

unir

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Cinco métodos musicales para desarrollar la conciencia y las expresiones culturales en alumnos de 3º de Primaria

Trabajo fin de grado presentado por:

Luis Mari Larburu Aizpurua

Titulación:

Grado en Maestro de Educación Primaria

Línea de investigación:

Propuesta de intervención

Director/a:

Rosa de las Heras Fernández

Ciudad: Oiartzun

30 de enero de 2015

Firmado por: Luis Mari Larburu Aizpurua

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.8 Métodos pedagógicos

RESUMEN

En un momento en el que la educación musical puede quedar excluida de la educación primaria, hemos profundizado en los métodos pedagógicos musicales Dalcroze, Kodály, Willems, Orff-Shulwerk y Wuytack como apoyo a la labor de los docentes noveles para que sus alumnos desarrollen, a través de la música, aspectos diversos de la competencia clave *Conciencia y expresiones culturales*. En el presente trabajo hemos desarrollado una propuesta de intervención dirigida al aula 3-D de tercero de primaria de la Ikastola Haurtzaro (Oiartzun), incorporando un programa de actividades basadas en los citados métodos musicales a fin de desarrollar en los alumnos la mencionada competencia, lo que nos ha permitido profundizar en las metodologías interesadas. Y aunque no hayamos podido obtener resultados mediante su puesta en práctica, sí hemos podido confirmar la potencial utilidad de los recursos musicales planteados como medio para la adquisición de la competencia *Conciencia y expresiones culturales*.

Palabras Clave:

Métodos pedagógico-musicales, conciencia y expresiones culturales, propuesta de intervención, docente novel de música, cultura musical.

ÍNDICE

1.- Introducción	- 1 -
2.- Justificación	- 2 -
3.- Objetivos	- 3 -
3.-1 Objetivo general.....	- 3 -
3.-2 Objetivos específicos	- 3 -
4.- Marco teórico	- 4 -
4.-1 Marco normativo de la propuesta	- 4 -
4.-2 El docente novel de música en educación primaria: generalistas y especialistas.....	- 6 -
4.-3 Métodos y enfoques de enseñanza: los métodos pedagógicos	- 8 -
4.3-1 <i>El método Dalcroze</i>	- 9 -
4.3-2 <i>El método Kodály</i>	- 11 -
4.3-3 <i>El método Willems</i>	- 13 -
4.3-4 <i>El método Orff-Schulwerk</i>	- 14 -
4.3-5 <i>Jos Wuytack y la Audición Musical Activa: los Musicogramas</i>	- 16 -
4.-4 Competencias clave. Conciencia y expresiones culturales desde la música	- 17 -
5.- Metodología	- 20 -
6.- Propuesta de intervención	- 21 -
6.1- Contextualización.....	- 21 -
6.2- Objetivos.....	- 22 -
6.2.1- <i>Objetivo General</i>	- 22 -
6.2.2- <i>Objetivos Específicos</i>	- 22 -
6.3 Metodología de las actividades.....	- 22 -
6.4 Recursos	- 24 -
6.5 Temporalización de las sesiones - Cronograma.....	- 24 -
6.6 Sesiones.....	- 24 -
6.6.1 <i>Primera sesión</i>	- 24 -
6.6.2 <i>Segunda sesión</i>	- 27 -
6.6.3 <i>Tercera sesión</i>	- 29 -
6.6.4 <i>Cuarta sesión</i>	- 31 -
6.6.5 <i>Quinta sesión</i>	- 34 -
6.6.6 <i>Sexta sesión</i>	- 36 -
6.6.7 <i>Séptima sesión</i>	- 38 -
6.7 Evaluación	- 38 -
7.- Conclusión final	- 39 -
8.- Limitaciones	- 44 -
9.- Prospectiva	- 45 -
10.- Referencias bibliográficas	- 47 -
11.- Bibliografía	- 49 -
12. Anexos	- 51 -

1.- INTRODUCCIÓN

La música es una realidad físico-emocional que abarca muy diversas vertientes y que, en mayor o menor medida, ya sea desde un ámbito íntimo y personal, como desde la perspectiva del desarrollo social, forma parte del proceso vital de los seres humanos. Y en consecuencia, la escuela, como agente troncal para el desarrollo integral de la persona, debe dar una respuesta a esta necesidad mediante el diseño y la ejecución de procesos organizados y programados de enseñanza y aprendizaje musical.

Hemos de tener en cuenta que a lo largo del pasado s. XX se han formulado y desarrollado diversos métodos activos para la educación musical que también son de aplicación en la educación primaria y que, aún hoy, siguen estando vigentes. Y a nuestro modo de entender, todo nuevo graduado y aspirante a ejercer la docencia en educación musical con alumnos de educación primaria debería conocerlos, y si así lo estimara una vez conocidos, aplicarlos en el aula.

En el presente trabajo pretendemos profundizar en aspectos como el marco normativo y la reforma del sistema educativo planteada a partir de la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la incertidumbre, respecto de la educación musical, que la nueva ley básica plantea en la educación primaria y que puede conllevar, como consecuencia, la inutilidad de la propuesta de intervención que planteamos en el presente trabajo en el caso de que el desarrollo normativo autonómico deje fuera del curriculum de educación primaria la educación musical. Por otro lado, profundizaremos en el contenido de la competencia clave denominada *Conciencia y Expresiones culturales*, cuyos contenidos pretendemos desarrollar en nuestros alumnos y alumnas mediante la presente propuesta de intervención.

También abordaremos en el presente trabajo un somero análisis sobre el perfil actual del profesor de música en educación primaria para, a posteriori, profundizar en algunos de los métodos pedagógicos musicales activos más interesantes del s. XX como el método Dalcroze, el método Kodály, el método Willems, el método Orff-Shulwerk y los musicogramas de Wuytack.

Y ya en una segunda parte, nos centraremos en la presentación, descripción, análisis y valoración de las diversas actividades que conformarán la propuesta de intervención que da significado al presente trabajo, propuesta dirigida a alumnos de tercer curso de educación primaria, y mediante la que pretendemos abarcar y alcanzar la consecución de los objetivos que planteamos en el cuerpo del trabajo, para principalmente desarrollar en los alumnos algunos de los contenidos englobados

en la competencia *Conciencia y expresiones culturales* a través de una serie de actividades programadas y diseñadas a partir de los métodos pedagógicos musicales citados.

2.- JUSTIFICACIÓN

Partiendo de la presente investigación pretendemos llegar a determinar, en una primera aproximación, algunos de los contenidos particulares más importantes y singulares de cinco de los métodos más significativos para el aprendizaje musical en el aula de educación primaria que se han desarrollado a lo largo del s. XX, en concreto, el método Dalcroze, el método Kodály, el método Willems, el método Orff -Schulwerk y los musicogramas de Wuytack. La profundización en los citados métodos permitirá a los docentes noveles desarrollar herramientas e instrumentos que facilitarán una experiencia positiva y activa de enseñanza-aprendizaje musical en un aula de tercer curso de primaria, y esta experiencia posibilitará a los alumnos desarrollar la competencia clave *Conciencia y expresiones culturales* a través de la música.

Entendemos y consideramos que los nuevos graduados que queremos optar a ejercer la docencia como maestros de educación musical, necesitamos familiarizarnos con las particularidades más importantes de los enfoques metodológicos musicales más relevantes, dado que en esta primera etapa profesional pueden no ser aún lo suficientemente familiares. Y ahí reside la necesidad de profundizar en los mismos, y es una de las razones que nos llevan a elaborar el presente trabajo.

Una vez interiorizadas las particularidades más importantes de los enfoques metodológicos musicales más relevantes, y tras analizar el marco normativo vigente y la realidad educativa que el mismo diseña, principalmente en lo que respecta a la educación musical, podremos dar forma a varias propuestas didácticas englobadas en la presente propuesta de intervención que van dirigidas, en este caso concreto, a alumnos de tercer curso de educación primaria.

La finalidad de estas propuestas es hacerlas operativas en nuestras aulas en el ejercicio efectivo de nuestra profesión, y a través de las mismas desarrollar en los alumnos la capacidad de apreciación de la diversidad y riqueza de las obras musicales de nuestra herencia cultural. Y pretendemos lograrlo mediante un acercamiento a las principales obras musicales, reservando también un espacio para la música popular contemporánea. También queremos canalizar en nuestros alumnos la capacidad de expresión de su propio mundo interior a través de la música. Y todo ello desde el fomento del respeto hacia uno mismo y hacia los demás, partiendo desde una profundización en la cultura musical propia, que puede ayudar al desarrollo de la identidad de los alumnos, para en un

segundo término, extender el reconocimiento y la puesta en valor hacia culturas musicales que les son más lejanas, buscando desarrollar en los alumnos el aprecio de la música como valor universal.

Estas propuestas deberán concretarse en una propuesta de intervención que englobe una serie de actividades programadas que pongan en valor la utilidad de combinar aspectos relevantes de algunos de los más significativos métodos pedagógicos musicales y que, a su vez, aporten a los nuevos docentes herramientas útiles que les permitan desarrollar en el aula experiencias de enseñanza-aprendizaje significativas y constructivas para el desarrollo y adquisición, a través de la música, de los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionadas con la competencia clave denominada *Conciencia y expresión cultural*.

3.- OBJETIVOS

En las siguientes líneas se enuncian los objetivos que guiarán el sentido del presente trabajo de investigación de fin de grado.

3.-1 OBJETIVO GENERAL

Elaborar una propuesta de intervención dirigida a un aula de tercer curso de educación primaria utilizando cinco métodos pedagógicos musicales para desarrollar en los alumnos la competencia clave *Conciencia y expresiones culturales*.

3.-2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar la situación actual de la educación musical en el currículo básico de la educación primaria tras la reforma educativa propiciada por la aprobación de la LOMCE.
2. Profundizar en el conocimiento de los reconocidos métodos pedagógicos musicales Dalcroze, Kodály, Willems, Orff-Schulwerk y los musicogramas de Wuytack.
3. Ahondar en el significado de las competencias clave como referencia del proceso de enseñanza-aprendizaje para analizar en concreto el contenido y alcance de la competencia *Conciencia y expresiones culturales*.
4. Elaborar una propuesta de actividades para un aula de tercero de educación primaria a partir de las metodologías musicales señaladas para desarrollar en los alumnos aspectos de la competencia clave *Conciencia y expresiones culturales*.

4.- MARCO TEÓRICO

4.-1 MARCO NORMATIVO DE LA PROPUESTA: LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE)

La presente propuesta de intervención se desarrollaría, en principio, al amparo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE), y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que la desarrolla y por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. La LOMCE y el Real Decreto que la desarrolla plantean una reforma educativa que ha dado lugar a una modificación global del marco normativo que regula la educación obligatoria en España, y que viene a sustituir a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE) y al Real Decreto 1513/2006, que la desarrollaba.

Conforme a la disposición final primaria del decreto de desarrollo de la LOMCE, que establece el calendario de implantación de la nueva normativa, y en lo que respecta a la presente propuesta de intervención, dirigida a alumnos de tercer curso de educación primaria, la LOMCE y su normativa de desarrollo sería ya de aplicación, toda vez que prevé la implantación del currículo, la organización, los objetivos la promoción y las evaluaciones para el curso escolar 2014-2015. Y este curso se halla en pleno desarrollo en el momento de elaboración de la presente propuesta.

Esta reforma normativa tiene una gran repercusión principalmente en lo que respecta a la educación musical¹, toda vez que hasta ahora era parte integrante del currículo en la educación primaria, y en el marco normativo LOMCE pasa a ser catalogada como asignatura específica, con lo que, conforme a la distribución de competencias establecida en el artículo 3 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, queda en manos de las Administraciones educativas autonómicas o en manos de los propios centros la integración o no de la educación musical en las aulas de educación primaria.

Ello significa que, conforme a la nueva normativa vigente, puede darse la situación de que alumnos de tercer curso de educación primaria en diversos centros españoles, dependiendo de la conformación definitiva del currículo realizada por la Administración educativa autonómica o el propio centro, en su caso, no reciban ningún tipo de educación musical, con la consiguiente pérdida que ello supondría para el desarrollo integral de estos alumnos.

¹ Y también en lo que respecta a la educación plástica y audiovisual, pero este no es el tema que nos ocupa.

Este nuevo marco normativo, en lo que se refiere a la educación musical, ha suscitado numerosas opiniones y análisis entre los profesionales del área. Es de interés al objeto del presente trabajo el análisis publicado por la presidenta de la Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español (COAEM). Según Domínguez Nonay (2014) la COAEM se entrevistó con representantes educativos de la Administración estatal y representantes de los diferentes grupos parlamentarios tras la presentación del primer borrador de la LOMCE y en estas entrevistas se constató el enorme desconocimiento existente entre los componentes del poder legislativo sobre la importancia y el beneficio de la música en la formación integral de los alumnos. Y ahondando en esta afirmación, los interlocutores del poder ejecutivo y del legislativo manifestaron abiertamente en estas entrevistas que en su opinión el desarrollo integral del alumno puede fundamentarse únicamente en las áreas que el borrador de la nueva normativa recogía como troncales, de entre las que la música quedaba excluida. Y esta ha sido finalmente la normativa aprobada.

A la vista del contenido de la LOMCE y el reglamento que la desarrolla, la posibilidad de que la educación musical quede excluida de la educación primaria obligatoria, tal y como adelantamos en párrafos anteriores, es un hecho cierto. Domínguez Nonay (2014) manifiesta que la nueva Ley, al establecer para las materias de educación artística² el estatus de específicas y no de troncales, elimina la obligatoriedad de cursar estudios de educación artística en educación primaria, y deja a las Administraciones educativas autonómicas la total competencia sobre la inclusión o exclusión de dichas materias. En consecuencia, podría ocurrir que un alumno o alumna termine su escolarización obligatoria en España sin haber recibido ningún tipo de educación musical y artística, con la merma que ello supondría para llegar a adquirir algunas de las competencias que la propia LOMCE recoge en su artículo 2.2 como la conciencia y expresiones culturales, el sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor, junto con las competencias sociales y cívicas.

En consecuencia, debemos tener una clara conciencia de las limitaciones que el propio marco actual establece a la hora de abordar la propuesta de intervención que propone el presente trabajo, limitaciones que por otro lado no existen bajo el marco normativo de la LOE, conforme al cual también podría ser desarrollada y llevada a la práctica la presente propuesta. De este modo, bajo el marco normativo de la LOMCE y debido a la nueva distribución de competencias prevista en el artículo 3.b del reglamento de desarrollo, la posible aplicación de la propuesta en el aula dependerá de la línea de desarrollo que determine la Administración Educativa autonómica correspondiente o, en su caso, y complementándola, el propio centro educativo, dado que el citado artículo deja en manos de la Administración Educativa autonómica la decisión definitiva sobre la inclusión de

² La educación musical se incluye entre estas materias.

asignaturas específicas, como la educación artística³, en el currículo definitivo de educación primaria.

La elaboración de la presente propuesta de intervención ha coincidido temporalmente con un momento de transición e indefinición normativa, y en consecuencia, abordamos su contenido con la esperanza de que en el ejercicio de su potestad, la Administración Educativa autonómica competente incluya la Educación artística dentro del currículo definitivo de su ámbito territorial, posibilitando de este modo la puesta en práctica de la presente propuesta de actuación.

Todo ello nos lleva a tener que tomar consciencia de la realidad que dibuja el nuevo marco normativo en lo que respecta a nuestra materia y a adoptar una postura crítica ante la misma, toda vez que posibilita la desaparición de la educación musical del currículo de primaria y, en consecuencia, también dejaría la presente propuesta de intervención vacía de contenido efectivo.

4.-2 EL DOCENTE NOVEL DE MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA CONVIVENCIA ENTRE DIFERENTES REALIDADES FORMATIVAS: GENERALISTAS Y ESPECIALISTAS

Respondiendo al desarrollo normativo producido en España en relación con la materia que nos ocupa, actualmente en las aulas de primaria conviven tres perfiles en lo que respecta a la formación recibida y acreditada para la capacitación musical docente: los titulados en magisterio habilitados o con cursos de especialización musical, los titulados en maestro especialista en educación musical y los graduados en educación primaria con la mención en educación musical.

Diferentes autores han analizado la cuestión al respecto de la formación ideal para los docentes de música de educación primaria. Y así, Carabajo (2009) afirma que el debate en la etapa de primaria se ha centrado en el dilema generalista versus especialista, y las conclusiones que aporta en su tesis doctoral vienen a determinar que en la etapa de primaria tradicionalmente, y no solo en España sino a nivel europeo, con la excepción de Hungría, es opinión generalizada el hecho de que el maestro de música no requiere de una formación especializada en la disciplina, llegando a considerarse ésta incluso irrelevante para un docente de primaria.

La normativa en lo que respecta a los planes de formación del profesorado de primaria hasta la aprobación de la Ley de Ordenación General del sistema educativo de 1990 (en adelante LOGSE) se correspondía con esta corriente de opinión generalizada, formando a docentes generalistas que

³ La educación artística se regula en el Anexo II del reglamento de desarrollo, y se configura como una asignatura dividida en dos partes: 1 la Educación Plástica y la Educación Musical.

cursaban una o dos asignaturas de música a lo largo de su formación académica. Esta realidad es modificada con el Plan de especialidades que es consecuencia de la LOGSE y que en su artículo 16 instauraba entre otras la figura del maestro especialista para la enseñanza de la música.

