elementos del Rap, el Hip-hop y la música Electrónica (EDM), adoptando un tono más oscuro, y abordando temáticas relacionadas con la marginalidad, la violencia o el consumo de sustancias (Abella, 2017).

6.2.2. Estilos dentro del género urbano

Debido a su gran diversidad y a que engloba numerosos estilos y subgéneros, a continuación, se presenta una selección de algunos de los más representativos y populares, aunque cabe destacar que no todos los aquí mencionados figuran en el desarrollo de la PID:

- Hip-Hop: sus orígenes se remontan al Bronx (Nueva York) de los 70's, en el seno de las comunidades afroamericana y latina. Surgió como un movimiento cultural y artístico que integraba música, danza, arte, moda y lenguaje. Un elemento fundamental fueron los dj's, quienes jugaron un papel clave al mezclar estilos y crear bases rítmicas sobre las que los MC's (vocalistas) improvisaban. Esta nueva forma de expresión transformó la industria musical y tuvo un profundo impacto social (Chang, 2005, pp. 103-104).
- Trap: subgénero musical que se originó en la década de 1990 en el sur de Estados Unidos, concretamente en la ciudad de Atlanta. Surge como una variante del Hip-hop, en el que se fusionan elementos del rap y de la música electrónica, dando lugar a su sonoridad tan característica. Se dice que el término “trap” proviene del argot utilizado para referirse a los lugares donde se trafican sustancias ilegales, lo cual justifica la temática de sus letras: una narrativa directa y sin censura que aborda cuestiones como la vida en la calle, el consumo de drogas, el sexo y la violencia (*The Movimiento Urbano*, s.f.). En este sentido, es fundamental desarrollar una escucha crítica, ya que, si estos mensajes no se analizan ni se contextualizan adecuadamente, pueden contribuir a la normalización de conductas y valores problemáticos entre los jóvenes.
- Techno: surgió en Detroit, en los años 80, de la mano de Juan Atkins, Derrick May y Kevin Saunderson, conocidos como la “Santísima Trinidad” del género.

Influenciados por la música electrónica europea, el Funk y el entorno industrial en crisis de su ciudad, crearon un nuevo lenguaje sonoro que combinaba máquinas y sensibilidad humana. El estilo fue bautizado como Techno en referencia al futurismo de Alvin Toffler y se consolidó internacionalmente con la compilación *Techno! The New Dance Sound of Detroit* (1988) (Sicko, 1999, pág. 172).

- Dancehall: este es un subgénero del Reggae y surge en Jamaica durante los años 80. A diferencia del Roots Reggae, es decir, el Reggae tradicional, este cuenta con un ritmo más rápido y bailable. Además, las letras son más explícitas y hablan de temas como el sexo, la fiesta o la vida callejera (Ranocchiari, 2014).
- Reguetón: se originó a finales de la década de 1990 en Puerto Rico, como resultado de la fusión entre el Reggae, el Dancehall, el Hip-hop y ritmos propios de la música latinoamericana. Su popularidad creció rápidamente a principios de los años 2000, expandiéndose por toda América Latina y el Caribe hasta alcanzar proyección internacional (Rivera, Marshall y Pacini Hernández, 2009, pp. 4–7). En la actualidad, se ha consolidado como una de las fuerzas dominantes en la industria musical global, formando parte del paisaje sonoro de gran parte de los jóvenes.
- Afrobeat: originario de Nigeria, el Afrobeat ha ganado popularidad en la música urbana a nivel mundial. Esta corriente fusiona ritmos tradicionales africanos, especialmente de la música yoruba y el Highlife ghanés, con elementos del Funk, el Jazz y el Soul estadounidenses, creando un estilo caracterizado, en origen, por su riqueza rítmica, estructuras repetitivas y polirritmos complejos y letras de fuerte contenido político y social (Allen & Veal, 2013, pp. 45-46).

6.3. La música popular en el aula

Existe un debate en torno a la introducción de este tipo de músicas en el aula. Son numerosos los estudios que abordan la incorporación de la música urbana como herramienta pedagógica. Cremades-Ceballos Rodríguez y Cremades Andreu (2015), en su trabajo “Música popular urbana como alternativa al uso de la música culta en secundaria”, proponen una conciliación entre la música clásica y la música urbana, manteniendo la enseñanza de la primera

pero enriqueciéndola con ejemplos de la segunda, concretamente del Barroco y el Clasicismo. Entre los ejemplos que proponen para ilustrar distintos parámetros musicales, destacan obras como *Blue Trane* de John Coltrane para explicar el bajo continuo barroco, *Maybe* de Janis Joplin para ejemplificar la textura de melodía acompañada o *Sultans of Swing* de Dire Straits para abordar el parámetro de la dinámica en el estilo clásico.

Sin embargo, tras revisar el repertorio empleado en este estudio, puede afirmarse que las muestras seleccionadas pertenecen a géneros de elevado reconocimiento académico, tanto por su calidad compositiva como interpretativa. Esta elección revela una discriminación en la selección del repertorio, ya que se opta por ejemplos tradicionalmente legitimados por el entorno académico. Por ejemplo, canciones como *Welcome to Jamrock*, de Damian Marley, también podría emplearse para explicar el concepto de bajo continuo gracias a su estructura armónica repetitiva y su sólida línea de bajo. Sin embargo, el Reggae, pese a su riqueza musical y cultural, no goza del mismo estatus en el ámbito educativo, lo que limita su utilización en contextos pedagógicos. Además, el estudio señala que los jóvenes son conscientes de ciertos estereotipos asociados a la música, como los relacionados con la personalidad, la generación o la forma de vestir, mientras que los estereotipos de género parecen tener una menor presencia en su percepción.

Esta reflexión se complementa con el artículo “Música en Secundaria: interés por los contenidos, según el alumnado y el profesorado de 4.º de ESO”, de Jesús Manuel de Sancha Navarro (2017), quien aborda la problemática existente en torno al desfase de intereses entre el alumnado y el profesorado. El autor señala que este conflicto responde, en gran parte, a la resistencia de muchos docentes a salir de la esfera estrictamente académica y a incorporar músicas cercanas a los jóvenes desde una perspectiva pedagógica. Su estudio revela que el alumnado muestra un mayor interés por géneros de MPU, seguidos del Flamenco y las bandas sonoras, mientras que la música culta occidental obtiene valoraciones significativamente más bajas. Por lo tanto, esta realidad debe entenderse como una oportunidad para diseñar propuestas que, partiendo de los intereses musicales del alumnado, puedan acercarlos de forma significativa a otros estilos menos conocidos o valorados (para ellos), como la música clásica o culta. En otras

palabras, se trata de partir de lo conocido para llegar a lo desconocido, utilizando la música urbana como puente hacia una escucha más amplia, crítica y fundamentada. De este modo, el aula puede convertirse en un espacio donde el alumnado desarrolle tanto el gusto como la capacidad de análisis, discriminación y apreciación musical.

Finalmente, conviene destacar el artículo de Cremades-Andreu et al. (2024), “La música que escuchan las nuevas generaciones: preferencias y estereotipos”, en el que se analizan las preferencias musicales de una muestra de 1.020 jóvenes de entre 12 y 20 años en un distrito de Madrid. Este estudio resulta especialmente pertinente para la presente propuesta de TFM, ya que clasifica los estilos musicales más escuchados por los adolescentes en 5 grandes grupos: música de barrio (Rap, Trap), música latina (Reguetón, Dembow), música tecnológica (Techno y Electrónica), tendencia musical (Pop y música presente en listas de éxitos), y fusión musical (Rock y Flamenco). Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es que el alumnado de mayor edad presenta una escucha musical más variada, dato que respalda la necesidad de acercar estas músicas desde edades tempranas, como en 2.º de ESO, aprovechando su cercanía con los intereses del alumnado para trabajar desde ahí una educación musical más crítica, abierta y significativa. Esto resulta especialmente llamativo si se considera la abundancia de letras sexistas y videoclips que cosifican a la mujer, fenómeno ampliamente señalado en estudios previos como el de Werner (2023). Esta aparente contradicción pone de manifiesto la urgencia de abordar estos contenidos de forma crítica y pedagógica, dotando al alumnado de herramientas para identificar, cuestionar y transformar los discursos que consumen a diario.