Posteriormente la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y el consiguiente Plan Bolonia para la convergencia de la enseñanza universitaria trajo consigo novedades y la modificación de la estructura planteada a partir de la LOGSE, creando el Grado en Maestro de educación primaria, de perfil generalista, que ofrece la posibilidad de especialización en estudios musicales a través de un itinerario de asignaturas optativas que conllevan la mención en educación musical, pero con una dedicación exclusiva a la materia musical que, conforme al análisis realizado en su tesis doctoral por Carbajo Martínez (2009), no alcanza ni a la mitad de los créditos a superar por los maestros especialistas en música, a los que en cierta forma vendría a reemplazar. En consecuencia, esta autora afirma que el itinerario formativo de la mención de Grado, planteado como una amplia optativa, no puede ser considerado como un sustituto de la actual especialidad en música y, por lo tanto, obligará a los nuevos docentes a la búsqueda de la formación especial que requiere un educador musical por otras vías, como pueden ser los estudios de segundo ciclo (Carbajo Martínez, 2009).

De tal modo, actualmente nos encontramos ante unos docentes noveles que, para desarrollar su labor satisfactoriamente, deberán profundizar en sus conocimientos didácticos y pedagógicos, combinándolos con la experiencia y la maestría que se adquiere únicamente con el paso del tiempo, siendo este paso del tiempo efectivo el que convertirá a un docente novel en un docente experto (Epelde, 2001). En el presente trabajo trataremos de colaborar interesadamente en el primero de los aspectos.

Esta opinión es ratificada por Montesinos (2009) en su tesis doctoral cuando afirma que una buena formación musical inicial del profesorado especialista junto a la experiencia docente conforman los cimientos que sustentan la calidad de la educación musical escolar. Y en el mismo sentido esta autora señala que la experiencia docente en el campo musical proporciona un bagaje de recursos que permite solventar situaciones diversas en las actividades de aula (Montesinos, 2009, p.235).

Es un hecho que esta experiencia se alcanza únicamente mediante el ejercicio de la labor docente unida al paso del tiempo, y dado que este último extremo no puede ser abordado desde este trabajo, trabajaremos el primero de los aspectos mencionados. Y en este sentido, desde la presente propuesta pretendemos contribuir aportando herramientas prácticas para el ejercicio de esa labor docente, a partir de actividades que puedan servir de apoyo para los nuevos docentes formados al amparo de la mención en educación musical del Grado en educación primaria, una formación

inicial que se centra en aspectos más generalistas y menos especializados que la recibida por aquellos docentes especialistas formados al amparo de la LOGSE.

4.-3 MÉTODOS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA: LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS DALCROZE, KODÁLY, WILLEMS, ORFF-SCHULWERK Y WUYTACK.

A la hora de afrontar la práctica musical docente debemos tener en cuenta que tal y como afirma Carbajo (2009), el hacer música en el aula es el principio básico general de la pedagogía musical contemporánea. Las formas actuales de comprensión y abordaje de la enseñanza de la música han supuesto un profundo cambio de mentalidad que comenzó a fraguarse en el pasado siglo, evolucionando desde la transmisión mecánica e impersonal de un sistema de conocimientos relativos a la música hasta llegar a convertirse en la experimentación sonora en un sentido amplio (Gainza, 2004). Fue tal la riqueza y variedad de las aportaciones realizadas que han dado lugar a denominar al siglo XX como "el siglo de oro de la pedagogía musical" (Díaz Gómez, 2005).

Esta evolución la divide la autora Hensy de Gainza (2004) en seis diferentes períodos. El primer período, *de los métodos precursores* (1930-1940) verá nacer el método Chevais, fraguado al abrigo del movimiento pedagógico denominado *Escuela nueva* o *Escuela activa*. En el segundo período, *de los métodos activos* (1940-1950) destaca el músico y educador suizo E. Jacques Dalcroze y su método, además de la posterior aparición de Edgar Willems y Maurice Martenot, con sus métodos respectivos. En el tercer período, *de los métodos instrumentales* (1950-1960) verán la luz los métodos del alemán Carl Orff y del húngaro Zoltan Kodály. El cuarto período, *de los métodos creativos* (1970-1980) destacará a Paynter y Schafer y su propuesta de improvisación sonora en las aulas como medio para fomentar la creatividad. En este período temporal se sitúa también Jos Wuytack con su propuesta de audición musical activa a través del musicograma. Y un quinto período *de transición* en los años '80 dará paso al sexto período denominado *de los nuevos paradigmas*.

Siguiendo a Carbajo (2009) debemos tener en cuenta que en la práctica de la docencia de la música, los métodos activos de enseñanza musical conforman un conocimiento imprescindible, directamente relacionados con el *saber hacer*, si bien la presencia de estos métodos en las aulas de primaria no se caracteriza por su aplicación completa y global, sino más bien por la selección de procesos de enseñanza-aprendizaje procedentes de los principios básicos que los identifican. Los métodos más representativos en la práctica de la docencia de la música en primaria son los métodos de Dalcroze, Kodály, Willems y Orff (Carbajo, 2009).

Para los maestros en educación musical, tal y como afirma Brufal (2013), es importantísimo conocer estos métodos para poder extraer de cada uno aquello que más nos interese y así realizar un trabajo en el aula realmente profundo e innovador. Y además, hemos de tener en cuenta que las metodologías tradicionales de caracteres pasivos han quedado atrás, abriéndose un camino hacia los nuevos diseños en enseñanza musical (Cabrera, 2009).

En consecuencia, entendemos de interés básico para la formación y posterior desarrollo de los profesores nóveles el profundizar en los conocimientos didácticos y pedagógicos que aportan los citados métodos, trabajo que procedemos a abordar en los siguientes epígrafes, en los que procederemos a mentar los principios metodológicos que identifican cada uno de los métodos citados, sin dejar de lado la figura de los musicogramas, figura creada inicialmente por Wuytack y muy desarrollada posteriormente de maneras muy divergentes e imaginativas.

4.3-1 El método Dalcroze

Emile Jacques-Dalcroze (Viena 1865- Ginebra 1950) músico y pedagogo, creador del "Método de la educación por el ritmo y para el ritmo" conocido como Rítmica. Se trata de un método activo de formación en pedagogía musical basado en el aprendizaje de la música a partir de la experiencia de movimientos corporales, de la improvisación y de la creatividad.

Entre otros objetivos, el método Dalcroze busca el desarrollo del oído interno y el equilibrio de una relación mente-cuerpo de forma consciente (Lago y González, 2012) y Dalcroze comenzó a desarrollarlo para dar respuesta a ciertas dificultades en audición y ejecución musical que constató en sus alumnos del Conservatorio de Ginebra a finales del s. XIX (Díaz y Giráldez, 2007), creando un método que aportaba una situación novedosa en la historia de la pedagogía musical, al partir de la sensorialidad y la motricidad como elementos previos a la experiencia directa con la teoría y la escritura musical (Brufal, 2013). Esta propuesta novedosa se topó de frente con los estamentos de la época, por lo que tuvo que abandonar su puesto en el Conservatorio de Ginebra, lo que le llevó a inaugurar el año 1915 y en esa misma ciudad el instituto internacional J. Dalcroze, en el que trabajó hasta su muerte, institución que actualmente sigue desarrollando y formando en su método (Cabrera, 2009). Cabe destacar que la educación musical concebida por Dalcroze se realiza *por y a través* del ritmo, cuyos principios básicos son: la relación tiempo-espacio-energía del movimiento y la musicalidad, que puede ser estimulada mediante el movimiento corporal consciente (Aldeguer, 2013).

El Método Dalcroze, siguiendo a Brufal (2013) y Cabrera (2009) divide la formación musical en tres pilares fundamentales y relacionados entre sí: *Euritmia* (buen ritmo) o práctica de los

diferentes elementos rítmicos mediante el movimiento corporal por el espacio, *solfeo corporal* (desarrollo agudo de oído) y *la improvisación* (la expresión original).

- *Experiencia sensorial y motriz*: en la aplicación del método el cuerpo se pone en acción conducido por la música. Es una educación de base y a la vez es educación de la sensibilidad y de la motricidad. El alumno realiza corporalmente todas las variaciones de tempo, de ritmo, de matiz, etc. según su comprensión inicialmente instintiva. Esto hace que pueda ser aplicado a edades muy tempranas.
- *Conocimiento Intelectual*: se introduce una vez adquirida la experiencia sensorial y motora. El lenguaje musical de Dalcroze se basa en el canto y en el movimiento corporal para desarrollar las cualidades musicales básicas como el desarrollo auditivo, sentido rítmico, sensibilidad nerviosa y la facultad para expresar espontáneamente las sensaciones emotivas.
- *Educación rítmica y musical*: educación global de la persona que abarca las facultades corporales y mentales proporcionando una mayor coordinación entre ellas e incluyendo en estas facultades la improvisación.

En otras palabras, y siguiendo a Díaz y Giráldez (2007) mediante el método Dalcroze, trabajado en grupo, el alumno llegará a un solfeo corporal a través del movimiento para, en un estadio posterior y utilizando elementos musicales, crear su propio lenguaje a través de la improvisación.

La Rítmica Dalcroze no se limita a la etapa de iniciación musical. Los ejercicios que presenta su sistema avanzan progresivamente en dificultad alcanzando dificultades acordes a músicos profesionales. Algunos de los ejercicios básicos que podemos trabajar en el aula de primaria y que sirven de ilustración de las propuestas del método Dalcroze son: andar a ritmo de negras, correr a ritmo de corcheas, saltar a ritmo de corchea con puntillo y semicorchea acompañando una melodía instrumental improvisada por el maestro, o captando los matices a través del paso marcado en los fuertes o, por el contrario, yendo de puntillas en los pianos. Los alumnos relacionarán el silencio musical con la parada en las marchas. De este modo, el alumno diferencia y reconoce auditivamente las diferentes figuras, que son interiorizadas mediante el movimiento, y además les permite reconocer visualmente la grafía musical convencional. Del mismo modo se realizan actividades musicales de asociación de diferentes alturas de sonidos con movimientos corporales (Brufal, 2013 y Cabrera, 2009). Y todo ello, según Vernía (2012), desde el respeto a la espontaneidad del alumno a la hora de moverse y expresar, potenciando que cada alumno encuentre su propia forma de actuar, sin limitarse a imitar formas, dejando que encuentre su propia *actitud*, y siempre teniendo en cuenta que los ejercicios que se trabajen deben estar subordinados a las capacidades manifiestas de los alumnos y a sus posibilidades personales de expresión.

La aplicación del método Dalcroze y la utilización de sus ejercicios, o al menos, el planteamiento de su forma de pensar y de priorizar la música desde el principio de la educación musical de un niño puede obtener unos resultados sólidos y duraderos en nuestros alumnos en lo que respecta a su educación musical (Lago y González , 2012), y este es un aspecto muy importante que debemos tener en cuenta a la hora de abordar y diseñar la presente propuesta de intervención.

4.3-2 El método Kodály

El método Kodály para la enseñanza musical es obra del compositor y pedagogo húngaro Zoltan Kodály, quien sorprendido ante los bajos niveles musicales con los que accedían sus alumnos a la más prestigiosa escuela musical de Hungría, decidió hacer algo para solucionarlo. Y el método Kodály fue su respuesta. Este método se sustenta sobre una fuerte convicción de la función social de primer orden de la música y de la concepción de la música como derecho universal.

Para Kodály, según Cabrera (2009) la música es esencial para la vida y la cultura y aquellos que no posean dichos conocimientos tienen un desarrollo intelectual imperfecto. Kodály afirmaba que el camino a la educación musical debería estar abierto a todos los ciudadanos, sin distinción de clase social, y a partir de esta concepción desarrolló su método que, siguiendo a Carbajo (2009) se basa en los siguientes principios:

1. La educación musical debe ser impartida en la escuela y debe ser impartida a todos los niños.
2. El fundamento de la educación musical es la práctica del *canto* y no el aprendizaje de ningún instrumento.
3. La enseñanza de la música debe comenzar, junto a la asimilación de la lengua materna, a través de melodías cantadas y basadas en la tradición cultural propia.
4. Junto con los cantos tradicionales, los materiales de enseñanza deben incluir el trabajo de los grandes compositores de la historia, seleccionados siguiendo criterios de calidad estética.
5. Mediante los ejercicios que plantea el método, se entrenará la memoria musical, el oído interior y la percepción armónica.
6. El canto es la enseñanza más efectiva, pero debe partir de materiales musicales seleccionados de calidad, y servirá de base para el posterior trabajo instrumental.
7. Aprender a leer y a escribir música debe basarse en el *solfeo relativo*.

El método de educación musical que responde a estos principios y que conocemos como método Kodály se basa en el canto coral y en palabras de Zuleta (2004), manifiesta tres componentes fundamentales:

1. *una Secuencia* pedagógica de materiales y herramientas organizada de acuerdo al desarrollo del niño en su entorno, por lo que puede ser adaptado a las más diversas culturas y sistemas de educación musical.
2. *tres Herramientas metodológicas* básicas: las sílabas de solfeo rítmico, el solfeo relativo (Do móvil) y los signos manuales (fononimia).
3. *el Material musical*: canciones de la música popular tradicional del niño

El método Kodály es un sistema de enseñanza estructurado y su aplicación abarca desde la enseñanza infantil hasta los estudios superiores de Conservatorio, pero es a su vez abierto, flexible y de gran adaptabilidad a diferentes sistemas culturales y educativos (Zuleta, 2009). Durante las primeras etapas de la educación musical, se apoya en palabras y sonidos con significado rítmico, como ayuda para vencer las dificultades del principio. Incorpora algunos elementos de Dalcroze, pero asociándolos siempre a la canción, como el batir palmas para marcar el ritmo durante las primeras etapas de la educación (Montesinos, 2009).

Conforme a Zuleta (2004) en los primeros años Kodály utiliza el *solfeo rítmico de modo silábico*, y enseña a leer y a escuchar el ritmo a sus alumnos por figuras y por grupos, utilizando fonemas rítmicos to, te, ti, ta to... identificando la negra con la sílaba *ta* (unidad de pulso) y las corcheas con la sílaba *ti*, en lugar de concebir el ritmo como un sumatorio de valores. Así los niños aprenderán a distinguir e identificar las figuras musicales por su sonoridad.

Por otro lado, el solfeo relativo que plantea se basa en el *Do móvil*, en el cual las alturas absolutas son denominadas mediante letras y sílabas de solfeo (Do, Re, Mi, Fa, So⁴, La, Ti) y se corresponden cada una de ellas con los grados de la escala (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), y lo que es muy importante, sin importar en que tonalidad se desarrollen. Por ello se denomina móvil, la tónica se denominará siempre Do.

Y por último incorpora a su método la *fononimia*, o método de los signos manuales, que diseñó John Curwen en 1870 para representar visualmente los sonidos en sus diferentes alturas, evitando el uso inicial del pentagrama.

Aspectos muy interesantes que recalca el método Kodály y nos aporta Cabrera (2009) son los relativos al *ritmo*, donde hemos de tener en cuenta que los ritmos movidos están más relacionados

⁴ Utiliza el sistema silábico guidoniano con alguna modificación: se suprime la "l" de Sol, para hacer que acabe en vocal como las demás notas, y se sustituye la "s" de Si por la "t".

con las actividades de la vida diaria y son más significativos para nuestros alumnos de primaria, por lo que cantar juegos donde predominen las corcheas y las semicorcheas es más razonable para trabajar el ritmo que empezar por la redonda. Y en lo que respecta a la melodía, Kodály estableció una jerarquía a la hora de ir presentando intervalos, y así el primer intervalo reconocible por los niños es la tercera menor, seguido de las segundas mayores y las cuartas justas.

El material musical desde el que parte el método Kodály, la música popular tradicional⁵ permite estudiar sistemas, estructuras, géneros y formas básicas claramente identificables y definibles dentro de un proceso de pedagogía musical que permiten establecer una base para estudiar posteriormente la música de otras culturas y las grandes composiciones de la música universal (Zuleta, 2009).

Para finalizar con el presente epígrafe, encontramos de interés relacionar algunas de las propuestas de actividades de Cabrera (2009) para el aprendizaje musical que podríamos desarrollar en nuestras aulas de primaria conforme al método Kodály. Serían las siguientes:

1. Práctica permanente del canto.
2. Emplear los primeros minutos de cada sesión para ejercicios de entonación.
3. Prácticas de reconocimiento auditivo (sonidos, melodías, intervalos).
4. Prácticas de dictado musical de temas melódicos que estén practicando.
5. Ejercicios y juegos melódicos orientados a la creación musical, utilizando melodías que estén practicando.
6. Ejercitar el reconocimiento y la repetición de sonidos en pequeñas fases.