7. Propuesta de intervención didáctica

7.1. Fundamentación curricular

Según lo establecido por la LOMLOE y el Decreto 39/2022 de Castilla y León, las propuestas didácticas deben contribuir al desarrollo competencial del alumnado mediante planteamientos integrados, contextualizados y significativos. En este sentido, la propuesta de intervención presentada se articula tomando como referencia los saberes básicos, las competencias específicas y los criterios de evaluación definidos para la materia de Música en 2.º de ESO.

7.1.1. Competencias clave

A continuación, se presentan las competencias clave trabajadas en esta PID junto con sus descriptores operativos correspondientes, en relación con el perfil de salida establecido para la etapa de la enseñanza básica (anexo 1):

Competencias clave	Adaptación a la PID	Descriptor operativo
Competencia en comunicación lingüística (CCL)	Se desarrolla mediante el uso y comprensión de vocabulario técnico musical, la creación de letras, el análisis de discursos sonoros y la expresión oral de opiniones en espacios de debate y reflexión colectiva, fomentando la argumentación y la escucha activa.	CCL1 CCL3 CCL5
Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)	Se trabaja al comprender la estructura musical como una organización basada en patrones numéricos y en la medición del sonido. Conceptos como la división, las fracciones, las proporciones o las relaciones métricas son fundamentales para interpretar y crear música, especialmente en el trabajo con ritmos y compases.	STEM1

Competencia digital (CD)	Se desarrolla mediante el uso de herramientas tecnológicas para la creación musical, la búsqueda de información y la elaboración de contenidos. El alumnado aprende a seleccionar fuentes fiables, a utilizar plataformas digitales como Soundtrap y a desenvolverse en entornos virtuales de manera responsable.	CD1 CD2 CD5
Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	Se trabaja a través del aprendizaje cooperativo y la autorreflexión, promoviendo la autonomía y la gestión emocional.	CPSAA1 CPSAA2 CPSAA3 CPSAA5
Competencia ciudadana (CC)	Se potencia mediante el análisis crítico de letras y mensajes musicales, permitiendo reflexionar sobre temas como la igualdad, los estereotipos o la convivencia en una sociedad diversa.	CC1 CC2 CC3
Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC)	Se desarrolla al explorar géneros urbanos de distintas culturas, comprendiendo su valor artístico y social, y fomentando el respeto por la diversidad musical.	CCEC1 CCEC2 CCEC3 CCEC4

Tabla 1. *Competencias clave trabajadas en la propuesta* (elaboración propia).

7.1.2. Saberes básicos

En relación con el bloque A (*Escucha y percepción*), se abordan contenidos que permiten al alumnado desarrollar una escucha activa y crítica en torno a la MPU. Por un lado, se trabaja la percepción atenta de músicas procedentes de distintas partes del mundo, analizando no solo sus características musicales —como el ritmo, la forma, la textura o la instrumentación—, sino también aspectos extramusicales como las letras, los mensajes sociales que transmiten o las estéticas visuales y culturales asociadas. Por otro lado, se profundiza en la identificación de géneros como el Rap, el Trap, el Reguetón, el Afrobeat o el Hip-hop, con el fin de que el alumnado aprenda a distinguirlos mediante la discriminación auditiva a partir de los elementos musicales que lo conforman. Todo ello se realiza dentro de un marco de respeto en la recepción musical, incorporando normas básicas de comportamiento que refuercen una actitud de escucha atenta, reflexiva y abierta.

El bloque B (*Interpretación, improvisación y creación escénica*) se aborda mediante propuestas prácticas que integran la improvisación vocal, la creación rítmica y la composición de letras, fomentando así la participación activa del alumnado en procesos creativos. A través de estas dinámicas, los estudiantes exploran diferentes formas de expresión musical en un entorno grupal, lo que favorece el desarrollo de la expresividad, la escucha activa y el trabajo cooperativo.

El bloque C (*Música, culturas y sociedad*) se centra en la relación entre la música y su dimensión sociocultural, promoviendo en el alumnado una comprensión crítica y contextualizada de las manifestaciones musicales presentadas. Además, se trabajan estilos procedentes de distintas partes del mundo, reflexionando sobre su influencia en la música producida en España, como ocurre con géneros como el Reguetón, el Techno o el Dancehall, y analizando cómo estos se adaptan y transforman según el contexto. Asimismo, se abordan los mensajes, estéticas y estereotipos que estos géneros conllevan, prestando especial atención a la influencia de la industria musical, los medios de comunicación y las redes sociales en la construcción y difusión de determinados modelos identitarios, sociales o de género. A menudo, estos agentes asocian características específicas, como la misoginia, la violencia, el mundo de las sustancias, a ciertos

géneros musicales, condicionando la percepción que se tiene de ellos y de sus oyentes. Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio clave para cuestionar estos discursos y tratar de forma transversal cuestiones como la identidad, la diversidad cultural, la igualdad o el impacto de los medios en la formación de gustos y prejuicios.

7.1.3. Competencias específicas

A continuación, se recogen las 4 competencias específicas que se desarrollarán a lo largo de esta propuesta de intervención, en concordancia con lo establecido en el currículo oficial:

Competencia específica 1. Analizar obras de diferentes épocas 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.

El análisis de músicas urbanas procedentes de distintas regiones del mundo permitirá al alumnado identificar elementos estilísticos, parámetros musicales, comprender los mensajes que transmiten y contextualizarlos en su marco social y cultural. Este proceso no solo fomenta una escucha más crítica, sino que también ayuda a reconocer cómo estas influencias están presentes en la música que consumen hoy en día, incluida la producida en España, poniendo en valor la interculturalidad como una parte fundamental de su realidad sonora.

Competencia específica 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 criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva.

A través de la improvisación vocal, rítmica y corporal, el alumnado podrá explorar distintas formas de expresión musical, trabajando con patrones rítmicos propios de determinados géneros. Esta experimentación se complementa con la creación de letras, el uso de recursos sonoros diversos (digitales o analógicos) y propuestas de danza asociadas a determinados géneros.

Competencia específica 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 de fragmentos musicales o patrones rítmicos característicos de distintos estilos urbanos, a partir de partituras simples y de forma individual o colectiva, fomenta la implicación activa del alumnado, el trabajo emocional a través de la música y el desarrollo de una expresión propia conectada con el contexto actual, al tiempo que favorece la escucha mutua y el respeto por las intervenciones de los demás.

Competencia específica 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.

La creación musical a través de la voz, el cuerpo, instrumentos y herramientas digitales sencillas como Soundtrap permite al alumnado desarrollar su creatividad —una dimensión poco explorada habitualmente en el aula— y, a través de la elaboración de letras y composiciones musicales propias, expresar sus inquietudes.

7.1.4. Indicadores de logro sobre los criterios de evaluación

A continuación, se presentan los indicadores de logro vinculados a los criterios de evaluación exigidos (anexo 2), adaptados específicamente a la PID desarrollada, cuyos contenidos y enfoques pueden variar en función del curso al que se dirija, en este caso orientados al alumnado de 2.º de ESO:

Indicadores de logro de la PID

Competencia específica 1

1.1. Identifica y describe características musicales (estructura, ritmo, timbre, lenguaje) y extramusicales (estética, mensaje, función social) de distintos géneros urbanos internacionales trabajados en el aula.

1.2. Establece conexiones entre el contexto social y cultural de origen de un estilo urbano y las temáticas o formas musicales que lo definen.

1.3. Analiza ejemplos de la música popular española actual e identifica influencias concretas de estilos urbanos internacionales, explicando similitudes y diferencias de manera razonada.

Competencia específica 2

2.1. Participa activamente en ejercicios de improvisación rítmica a través de la percusión corporal, tomando como referencia estilos trabajados en el aula.

2.2. Emplea la voz como instrumento rítmico y expresivo en ejercicios de improvisación inspirados en el rap, utilizando recursos como el control del pulso.

2.3. Ejecuta con corrección y expresividad pasos básicos de bailes urbanos trabajados en la unidad, como la salsa o la bachata, respetando el pulso musical y la coordinación corporal.

Competencia específica 3

3.1. Participa en interpretaciones grupales sencillas manteniendo el pulso, la coordinación y mostrando respeto hacia las aportaciones de sus compañeras y compañeros.

3.2. Reproduce con fluidez fragmentos rítmicos y vocales propios de estilos urbanos trabajados.

3.3. Ejecuta coreografías básicas de danzas urbanas tratadas en clase (como salsa o bachata), respetando el espacio compartido, colaborando con el grupo y valorando el trabajo colectivo.

Competencia específica 4

- 4.1. Analiza el contenido y mensaje de letras de canciones urbanas trabajadas en clase, seleccionando ideas o valores presentes en ellas como base para desarrollar una propuesta artística.
- 4.2. Utiliza herramientas tecnológicas sencillas, como la edición de vídeo o audio, con intención crítica o creativa.
- 4.3. Presenta un trabajo final que muestra coherencia entre el contenido, los referentes musicales empleados y la intención expresiva, valorando el proceso como un medio de expresión personal.

Tabla 2. *Indicadores de logro trabajados en la propuesta* (elaboración propia).

7.2. Metodología

Esta PID no se centra en una única metodología, sino que se plantea desde un enfoque flexible y adaptativo, seleccionando en cada caso las estrategias más adecuadas a las características del grupo y de los contenidos trabajados, priorizando un aprendizaje significativo, que conecte con los intereses reales del alumnado a través de músicas cercanas a su entorno y experiencias.

El método expositivo se emplea como punto de partida, especialmente al contextualizar los estilos urbanos de cada continente o al introducir conceptos clave. No obstante, se combinará con otros recursos metodológicos como:

- Metodologías basadas en la práctica musical, como las expuestas por Romero Sánchez (1996), en las que, a través de recursos como el método Orff, se fomenta la creación e improvisación a través de la realización, por ejemplo, de patrones rítmicos con el cuerpo y/u instrumentos musicales. También se integra el enfoque Dalcroze mediante dinámicas de movimiento vinculadas a géneros como el Reggae y la Salsa. Mientras que en el primero se trabaja una base rítmica que el alumnado interioriza a través de percusión corporal, el segundo favorece la

realización de coreografías básicas, fomentando la percepción del ritmo y la estructura musical desde el movimiento.

- Aprendizaje por descubrimiento: se opta por este tipo de metodología porque, como señala Bruner (1961), potencia la autonomía, la curiosidad y el pensamiento crítico del alumnado, además de convertir a los estudiantes en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Un ejemplo de esta metodología se da en la reinterpretación audiovisual de una escena de cine de Bollywood, donde cada grupo debe sustituir la banda sonora original y reflexionar sobre cómo la música transforma el significado narrativo. Esta misma lógica se traslada al análisis de letras, especialmente en el caso de la salsa intelectual de Rubén Blades o Héctor Lavoe, donde los estudiantes investigan canciones y debaten sobre los temas sociales tratados, desarrollando una actitud crítica y reflexiva frente a los discursos transmitidos.
- Aprendizaje basado en juegos (ABJ): en este sentido, se propone el uso de un pasaporte musical que el alumnado va completando a medida que avanza por los distintos continentes. Este recurso, además de motivar la participación, refuerza simbólicamente la continuidad del proceso de aprendizaje y el compromiso individual con las tareas propuestas.
- Aprendizaje cooperativo: Se fomenta el trabajo en grupo como vía para construir conocimiento de forma colaborativa, desarrollar habilidades sociales y promover una escucha respetuosa. Además, se debe evitar dinámicas que fomenten la competitividad, priorizando un clima de aula inclusivo y seguro (García, Traver y Candela, 2019, pp. 7-8). Destacan propuestas como la creación colectiva de una canción de Rap, en la que el alumnado compone una base y una letra socialmente comprometida de forma consensuada, o el debate guiado sobre letras de Trap, donde los estudiantes argumentan posturas incluso contrarias a sus ideas, desarrollando habilidades sociales, pensamiento crítico y empatía en un entorno inclusivo.

Además, se utilizarán herramientas de pensamiento visible (Sanz Centeno, Berrón Ruiz y Monreal Guerrero, 2021) que ayuden al alumnado a tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje, como por ejemplo:

- "Antes pensaba, ahora pienso", una dinámica que permite reflexionar sobre la evolución del propio pensamiento a lo largo de la PID, interiorizando nuevos aprendizajes.
- "Veo, pienso, me pregunto", que promueve la observación atenta, la formulación de pensamientos y preguntas fundamentadas, estableciendo así una base sólida para la investigación y el pensamiento crítico.

7.3. Objetivos

Los objetivos propuestos para el desarrollo de esta PID son:

- Aprender conceptos musicales básicos relacionados con el ritmo, la forma, la textura o instrumentación propios de la MPU.
- Reconocer y diferenciar géneros y subgéneros dentro de la MPU, identificando sus características musicales.
- Establecer conexiones entre la música actual con la de otras épocas históricas, reconociendo influencias y similitudes formales y/o sociales.
- Establecer similitudes entre la música producida en España y la de otros países o continentes, reconociendo influencias compartidas que evidencian intercambios culturales continuos y promoviendo así una visión más inclusiva y abierta de la creación musical.
- Desarrollar la capacidad crítica ante los mensajes y valores presentes en las letras, videoclips y discursos asociados a estos géneros.
- Fomentar la creatividad mediante la improvisación, la composición de letras y la experimentación con herramientas digitales y analógicas.
- Desarrollar el interés por la música, ampliando su curiosidad y disposición a escuchar nuevos estilos.

- Valorar y respetar las intervenciones de los compañeros y compañeras, fomentando un clima de aula basado en la escucha, la colaboración y la expresión libre sin juicios.

7.4. Desarrollo temático de la propuesta

La presente propuesta se articula en torno a diferentes continentes, proponiendo un recorrido musical y sociocultural a través de estilos de música popular urbana como el Rap, el Reguetón, el Dancehall, la música de Bollywood o el K-pop. Más allá del análisis puramente sonoro, se pone el foco en los contextos socioculturales en los que emergen y se enmarcan estos géneros, así como en su evolución a través de los intercambios culturales globales. Además, se destaca especialmente cómo estas influencias llegan hasta el entorno musical español, donde numerosos artistas integran elementos de dichas tradiciones en sus propias producciones, generando así una escena urbana local rica, diversa y en constante transformación.

Para dotar a la propuesta de un carácter más lúdico y motivador, se propone la creación de un pasaporte musical, que además permite establecer una conexión interdisciplinar con la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Este pasaporte funcionará como un registro personal del recorrido del alumnado por los distintos continentes y culturas musicales abordados a lo largo de la propuesta, por lo que su valor no es únicamente simbólico, sino también práctico, ya que solo podrá completarse a través de la asistencia y la participación activa en las distintas actividades, reforzando así la importancia de la presencialidad y el compromiso individual como parte esencial del proceso de aprendizaje.

7.4.1. Diseño de actividades

Como punto de partida, y de forma común a todos los bloques continentales, se emplea una metodología expositiva inicial que introduce el contexto geográfico, social, además de lo puramente musical de cada género. A continuación, se presenta una distribución de los contenidos a impartir con una propuesta de actividades por continente:

7.4.1.1. ¡Sella tu pasaporte musical! Un recorrido por la música popular urbana

Como introducción a la propuesta, se plantea una actividad inicial cuyo objetivo es presentar al alumnado el enfoque temático y despertar su interés por los contenidos que se van a trabajar. Para ello, se parte de una breve explicación acompañada de preguntas orientadoras como: ¿Qué entendemos por música popular urbana? ¿Qué estilos conocemos? ¿Qué papel tiene esta música en nuestras vidas? A través de una breve lluvia de ideas, se recogen las primeras impresiones del grupo. A continuación, se lleva a cabo una actividad inicial con el objetivo de evaluar los conocimientos previos del alumnado. Para ello, se reproducen fragmentos breves (aproximadamente 30 segundos) de distintas canciones interpretadas por artistas españoles, representativas de géneros como el Rap, el Techno, el Reguetón, la Bachata o el Punk, entre otros (anexo 2).