4.3-3 El método Willems

Edward Willems (1890/1978), músico y pedagogo belga, aporta unas orientaciones más teóricas que prácticas y aborda el papel de la música desde un punto más psicológico. La música forma parte de la vida para Willems y, en consecuencia, une la triple dimensión de la música con las tres facetas vitales, es decir, el ritmo con la vida física, la melodía con la vida afectiva y la armonía con la vida intelectual (Cabrera, 2009).

El otro fundamento de su método, según afirma Carbajo (2009) es la importancia que Willems concede a la audición interior, clave, en su opinión, de la verdadera musicalidad, dado que, junto al instinto rítmico, es la característica por excelencia del don musical; y este don musical comporta, a

⁵ Kodály dedicó gran parte de su obra a la recopilación de un amplísimo repertorio de música popular folklórica húngara, alrededor de ciento cincuenta mil canciones, labor en la que contó con la colaboración temporal del compositor Béla Bartók (Lucato, 2001).

la vez, aspectos sensoriales, afectivos y mentales. Willems dio mucha importancia a la formación del oído y la educación auditiva es el aspecto central de su método.

Seguendo a Carbajo (2009) el método Willems comprende los siguientes principios:

1. Desarrollo de la sensibilidad, tanto auditiva, afectiva como mental a través de ejercicios con finalidad musical.
2. Importancia de la estimulación de la capacidad auditiva.
3. Utilización de instrumentos diseñados especialmente para el entrenamiento auditivo.
4. Estimulación del sentido rítmico y del tiempo a través de las acciones naturales de caminar, correr, saltar, deslizarse y girar. Utilización de lo que denominó "choques sonoros", que permiten la improvisación rítmica.
5. Comenzar con la escala diatónica, la seleccionada por la cultura occidental, y utilización básicamente de la escala mayor, con mucha importancia a la adecuada entonación de los intervalos, utilizando los nombres de las notas y sin elementos extra musicales.
6. Practicar el dictado musical como base para el desarrollo de la memoria musical y de la percepción auditiva interna.
7. Desarrollo de la lectura y escritura musical y del trabajo instrumental a través del estudio de canciones presentadas de forma ordenada y seleccionadas con criterios pedagógicos.
8. Supeditar el estudio del contenido teórico musical a la experimentación del fenómeno musical desde el punto de vista sensorial y afectivo.

Aunque el método Willems es abarcativo, y Frega (1994) afirma en su tesis doctoral que este es uno de sus aspectos más interesantes, toda vez que propone que el alumno escuche, cante, se mueva, piense, defina, interprete, es decir, el método propicia la espontaneidad participativa en todas las formas del hacer (para conocer) musical, la misma autora manifiesta también que las evidencias muestran que Edgar Willems dio prioridad a la audición en su método, considerando la audición como fuente de todo conocimiento y referencia de toda otra actividad musical. Y este aspecto lo tendremos muy en cuenta a la hora de desarrollar las actividades que conformarán la presente propuesta de intervención.

4.3-4 El método Orff-Schulwerk

Carl Orff (1895-1982), compositor y pedagogo alemán, nacido en Munich, es el autor del "Orff-Schulwerk"⁶, una colección de textos, canciones y piezas instrumentales. La finalidad de esta colección era servir de modelo a los alumnos de educación musical para que ellos mismos crearan piezas semejantes con el apoyo de sus profesores.

⁶ Es decir, "obra didáctica de Carl Orff", una serie original de cinco tomos de material musical (Frega, 1994)

Junto a la citada colección Carl Orff aportó también una colección de sencillos instrumentos de percusión que denominamos "Instrumentos Orff", y que fueron diseñados junto a un grupo de colaboradores basándose en tradiciones no europeas. Comprenden instrumentos de diferentes tamaños, conformados con láminas de madera unos y de metal otros, algunos de sonido indeterminado y otros de sonido determinado, y todos ellos tienen como finalidad el servir de apoyo a la capacidad de hacer música de los alumnos (Carbajo, 2009; Lahoza, 2010).

En palabras de Frega (1994), el contacto directo con los alumnos llevó a Orff a iniciar un proceso de revisión de la realidad de la enseñanza musical existente en ese momento, proceso que finalizó con la creación de su método. Orff opinaba que algunos de los seguidores de Dalcroze habían tergiversado el sentido del método Dalcroze, transformando el método en el fin último de su actividad, en lugar de otorgarle el papel que le correspondía como complemento de la experiencia de aprendizaje musical.

A diferencia del método Dalcroze y el método Kodály, sistemas estructurados metodológicamente hasta en los más pequeños detalles, el "Schulwerk" no está pensado desde la sistematización metodológica, lo que le permite una flexibilidad ante las diferentes situaciones pedagógicas (Lahoza, 2010). Para Orff la educación musical debe partir de su estado originario y más elemental, y nada más elemental que el propio cuerpo, la palabra, la voz y el movimiento del cuerpo de un niño que juega improvisando cada movimiento, lo que para él se convierte en un hallazgo. Por esa razón, la improvisación es el principio básico en el método "Orff-Schulwerk".

Continuando con Lahoza (2010), Orff basa su metodología en la relación ritmo-lenguaje, ya que considera la palabra como generadora del ritmo, y de este modo su metodología presenta el siguiente proceso:

1. Partir de la palabra para llegar a la frase.
2. La frase es transmitida al cuerpo, transformándolo en instrumento de percusión.
3. Trabajar la denominada "percusión corporal".
4. Pasar progresivamente de los instrumentos de sonidos indeterminados a los instrumentos de sonidos determinados.

Carl Orff toma como punto de partida la "vivencia" de la música, sentirla, con carácter previo a su posterior dominio y aprendizaje, y según afirma Cabrera (2009) establece las bases de su pedagogía musical en el trinomio compuesto por *palabra-música-movimiento*. La palabra va a actuar como la célula generadora del ritmo y de la música, y el niño irá asimilando esquemas rítmicos y compases cada vez más complejos, jugando con el número de sílabas y sus

acentuaciones, asociándolo también al movimiento corporal: andar, correr, saltar, etc. Texto, música y movimiento actúan conjuntamente y conducen a una vivencia integral de la música.

En palabras de Lahoza (2010) el alumno desarrollará estos esquemas primero a través del canto, y posteriormente en la práctica instrumental, primero corporal y después ayudado de los instrumentos Orff. El procedimiento de trabajo se caracteriza por el juego y la improvisación. De tal modo, la improvisación es un camino para la creación musical propia, mientras que la creatividad aporta un contrapeso al simple imitar y reproducir. Por ello es tan importante el propio proceso de aprendizaje como el resultado en el método "Orff-Schulwerk".

Por último, debemos destacar el valor preferente que concede Carl Orff en su propuesta pedagógica a la práctica grupal de la música (Carbajo, 2009).

4-3-5 Jos Wuytack y la Audición Musical Activa: los Musicogramas

Jos Wuytack, pedagogo belga e investigador de músicas étnicas, es seguidor de los principios educativos musicales de Carl Orff y es el precursor de la Adición Musical Activa a través del musicograma. Esta metodología fue propuesta por Jos Wuytack a principios de los años 1970 y estaba encaminada a enseñar la audición musical a niños y jóvenes no músicos principalmente (Boal Palheiros y Wuytack, 2009). En palabras de Montesinos (2009) Wuytack estimaba que no hay educación musical completa si se obvia la audición musical. Y tal es la importancia que para la concepción pedagógica de Wuytack tiene la audición, que las investigaciones que desarrolló sobre la misma dieron como consecuencia la creación de la figura del *musicograma* en el año 1971, una representación visual de una obra musical por medio de símbolos y figuras geométricas.

El propio Wuytack define el musicograma como "un registro gráfico de los acontecimientos musicales, una representación visual del desarrollo dinámico de una obra musical. En el musicograma la notación musical convencional es sustituida por un simbolismo más sencillo y accesible para los oyentes no músicos, con el que se pretende ayudar la percepción de la estructura total de la obra" (Boal Palheiros y Wuytack, 2009, p. 44-45).

Tal y como señala Mendoza (2008) en su tesis doctoral, el aporte de Wuytack a las enseñanzas de Orff es un complemento muy valioso para la práctica de la audición, ámbito menos trabajado por su maestro. Y además de su creador, Wuytack es también el autor del estudio más profundo de las ventajas del uso del musicograma en la educación musical del niño, con unos resultados que indicaban que los niños percibían, memorizaban y comprendían mejor la música cuando la escuchaban con el apoyo del musicograma que escuchándola sin su apoyo, además de que

disfrutaban más la música y revelaban actitudes más positivas en relación a la actividad de audición musical.

De acuerdo a Boal Palheiros y Wuytack (2009), la Audición Musical Activa se basa en una metodología que se desarrolla sobre los siguientes cuatro factores pedagógicos básicos:

1. *elegir el repertorio musical*: fragmentos cortos de música orquestal de diferentes periodos de la Historia de unos tres minutos de duración.
2. *elegir las estrategias para aprender los materiales musicales*: deberán adaptarse a la música y la edad y desarrollo musical de los niños.
3. *aprender los aspectos contextuales de la música a escuchar*: biografía del autor, contexto histórico y cultural, etc.
4. *escuchar la música por lo menos tres veces*: primera audición, impresión general; segunda audición, estudio analítico y general; tercera audición, indicación de los temas por los alumnos.

Para Wuytack, el musicograma ayuda a alcanzar los objetivos de la audición, entre los que destaca el desarrollo de la capacidad auditiva y la capacidad para oír música, y un objetivo importante desde la óptica del presente trabajo: promover la adquisición de una cultura musical en una perspectiva multicultural, prestando especial atención al conocimiento del patrimonio cultural de nuestro país (Mendoza, 2008).

La realidad nos enseña que el musicograma se ha popularizado y actualmente es utilizado por numerosos profesores y autores, aunque a veces con un significado bastante diferente del concepto original, toda vez que el musicograma de Wuytack se plantea como un apoyo a la actividad de la audición dirigido a oyentes sin conocimientos musicales, sin que sustituya a la partitura, y se centra en un repertorio específico de la música clásica (Boal Palheiros y Wuytack, 2009). Es decir, Wuytack entendía que no todas las obras musicales son susceptibles de ser representadas a través de musicogramas. Y la realidad pedagógica actual nos ofrece muestras de que estos límites que originariamente estableció Wuytack para sus musicogramas han sido superados con éxito, siempre en beneficio del ejercicio de la audición musical.

4-4 COMPETENCIAS CLAVE COMO MARCO DE REFERENCIA. LA COMPETENCIA CLAVE CONCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES DESDE LA MÚSICA

Más allá de las reformas que conlleva la entrada en vigor de la LOMCE, y en línea con la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006

(en adelante Recomendación 2006/962/EC), el sistema educativo instaurado a partir de la LOMCE se ha decantado por el sistema de enseñanza-aprendizaje por competencias, incluido por vez primera en el sistema español a partir de la aprobación de la LOE. En su preámbulo la LOMCE hace mención a que "la Ley Orgánica *considera esencial la preparación* para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente" (LOMCE, 2013, p. 97.866).

Estas competencias clave son definidas "como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas la personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo" (Recomendación PE y Consejo, 2.006, p. 13).

El marco de referencia europeo establece ocho competencias clave que, en lo que se refiere a la educación primaria diseñada a partir de la LOMCE, son asimiladas e integradas miméticamente por el sistema educativo español a través del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria⁷, y que en su artículo 2.2 determina las siete (y no ocho) competencias del currículo: 1.º Comunicación lingüística- 2.º Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología- 3.º Competencia digital- 4.º Aprender a aprender- 5.º Competencias sociales y cívicas- 6.º Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor- 7.º Conciencia y expresiones culturales. En el caso español, la LOMCE ha optado por englobar las dos primeras competencias clave recogidas en la Recomendación europea de forma diferenciada (comunicación en lengua materna y comunicación en lenguas extranjeras) en una sola denominada la comunicación lingüística.

Conforme al Real Decreto 126/2014, " el aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral. El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento, y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales; su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas".

Son también numerosos los autores que han estudiado el concepto de competencia y que lo han enriquecido a partir de diferentes definiciones. Así, Sarramona (2004) entiende por competencia la

⁷ A diferencia del marco establecido por la LOE, que si bien recogió el mismo número de competencias, ocho, denominándolas competencias básicas, modificó sus denominaciones y las agrupó de manera divergente.

capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales adquiridas.

Del mismo modo decimos que una persona ha adquirido competencia cuando es capaz de manejar conocimientos aplicados, versátiles y transferibles, que aseguran a los sujetos que las adquieren la capacidad para desenvolverse social y personalmente, integrando saberes, habilidades, destrezas, actitudes valores y motivaciones de alta relevancia y funcionalidad. Se trata de *saber*, *saber hacer* y *saber ser* (Tourrián y Longueira, 2010).

En opinión de los mismos autores, Tourrián y Longueira (2010), la inclusión del concepto de competencias clave conlleva una mejora del sistema educativo, ya que facilita una mejor gestión pedagógica del proceso educativo, estableciendo una base de reflexión sobre los medios que intervienen cuando fijamos una meta en el proceso educativo, y en consecuencia, nos ayuda a tomar consciencia sobre los medios y las metas, facilitando de este modo la dirección del proceso.

De las ocho competencias clave citadas, centraremos nuestro trabajo en la competencia clave denominada *Conciencia y expresiones culturales*. La propia Recomendación 2006/962/EC, en su anexo, define esta competencia clave como "la apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluidas la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas" (Recomendación, 2006, p. 18). Y la música será el medio mediante el que desarrollaremos esta competencia en el presente trabajo.

El desarrollo de la expresión cultural precisa de una toma de conciencia de la herencia cultural a diferentes escalas, desde la local, la nacional y la europea, y de su lugar en el mundo. Ello implica adquirir conocimientos básicos de las principales obras culturales, incluida la cultura popular contemporánea, siendo esencial el llegar a comprender la diversidad cultural y lingüística, tanto en Europa como en las demás regiones del mundo, y la necesidad de preservarla, junto a la importancia que los factores estéticos tienen en nuestra vida cotidiana (Recomendación, 2006, p. 18).

Las capacidades y aptitudes relacionadas con esta competencia están relacionadas con la apreciación y el disfrute de las obras de arte, en nuestro caso, musicales, así como con la expresión de uno mismo a través de distintos medios, y con el desarrollo de la habilidad para comparar las opiniones creativas y expresivas de uno mismo con las de los otros, siempre desde la base del respeto y de una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural. Es esta además una vía muy adecuada para la comprensión de la cultura propia y también para el desarrollo de un sentimiento de identidad (Recomendación, 2006, p. 18).

Además, es fundamento a su vez de aptitudes creativas, tan valoradas en el nuevo marco educativo LOMCE, que desde la adopción de una actitud positiva, pueden servir de vía para cultivar la expresión artística y dar pie a una futura participación en la vida cultural de su comunidad.

Y la música, desde los diversos aspectos que abarca, puede ser un instrumento muy capaz y valioso para el desarrollo de todas las capacidades, conocimientos y actitudes que hemos ido enumerando en los párrafos anteriores, tal y como pretendemos demostrar a lo largo del presente trabajo. Y esta afirmación, a la vista de la pérdida de presencia de la música como área de conocimiento en el nuevo marco normativo LOMCE, cuanto menos es cuestionada indirectamente.

La realidad objetiva constata que el legislador en su reforma no la ha considerado necesaria, contradiciendo la opinión de muchos autores y profesionales especializados en la materia, como Hemsy de Gainza (2011) que afirma que el efecto formativo de las artes, que se había asociado tradicionalmente desde mediados del pasado siglo de manera exclusiva a su valor estético, hoy nos remite en primera instancia a la potencialidad de las actividades artísticas de influir integralmente en la persona humana, y no sólo en los aspectos sensoriales y afectivos, sino en el desarrollo intelectual y social. Y por ello, Hemsy de Gainza (2011) entiende que la música, en concreto, debería ser una disciplina obligatoria en los programas de formación básica (escuela primaria y secundaria), por las virtudes que hacen de ésta una experiencia peculiar, única e insustituible para la existencia humana. O como señala López-Peláez Casellas (2010), cuando afirma que la escuela, a través de la educación artística, tiene la obligación no sólo de enseñar, sino de abrir la mente de los alumnos, de hacerles pensar por sí mismos y convertirlos en seres sensibles, y por lo tanto la enseñanza artística no puede por tanto ser considerada un lujo sino más bien una necesidad.

Siguiendo a los autores citados, entendemos también necesaria la inclusión de la música en el currículo de educación primaria, cuya enseñanza y aprendizaje puede ser abordada desde muy diversas ópticas y metodologías, como hemos tenido ocasión de analizar a lo largo del presente marco teórico.