Género musical	Canción/Artista
Reguetón	Columbia- Quevedo
Rock	La vereda de la puerta de atrás- Extremoduro
Techno	The Sweat and The Salt- Óscar Mulero
Bachata	Una Bachata- Lola Índigo, Saiko
Pop	Cómo hablar- Amaral
Reggae	En la tormenta- Iseo & Dodosound
Rap	Libreros- Los Chicos del Maíz
Punk	A Ras del Suelo- Envidia Kotxina

Tabla 3. *Actividad de evaluación inicial.*

El alumnado debe identificar el estilo musical de cada fragmento, basándose en sus características sonoras y compartiendo sus impresiones a partir de lo que reconocen. Además, esta elección de artistas nacionales busca poner en valor la diversidad de propuestas dentro del

panorama urbano español y evidenciar cómo los géneros internacionales han sido apropiados y reinterpretados en nuestro contexto. La actividad concluye con una puesta en común que permite visualizar el grado de reconocimiento de dichos en el aula.

7.4.1.2. Continente africano

El 1º bloque de contenidos se centra en el continente africano. Resulta especialmente complejo realizar una selección representativa de todos los géneros y subgéneros musicales presentes en África, debido tanto a su extensión territorial como a sus marcadas diferencias geográficas, culturales y lingüísticas. No en vano, se trata del 2º continente más poblado del mundo, al concentrar aproximadamente el 17,67 % de la población global (Statista, 2025). Por esta razón, y con fines pedagógicos, se han seleccionado 2 géneros principales sobre los que se trabajará a lo largo del bloque: el Afrobeat y el Amapiano.

- **África occidental: Afrobeat**

El afrobeat, originario de Nigeria, es un género que, aunque suele emplear compases de 4/4, su complejidad rítmica se basa en la superposición de patrones que crean una textura densa y dinámica. Entre sus rasgos más característicos destacan las estructuras repetitivas, las líneas de bajo marcadas, las secciones de metales y una base rítmica influida por el jazz, el funk y los ritmos tradicionales africanos. Uno de los principales referentes del género es el baterista Tony Allen, cofundador del Afrobeat junto a Fela Kuti, cuya trayectoria resulta clave para entender su consolidación musical (Allen & Veal, 2013, 45-46).

Es así que, a nivel metodológico, este género es especialmente adecuado para trabajar el parámetro del ritmo, con énfasis en los contratiempos, las síncopas o la polirritmia a través de actividades de audición, análisis e interpretación. A partir de obras representativas como “Water No Get Enemy” de Fela Kuti, el alumnado puede familiarizarse con sonoridades alejadas de las estructuras rítmicas convencionales y experimentar con la creación de grooves simples, utilizando la percusión corporal o instrumentos escolares para interiorizar los principios de la polirritmia de manera vivencial y participativa.

Para trabajar este estilo en el aula, se plantean una serie de actividades diseñadas para abordar sus principales características rítmicas desde una metodología activa y progresiva que combina explicación, práctica guiada y la composición. En una primera fase, se introducen los conceptos de contratiempo, síncope y polirritmia mediante explicaciones breves apoyadas en ejemplos auditivos y fragmentos rítmicos escritos. El alumnado trabaja individualmente o en parejas para identificar estos elementos sobre la partitura, favoreciendo así una lectura atenta y consciente. A continuación, se procede al solfeo en voz alta de los fragmentos seleccionados, primero de forma colectiva y luego en pequeños grupos, incorporando percusión corporal para reforzar la interiorización del pulso, la importancia de los acentos y la coordinación.

Finalmente, se propone una tarea grupal, en la que deberán componer una breve pieza polirrítmica. Para facilitar el proceso creativo, se ofrecen diferentes combinaciones rítmicas prediseñadas, entre las que cada grupo puede elegir, adaptar o combinar libremente para construir su pieza. Además, esta ha de ser posteriormente interpretada, utilizando instrumentos escolares o el propio cuerpo como recurso sonoro.

Esta introducción al Afrobeat permite, además, trazar una evolución musical desde sus orígenes con Fela Kuti hasta la escena actual del panorama africano, donde artistas como Rema, autor de éxitos internacionales como *“Calm Down”*, incorporan elementos rítmicos y melódicos heredados del Afrobeat tradicional. Esta influencia ha llegado también a España, donde artistas urbanos como Rels B han optado por la introducción de este estilo en algunas de sus producciones, como *“Un verano en Mallorca”* o *“A mí”*, demostrando así la proyección internacional del Afrobeat y su capacidad de adaptación cultural.

- **África meridional: Amapiano**

El Amapiano, surgido en Sudáfrica, destaca por su fuerte vinculación con el cuerpo y la danza, lo que lo convierte en una herramienta especialmente adecuada para trabajar contenidos relacionados con la expresión corporal, en coherencia con el currículo de ESO. Su ritmo característico, con estructuras repetitivas, bases electrónicas y atmósfera envolvente (Connaghan, 2025), facilita la coordinación, el trabajo en grupo y la exploración del movimiento en el aula. En este sentido, se considera especialmente enriquecedora la posibilidad de incorporar visitas externas que permitan al alumnado vivenciar esta práctica de forma directa. Compañías como

AfroDreams o WiDance, con sede en Madrid, están especializadas en danzas urbanas africanas contemporáneas y pueden ofrecer talleres prácticos de iniciación al Amapiano, enriqueciendo así la propuesta didáctica desde una perspectiva experiencial y colaborativa.

7.4.1.3. Continente americano

- **América del Norte: Rap/Trap, Techno y Hip Hop**

Este bloque se plantea, sobre todo, como una herramienta pedagógica para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la expresión del alumnado, aprovechando el potencial del Rap, el Hip hop, el Trap y el Techno como formas de expresión surgidas en contextos de lucha social, discriminación racial y entornos urbanos desfavorecidos.

Una de las actividades planteadas en torno al género del Rap consiste en la creación de una canción original, de forma individual o en grupo. La propuesta parte de una breve introducción al género, y, a partir de ahí, se presenta al alumnado la herramienta digital Soundtrap, una plataforma gratuita y accesible que permite crear bases instrumentales mediante la superposición de loops pregrabados. Tras una breve demostración guiada, los estudiantes exploran la herramienta de forma autónoma, familiarizándose con sus funciones básicas y con las distintas posibilidades sonoras que ofrece. Una vez adquirida cierta soltura, se les propone crear una base instrumental propia siguiendo una estructura sencilla que sirva de soporte para la futura letra. Se sugiere una forma básica de introducción – estrofa – estribillo – estrofa – cierre, construida a partir de bucles rítmicos y melódicos, permitiendo al alumnado experimentar con los diversos parámetros musicales sin necesidad de conocimientos técnicos avanzados. Una vez compuesta la base, se les ofrecerá diversas temáticas sobre la que deberán componer una letra, esta vez sin apoyo digital, trabajando únicamente con su creatividad y sus palabras.

Alguno de estos temas propuestos son:

- La presión social y la autoestima,
- El bullying
- La igualdad de género
- El racismo

- El cuidado del medioambiente,
- La salud mental
- La identidad.

Asimismo, el alumnado podrá proponer otras ideas o inquietudes con las que se sienta identificado o que considere relevantes, favoreciendo así la conexión personal con el contenido.

Otras actividades propuestas, y dependiendo del nivel y madurez del grupo, pueden ser: Un debate guionizado en el que el alumnado se distribuye en 2 grupos con posturas opuestas previamente asignadas, independientemente de su opinión personal. De este modo, quienes estén en contra del mensaje deberán argumentar a favor, y viceversa, lo que favorece la empatía, el pensamiento crítico y la capacidad de argumentar con solidez desde distintos puntos de vista. Cabe destacar que antes del debate, se les proporciona tiempo para preparar sus intervenciones, investigar, contrastar ideas y construir argumentos sólidos. Durante el desarrollo del debate, el docente actúa como moderador, asegurando la participación equitativa, el respeto en los turnos de palabra y la calidad argumentativa. También se pueden establecer roles dentro de cada grupo (portavoz, responsable de ideas clave, réplica, conclusión) para facilitar la organización del discurso.