5.- METODOLOGÍA

El primer paso adoptado al afrontar el presente trabajo ha consistido en realizar una amplia revisión bibliográfica, principalmente a partir de consultas a través de la red internet, lo que nos ha permitido el acceso a multitud de artículos científicos relacionados, y al contenido de una gran variedad de libros y de varias tesis doctorales sobre la materia. Después de una laboriosa actividad tratando de reunir la documentación que más nos pudiera interesar, hemos llegado a centrar el trabajo y, tras reflexionar y desarrollar su justificación, hemos comenzado a formular los objetivos

que pretendíamos lograr a través del mismo. Estos objetivos nos han servido de guía a la hora de desarrollar los contenidos presentes, tanto teóricos como prácticos, que han sido desarrollados tomando como base la documentación obtenida a partir de la revisión bibliográfica. Y por último, hemos pasado a elaborar las conclusiones obtenidas, reflexionar sobre las limitaciones halladas y meditar sobre futuras ampliaciones y mejoras de la propuesta resultante, para plasmarlas en el presente trabajo.

6.- PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A lo largo de los anteriores epígrafes hemos profundizado en diversos aspectos como el marco normativo en el que se desarrollará la presente propuesta y el contenido de la competencia clave *Conciencia y expresiones culturales*, que pretendemos desarrollar en nuestros alumnos y alumnas mediante la presente propuesta de intervención. También hemos conocido algo más sobre el perfil actual del profesor de música en educación primaria y hemos tratado de profundizar algo más en los métodos pedagógicos musicales activos más interesantes del s. XX como el método Dalcroze, el método Kodály, el método Willems, el método Orff-Shulwerk y los musicogramas de Wuytack.

En los siguientes epígrafes pasamos a presentar y describir la propuesta de intervención mediante la que pretendemos abarcar y alcanzar la consecución de los objetivos planteados en el cuerpo del presente trabajo.

6.1- CONTEXTUALIZACIÓN

La presente propuesta la hemos diseñado para su puesta en práctica en el centro concertado *Haurtzaro Ikastola* de Oiartzun, localidad situada en el noreste de la provincia de Gipuzkoa (CAV-Euskadi). Tiene una población aproximada de 10.000 habitantes, con un 90 % de euskaldunes, y está dividida en ocho barrios o núcleos de población que rodean al principal, el barrio Elizalde, en cuyo extremo suroeste se sitúa la *Ikastola Haurtzaro*. Tiene una situación geográfica estratégica, a medio camino entre Donostia-San Sebastian (12 kilómetros) e Irun, localidades con las que comunica a través de la N-1, la línea ferrocarril de Euskotren y la autopista A-8. Oiartzun presenta una renta per capita por habitante considerada media-alta en relación con la renta per capita de la CAV y del resto de Gipuzkoa, y el perfil de las familias del centro coincide con este nivel de renta.

Haurtzaro Ikastola forma parte de la Confederación de Ikastolas Vascas (centros concertados) y es una "Cooperativa de enseñanza de utilidad pública" conformada por el colectivo de padres y de trabajadores en calidad de socios. El proyecto educativo de Haurtzaro Ikastola acoge actualmente a

un total de 850 alumnos⁸ y cuenta en total con treinta y ocho (38) aulas tutoriales, divididas en nueve aulas de educación infantil, diecinueve aulas de educación primaria y diez aulas de ESO.

El presente proyecto de intervención se centra en el grupo-clase denominado 3º D de educación primaria, un grupo mixto de 20 alumnos, 10 chicos y 10 chicas. El centro sigue el modelo D del currículo vasco, por lo que el grueso de las asignaturas, incluida la materia de educación musical, se desarrollan en euskera, a excepción de las horas correspondientes a la asignatura de lengua castellana y las correspondientes al idioma inglés.

6.2- OBJETIVOS

6.2.1- Objetivo General

Diseñar de manera planificada una serie de actividades dirigidas a un aula de tercer curso de educación primaria a partir de cinco métodos pedagógicos musicales que nos ayuden a desarrollar en los alumnos los contenidos englobados en la competencia clave *Conciencia y expresiones culturales*.

6.2.2- Objetivos Específicos

1. Promover la adquisición activa de una cultura musical universal que incluya desde obras musicales imprescindibles del patrimonio musical universal a muestras de la música popular contemporánea, partiendo de una especial atención a la cultura propia del alumno.
2. Desarrollar una actitud positiva hacia la audición de obras musicales de diferentes estilos y épocas y mantener una actitud abierta y respetuosa hacia las expresiones musicales ajenas y grupales.
3. Explorar y descubrir las posibilidades sonoras y expresivas de la voz humana a través del canto.
4. Buscar y reconocer algunas posibilidades sonoras, expresivas y creativas del cuerpo humano y de los instrumentos Orff a través de la práctica musical, con especial atención al desarrollo del sentido rítmico.
5. Participar en actividades culturales a través de la música.

6.3 METODOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades que planteamos en la presente propuesta de intervención responden a una metodología activa y participativa, alejadas de las metodologías pasivas del aprendizaje tradicional. Las actividades propuestas en la presente propuesta de intervención fomentan la participación y la

⁸De los que 423 alumnos están matriculados en educación primaria.

intervención de los alumnos en lugar de que los mismos actúen como meros receptores pasivos de información. Las actividades planteadas implicarán en su mayoría un aprendizaje a través de la acción, buscando en la medida de lo posible un carácter lúdico en muchas de las actividades planteadas. Trabajaremos la disciplina grupal a través de actividades que resulten motivadoras e interesantes, programando sesiones dinámicas y variadas, en las que el profesor actuará como guía y facilitador del aprendizaje. El profesor novel de música tendrá como referencia de trabajo al grupo en su totalidad, estimulando, motivando, orientando y tranquilizando a sus alumnos. Esta metodología produce unos efectos claros en el aprendizaje de los alumnos, tales como una libertad de acción e independencia efectivas, pero que conllevan a su vez una autodisciplina necesaria, facilitando una toma de conciencia de la responsabilidad que acompaña a sus propios actos. Y a través de este planteamiento metodológico facilitaremos la creatividad y la originalidad, lo que de manera sumativa, irá llevando a los alumnos a asumir valores personales basados en las experiencias vividas.

Planteamos una situación de aprendizaje partiendo de actividades variadas, por lo que nos valdremos de situaciones de agrupamiento flexible, frente a agrupamientos rígidos y estables, en función de las necesidades de la actividad planteada, planteando agrupaciones de carácter heterogéneo y mixto, con el objeto de potenciar el aprendizaje cooperativo. Desde este planteamiento incorporamos también una previsión de mejora de las relaciones interpersonales a través del carácter participativo de las actividades planteadas, que fomentan la cooperación mediante grupos heterogéneos y el compromiso entre los alumnos, con el que se busca lograr un ambiente de trabajo positivo en el aula, y también buscamos la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos que supongan para nuestros alumnos un aprendizaje significativo.

A la hora de desarrollar las actividades deberemos atender también a la diversidad del alumnado que conforma el grupo. Para ello tendremos en cuenta sus diferentes capacidades y necesidades, adaptando los ritmos de aprendizaje necesarios en función de la diversidad existente en el aula.

Por otra parte, a la hora de confeccionar y programar las actividades que conforman las diferentes sesiones y siguiendo los objetivos planteados a la hora de diseñar y desarrollar la presente propuesta de intervención, nos hemos basado en propuestas adaptadas a partir de los preceptos planteados en los siguientes métodos pedagógicos: el método Dalcroze, el método Kodály, el método Willems, el método Orff-Schulwerk y los musicogramas de Wuytack, todos ellos referenciados con anterioridad en el marco teórico del presente trabajo.

6.4 RECURSOS

Los recursos que se van a utilizar para desarrollar la presente propuesta son: el aula de música, mesa y silla de profesor, 20 sillas con pupitre incorporado alumnado, cojines para suelo, estrado de tres niveles, PDI-pizarra digital táctil multimedia con cañón proyector, ordenador portátil, conexión a red internet, recursos multimedia-audiovisuales online diversos, 4 balones de plástico, teclado interfaz, acordeón, folios A4, rotuladores fluorescentes, cuaderno registro profesor, rotuladores tipo pilot e instrumental Orff (seis claves, seis maracas, cuatro cajas chinas y cuatro triángulos).

6.5 TEMPORALIZACIÓN DE LAS SESIONES-CRONOGRAMA

En la presente propuesta de intervención hemos programado un total de siete sesiones al objeto de lograr los objetivos marcados. Las seis primeras serán sesiones semanales de 55 minutos de duración, conforme al horario establecido en el centro educativo de referencia *Haurtzaro Ikastola*, y programamos una última sesión de dos horas de duración a desarrollar el 24 de diciembre, *Olentzero eguna*, de amplia tradición en Euskadi, que aunque temporalmente se localice en el período de vacaciones escolares, se halla incluida dentro del programa educativo del centro.

Sesión	Nº de actividades	Duración	Semana	Mes y año	Espacio
1ª	4	55 min.	2ª	Noviembre, 2014	Aula de música
2ª	5	55 min.	3ª	Noviembre, 2014	Aula de música
3ª	5	55 min.	4ª	Noviembre, 2014	Aula de música
4ª	5	55 min.	1ª	Diciembre, 2014	Aula de música
5ª	5	55 min.	2ª	Diciembre, 2014	Aula de música
6ª	4	55 min.	3ª	Diciembre, 2014	Aula de música
7ª	1	2 horas	4ª	Diciembre, 2014	Calles - localidad

6.6 SESIONES

“Nuestro pequeño recorrido desde la música popular vasca a la música universal”

6.6.1 Primera sesión

Actividad 1. Camino al mercado al ritmo de la música Duración: 12 minutos

Descripción y desarrollo:

Tras una bienvenida al grupo, y colocados los alumnos en formación semicircular, el profesor presentará la actividad. Mientras escuchan el fragmento de música incidental titulado *En la gruta*

*del rey de la montaña*⁹ compuesto por el noruego Edvard Grieg (1843-1907) con el que finaliza su *Peer Gynt Suite n° 1, op.46*, en <https://www.youtube.com/watch?v=xrIYT-MrVal>, los alumnos se moverán por todo el aula siguiendo el ritmo de la música y adoptando el personaje que corresponda a cada momento, que es marcado por el profesor: *vaca*= ritmo de blanca, *cordero*= ritmo de negra, *pollo*= ritmo de corchea. El profesor-modelo realizará una demostración previa de los pasos y movimientos que se corresponden con cada personaje. Reproduciremos la música en dos ocasiones y daremos paso a un breve feed-back con los alumnos tras cada una de las reproducciones para conocer sus impresiones sobre la experiencia, intercambio que aprovecharemos para contextualizar e introducir la obra musical escuchada, así como realizar una breve reseña sobre su autor. Concluiremos reforzando los conceptos rítmicos de blanca, negra y corchea relacionándolos con los personajes de la actividad.

Actividad 2. Trabajando patrones rítmicos- Voz Duración: 13 minutos

Descripción y desarrollo:

En la presente actividad trabajaremos con todos los alumnos varios patrones rítmicos de manera significativa, valiéndonos de la voz y de la propuesta de silabas rítmicas de Kodály, siempre sobre una misma nota y trabajando las figuras blanca, negra y corchea. Comenzaremos con la secuencia rítmica de la obra que hemos escuchado en la actividad anterior:



Tras invitarles a tomar asiento, el profesor formará cinco grupos de cuatro alumnos en formación semicircular e interpretará la secuencia rítmica frente a cada grupo, para que los alumnos que lo forman respondan al unísono, a modo de eco, repitiendo la secuencia con cada grupo hasta que quede afianzado.

Acto seguido, el profesor les propondrá un pequeño concurso, en el que cada uno de los grupos repetirá a modo de eco la secuencia de figuras blancas, negras y corcheas improvisada por el profesor, ejecuciones que serán puntuadas por el profesor (1 a 10) atendiendo principalmente a la cohesión del grupo. Tras dos rondas (la segunda con un tempo más rápido) los integrantes del grupo "ganador" se levantarán uno a uno adoptando el rol del profesor e improvisarán la secuencia modelo frente a sus compañeros, secuencia que repetirá el grupo correspondiente. Y finalizaremos practicando un pequeño feed-back con los alumnos "modelo" sobre la experiencia vivida ante sus compañeros: dificultades que han encontrado, sensaciones, si les ha resultado gratificante, etc.

⁹ Un fragmento relativamente corto de 2 minutos y 34 segundos en la versión seleccionada.

Actividad 3. Patrones rítmicos - Percusión corporal Duración: 15 minutos

Descripción y desarrollo:

En la presente actividad trabajaremos varios patrones rítmicos de manera significativa, valiéndonos de las posibilidades sonoras y rítmicas del cuerpo, mediante la repetición en grupo del patrón rítmico corporal propuesto por el profesor sobre las figuras blanca, negra y corchea. Para ello partiremos de la secuencia rítmica de la obra que hemos escuchado en la primera de las actividades:



correspondiendo cada *corchea* a un golpe de mano a muslo, de forma alterna, cada *negra* a una palmada y cada *blanca* a un chasquido.

Con los alumnos sentados en semicírculo, el profesor ejecutará la secuencia rítmica descrita para que todos los alumnos, a modo de eco, la respondan al unísono. Repetida en varias ocasiones en gran grupo, se alternarán las imitaciones a grupos¹⁰ de dos, de tres, de cuatro alumnos, o dividiendo la clase en tres grupos, o en dos mitades. Afianzada la primera de las secuencias, el profesor improvisará nuevas secuencias rítmicas similares combinando los tres elementos señalados: *palmada*, *chasquido* y *golpe en muslo*, repitiendo la dinámica de agrupamientos referida.

Y para finalizar, serán los alumnos los que improvisen secuencias rítmicas similares, levantándose uno a uno de forma consecutiva para improvisar frente al compañero consecutivo que responderá imitando la secuencia; y así sucesivamente hasta que todos los alumnos improvisen su propia secuencia.

Actividad 4. Audición musical ayudados de musicogramas Duración: 15 minutos

Descripción y desarrollo:

En la presente actividad cambiaremos completamente de dinámica, trabajando la audición musical a partir de dos musicogramas muy distintos. Para ello nos valdremos de otro fragmento de música incidental de la *Peer Gynt Suite No. 1, Op. 46*, titulada *La Mañana*, del noruego Edvard Grieg (1843-1907), melodía clásica de la música universal con una sobresaliente alternancia entre la flauta y el oboe.

Con los alumnos sentados en el suelo frente a la pantalla de la pizarra digital el profesor reproducirá sin comentario previo alguno *La mañana musicograma* en <https://www.youtube.com/watch?v=3Gk9xfUontc>, un audiovisual de 1 minuto y 27 segundos de duración que facilita de una forma muy gráfica la comprensión de tres aspectos de la obra. Por un lado, los alumnos

¹⁰ Serán agrupaciones sin desplazamiento físico, únicamente se conformarán los grupos por los alumnos que el profesor señale nominativamente a cada instante para que ejecuten la secuencia en grupo.

pueden acompañar y comprender el sentido rítmico de la obra gracias a la pulsación del musicograma, convirtiéndose en un gran apoyo en ese sentido. Por otra parte, pueden identificar el instrumento musical que sobresale en la audición (la flauta o el oboe) y aprender a identificar su timbre. Y por último, de una forma muy sutil pero interesante, les muestra la altura del sonido que están escuchando a través de un falso pentagrama camuflado, como un primer paso para la comprensión del significado del papel pautado.

Una vez finalizada la audición, el profesor practicará un pequeño feed-back preguntando a los alumnos qué les ha llamado la atención, si han identificado algún instrumento, etc. posibilitando con su apoyo que los propios alumnos lleguen a determinar relaciones entre lo escuchado y el movimiento de las imágenes, el sentido rítmico y la altura, buscando que comiencen a identificar los timbres de los dos instrumentos presentes y nociones del diálogo musical que se establece entre ambos. Tras el intercambio, el profesor reproducirá el audiovisual nuevamente, pero esta vez acompañará la reproducción con el puntero para apoyar y reforzar los aspectos trabajados. Finalizada la audición, realizaremos un breve feed-back para evaluar si se han consolidado algunos de los aspectos tratados.

Y por último, para finalizar la actividad y la sesión de una forma placentera, el profesor reproducirá a través de la pizarra digital el audiovisual *Musicograma fet per xiquets d'el máti*, de autor desconocido, en <https://www.youtube.com/watch?v=p7h3pazq3zm>, un musicograma que abarca la totalidad del fragmento original de la obra musical de referencia y que expresa de una manera muy gráfica, a través de dibujos realizados por alumnos de primaria, el mensaje sobre el amanecer que el autor quería transmitirnos a través de su música.

6.6.2 Segunda sesión

Actividad 1. Audición y conocimiento Duración: 8 minutos

Descripción y desarrollo:

Proponemos una audición relajada para iniciar la sesión. Audiovisual en la pizarra digital del *Ave Verum Corpus* de W.A.Mozart (1756-1791), obra para orquesta y coro en interpretación del Orfeón donostiarra y la orquesta Musicanova, en <https://www.youtube.com/watch?v=nQ4MXEhFebU>. Breve introducción y reseñas del Orfeón Donostiarra y de W.A.Mozart. El profesor trabajará la toma de conciencia de la experiencia musical desde lo local a lo universal mediante un pequeño feed back tras la audición.

Actividad 2. Rítmica con audiovisual Duración: 6 minutos

Descripción y desarrollo:

Proponemos un trabajo rítmico vocal repetido para interiorizar los conceptos de negra, blanca y corchea a través de la palabra y ayudándonos de la imagen. A partir de las palabras e imágenes *Mariposa* (pulso corchea), *Casa* (pulso negra), *Pan* (pulso blanca), nos valdremos del material audiovisual *Ejercicio musical para niños* de María Farfán en <https://www.youtube.com/watch?v=KLSf36iPqu8&index=6&list=RDT-ouF6cMlly>, secuencia audiovisual que el profesor repetirá en tres ocasiones. Variará la ejecución alternando gran grupo, grupos de 10 y grupos de 5 alumnos.

Actividad 3. Audiovisual conceptos musicales básicos Duración: 2 minutos

Descripción y desarrollo:

El profesor proyectará en la pizarra digital el dinámico audiovisual de animación musicada con contenidos didácticos *Quarter note* de Teresa Jennings, en <https://www.youtube.com/watch?v=nINxytJE3p8&list=PLE68771AF73EE2886&index=13>, parte del proyecto educativo web Plank Road Publishing-MusicK8.com, sobre las figuras musicales redonda, blanca y negra, terminando con un pequeño feed back de refuerzo en gran grupo sobre los conceptos visionados.

Actividad 4. Cantemos: Txarmangarria Duración: 33 minutos

Descripción y desarrollo:

Trabajaremos diferentes aspectos gradualmente para montar y cantar *a capella* la canción popular vasca *Txarmangarria*, de autor anónimo. Los alumnos se sentarán formando un semicírculo y enfrentados al profesor que tendrá la pizarra digital a su espalda. El profesor empezará trabajando el ritmo 6/8 sobre una secuencia de tres golpes al muslo más tres palmadas, por imitación y repetición. Después añadirá la palabra al ritmo corporal, y en concreto la figura siguiente, *ni-naz-ni-zu-za-zu*¹¹. Tras afianzar el ritmo, proyectará en la pizarra digital la partitura (anexo 1) sobre la que explicará de una forma breve el significado del puntillo y podrán observar gráficamente el significado del concepto de frase musical.

El profesor trabajará las cuatro frases en dos pasos sobre el modelo de repetición por imitación. Primero introducirá la letra de forma rítmica, frase a frase, y una vez afianzada pasará a introducir la melodía junto con la letra. Y cuando lo considere factible, introducirá la secuencia de percusión corporal trabajada al principio de la actividad mientras cantan la melodía.

Si se consigue alcanzar una ejecución suficientemente afianzada en gran grupo, el profesor puede plantear hacer un pequeño canon. Para ello dividirá a los alumnos en cuatro grupos. Empezará cantando el primer grupo mientras el profesor va dando entradas consecutivas a los siguientes grupos al finalizar la primera frase. De este modo se posibilita un primer contacto con una experiencia polifónica de forma divertida. Y para finalizar la actividad de forma relajada

¹¹ Yo soy yo, tú eres tú.

escucharán la canción *Txarmangarria* en la versión del fallecido cantante donostiarra Imanol (1947-2004) en <https://www.youtube.com/watch?v=T7-NFj6JhbY> mediante la pizarra digital.

Actividad 5. Audición música sacra Duración: 6 minutos

Descripción y desarrollo:

Tras una breve introducción del profesor sobre el significado de la música sacra relacionada con el papel de la Iglesia a lo largo de la historia, se procederá a la audición del *Aita Gurea*¹² del compositor vasco Aita Madina (1907-1972) en la versión de la coral malagueña *Carmina* en <https://www.youtube.com/watch?v=XYRo2dVWtKY>, para finalizar con un feed back para reflexionar sobre la música como lenguaje universal¹³.

6.6.3 Tercera sesión

Actividad 1. Adquiriendo conceptos musicales: intensidad Duración: 8 minutos

Descripción y desarrollo:

El profesor comenzará con la proyección en la pizarra digital de otro dinámico audiovisual de animación musicada con contenidos didácticos *Forte Piano*, de Teresa Jennings, en <https://www.youtube.com/watch?v=lUYEvCly8Fo&index=10&list=RDT-ouF6cMlly>, parte del proyecto educativo web Plank Road Publishing-MusicK8.com, sobre el concepto de intensidad, y para afianzarlo se trabajarán varias repeticiones de una *serie de percusión corporal* mediante palmadas. Dos series de 8 corcheas: la primera serie de palmadas a dos manos completas *F* y la segunda utilizando un solo dedo en una de las palmas *p*. Y para finalizar la actividad, usaremos la voz. El profesor dividirá el aula en dos grupos: el primer grupo cantará una secuencia rítmica de ocho negras con una intensidad alta *For-te-For-te-For-te-For-te* y el segundo grupo responderá con la misma secuencia rítmica pero en baja intensidad *pia-no-pia-no-pia-no-pia-no*. Repetirán la secuencia en varias ocasiones de forma divertida apoyándose en la expresión corporal y alternando los grupos.

Actividad 2. Audición y conocimiento: Bach Duración: 13 minutos

Descripción y desarrollo:

Proponemos la audición de una de las "catedrales" de la música sacra, la *Tocatta y Fuga en Re m* de J.S. Bach (1685-1750) en la versión del organista Kurt Ison en https://www.youtube.com/watch?v=_FXoyrFyFw. Los alumnos escucharán los cinco primeros minutos de la obra, que

¹² Padre nuestro, en euskera.

¹³ Partiendo de una obra cuya partitura tiene el texto íntegro en euskera, lo que no limita que pueda ser interpretada por una formación granadina, como en este caso. El poder de la música para acercar diferentes culturas.

corresponden a toda la *Tocatta* y la primera parte de la *Fuga*. Al finalizar, breve exposición del órgano como instrumento y reseñas biográficas del gran arquitecto musical Johann Sebastian Bach rematándolo con un breve feed back sobre la audición.

Para finalizar la actividad, se proyectará en la pizarra digital una adaptación para guitarra eléctrica de la *Tocatta y Fuga en Re m* del guitarrista Dan Mumm en https://www.youtube.com/watch?v=mfAp7Xf2L_o que dará pie a un pequeño coloquio dirigido por el profesor partiendo de la comparación de la adaptación con la obra original.

Actividad 3. Moviéndonos según Dalcroze. El silencio Duración: 7 minutos

Descripción y desarrollo:

Es hora de movernos un poco. El profesor improvisará sobre un teclado o una acordeón varias melodías a un ritmo de 4/4 y pulsación de negra mientras los alumnos se mueven libremente por todo el aula con un único condicionante: mientras suene la melodía cada paso se corresponderá con una pulsación de la melodía, mientras que al parar la música, los alumnos también pararán y darán una palmada por cada pulsación de silencio.

Actividad 4. Desarrollo rítmico y Rap Duración: 14 minutos

Descripción y desarrollo:

Planteamos una actividad gradual. Nuevamente sentados en semicírculo los alumnos practicarán mediante la percusión corporal tres sencillos ritmos básicos de cuatro pulsaciones por compás:

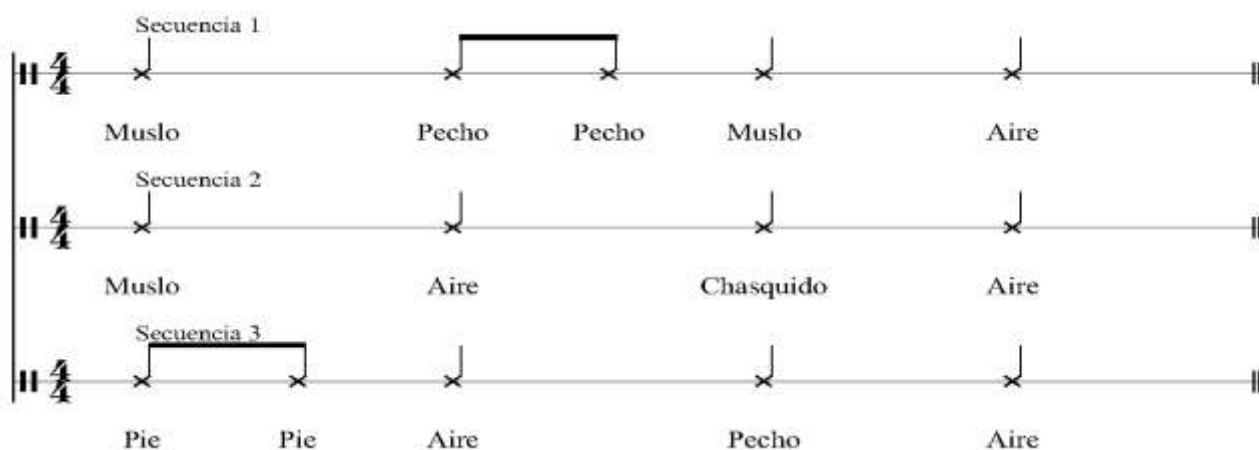


Figura 1. Propuesta de percusión corporal. (Elaboración propia)

1.- Primera pulsación: *palmada a muslos, negra*. Segunda pulsación: *palmadas alternas al pecho, dos corcheas*. Tercera pulsación: *repetimos palmada a muslos, negra*. Cuarta pulsación: *palmada al aire, negra*.

2.- Primera pulsación: *palmada a muslos, negra*. Segunda pulsación: *palmada al aire, negra*. Tercera pulsación: *chasquidos, negra*. Cuarta pulsación: *palmada al aire, negra*.

3.- Primera pulsación: *golpes alternos pie, dos corcheas*. Segunda pulsación: *palmada al aire, negra*. Tercera pulsación: *palmada pecho, negra*. Cuarta pulsación: *palmada al aire, negra*.

Practicarán primero cada secuencia en gran grupo, para a continuación dividir el aula en tres grupos que irán ejecutando de forma conjunta las tres secuencias formando una única secuencia conjuntada. Cuando parezcan coordinados, el profesor probará a *acelerar* y *ritardar* los ritmos para que los alumnos vayan descubriendo los diferentes efectos rítmicos que se producen.

Una vez que la secuencia parezca asimilada, y como colofón, el profesor dará paso a la palabra, rapeando de modo improvisado varias frases significativas sobre la secuencia rítmica anterior, e irá dando entrada de forma alternativa a los alumnos para que, puestos de pie y uno a uno, improvisen a su vez sus propias frases rapeando y usando diferentes lenguas de forma alternativa: euskera, castellano e inglés.

Actividad 5. Cantemos y movámonos: Axuri Beltza Duración: 13 minutos

Descripción y desarrollo:

Para finalizar la sesión los alumnos van a aprender una conocida canción popular vasca llamada *Axuri Beltza*, de autor anónimo (anexo 2), cuya sencilla melodía invita a moverse y a interiorizar el compas binario a través del movimiento.

Para ello se pondrán todos de pie formando un amplio corro y comenzarán a moverse al *paso de un-dos-un-dos*. Nuevamente mediante el modelaje y la repetición el profesor trabajará la letra y la melodía, pero en esta ocasión ya desde un primer momento. A medida que andan al paso, el profesor cantará la primera frase ... *Axuri beltza ona da baina...* que será repetida por los alumnos manteniendo el paso rítmico *un-dos-un-dos*, para seguir con la siguiente frase ...*hobeago da zuria...* y así respectivamente hasta completar las cuatro frases que forman la canción, realizando las repeticiones que el profesor estime necesarias.

Cuando dominemos la melodía y letra, y mientras repetimos las cuatro frases de la canción, añadiremos una sencilla secuencia de movimiento: *Un-dos-palmada-palmada / Un-dos-giro de dos tiempos / Un-dos-chasquidos-chasquidos/ Un-dos-giro de dos tiempos*, siempre sin que dejen de moverse en corro. Y mediante esta dinámica se daría por terminada la sesión.

6.6.4 Cuarta sesión

Actividad 1. Conceptos musicales: altura e intervalo Duración: 7 minutos

Descripción y desarrollo:

Se iniciará la sesión con la proyección en la pizarra digital de dos nuevos audiovisuales de animación musicada con contenidos didácticos de Teresa Jennings titulados *High low song* en <https://www.youtube.com/watch?v=5hkjb5gfH2Y&list=PLE68771AF73EE2886&index=3>

dedicado a la relación de la altura del sonido y las notas, y *Musical intervals* en <https://www.youtube.com/watch?v=bo5Kh4iihCw&list=PLE68771AF73EE2886> dedicado al intervalo musical.

Tras el visionado el profesor reforzará con un pequeño feed back los conceptos tratados para acto seguido en gran grupo, a partir del movimiento y la percusión corporal, realizar un simple ejercicio que ayudará a los alumnos a interiorizar el concepto de altura. A pulsación de negra repetirán la siguiente secuencia que primero ejecutará el profesor: *golpe pie a suelo - palmas a muslos-palmada en el aire - chasquidos con los brazos extendidos sobre la cabeza.*

Actividad 2. Instrumentos Orff Duración: 17 minutos

Descripción y desarrollo:

En la presente actividad se propone un primer contacto con el instrumental Orff y sus enormes posibilidades en el aula. Para ello nos valdremos de una adaptación de la partitura *Tick Tock Shock* de Brendt M. Holl (anexo 3), una pequeña composición de cuatro compases ideal para iniciarnos con estos instrumentos. Para la actividad el profesor repartirá entre los alumnos seis claves, seis maracas, cuatro cajas chinas y cuatro triángulos¹⁴ adaptando la partitura original a los instrumentos con los que contamos en el aula. En esta ocasión los alumnos se sentarán en el suelo agrupados en función de los instrumentos elegidos y formando cuatro grupos homogéneos, con el profesor situado en el centro, de frente a ellos, con un xilófono soprano, y se valdrá de este instrumento a modo de introducción para reforzar nuevamente los conceptos de altura e intervalo trabajados en la actividad anterior. Puede dar pie a un pequeño feed back comparando las diferentes alturas de sonido que puede producir su instrumento con las alturas constantes que producen el resto de instrumentos repartidos. Acto seguido, la partitura se proyectará en la pizarra digital y cada grupo trabajará su línea rítmica sobre el modelo de repetición por imitación actuando el profesor de modelo con cada uno de los instrumentos. Cuando considere que cada una de las cuatro líneas rítmicas están suficientemente afianzadas, el profesor probará a agrupar en una primera ejecución las claves y las maracas, dirigiendo las entradas a cada instrumento, para añadir en una segunda ejecución los triángulos y finalmente las cajas chinas.

Una vez afianzada la secuencia con los cuatro instrumentos repartidos sonando agrupados, introducirá el xilófono para enriquecer melódicamente la obra trabajada y finalizar de este modo la presente actividad.

Actividad 3. Cantemos: Sed liberanos a malo Duración: 15 minutos

Descripción y desarrollo:

En esta actividad se procederá al aprendizaje gradual de la canción popular de Zuberoa¹⁵ *Sed liberanos a malo*, de autor anónimo (anexo 4). Se trata de una canción en cuya letra se entremezclan y conviven cinco idiomas: latín, castellano, euskera, francés y bearnés. Con los

¹⁴ Las maracas sustituyen en la partitura original a la cabasa, las cajas chinas al tambor y los triángulos al gong.

¹⁵ Provincia de Iparralde o País Vasco francés.

alumnos sentados formando un semicírculo y enfrentados al profesor se proyectará la partitura y la letra en la pizarra digital. Sobre el modelo de repetición por imitación en un primer paso el profesor introducirá la letra de forma rítmica, frase a frase. La letra es el aspecto peculiar y a su vez complicado de esta canción, por lo que se le dedicará el tiempo necesario. Una vez afianzada se introducirá la melodía junto con la letra, y del mismo modo, sobre el modelo de repetición por imitación se trabajará la melodía con letra frase a frase, para intentar montar poco a poco toda la canción, hasta conseguir dar un par de vueltas completas a toda la canción.

Actividad 4. Coloquio ¿Música lenguaje universal? Duración:10 minutos

Descripción y desarrollo:

Comenzará la actividad con la proyección en la pizarra digital del audiovisual de música coral *Ametsetan*, una obra del compositor de Hondarribia Javier Busto, en interpretación de la coral de Indonesia *Maranatha Christian University*, en <https://www.youtube.com/watch?v=btttdBLpb5w>. Escuchar a un grupo de jóvenes con marcados rasgos asiáticos cantar en euskera con una dicción clara y marcada como en este caso¹⁶ da pie al profesor a formular un coloquio posterior a la audición sobre la universalidad de la música, las posibilidades que ofrece el canto, la interculturalidad,... con cuestiones como: ¿Qué sensación os produce ver cantar a estos chicos en euskera? ¿Cómo os habéis sentido en la anterior actividad al cantar en latín, en francés, en castellano, etc.? ¿Qué posibilidades nos ofrece la música?...

Actividad 5. Adquiriendo conceptos musicales: largo-allegro Duración: 6 minutos

Descripción y desarrollo:

Finaliza la sesión introduciendo el concepto de *tempo* musical, mediante la proyección en la pizarra digital de otro audiovisual didáctico de animación musicada, con una tortuga y una liebre a la carrera protagonizando el *Presto Largo* de *Teresa Jennings*, en <https://www.youtube.com/watch?v=iN5Jv9s-z80&index=6&list=PLE68771AF73EE2886> y parte del proyecto educativo web Plank Road Publishing-MusicK8.com. Para afianzar ambos conceptos el profesor recuperará la melodía de la canción *Axuri Beltza* trabajada en la sesión anterior para cantarla acompañada de una alternancia de palmadas a muslo y chasquidos a pulsación de negra, y sobre el modelo de imitación y repetición cambiaremos el tempo propio de la melodía por un tempo *Largo* primeramente y por un tiempo *Allegro* a continuación, combinando y jugando con ambos tempos de una forma lúdica para dar por finalizada la sesión.