La otra actividad propuesta consiste en un comentario crítico individual en torno a letras de canciones de trap que abordan temáticas controvertidas como el consumo de drogas (*“Codeine Crazy” – Future*), la violencia y las armas (*“Gummo” – 6ix9ine*) o la cosificación de las mujeres. No obstante, esta propuesta puede generar controversia en el ámbito educativo, debido a las referencias sexuales explícitas y a la crudeza de ciertos mensajes, lo que requiere un tratamiento crítico y cuidadoso.

En este sentido, se plantea como un ejercicio de análisis crítico en el que el alumnado, a partir de fragmentos de canciones seleccionadas, pueda responder a preguntas como:

- ¿Cómo se construye el rol del hombre y de la mujer en esta letra?
- ¿Qué tipo de masculinidad se proyecta?
- ¿Qué comportamientos o realidades se normalizan o se glorifican?
- ¿Existen artistas que subvierten o cuestionen esta narrativa?

- ¿Si se modificaran las letras y se eliminaran las referencias a drogas, violencia o cosificación, seguiría considerándose trap? ¿Forma parte de ese contenido de su esencia o es posible resignificar el género desde otros discursos?

- **Del caribe a América del Sur: Dancehall, Reguetón y Salsa**

En este 2º bloque se abordan algunos de los géneros musicales vinculados a América Latina y el Caribe. Son numerosos los subgéneros que podemos encontrar en esta región —como la Cumbia, el Dembow, la Bachata o el Merengue—, pero, debido a la amplitud del panorama sonoro, se ha optado por realizar una selección centrada en 3 géneros especialmente relevantes para el contexto educativo actual: el Dancehall, el Reguetón y la Salsa.

Hablar de estos 2 primeros estilos implica necesariamente referirse al Reggae como punto de partida, dada su influencia directa. Tras esto se propone una actividad inicial centrada en el trabajo rítmico a través de la percusión corporal y la improvisación. En este caso, se presenta al grupo una base rítmica ya construida e inspirada en los patrones del Reggae, especialmente en el uso del contratiempo y los acentos desplazados. Esta base se enseña de manera práctica y colectiva, primero solfeando y luego introduciendo percusión corporal (anexos 3-5). Una vez dominada la base, se pasa a una segunda parte más creativa, en la que cada alumno o alumna realiza una improvisación rítmica individual sobre esa base colectiva. Además, para facilitar la tarea, se les ofrecen en la pizarra distintos modelos rítmicos breves con figuras sencillas que pueden tomar como inspiración.

Además, se aborda también su llegada al contexto español, donde artistas como Bad Gyal han incorporado este estilo en sus producciones, generando un sonido propio con gran proyección entre el público joven.

En el caso del Reguetón, se plantea un enfoque centrado en el análisis crítico de videoclips, empleando una metodología basada en el aprendizaje por descubrimiento. En este caso, serán los propios alumnos y alumnas, de forma individual o en grupo, quienes seleccionen y presenten fragmentos audiovisuales y sonoros representativos del género, formulando posteriormente una crítica que contemple tanto los aspectos musicales como los contenidos, mensajes y estéticas que transmiten. A su vez, este análisis se puede vincular con la escena

nacional, en la que cada vez son más los artistas españoles que optan por este género, como Lola Índigo, Quevedo, Saiko o Ana Mena.

En cuanto a la Salsa, se trata de un género idóneo para trabajar aspectos puramente musicales, en particular la discriminación auditiva. A través de audiciones, el alumnado el alumnado podrá desarrollar su capacidad de escucha activa, identificando los instrumentos empleados, reconociendo el tipo de clave rítmica utilizada (3-2 o 2-3), así como analizando la estructura formal de la canción y las diferentes secciones que la componen (Introducción, Tema, Soneo, Mambo y Cierre) (Rondón, 2004, 52-53). Además, se pueden incorporar actividades centradas en el análisis de letras, proponiendo no solo canciones relacionadas con el género de salsa romántica, como *Ven, devórame otra vez* de Lalo Rodríguez, sino también piezas de lo que se denomina salsa “intelectual” o “consciente”, como *Plástico* o *Todos vuelven* de Rubén Blades, o *Periódico de ayer* de Héctor Lavoe. Estas letras permiten trabajar cuestiones sociales, políticas y existenciales, abriendo espacios de reflexión crítica en torno a temas como la superficialidad de los estereotipos, la migración, el paso del tiempo o la identidad cultural.

Por otro lado, este género también contribuye al desarrollo de aptitudes relacionadas con la expresión corporal, tal como se recoge en los descriptores del BOCyL. Se pueden plantear sesiones de baile sencillas, en las que, más allá de aprender pasos básicos, el alumnado trabaje la coordinación corporal, el mantenimiento del pulso interno y la cooperación grupal, aspectos que favorecen no solo la educación musical, sino también la convivencia, el respeto y el trabajo en equipo dentro del aula.

7.4.1.4. Continente asiático

El bloque dedicado al continente asiático se articula a través del estudio de dos países con una enorme proyección cultural en el panorama musical global: India y Corea del Sur. Desde India, se abordará el fenómeno musical vinculado a la industria cinematográfica de Bollywood, mientras que desde Corea se trabajará el K-pop, uno de los géneros con mayor impacto entre los adolescentes en la actualidad.

- **India**

La música de Bollywood, conocida por su fuerte vínculo con la industria cinematográfica india, ofrece una excelente oportunidad para trabajar en el aula la relación entre sonido e imagen, así como la función narrativa de la música en el cine. Este enfoque permite al alumnado reflexionar sobre el poder expresivo del sonido en la construcción de significados y emociones dentro del lenguaje audiovisual.

En esta propuesta didáctica, el acercamiento a Bollywood se inicia con una breve exposición teórica que sitúa al alumnado en el contexto cultural y artístico de este fenómeno. Se explica la importancia de Bollywood no solo como industria del entretenimiento, sino también como vehículo de expresión que combina música, danza y narración visual. Además, se introducen algunos elementos fundamentales de la música tradicional india, que siguen presentes, directa o indirectamente, en muchas producciones contemporáneas de Bollywood. Entre ellos destacan instrumentos como el *sitar*, la *tabla* o la *bansuri*, así como nociones básicas del lenguaje musical indio, como el *raga*, entendido como una estructura melódica que define la identidad expresiva de una pieza, o el *tala*, que se refiere a los patrones rítmicos cíclicos que organizan el tiempo musical (Tapan Musical Center, s.f.). Por último, se abordan conceptos clave del lenguaje cinematográfico, como la música diegética y extradiegética, esenciales para el análisis de escenas. Esta distinción permite al alumnado comprender qué sonidos provienen del mundo visible y cuáles se incorporan desde fuera como parte del montaje cinematográfico.

Así pues, para trabajar la relación entre música e imagen en el cine de Bollywood, se propone una actividad práctica en la que el alumnado, organizado en pequeños grupos, reinterpreta una escena preseleccionada de una película mediante la sustitución de su banda sonora original. Tras un primer visionado y una breve reflexión guiada sobre el efecto narrativo y emocional de la música, cada grupo selecciona una nueva pista sonora con el objetivo de transformar la percepción de la secuencia. Para la realización de la edición se utilizarán programas como Filmora, manejando únicamente funciones básicas como silenciar el audio original, importar la nueva pista y sincronizarla con la imagen. Una vez completadas las ediciones, se proyectan en clase y se acompaña cada una de una breve justificación oral.

- **Corea del Sur**

En el caso de Corea del Sur, se trabaja el K-pop como fenómeno musical y cultural que permite abordar cuestiones de identidad, especialmente en lo relativo a las masculinidades, los roles de género, la sexualidad y las características asociadas a lo considerado femenino y masculino. Además, se analiza el fenómeno fan como forma de expresión y pertenencia, lo que permite vincularlo con casos históricos del Pop occidental, como la Beatlemania, y así introducir el siguiente bloque, centrado en Europa.

7.4.1.5. Continente europeo

Finalmente, esta propuesta didáctica concluye con el bloque dedicado a Europa. Nuevamente, resulta complejo una selección de los estilos más relevantes debido a la inmensa diversidad de géneros y tradiciones musicales que coexisten en el continente, por este motivo, se ha optado por una selección representativa de estilos como el Pop, el Punk, el Rock o la Electrónica, géneros que, si bien surgieron o se asociaron inicialmente a Estados Unidos, se desarrollaron en paralelo y con características propias en Europa, generando escenas locales de gran relevancia.

En caso de que el grupo muestre especial interés o el tiempo lo permita, se podrían incorporar otras expresiones musicales como parte ampliada de esta propuesta, favoreciendo así un acercamiento más enriquecedor a la diversidad sonora de este continente. En este sentido, se consideran especialmente interesantes, desde el punto de vista musical, géneros menos comerciales como las músicas balcánicas, que destacan por sus sonoridades particulares y su valor cultural. El *Manele*, por ejemplo, permite trabajar aspectos como las escalas de influencia oriental, los melismas vocales y los ritmos marcados, así como patrones rítmicos irregulares y una riqueza tímbrica (Revilla Gútiez, 2017) que puede resultar muy estimulante y novedosa para el alumnado.

Para concluir con esta PID, se propone finalizar el recorrido en España, con el objetivo de poner en valor nuestro patrimonio musical, que con frecuencia tiende a quedar en segundo plano frente a lo internacional, a pesar de la enorme riqueza sonora que ofrece nuestro país. Para ello, se trabajarán géneros de reciente desarrollo como el Local Bass o la Folktrónica, una corriente

que fusiona elementos de la música tradicional con recursos de la electrónica contemporánea, enfoque que permite conectar la tradición con la innovación sonora. A través de propuestas de artistas como Rodrigo Cuevas, Baiuca, Casapalma, Califato $\frac{3}{4}$ o Delameseta, quienes han reinterpretado la música tradicional desde una estética contemporánea, el alumnado puede establecer conexiones entre el folclore y sus expresiones actuales. Esta elección responde, además, de manera directa al apartado B de los saberes básicos recogidos en el BOCyL, en concreto al subapartado “*Las músicas tradicionales en España y su diversidad cultural: instrumentos, canciones, danzas y bailes*”, ofreciendo una forma coherente de concluir el recorrido musical global planteado en esta PID, devolviendo la mirada al contexto más próximo del alumnado.

Para acercar al alumnado a la música tradicional desde una perspectiva práctica, se plantea una actividad centrada en la interpretación instrumental con percusión popular castellana, utilizando instrumentos tradicionales como panderetas, cucharas, almireces o botellas de anís. Esto se consigue a través de una introducción al contexto cultural de este tipo de música, explicando su carácter oral, comunitario y ligado a las celebraciones populares de Castilla y León. Se destaca cómo el repertorio tradicional acompaña los ciclos de la vida (nacimientos, bodas, trabajos, duelos) así como los ciclos del año (fiestas agrícolas, religiosas o estaciones concretas) (J. L. Puerto, 1990, pág.7). A continuación, se enseñan patrones rítmicos básicos de géneros tradicionales como la jota o la seguidilla, mediante la repetición colectiva y la imitación, incorporando el acompañamiento corporal y verbal para reforzar la interiorización rítmica. Una vez interiorizados estos ritmos, se introducen otras estructuras más complejas, como el ajechao salmantino, que permiten explorar la variedad métrica del repertorio tradicional. Esta parte se adapta al nivel del grupo, planteando la dificultad de forma gradual y con apoyo visual o mnemotécnico cuando sea necesario. La práctica se combina con la escucha activa de grabaciones originales o versiones documentadas, con el objetivo de identificar los ritmos trabajados y reconocer sus particularidades sonoras.

Por otro lado, se presenta la figura de Agapito Marazuela como uno de los grandes recopiladores e investigadores del folclore castellano. A partir del análisis y la audición de algunas de las piezas recogidas en su cancionero, el alumnado se familiariza con los modos musicales tradicionales, descubriendo cómo la sonoridad modal se diferencia del sistema tonal convencional (mayor/menor) y aporta al repertorio una identidad melódica característica.

Con esto se pretende, no solo cerrar el recorrido global de esta PID, sino también revalorizar el patrimonio sonoro de España, integrando el pasado en el presente y potenciando la escucha, la interpretación y el respeto hacia la diversidad cultural del entorno.

7.5. Medidas de atención a la diversidad

Esta propuesta ha sido diseñada con el objetivo de ofrecer una respuesta educativa, adaptada a las realidades del aula. Para ello, se han previsto medidas que permiten ajustar la propuesta a los distintos ritmos, capacidades y necesidades del alumnado, entendiendo la diversidad no como un obstáculo, sino como una oportunidad para enriquecer la experiencia compartida. Durante mi periodo de prácticas, pude observar de forma directa cómo la falta de flexibilidad en algunas actividades limitaba la participación de determinados estudiantes, lo que evidenció la necesidad de planificar propuestas abiertas, adaptables y sensibles a las distintas formas de aprender. Bajo este contexto, se busca construir un entorno en el que todo el alumnado se sienta reconocido, valorado y parte activa de su propio proceso de aprendizaje.

A partir de esta experiencia, se han integrado estrategias específicas dirigidas a 3 perfiles recurrentes: alumnado con TDAH, alumnado con NEAE y estudiantes que no dominan el castellano como lengua vehicular:

- En el caso del alumnado con TDAH, se han priorizado dinámicas breves, activas y variadas que permitan mantener su atención e implicación. Para evitar desconexiones, se propone la elección aleatoria de turnos de intervención o el reparto de roles concretos dentro del grupo, así como tareas complementarias que puedan realizar de forma paralela una vez hayan acabado su intervención.
- Para el alumnado con NEAE, especialmente aquellos con dificultades cognitivas o desfase curricular, se ajustan tanto los materiales como el nivel de exigencia

para facilitar su acceso al aprendizaje sin renunciar a su participación. Se emplean apoyos visuales, esquemas simplificados y plantillas que les permiten seguir el ritmo de la clase adaptando la tarea a sus capacidades. Siempre que sea necesario, pueden trabajar junto a un compañero, evitando así una exposición individual excesiva que pueda generar inseguridad, pero sin que eso implique quedar al margen. En este sentido, recursos como el musicograma (anexo 6) resultan especialmente valiosos, ya que ofrecen una representación visual de la estructura musical que facilita la comprensión y el seguimiento de las piezas.

- Para el alumnado con dificultades de comprensión del castellano, este tipo de actividades puede resultar especialmente complejas debido a la barrera idiomática. Por ello, se emplean apoyos visuales constantes, vídeos, demostraciones prácticas basadas en la repetición e imitación, y vocabulario básico ilustrado relacionado con los contenidos musicales y las dinámicas del aula. Además, se propone el acompañamiento por parte de un compañero o compañera que pueda guiarles en determinadas tareas, favoreciendo su integración tanto en el grupo como en las rutinas del aula. Para facilitar la comprensión auditiva sin depender exclusivamente del lenguaje verbal, se recurre también a recursos como el musicograma, ayudando al alumno a participar activamente en la actividad desde una vía accesible y no lingüística.

7.6. Proceso de evaluación

Esta PID apuesta por la diversificación, tanto de instrumentos como de herramientas de evaluación, combinando métodos tradicionales con otros más prácticos y participativos, adaptados a los distintos tipos de actividades propuestas. Así pues, se recurre a la observación directa como herramienta clave para valorar la implicación del alumnado en el aula, prestando atención a aspectos como su participación activa, la actitud ante las tareas, el respeto por los turnos de palabra y su comportamiento en las dinámicas grupales. Esta observación permite, además, recoger información relevante sobre su capacidad de comprensión de los contenidos y de argumentación, especialmente cuando se combina con pruebas orales integradas en el desarrollo de las sesiones. A través de sus intervenciones espontáneas o dirigidas, se puede observar tanto la asimilación de los conceptos clave como la capacidad para aplicarlos en

contextos reales y reflexivos. En este sentido, actividades como el debate en grupo, la exposición de opiniones fundamentadas o la presentación del trabajo final de investigación constituyen momentos especialmente significativos dentro del proceso de evaluación. No solo permiten visibilizar los conocimientos adquiridos, sino que evidencian el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y de pensamiento crítico.