¹⁶ La primera frase de la obra es "Kaixo lagunak"= "Hola amigos".

6.6.5 Quinta sesión

Actividad 1. Bolero de Ravel Duración: 13 minutos

Descripción y desarrollo:

Comenzará la presente sesión con la proyección en la pizarra digital de un audiovisual animado sobre la famosa obra *Bolero* del más universal de los compositores de origen vasco, Maurice Ravel¹⁷, en <https://www.youtube.com/watch?v=qAlHP-lLlIA&list=RDT-ouF6cMlly&index=4>. Se trata de un audiovisual que aúna el aspecto didáctico y el entretenimiento. Finalizados los siete minutos y medio de proyección el profesor expondrá unas leves pinceladas sobre la obra y el compositor y a continuación, para finalizar la actividad, propondrá a los alumnos desplegarse en un movimiento libre a lo largo y ancho del aula en consonancia con la música que escuchan, mientras vuelven a sonar los últimos cuatro minutos de la grabación de referencia.

Actividad 2. Ritmo ternario Duración: 7 minutos

Descripción y desarrollo:

Se utilizarán unos pocos minutos de esta sesión para que los alumnos asimilen el ritmo ternario, que ya han ido escuchando de una forma repetida en la primera actividad. A tal fin se practicará una pequeña secuencia rítmica de percusión corporal.



Figura 2. Propuesta de percusión corporal. (Elaboración propia)

Secuencia: *palmada a muslos-palmada al aire- chasquidos...* de forma repetida, para a las pocas repeticiones ir añadiendo palabras de tres sílabas y frases jugando a ecos con los alumnos, o proponiéndoles que aporten ellos palabras nuevas de tres sílabas, siempre mientras repiten la secuencia rítmica para hacer aún más lúdica la experiencia.

Y para finalizar la actividad practicarán la secuencia sobre un pequeño audiovisual en el que se marca un ritmo ternario a la batería *El compás ternario* en <https://www.youtube.com/watch?v=oZ38yNND3hA>.

¹⁷ Nacido en la localidad de Ziburu, en Iparralde (País Vasco Francés), localidad situada a 24 kilómetros de Oiartzun.

Actividad 3. Adquiriendo conceptos musicales: el silencio Duración: 5 minutos

Descripción y desarrollo:

Continuará la sesión con la proyección en la pizarra digital de otro pequeño audiovisual de animación musicada con contenidos didácticos *Give it A rest* de Teresa Jennings, en <https://www.youtube.com/watch?v=XRGOLFNLcCA&list=PLE68771AF73EE2886&index=4>, audiovisual que trata del silencio, y en concreto del silencio de negra. El profesor propondrá una serie de tres visualizaciones activas: en la primera visualización los alumnos colocados en semicírculo se limitarán a escuchar para en una segunda proyección cantar la palabra *rest* en el silencio de negra al igual que en el video y en una tercera visualización levantarán los dos brazos por encima de la cabeza en las partes correspondientes al silencio de negra mientras cantan la palabra *rest*.

Actividad 4. Cantemos: Pello Joxepe Duración: 14 minutos

Descripción y desarrollo:

En esta actividad trataremos de acercarnos al canto desde uno de sus aspectos más lúdicos, por medio de una vieja canción popular vasca, *Pello Joxepe*, de autor anónimo (anexo 5), en https://www.youtube.com/watch?v=5_exYSTQv18. Y lo haremos valiéndonos de un audiovisual proyectado en la pizarra digital a modo de karaoke. A tal fin los alumnos se colocarán en semicírculo y cantarán todos a la vez en una primera vuelta, al ser una melodía muy fácil de seguir, toda vez que la letra se sirve perfectamente acompañada y la melodía está señalada siempre por una línea instrumental muy definida. Una vez cantada completa en gran grupo, el profesor formará cinco grupos de cuatro alumnos que, puestos de pie a la hora de cantar y abrazados como una cuadrilla de fiesta, se irán alternando sucesivamente para interpretar cada uno de los cinco versos que componen esta versión.

Actividad 5. Diez melodías universales: binario o ternario Duración: 16 minutos

Descripción y desarrollo:

Para finalizar la sesión el profesor propondrá un concurso con el que se pretende mantener la atención en la audición musical, además de aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de estas sesiones a partir de un audiovisual que recopila diez fragmentos cortos de melodías indispensables de la música clásica, en <https://www.youtube.com/watch?v=HctSyfKfnMQ>. En concreto, *Adagio for the strings* de Samuel Barber (1910-1981), *Jesu, joy of man's desiring* de J.S. Bach (1685-1750), *Canon* de J. Pachelbel (1652-1706), *Barcarolle* de J. Offenbach (1819-1880), *Ave Maria* de F. Schubert (1797-1828), *Intermezzo- Cabballeria Rusticana* de Mascagni (1863-1945), *Aire* de J.S. Bach (1685-1750), *Panis Angelicus* de C. Franck (1822-1890), *Suite nº1 BWV 1007* de J.S. Bach (1685-1750) y *Sonata Claro de Luna 1er. movimiento* de L.V. Beethoven (1770-1827).

Manteniendo los cinco grupos de la actividad anterior, el profesor les propondrá escuchar cada una de las melodías, pausando el audiovisual al finalizar cada una de las mismas para que el portavoz

de cada uno de los grupos, que será elegido entre ellos, le entregue una cuartilla en la que deberán haber anotado correctamente el nombre de la melodía escuchada, el autor y el ritmo al que corresponde (binario-ternario). Una vez contrastadas las cinco cuartillas, los portavoces volverán a su lugar en el grupo y leerán en voz alta lo anotado, el profesor anotará los "aciertos" de cada grupo y así, una vez finalizada la audición completa y tras un recuento de los aciertos, anunciará el resultado del concurso dando por finalizada la presente sesión.

6.6.6 Sexta sesión

Actividad 1. Rítmica corporal: zortziko Duración: 6 minutos

Descripción y desarrollo:

En esta última sesión en el aula se irán introduciendo aspectos relacionados con la sesión que pondrá fin a la presente propuesta de actuación, introduciendo en primer lugar un ritmo propio y característico de la música vasca, el *Zortziko*, presente también en la primera parte de la canción popular que se canta en las plazas y calles de nuestra geografía la víspera de navidad, la canción del *Olentzero*. A tal fin se trabajará una sencilla secuencia rítmica a través de la percusión corporal:

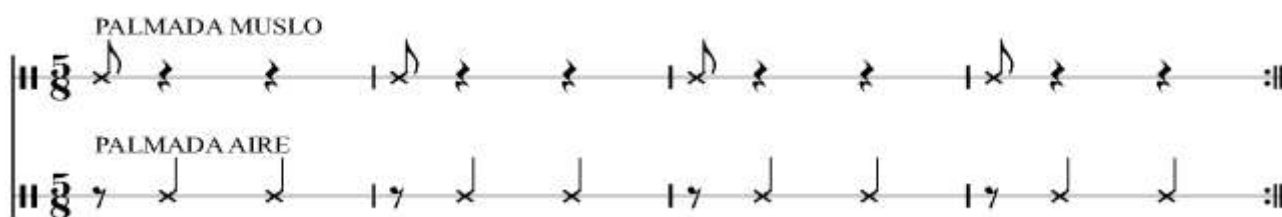


Figura 3. Propuesta de percusión corporal. (Elaboración propia)

con *palmadas a muslo* (corchea) - *palmada al aire* (negra) - *palmada al aire* (negra) para acto seguido ponerla en práctica sobre la audición de un fragmento audiovisual de la obra *Capricho Vasco* del compositor pamplonés Pablo Sarasate (1844-1908), en https://www.youtube.com/watch?v=-XF_oqiLwb4. El profesor aprovechará la introducción para realizar una breve exposición de la figura del virtuoso violinista navarro.

Actividad 2. Cantar dramatizando: Maritxu nora zoaz Duración: 25 minutos

Descripción y desarrollo:

Valiéndonos del clásico de la canción popular vasca *Maritxu nora zoaz* (anexo 6), de autor anónimo, vamos a trabajar el aspecto lúdico de la canción. El profesor proyectará en la pizarra digital un audiovisual en el que se puede observar a una numerosa cuadrilla alegrando con su canto las calles de un pueblo en <https://www.youtube.com/watch?v=a7dUu5KDEg>, y siguiendo el mismo modelo, se dividirá el aula en dos grupos enfrentados, los chicos por un lado (los Bartolos) y las chicas por otro (las Maritxus), con el profesor en el centro interpretando la melodía al teclado o

al acordeón. Se seguirá nuevamente la técnica de modelaje y repetición para ir interiorizando la melodía y la letra desde un principio. El profesor se apoyará en el material audiovisual para que los alumnos aprendan la letra y en el teclado o la acordeón para la melodía, diferenciando desde un principio las frases correspondientes a Bartolo (chicos) y las contestaciones de las chicas (Maritxu), para, a base de repeticiones, llegar a dominar la melodía y cantarla con cierta gracia: los jóvenes Bartolos por un lado y las bellas Maritxus por otro.

Actividad 3. Sintiendo la guitarra española Duración: 10 minutos

Descripción y desarrollo:

En la presente actividad se da paso a un instrumento característico de la música española para gozar de su enorme capacidad expresiva y trabajar la audición activa a través del movimiento. Para ello el profesor dividirá a los alumnos en cuatro grupos de cinco alumnos que se sentarán en el suelo, enfrentados a la pizarra digital y colocados los unos detrás de los otros, con las piernas abiertas y extendidas, formando cuatro filas, una junto a la otra. Se entregará un balón de plástico a cada grupo con la finalidad de que se lo vayan pasando, hacia atrás primero y hacia adelante después, al ritmo de las pulsaciones que marque la música que escucharán desde la pizarra digital, la adaptación para guitarra española de la obra *Asturias* del compositor y pianista español Isaac Albéniz (1860-1909) en el audiovisual de <https://www.youtube.com/watch?v=oEfFbuT3I6A&list=RDe9RS4biqyAc&index=7>, y deberán también prestar atención a lo que hacen los demás grupos para intentar llevar un ritmo acorde entre todos. La actividad finalizará con un pequeño feed-back sobre la música escuchada, la guitarra y las dificultades de ejecución de la actividad propuesta.

Actividad 4. Preparando el Olentzero Duración: 14 minutos

Descripción y desarrollo: ritmo corporal

Para finalizar la sesión y las actividades en el aula se realizará un pequeño ensayo con el más popular de los villancicos vascos, la canción del *Olentzero* (anexo 7) de autor anónimo. Se trata de un personaje bonachón que con el paso del tiempo se ha convertido en el embajador de la Navidad y que se ha instaurado como el portador de los regalos de los niños el día de Navidad. La canción la conocen los niños vascos ya desde la etapa de infantil. En este caso se propone añadir una sencilla percusión corporal que, tras la explicación del profesor, pasará a ejecutarse directamente sobre el canto: en la primera parte se marcará el zortziko trabajado en la primera actividad para continuar alternando palmada a muslo con palmada al aire en el compás binario que marca la segunda parte. De este modo se enriquecerá el conjunto final, para lo que se ensayará sobre la propuesta, y una vez dominada, se pasará a determinar la formación grupal mediante una colocación en semicírculo, alternando chico-chica, formación que deberán recordar y repetir como constante en la última sesión. Además, el profesor realizará un recordatorio sobre algunas reglas básicas de actitud que deberán guardar en la *kalejira* de la última sesión (respeto, atención, disfrute, etc.) y sobre el

atuendo que deberán portar. Y para finalizar la actividad, se proyectará en la pizarra digital un audiovisual con una breve versión del *Olentzero* en <https://www.youtube.com/watch?v=Rv2RRoLaeM4>, recordándoles el punto de encuentro y la hora de la cita el día 24 de diciembre.

6.6.7 Séptima sesión

Actividad única. Festejamos Olentzero Duración: 2 horas

Tras comprobar la asistencia se comenzará la sesión con un breve ensayo para reforzar y recordar la base rítmica trabajada y la colocación a la hora de cantar en cada uno de los escenarios elegidos. Tras pedir voluntarios, se elegirán dos alumnos para ejercer de "bolseros"¹⁸ y comenzará la alegre *kalejira*¹⁹ siguiendo el paso marcado por el acordeón conforme al recorrido e itinerario acordado por las calles centrales de la localidad, parando en un lado de la calle cada 200 metros aproximadamente para interpretar la canción del *Olentzero*, conforme a lo ensayado en la sexta sesión, tras llamar previamente a los timbres y puertas de las viviendas de los alrededores para anunciarles la buena nueva de la llegada del *Olentzero*. Y de este modo, avanzando a lo largo de las calles de la localidad durante hora y media, se terminará la *kalejira* en la plaza central a las 12:00 horas, donde nuestro grupo se unirá al resto de los grupos de la *Ikastola Haurtzaro* que habrán hecho su propio recorrido; y formando un enorme corro alrededor de la figura de cartón piedra del *Olentzero* que domina la plaza de la localidad en las fiestas navideñas, se cantará una última vez la canción del *Olentzero* para, a continuación, dar paso a las despedidas deseando una feliz navidad, un prospero año nuevo y unas buenas vacaciones.

6.7 EVALUACIÓN

Es necesario incluir en la presente propuesta de intervención diversos aspectos evaluativos que nos permitan analizar y mejorar la presente propuesta de intervención desde tres ópticas diferentes: el proceso de aprendizaje de los alumnos, la práctica del profesor y la propia propuesta de intervención.

Planteamos por un lado un proceso de heteroevaluación mediante el que evaluaremos el desarrollo obtenido en el proceso de aprendizaje de los alumnos conforme a los objetivos planteados, y por otro lado una autoevaluación de la actividad llevada a cabo por el profesor en la aplicación de la propuesta. E incluimos un tercer aspecto a evaluar referente a los contenidos de la propia propuesta, a fin de poder analizarla en su ejecución con el objetivo de poder mejorarla, tanto en su planificación y planteamiento como en su ejecución y desarrollo, a partir del análisis de los

¹⁸ Serán los encargados de pedir y recoger el dinero y los alimentos típicos (nueces, turrónes, mazapanes, galletas,...) que donan los vecinos de cada portal o vivienda tras cada interpretación.

¹⁹ Ronda o rondalla.

resultados obtenidos en aspectos como el funcionamiento de las sesiones, la idoneidad de los audiovisuales planteados, la temporalización, el clima de trabajo, los agrupamientos, la metodología utilizada y todos aquellos aspectos tendentes a la mejora de la presente propuesta.

La acción evaluadora se plantea tanto de manera formativa, al finalizar cada una de las siete sesiones, como global, una vez finalizada la última de las sesiones y abarcando a la totalidad de la propuesta, procurando implementar, desde una óptica formativa, las conclusiones evaluativas de cada una de las sesiones a las sesiones posteriores, en aras de posibilitar la mejora continua en el proceso de enseñanza aprendizaje planteado. La acción evaluadora se desarrollará tomando como referencia los objetivos generales y específicos que nos hemos planteado en la presente propuesta y la evaluación global se referirá al compendio de las siete sesiones y al resultado final obtenido.

A tal fin nos valdremos principalmente de la observación directa del desarrollo de las actividades y del registro de lo observado en el cuaderno de evaluación de la propuesta, además de los feed-backs planteados a lo largo de las actividades que también aprovecharemos para evaluar diferentes aspectos cognitivos y actitudinales de los alumnos mediante preguntas dirigidas.

En el cuaderno registro que denominaremos *cuaderno de evaluación de la propuesta*, cuya cumplimentación corresponde al profesor, se incluirán siete fichas de evaluación, una por sesión, por cada uno de los alumnos, referentes a la heteroevaluación y siete fichas de autoevaluación, una por sesión, referentes a la actividad del profesor y al contenido de las actividades propuestas, conforme al modelo propuesto (anexo 8).

7.- CONCLUSIÓN FINAL

A la hora de abordar la presente propuesta de intervención nos planteamos una serie de objetivos generales y específicos que revisaremos en los párrafos siguientes a fin de poder determinar su grado de consecución una vez llegados a este punto en el desarrollo del trabajo.

El objetivo general que nos marcamos al afrontar el presente trabajo planteaba elaborar una propuesta de intervención dirigida a un aula de tercer curso de educación primaria utilizando cinco métodos pedagógicos musicales para desarrollar en los alumnos la competencia clave *Conciencia y expresiones culturales*, objetivo que hemos logrado cumplimentar mediante el desarrollo global del presente trabajo, a partir de la determinación de los objetivos a cumplimentar, el desarrollo del marco teórico, el diseño de la propuesta de actividades, las conclusiones extraídas, las limitaciones halladas y la prospectiva del trabajo conforme a la metodología establecida.