Estos espacios orales y colaborativos ofrecen una oportunidad para que el alumnado demuestre lo aprendido de forma contextualizada, integrando información, expresando opiniones con criterio propio y conectando los contenidos con su realidad personal o social.

En cuanto a las herramientas concretas, se emplean rúbricas de evaluación (anexo 7) para valorar tanto el trabajo individual como el colectivo, asegurando así la objetividad y la transparencia del proceso. La recogida de fichas de trabajo, cuadernos o diarios de reflexión permite documentar el progreso del alumnado, mientras que las posibles pruebas escritas o actividades evaluables se diseñan como una oportunidad para consolidar conocimientos de manera accesible y contextualizada. Asimismo, se incorporan herramientas digitales de evaluación, como las funcionalidades de Google Classroom, que permiten recoger entregas, realizar devoluciones individualizadas y hacer seguimiento del proceso de forma ágil y organizada. Esta plataforma también facilita la inclusión de alumnado con diferentes ritmos de trabajo, permitiendo, por ejemplo, entregas diferidas o adaptadas cuando sea necesario.

8. Conclusiones

Este TFM ha surgido de la necesidad de construir un enfoque pedagógico más cercano a la realidad sonora, emocional y social del alumnado. La música popular urbana ha demostrado ser una vía eficaz no solo para abordar contenidos musicales fundamentales, sino también para trabajar aspectos tan relevantes como la expresión personal, la identidad, la escucha crítica o las relaciones interpersonales dentro del aula. Desde este planteamiento, se ha intentado articular una propuesta que, sin renunciar al currículo, permita integrar lo artístico, lo cultural y lo social en un mismo proceso de aprendizaje significativo. Esta línea de trabajo responde, además, a los principios pedagógicos promovidos por la LOMLOE, que aboga por una educación competencial, inclusiva y alineada con los contextos reales del alumnado.

Durante el periodo de prácticas del MUPES, pude observar que, aunque algunos manuales escolares hacen alusión puntual a este tipo de músicas, su presencia en el aula es prácticamente nula. El enfoque dominante sigue siendo teórico y centrado casi exclusivamente en el repertorio clásico occidental. No obstante, aunque no fue posible implementar de forma íntegra la propuesta diseñada en este trabajo, sí logré acercar esta temática al aula mediante actividades puntuales relacionadas con la situación de aprendizaje que se me asignó. Estas dinámicas generaron un mayor nivel de atención, comprensión e implicación por parte del alumnado, lo que permitió constatar su potencial pedagógico y su capacidad para conectar con sus intereses reales. En este sentido, los objetivos planteados en el trabajo encuentran un respaldo firme tanto en la fundamentación teórica consultada como en la práctica docente vivida. Por lo tanto, integrar la MPU en el aula no resta valor a los contenidos considerados tradicionales, sino más bien al contrario, permite conectar saberes, despertar el interés del alumnado y dar sentido a los aprendizajes desde una perspectiva más reflexiva y crítica. Se trata, en definitiva, de abrir el aula a otras realidades sonoras que complementen y amplíen las que han ocupado históricamente un lugar central.

Sin embargo, este proceso también ha revelado algunas de las barreras que dificultan la puesta en práctica de propuestas como esta: inercias metodológicas, escasez de formación específica, rigidez en la programación o falta de tiempo para adaptar contenidos a una mirada

más plural. Aun así, asumir estos retos no debe verse como una carga, sino como una oportunidad para replantear el papel de la educación musical en la construcción de personas críticas, empáticas y culturalmente consciente.

A pesar de ello, estoy convencida de que la introducción de nuevos contenidos, repertorios y prácticas en la educación es no solo posible, sino necesaria, si queremos construir una enseñanza más conectada con el presente, con el alumnado y con el valor cultural que la música representa en su sentido más amplio. La propuesta desarrollada en este trabajo ha mostrado precisamente que es posible integrar la MPU en el aula como herramienta para abordar contenidos curriculares, al tiempo que se fomenta la expresión emocional, el pensamiento crítico y el respeto a la diversidad. Todo ello responde directamente a los objetivos planteados al inicio del trabajo, confirmando que una educación musical más significativa, reflexiva y vinculada a la realidad del alumnado no es solo posible, sino también necesaria. En definitiva, se trata de formar oyentes críticos, capaces de discriminar musicalmente lo que escuchan, comprender los discursos que transmite la música y establecer analogías con expresiones musicales del pasado, enriqueciendo así su experiencia educativa y personal.

9. Referencias bibliográficas

Allen, T., & Veal, M. E. (2013). *Tony Allen: An autobiography of the master drummer of Afrobeat*. Duke University Press.

Bruner, J.S. (1961). *The act of discovery*. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.

Chang, J. (2005). *Can't stop won't stop: A history of the hip-hop generation*. St. Martin's Press.

Cremades-Andreu, R., Lage-Gómez, C., Campollo-Urkiza, A. y Hargreaves, D. (2024). La música que escuchan las nuevas generaciones: preferencias y estereotipos [The music that new generations listen to: preferences and stereotypes]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (287), 23–36.

Eddy Ives, L. S. (2014). La identidad del adolescente: Cómo se construye. *Adolescere*, II (2), 14–18.

García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo: Fundamentos, características y técnicas* (2ª ed., Colección Acción Social, Cuaderno 11). Editorial CCS / Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

Hormigos, J. A. y Martín Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Comunicación y Pedagogía. RES*, 4, 259–270.

Lara Alberca, J. M. (1996). Adolescencia: cambios físicos y cognitivos. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 11, 121–128.

Morales Eyzaguirre, P. y Reyes Vega, L. (2017). *Construcción de identidad personal en adolescentes de 12 a 18 años que presentan problemáticas en la identidad personal* [Tesis para optar al grado de Psicólogo, Universidad de Chile]. Repositorio Académico Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175274>.

Moreno Sardà, A. (2007). *La adolescencia*. Universitat Oberta de Catalunya.

- Puerto, J. L. (1990). *Cancionero de folklore infantil de la provincia de Salamanca* (Vol. 1). Diputación de Salamanca – Centro de Cultura Tradicional.
- Ranocchiari, D. (2014). *Reggaetón, dancehall, mode-up: Ser (músicos) sanandresanos en la era digital*. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/34868>.
- Revilla Gútiérrez, S. (2017). *Prácticas musicales juveniles: Usos y significados de la música entre jóvenes de entornos urbanos* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=152456>.
- Rivera, R. Z., Marshall, W. y Pacini Hernández, D. (Eds.). (2009). *Reggaetón* (Refiguring American Music). Duke University Press.
- Rodríguez, M. C. y Andreu, R. C. (2016). Música popular urbana como alternativa al uso de la música culta en secundaria. *Revista Interdisciplinar Em Cultura E Sociedade*, 145–162.
- Romero Sánchez, M. C. (1996). *Metodologías activas en la enseñanza musical. Magister: Revista miscelánea de investigación*, (14), 43–60.
- Rondón, C. M. (2004). *El libro de la salsa: Crónica de la música del Caribe urbano* (3.^a ed.). Ediciones B.
- Ruiz Rodríguez, Á. (2015). Adolescentes: Conceptos clave sobre su desarrollo y orientación educativa. *Revista Sineris*, 22, 1–42.
- Sánchez Gómez, M. C. (2017). Música popular urbana y educación: Una revisión crítica de la literatura. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 83–103. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6116955>.
- Sanz Centeno, R., Berrón Ruiz, E. y Monreal Guerrero, I. M. (2021). Aplicación de rutinas de pensamiento visible como estrategia para mejorar el análisis musical y la interpretación con la flauta dulce. *ArtsEduca*, 30, 9–25. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5743>.

Sanz Omaña, O. (2023). *El canto coral en el aula: Un recurso para trabajar la autoestima, el autoconcepto y la identidad del adolescente de 2º E.S.O.* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=152456>.

Sicko, D. (1999). *Techno rebels: The renegades of electronic funk*. Billboard Books.

Viejo, C. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society & Education*, 7(2), 109–118.

Werner, A. (2023). *Feminism and gender politics in mediated popular music* [Feminismo y políticas de género en la música popular mediática]. Bloomsbury Academic.

Webgrafía

Cremades Andreu, R. (2022). *Música popular urbana en el aula: Cuando la juventud "elige" qué música estudia* [Conferencia]. YouTube. https://www.youtube.com/live/c_QB9N2MLX4?si=yobhJRvnxIcCLZa (consultado el 10 de mayo de 2025).

EMastered. (s.f.). *¿Qué es la música Amapiano?* <https://emastered.com/es/blog/what-is-amapiano-music> (consultado el 10 de mayo de 2025).

Melody Mind. (s.f.). *Afrobeat: Origen, evolución y características*. <https://melody-mind.de/es/afrobeat/> (consultado el 10 de mayo de 2025).

PUEAA. (s.f.). *Afrobeat o Afrobeats*. Programa Universitario de Estudios sobre Asia y África. <https://pueaa.unam.mx/multimedia/afrobeat-o-afrobeats> (consultado el 10 de mayo de 2025).

The Movimiento Urbano. (s.f.). *Música Urbana: Origen y evolución 2023*. <https://themovimientourbano.net/> (consultado el 10 de mayo de 2025).

10. Anexos

Anexo 1. Competencias clave y descriptores operativos.

Competencia en comunicación lingüística (CCL): moviliza el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten al alumnado comprender, interpretar y valorar mensajes escritos, orales, audiovisuales y signados que le permitan comunicarse con otras personas de forma cooperativa, ética, creativa y respetuosa.

<i>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</i>
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.
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.
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.

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM): Música se basa en métodos propios del razonamiento matemático y físico, obligando al alumno a movilizar y conectar los fundamentos de los mismos, al objeto de lograr una mejor comprensión del fenómeno musical.

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...

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.

Competencia digital (CD): El alumnado se ejercita en el desarrollo de tareas que requieren la búsqueda y manipulación de contenidos musicales en formato digital, utilizándolos de forma creativa, segura y responsable.

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...

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.

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.

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.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): Se aplica desde el momento en que el alumnado comprende de forma proactiva las experiencias artísticas de los demás y los incorpora a su trabajo en el grupo. Aprende de sus errores, regula y fortalece el optimismo, la resiliencia y la motivación hacia el aprendizaje.

<i>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</i>
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
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): Ayuda al alumnado a ser un ciudadano responsable, superando estereotipos sociales y culturales, que participa de las manifestaciones artísticas y culturales.

<i>Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...</i>
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.

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.

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.

Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC): Permite al alumnado conocer las distintas culturas y sus manifestaciones artísticas, así como valorar el patrimonio y expresar ideas, emociones y sentimientos de forma creativa y abierta.

Al completar la enseñanza básica, el alumno o la alumna...

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.

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.

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.

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.

Anexo 2. Ficha inicial.

Nombre y apellidos:

La Música Popular Urbana y su Influencia Cultural

Actividad introductoria

Escucha las 8 pistas de audio y determina el género musical al que pertenece cada una de ellas. Anota el número de la pista junto al género que consideres correcto.

Por ejemplo: "Jazz- pista 9". Realiza este paso con las 8 pistas siguientes.

GÉNERO MUSICAL	Nº DE PISTA
REGGAETÓN	
ROCK	
TECHNO	
BACHATA	
POP	
REGGAE	
RAP	
PUNK	

Anexo 3. Actividad patrón rítmico de reggae.

Reggae
Actividad rítmica

Itziar de la Rosa Peña

G1

G2

Anexo 4. Ampliación de la actividad de patrón rítmico a otro género: reguetón.

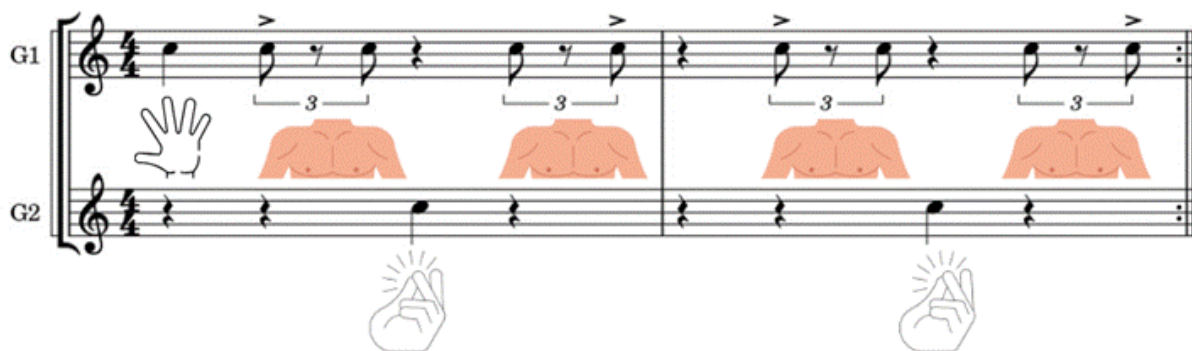
Reggaetón
Actividad rítmica

Itziar de la Rosa Peña

Anexo 5. Ampliación de la actividad de patrón rítmico a otro género: punk.



Anexo 6. Adaptación curricular a través del recurso del musicograma.



Anexo 7. Rúbrica de evaluación.

Criterios	Excelente (4)	Bueno (3)	Aceptable (2)	Insuficiente (1)
Participación Activa	Participa proactivamente en todas las actividades, contribuyendo con ideas relevantes y apoyo al grupo.	Participa en la mayoría de las actividades y aporta ideas en ocasiones.	Participa en menor medida, con muy pocas contribuciones útiles a la discusión grupal.	No participa activamente en las actividades del aula.
Colaboración en Grupo	Trabaja excepcionalmente bien en equipo, fomentando un ambiente de apoyo y respeto.	Colabora adecuadamente, aunque a veces no es el más proactivo en el trabajo grupal.	Colabora de forma limitada, mostrando pocas habilidades de trabajo en equipo.	No colabora con los compañeros, generando tensión o conflicto.
Creatividad	Presenta ideas altamente creativas y originales en la creación de su música y proyectos.	Muestra creatividad en sus ideas, aunque algunas son más comunes.	Presenta pocas ideas creativas o se basa en enfoques preestablecidos.	Carece de creatividad y originalidad en sus propuestas
Análisis y Reflexión	Realiza análisis profundos y críticos sobre la música y sus contextos, demostrando gran comprensión.	Analiza adecuadamente, pero podría profundizar más en sus reflexiones.	Análisis superficial y con limitados vínculos con el contenido discutido.	No demuestra comprensión de los análisis requeridos.

Habilidades Musicales	Muestra altos niveles de habilidad en la creación musical, manipulando elementos técnicos con facilidad.	Posee habilidades musicales adecuadas pero con áreas que necesitan mejora.	Habilidades musicales básicas limitadas que dificultan el desarrollo de creaciones complejas.	No muestra habilidades musicales relacionadas con el proyecto.
Presentación	Presenta información de manera clara, organizada y atractiva, manteniendo el interés del público.	Presenta bien, aunque hay momentos de desorganización o falta de claridad en algunos puntos.	Presentación confusa y desorganizada, dificultando la comprensión por parte del público.	No es capaz de presentar su trabajo de manera efectiva.
Uso de Tecnología	Utiliza efectivamente herramientas tecnológicas para enriquecer sus	Hace uso de tecnología adecuadamente, pero podría profundizar en su	Utiliza herramientas tecnológicas de forma limitante o inapropiada.	No utiliza tecnologías pertinentes a la actividad o no demuestra

	proyectos y presentaciones.	uso.		habilidades en su manejo.
Coreografía	Realiza la coreografía con fluidez, precisión y expresión, entendiendo completamente el ritmo y el movimiento.	Realiza la coreografía correctamente, aunque puede haber momentos de falta de precisión o fluidez.	Realiza la coreografía con dificultad, mostrando un entendimiento limitado del ritmo y movimiento.	No participa en la coreografía o no demuestra comprensión de la misma.