El primero de los objetivos específicos enunciados proponía analizar la situación actual de la educación musical en el currículo básico de la educación primaria tras la reforma educativa propiciada por la aprobación de la LOMCE. Este objetivo se ha encarado desde el primer punto del marco teórico, partiendo principalmente del análisis del contenido de la normativa vigente, tanto básica como de desarrollo, y de varias reflexiones de autores relacionados con la materia, que nos llevan a concluir que la presente propuesta se sitúa temporalmente en una fase de transición legislativa de gran importancia en la materia que nos ocupa, ante la posibilidad que abre el nuevo marco normativo de excluir a la educación musical de la educación primaria obligatoria. Es este un hecho cierto que supone un giro de 180º en la tendencia del desarrollo educativo de las últimas décadas, lo que nos lleva a tener que adoptar una postura crítica ante la reforma, toda vez que posibilita la desaparición de la educación musical del currículo de primaria dejando también vacía de contenido efectivo la presente propuesta de intervención.

Por otra parte, se proponía como objetivo específico profundizar en el conocimiento de los reconocidos métodos pedagógicos musicales Dalcroze, Kodály, Willems, Orff- Schulwerk y uno de los aspectos más novedosos aportados por Wuytack, los musicogramas. Este objetivo se ha abordado de una manera extensa en el presente trabajo y hemos dedicado a tal fin la tercera parte del marco teórico, con varios apartados diferenciados para cada uno de los métodos propuestos. Este objetivo pretende dar respuesta a una necesidad detectada, y que parte de una impresión previa respecto de la insuficiente preparación específica sobre diferentes metodologías musicales de los nuevos graduados, un extremo que puede llegar a suponer un claro hándicap a la hora de desarrollar el ejercicio de la docencia efectiva con alumnos en educación primaria. Para confirmar esta impresión hemos realizado un análisis del perfil formativo de los profesores que desarrollan la docencia musical en educación primaria, tomando como base diferentes autores que han desarrollado sus tesis doctorales sobre la materia, y que de una u otra manera convergen en una misma conclusión: la necesidad que presentan los nuevos graduados generalistas de una formación especial suplementaria para desarrollar con garantías la labor de educadores musicales. Y una vía de formación que se ha mostrado valiosa para profundizar en metodologías musicales de reconocido prestigio es la propia investigación, sirviendo la presente propuesta de intervención de ejemplo válido en el sentido señalado.

En consecuencia, en el marco teórico hemos podido profundizar, a través de las aportaciones de varios autores relevantes, en los aspectos más determinantes del método Dalcroze, un método que aportó una situación novedosa en la historia de la pedagogía musical del s. XX, al partir de la sensorialidad y la motricidad como elementos previos a la experiencia directa con la teoría y la escritura musical, rompiendo con la ortodoxia de la enseñanza musical hasta ese momento, y cuyo contacto directo fomenta en los nuevos docentes, educados en la ortodoxia del lenguaje musical y la práctica instrumental, una enorme apertura de miras con respecto a nuevas y diferentes formas de

acercar a los alumnos la experiencia musical, de una forma mucho más activa y vivencial, a través de la sensorialidad y el movimiento.

Del mismo modo hemos podido ahondar en los aspectos principales de la metodología Kodály a través de diversos autores. Y hemos tomado en consideración, a los efectos del diseño de varias de las actividades de la presente propuesta, la idea básica de Kodály: la práctica del canto como fundamento de la educación musical, a partir de melodías cantadas y basadas en la tradición cultural propia del alumno, sin olvidar el trabajo de los grandes compositores de la historia y la práctica del solfeo rítmico silábico.

Otro de los métodos que hemos abordado ha sido el propuesto por Willems. Y en este caso también lo hemos desarrollado a partir de las aportaciones de diferentes autores que, en definitiva, convergen en señalar la importancia de la audición y de la educación auditiva en la educación musical desde la perspectiva metodológica de Willems, sin dejar de señalar, en este caso concreto, aportaciones muy útiles pedagógicamente como la estimulación del sentido rítmico y del tiempo a través de las acciones naturales de caminar, correr, saltar, etc. o la idea de la educación musical preferente a través de la experimentación del fenómeno musical desde el punto de vista sensorial y afectivo frente al teórico musical. Y en la misma línea de la experimentación frente al ejercicio teórico se sitúa nuestro siguiente método, el Orff-Schulwerk, del que hemos podido conocer, a través de varios autores, que establece las bases de su pedagogía musical en el trinomio compuesto por *palabra-música-movimiento*. De tal modo, toma como punto de partida, con carácter previo a su posterior dominio y aprendizaje, la *vivencia* de la música, sentirla a partir de la palabra y del cuerpo transformado en instrumento de percusión para, progresivamente, pasar a la utilización de instrumentos Orff, una serie de instrumentos de percusión creados por él mismo y muy adecuados para el aprendizaje musical en el aula.

Y hemos finalizado esta parte del trabajo analizando el musicograma a través de diversos autores, incluido su propio creador. El musicograma es una aportación de Jos Wuytack, discípulo de Orff, para enseñar la audición musical a niños y jóvenes no músicos a través de una representación visual de una obra musical, donde la notación musical convencional es sustituida por un simbolismo más sencillo y accesible para los oyentes no músicos, con el que se pretende ayudar la percepción de la estructura total de la obra. Se trata de una aportación de gran interés práctico, lo que nos ha llevado a incluirlo en nuestro propio trabajo.

Y en consecuencia, debemos señalar que a través del desarrollo del marco teórico hemos alcanzado el objetivo específico que nos planteábamos al iniciar el presente trabajo, lo que a su vez nos ha permitido y facilitado abordar el quinto apartado del presente trabajo correspondiente a la propuesta de intervención.

El tercero de los objetivos específicos planteados pretendía ahondar en el significado de las competencias clave como referencia del proceso de enseñanza-aprendizaje para, a posteriori, analizar en concreto el contenido y alcance de la competencia *Conciencia y expresiones culturales*, y este objetivo ha sido abordado en el punto cuarto del marco teórico. Hemos partido de un análisis del concepto *competencia clave*, tanto desde su origen normativo como desde diversas definiciones de su contenido realizadas por varios autores, y hemos llegado a la conclusión de que nos hallamos ante un concepto muy útil y completo a la hora de diseñar, poner en práctica y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, un concepto que logra combinar e integrar numerosos aspectos que abarcan conocimientos, capacidades y actitudes a desarrollar por el alumno y que, una vez desarrollados, le posibilitarán responder a diferentes situaciones vitales conforme al contexto en que se produzcan. El análisis desarrollado nos ha permitido concluir definiendo las competencias clave como aquéllas que todas la personas precisan para su realización y desarrollo personales. Y ya en una segunda parte y dentro del marco teórico, hemos pasado a analizar, ya más en concreto y desde una aproximación musical, el contenido y el alcance de la competencia que nos ocupa en este trabajo, pudiendo concluir que su desarrollo en el alumno implica poder adquirir conocimientos básicos de las principales obras musicales, incluida la música popular contemporánea, conocimientos referenciados a diferentes escalas, desde la local, la nacional y la europea, y le permite tomar conciencia de su lugar en el mundo, en un camino hacia la comprensión de la diversidad cultural y lingüística, tanto en Europa como en las demás regiones del mundo. Y podemos afirmar también que no sólo implica adquirir conocimientos básicos, sino también conlleva que el alumno aprenda a apreciar y a disfrutar la música, además de asimilar que la música puede ser un medio para la expresión de uno mismo, así como un medio para interiorizar el respeto hacia expresiones musicales de otras personas, desarrollando de este modo una actitud abierta hacia la diversidad.

Una vez abarcados con éxito los anteriores objetivos en el marco teórico, hemos podido afrontar el último de los objetivos específicos planteados al inicio de este trabajo y que, a su vez, se corresponde con el objetivo general de la propuesta de actividades. En consecuencia, hemos elaborado una propuesta de actividades diversas para un aula de tercero de educación primaria, que hemos plasmado en el quinto apartado del presente trabajo, propuesta que hemos planteado a lo largo de siete sesiones, tomando como referencia las metodologías musicales profundizadas a lo largo de los apartados anteriores, y bajo la premisa de desarrollar en los alumnos los contenidos englobados en la competencia clave *Conciencia y expresiones culturales*. Hemos programado a tal fin unas sesiones dinámicas y variadas, basadas en un aprendizaje activo, a través de actividades que trabajan diversos aspectos musicales y mediante las cuales hemos pretendido dar respuesta a los cinco objetivos específicos que nos planteábamos a la hora de elaborar la presente propuesta de actividades, como veremos en los siguientes epígrafes.

De tal modo, y al objeto de promover la adquisición activa de una cultura musical universal que incluya desde obras musicales imprescindibles del patrimonio musical universal a muestras de la música popular contemporánea, partiendo desde una especial atención a la cultura propia del alumno, el primero de los objetivos específicos que nos planteábamos, hemos incluido en todas las sesiones actividades de audición muy diversas, partiendo de materiales audiovisuales variados, que incluyen musicogramas de apoyo a la audición o actuaciones de agrupaciones musicales de orígenes diversos, desde las más cercanas como el Orfeón Donostiarra a agrupaciones corales de Indonesia u organistas australianos, o ejemplos de agrupaciones circunstanciales en muestras de actividades populares, o audiovisuales que presentan contenidos musicales diversos, desde fragmentos de obras de los grandes maestros universales como W.A. Mozart, J.S. Bach, M. Ravel²⁰, Albinoni, etc. a muestras de canciones populares vascas. Las audiciones propuestas, así como las canciones populares vascas, sobre cuyo trabajo hemos desarrollado diferentes aspectos del lenguaje musical desde una óptica activa, pasando por muestras de la música popular contemporánea más cercana como el RAP, que proponemos desarrollar en la tercera de las sesiones, nos sirven de pretexto para introducir pequeñas biografías de los autores propuestos, tanto los universales como los más cercanos en su origen, como los vascos Javier Busto, Aita Madina o como cantantes más populares como Imanol o el grupo Oskorri, en el camino planteado hacia la adquisición activa de una cultura musical.

Desde las actividades relacionadas con la canción popular vasca y el canto, que desarrollamos a lo largo de todas las sesiones, y las actividades de audición activa de obras clásicas universales básicas y obras clásicas de autores vascos, con atención a la lengua propia y a la diversidad desde la universalidad de la música, pretendemos dar respuesta al segundo de los objetivos específicos planteados, por el cual pretendemos desarrollar una actitud positiva hacia la audición de obras musicales de diferentes estilos y épocas y mantener una actitud abierta y respetuosa hacia las expresiones musicales ajenas y grupales. Habiendo planteado unas actividades musicales activas, este objetivo se irá trabajando desde prácticamente todas las actividades diseñadas, dado que los alumnos deberán expresarse en todas ellas en uno u otro modo, bien sea a través del movimiento corporal, a través del canto, de la percusión corporal, de la audición activa, etc. lo que nos lleva a afirmar que existen argumentos suficientes que permiten pensar que el objetivo formulado puede ser alcanzado a través de la aplicación de la propuesta aquí planteada.

Para dar respuesta al tercero de los objetivos específicos planteados, mediante el que pretendíamos explorar y descubrir las posibilidades sonoras y expresivas de la voz humana a través del canto, hemos incluido actividades a partir de la canción popular vasca en todas y cada una de las sesiones, respondiendo a formatos de actividad diferentes, bien sea desde un planteamiento de karaoke (*Pello Joxepe*), de canto mínimamente dramatizado (*Maritxu nora zoaz*), con acompañamiento de

²⁰ Aprovechando en el caso de Maurice Ravel su origen vasco para ahondar en el objetivo propuesto.

percusión corporal (*Axuri beltza, Olentzero*) o improvisando un motivo de canon (*Txarmangarria, Pello Joxepe*), pero que, en definitiva, nos llevan a la puesta en práctica del principio básico de la metodología Kodály, o lo que es lo mismo, la enseñanza musical a través del canto. Y a la vista de la intensidad del planteamiento realizado, creemos que es un objetivo alcanzable desde la presente propuesta.

Y del mismo modo hemos planificado, a lo largo de las diferentes sesiones, actividades variadas para que los alumnos pudieran experimentar las posibilidades sonoras, expresivas y creativas de su propio cuerpo a través de la práctica musical, bien a través del desplazamiento espacial, en sintonía con una pedagogía más Dalcroziana, o bien a través de la percusión corporal, en una línea más acorde con la pedagogía Orff, y en ambos casos, de acuerdo al objetivo planteado, con especial atención al desarrollo del sentido rítmico. Y dada la limitación espacial y temporal propia de una propuesta de intervención, que puede conllevar que el número de actividades no sean suficientes para un acercamiento al global de las posibilidades, sí podemos afirmar que el desarrollo de la presente propuesta puede ayudar a concienciar a los alumnos de las posibilidades, tanto sonoras como dinámicas, que les ofrece su propio cuerpo como medio de expresión musical, con lo que podríamos dar por alcanzado el objetivo que nos planteábamos en un principio, si bien, quizá el acercamiento a los instrumentos Orff podría calificarse de escaso o limitado en la presente propuesta, al reservarse una única actividad a tal fin, dejando algo inconcluso el objetivo propuesto en lo que a la instrumentación Orff se refiere.

Y el último de los objetivos, referido a la participación en actividades culturales a través de la música, se cumplimenta en las dos últimas sesiones, a partir de los preparativos desarrollados en el aula y el despliegue por las calles de la localidad planificado para la última sesión, repartiendo la buena nueva de la navidad a través del canto popular y de la percusión corporal complementaria, con los alumnos ataviados con la indumentaria propia de la ocasión y de acuerdo a unos usos y costumbres que forman ya parte de nuestro acervo popular.

Por todo lo anterior, podríamos concluir manifestando que la presente propuesta de intervención presenta suficientes argumentos para afirmar que su puesta en práctica podría dar cumplida respuesta a los objetivos planteados en el cuerpo del trabajo.

8.- LIMITACIONES

Aunque en el anterior epígrafe manifestamos nuestra convicción al respecto del potencial de la propuesta para llegar a buen puerto, no podemos obviar la gran limitación presente a la hora de establecer las conclusiones, y que no es otra que la imposibilidad, hasta la fecha, de hacer efectiva

la propuesta de intervención planificada en el presente trabajo. Si bien a lo largo del curso anterior al diseño de la misma hemos tenido ocasión de desarrollar nuestros dos períodos de prácticas en el centro en el que contextualizamos la propuesta, al haber finalizado ambos períodos, no ha sido posible ponerla en práctica.

También hemos de tener en cuenta que, de forma consciente, el cronograma encuadra el desarrollo de la propuesta dentro de unas semanas concretas del mes de noviembre y diciembre, para hacer coincidir su finalización con el 24 de diciembre, lo que conlleva, aún ante una hipotética autorización para hacer efectiva la presente propuesta por parte del centro *Haurtzaro Ikastola* bajo la figura de un convenio de colaboración o similar, la imposibilidad de ser llevada a cabo de forma efectiva, como pronto, hasta el mes de noviembre o diciembre del año 2015, dado que la finalización de la redacción de la propuesta ha devenido en el mes de enero del 2015.

Esta situación conlleva la imposibilidad de evaluar la propuesta una vez puesta en práctica, un aspecto que debemos considerar como negativo en la misma, toda vez que pueden existir diversos aspectos que pudieran ser susceptibles de ajuste y mejora observando la práctica de los alumnos: el orden de las actividades planteadas, la duración prevista de las actividades, el grado de participación previsto en los feed-back, el grado de satisfacción de los alumnos, las actitudes mostradas en las diferentes actividades, etc.

Otra posible limitación que se podría plantear al ejecutar la presente propuesta es que el profesor de música no fuera capaz de interpretar una melodía con un teclado o una acordeón, aspecto que se prevé en alguna de las actividades planteadas.

Y no podemos finalizar sin dejar de señalar otra de las limitaciones importantes que acechan a este trabajo, que no es otra que la inconclusión del marco normativo aplicable en el contexto territorial en el que se circunscribe la presente propuesta como consecuencia del momento de transición normativa en el que ha sido elaborada. Y toda vez que la normativa básica posibilita la desaparición de la educación musical del currículo de primaria, hemos de dejar constancia de que, si el desarrollo definitivo apostara por esa vía, dejaría la presente propuesta de intervención vacía de contenido efectivo.

9.- PROSPECTIVA

Tras la elaboración y desarrollo del presente trabajo, resulta innegable afirmar que presenta ciertas líneas posibles de ampliación y mejora. Tal y como hemos venido a señalar en el epígrafe anterior,

la primera línea clara de mejora se centraría en la puesta en marcha efectiva de la propuesta, que podría realizarse a través de algún tipo de convenio que lo posibilitara. De este modo, tanto a lo largo de su desarrollo como al finalizar su aplicación, podríamos llevar a cabo la evaluación que la misma propuesta incluye a los efectos de su mejora y de la observación de los resultados relativos a los objetivos planteados.

De ese modo podríamos llegar a concretar el grado de consecución de los objetivos previstos en el desarrollo del alumnado, así como a conocer los datos obtenidos de la autoevaluación de la actividad y de la evaluación formativa llevada a cabo por el profesor en la aplicación de la propuesta. También posibilitaría la evaluación de diversos aspectos de interés para la mejora, como son el funcionamiento de las sesiones, la idoneidad de los audiovisuales planteados, la temporalización, el clima de trabajo, los agrupamientos, la metodología utilizada, los propios instrumentos de evaluación y todos aquellos otros aspectos revelados a partir de la puesta en marcha de la propuesta y que se manifiesten tendentes a su mejora para, a continuación, desde una lectura crítica de los contenidos de la propuesta, poder mejorarla en los aspectos que la evaluación revele insuficientes e inadecuados cara a los objetivos propuestos, toda vez que como cualquier propuesta, siempre conllevará un margen de mejora.

Otra vía de ampliación y mejora devendría de la constante actualización de la propuesta mediante la inclusión en el Marco Teórico de nuevas aportaciones de especialistas en los métodos pedagógicos estudiados, aportaciones que vendrían a enriquecerla, toda vez que son métodos ampliamente investigados y aplicados, lo que da pie a una constante readaptación de sus presupuestos, con la mejora que ello puede conllevar en la línea marcada en la presente propuesta.

Por otro lado también sería interesante estudiar la posibilidad de ampliar la presencia de los instrumentos Orff en el seno de las actividades, aumentando la variedad instrumental y su protagonismo en las actividades, para así profundizar en las posibilidades que los mismos ofrecen cara a la consecución de los objetivos establecidos.

Otra línea de mejora sería la introducción de un micrófono y el programa secuenciador Audacity, lo que nos abriría un abanico de posibilidades en muchas de las actividades a fin de, por ejemplo, grabar muchas de las ejecuciones de los alumnos en una de las pistas del programa para, o bien simplemente poder reproducirlas o, incluso, jugar a realizar diversas composiciones creando nuevas pistas con las grabaciones de aula y combinarlas de forma creativa.

Y por último, cabría la posibilidad de estudiar la puesta en marcha de propuestas didácticas similares, adecuando el nivel y el tipo de las actividades, dirigiéndolas a alumnos de cuarto o quinto curso de educación primaria.

10.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aita Gurea de Aita Madina (1907-1972)*. Bonet, M. (Director). (2012). [Vídeo]YouTube *Ametsetan*. (31/03/2009). [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bttdBLlpb5w>
- Ansorena, J.I. (2000). *Euskal kantak*. (2ª ed.). Donostia: Erein
- Bachmann, M.L. (1998). *La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por y para la música*. Madrid: Pirámide.
- Boal Palheiros, G. y Wuytack, J. (julio, 2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía didáctica de la música*, 47, 43-55. Recuperado el 29 de octubre de 2014 de <http://blocs.xtec.cat/didacticageneral/files/2010/09/audicion-musical-activa.pdf>
- Bolero de Ravel Animación*. (23/06/2013). [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9AlHP-ILlIA&list=RDT-ouF6cMlly&index=4>
- Brufal Arráez, J.D. (mayo, 2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *ARTSEDUCA*, 5. Recuperado el 28 de octubre de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339750>
- Cabrera Molina, R. (noviembre,2009). Métodos activos para la clase de música. *Revista digital Ciencia y Didáctica*, 26, 29-38. Recuperado el 28 de octubre de 2014 de http://www.enfoqueseducativos.es/ciencia/ciencia_26.pdf
- Capricho Vasco - Pablo Sarasate*. (27/02/2008). [Vídeo]. Recuperado de : https://www.youtube.com/watch?v=-XF_oqiLwb4
- Carbajo Martínez, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria. Autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, España). Recuperado el 21 de noviembre de 2014 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/11079/CarbajoMartinezConcha.pdf?sequence=1>
- Díaz, M. y Giráldez, A. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Grao
- Díaz Gómez, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19 (1), 23-37
- Domínguez Nonay, M.B (junio, 2014). La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE en Aragón. *Forum Aragón*, 12, 50-52. Recuperado el 8 de noviembre de 2014 de http://feae.eu/doc/ara/revista_digital_forum_aragon_12.pdf#page=7
- Edvard Grieg, In the hall of the mountain king from "Peer Gynt"*. (07/01/2008). [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xriyt-mrvai>
- Ejercicio musical para niños*. Farfán, M. (Director). (2012). [Vídeo] Youtube.

- El compás ternario*. (01/04/2009). [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=oZ38yNND3hA>.
- Ene Kantak-Olentzero*. (17/04/2013). [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Rv2RRoLaeM4>
- Epelde Larrañaga, A. (2001). Análisis de la experiencia docente de una profesora novel y otra experta en la rama de la educación musical. *Publicaciones Universidad de Granada*, 31, 67-81. Recuperado el 27 de octubre de 2014 de <http://hdl.handle.net/10481/2393>
- Frega, A.L. (1994). Metodología comparada de la educación musical (Tesis doctoral, Universidad nacional de Rosario, Argentina). Recuperado el 29 de octubre de 2014 de <https://es.scribd.com/doc/221828624/FREGA-Metodologia-Comparada-de-La-Educacion-Musical>
- FortePiano-Musick8.com*. Jennings, T. (Director). (2010). [Vídeo]YouTube
- Hemsey de Gainza, V. (junio, 2011). Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da Abem*, 19(25). Recuperado el 11 de noviembre de 2014 de <http://www.violetadegainza.com.ar/categoria/publicaciones/articulos/>
- Lago Castro, P. y González Belmonte, J. (2012). El pensamiento del solfeo dalcroziano, mucho más que rítmica. *Ensayos. Revista de la Facultad de educación de Albacete*, 27, 89-100. Recuperado el 27 de octubre de 2014 de http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querryDismax.DOCUMENTAL_TODO=PILAR+LAGO+CASTRO+DALCROZE
- Lahoza Estarriaga, L.I. (septiembre, 2012). El pensamiento pedagógico de Orff en la enseñanza instrumental. *Revista Arista Digital*, 24, 29-33. Recuperado el 27 de octubre de 2014 de http://www.afapna.com/aristadigital/archivos_revista/2012_noviembre_o.pdf
- La mañana musicograma*. (21/04/2013). [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3Gk9xfUontc>
- López-Peláez Casellas, M. Paz (diciembre, 2010). El papel de la música y las artes en una educación integral. *ARTE Y MOVIMIENTO*. 3, 37-44
- Lucato, M. ((mayo, 2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *Revista de la lista electrónica europea de música en la educación*, 7. Recuperado el 27 de octubre de 2014 de http://musica.rediris.es/leeme/revista/lucato01.pdf?origin=publication_detail
- Maritxu nora zoaz con letra*. Arbeloa, G. (Director). (2014). [Vídeo]YouTube.
- Mendoza Ponce, J. (2008). *El musicograma y la percepción de la música*. (Tesis doctoral, Universidad de Huelva, España). Recuperado el 28 de octubre de 2014 de http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querryDismax.DOCUMENTAL_TODO=mendoza+ponce+musicograma
- Montesinos Sirera, R.M. (2009). *El maestro especialista: formación musical inicial y praxis de la educación musical escolar* (Tesis doctoral, Universidad de la Laguna, España). Recuperado el 29 de octubre de 2014 de http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos querryDismax.DOCUMENTAL_TODO=rosa+maria+montesinos+sirera
- Musical Intervals From Musick8.com*. Jennings, T. (Director) (2014) [Vídeo]YouTube
- Musick8.com's High Low Song*. Jennings, T. (Director) (2013) [Vídeo]YouTube

- Musicograma fet per xiquets d'el máti.* (4/05/2013). [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=p7h3pazq3zm>
- Pello Josepe. (11/02/2009). [Vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=5_exYSTQvl8
- Pérez Aldeguer, S. (2013). La improvisación rítmica desde una mirada multidisciplinar. *Revista Música Hodle, Goiânia*, 13, 98-110. Recuperado el 27 de octubre de 2014 de <http://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/25808/14818>
- Presto Largo From Musick8.com.* Jennings, T. (Director) (2011) [Vídeo]YouTube
- Quarter Note-Music Concept Song-Musick8.com.* Jennings, T. (Director). (2011). [Vídeo] YouTube
- Sarramona, J. (coord.) (2004): *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona, Ceac.
- Touriñan López, J.M y Longueira Matos, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación por la música y educación para la música. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 151-181. Recuperado el 16 de noviembre de 2014 de <http://hdl.handle.net/10366/121601>
- Vernia Carrasco, A.M. (2012). Jacques Dalcroze y Rudolf von Laban. Algunos datos sobre su concepción del movimiento. *ARTSEDUCA*, 3, 30-35. Recuperado el 29 de octubre de 2014 de http://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=dalcroze+von+laban
- Vernia Carrasco, A.M. (2012). Método pedagógico musical Dalcroze. *ARTSEDUCA*, 1. Recuperado el 28 de octubre de 2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3946014>
- Xarmengarria zira, Imanol (Erromantzeak, 1984).* (03/11/2013). [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=T7-NFj6JhbY>
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.
- Zuleta, A. (2004). El método Kodály y su adaptación en Colombia. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 1, 66-95. Recuperado el 29 de octubre de 2014 de http://fundacionsocialartisticamc.org/audio/cuadernos_volumen_1_numero_1_04_ZULETA.pdf

11.- BIBLIOGRAFÍA

- Andreu Duran, M. y Godall Castell, P. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, 179-202. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-057
- Azorin Delegido, J.M. (2012). *Audiciones y musicogramas. Concepto, selección y análisis*. Madrid: Bubok publishing.
- Cámara, A. (2003). El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 105-110. Recuperado el 28 de octubre de 20.14 de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/154/150#page=106>

- Hemsey de Gainza, V. (enero, 2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 201, 74-81. Recuperado el 27 de octubre de 2014 de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902004020100004&script=sci_arttext&tlng=pt
- Hemsey de Gainza, V. (febrero, 2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48. Recuperado el 29 de octubre de 2014 de <http://rca.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7430/8473>
- López de la Calle Sampedro, M.A. (1992). Tiempo de conjunto instrumental Orff-Schulwerk. *Revista ADAXE*, 8, 107-116. Recuperado el 28 de octubre de 2014 de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/446/1/pg_108-117_adaxe8.pdf.
- Mira, I. & Vera M.I. (2008). El método en la enseñanza musical instrumental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje. Recuperado el 27 de octubre de 2014 de <http://www.adolphesax.com/index.php/articulos-sp-1223929572/341-israel-mira-el-metodo>.
- Vilar Monmany, M. (2002). De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional:anàlisi i avaluació (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España). Recuperado el 28 de octubre de 2014 de http://dialnet.unirioja.es/_buscar/documentos?querysDismax.DOCUMENTAL_TODO=monmany+educacio+musical
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

12. ANEXOS

Anexo 1

3.28. Txarmangarria

Andante



Txar - man - ga - rri - a zi - ta, e - der e - ta gaz - te, e - ne bi - ho - tzak
ez du zu bai - zi - kan mai - te. Ber - tze zon - bait be - za - la, o - te zi - ra li -
bre? Zu - re - kin ez - kon - tze - az du - da - rik ez nu - ke.

1

- Txarmangarria zira, eder eta gazte,
ene bihotzak ez du zu baizikan maite.
Bertze zombait bezala, ote zira libre?
Zurekin ezkontzeaz dudarik ez nuke.

2

- Zuri-gorria zira, arrosa bezala,
profetak ere dira mintzo hola-hola!
Araberen bazinu gorputza horrela
iduriko zinuen²... zeruko izarra.

Figura 4. Partitura y texto de la canción "Txarmangarria". (Ansorena, 2000, p. 94)

Traducción:

1. Eres encantadora, guapa y joven, mi corazón no quiere a otra que no seas tú.
Serás libre como algunas otras? No tendría duda alguna respecto a casarme contigo.
2. Eres blanca y roja, como la rosa, hablas como los profetas,
si tu cuerpo estuviera en consonancia, parecerías..... del cielo una estrella.

Anexo 2

7.2. Axuri beltza

Alligato

A - xu - ri bel - tza o - na da, bai - na ho - be - ñ - go da zu - ri - a, dan - tzan i -
ka - si nahi du - en ho - rrek ne - re oi - ne - ta - ra be - gi - ra. Lai - lai - lai la - ra - la - ra
la - la lai - lai - lai la - ra - la - ra - lai la - la - ra lai - lai la - ra - lu - ra -
lai - lai la - la - ra lai - lai la - ra - la - ra - la - la lai - lai - lai la - ra - la - ra - lai.

Axuri beltza ona da, baina
hobeago da zuria,
dantzan ikasi nahi duen horrek
nere oinetara begira.

Figura 5. Partitura y texto de la canción "Axuri beltza". (Ansorena, 2000, p. 197)

Traducción:

El cordero negro es bueno, pero es mejor el blanco,
aquél que quiera aprender a bailar, que observe mis pies.

Anexo 3

Tick Tock Shock

Brendt M. Holl

The musical score for 'Tick Tock Shock' is a percussion arrangement in 4/4 time, consisting of four measures. The instruments and their parts are as follows:


- Glockenspiel Soprano:** Treble clef, 4/4 time. The melody starts on a whole note, followed by quarter notes, and ends with a half note.
- Xilófono Soprano:** Treble clef, 4/4 time. The melody consists of eighth notes in the first measure, followed by quarter notes in the second, eighth notes in the third, and quarter notes in the fourth.
- Xilófono Contralto:** Treble clef, 4/4 time. The melody consists of quarter notes in the first measure, eighth notes in the second, quarter notes in the third, and quarter notes in the fourth.
- Tambor:** Percussion clef, 4/4 time. The rhythm is a steady quarter-note pulse.
- Claves:** Percussion clef, 4/4 time. The rhythm is a steady eighth-note pulse.
- Cahasa:** Percussion clef, 4/4 time. The rhythm is a steady quarter-note pulse.
- Gong:** Percussion clef, 4/4 time. The rhythm is a steady quarter-note pulse.
- Xilófono Bajo:** Bass clef, 4/4 time. The melody consists of quarter notes in the first measure, quarter notes in the second, quarter notes in the third, and a whole note in the fourth.

Figura 6. Partitura de la canción *Tick Tock Shock*, de Brendt M.Holl. Recuperado el 14 de diciembre de: <http://susjegc.wix.com/tick-tock-shock>

Anexo 4

1.7. Sed liberanos a malo

Allegro moderato



Sed li - be - ra - nos a ma - lo sit no - men Do - mi - ni. Vi -
mos a can - tar un can - to pa - ra di - ver - tir. Jan du - gu - nez ge -
roz - ti xa - hal - ki ho - ne - ti e - ta e - dan ar - do - a du -
run - zu - ne - ko - ti, chan - tons mes chers a - mis. Je suis con - tent par - ti,
trin - quam d'a - quest bon vin. E - ta de - za - gun kan - ta kan - to - re be - rri.

Sed libera nos a malo
sit nomen Domini.
Vamos a cantar un canto
para divertir.

Jan dugunez gerozt¹
xahalki oneti
eta edan ardoa
durunzunekoti²,
chantons mes chers amis.
Je suis content parti,
trinquam d'aques bon vin.
Eta dezagun kanta
kantore berri.

Figura 7. Partitura y texto de la canción "Sed liberanos a malo". (Ansorena, 2000, p.27)


Traducción:

La sed libera nuestro lado malo, siéntese llamado Señor. Vamos a cantar un canto para divertir. Ya que hemos comido de este ternero y bebido vino del tonel, cantemos queridos amigos. Quiero compartir mi alegría trincando de este buen vino. Y cantemos nuevas canciones.

Anexo 6

3.24. Maritxu, nora zoaz?

Andantino



Ma - ri - txu, no - ra zo - az, e - der ga - lant ho - ri? I - tu - ri -
ra, Bar - to - lo, nahi ba - de - zu e - to - rri. I - tu - rri - an zer da - go?
Ar - do - txo txu - ri - a. Bi - ok e - dan - go de - gu nahi de - gun guz - ti - a.

<p style="text-align: center;">1</p> <p>– Maritxu, nora zoaz, eder galant hori? – Iturrira, Bartolo, nahi badezu etorri. – Iturrian zer dago? – Ardotxo txuria. – Biok edango degu nahi degun guztia.</p>	<p style="text-align: center;">3</p> <p>– Maritxu, lagunduko dizut gaur mendira, ur fresko eder bila hango iturrira. – Iturri eder hortan dagon ur garbiak, Bartolo, alaituko dizkizu begiak.</p>
<p style="text-align: center;">2</p> <p>– Maritxu, zuregana biltzen naizenean, poza sentitutzen det nere barrenean. – Bartolo, nik ere det atsegin hartutzen, ur bila noanean banazu laguntzen.</p>	<p style="text-align: center;">4</p> <p>– Maritxu, pentsatutzen badezu ezkontzea, lehendabiziko nitaz oroitu zaitea! – Zure mende jartzen naiz denbora guziko. – Bartolorekin gaizki ez zera biziko.</p>

Figura 9. Partitura y texto de la canción "Maritxu nora zoaz". (Ansorena, 2000, p. 86)

Traducción:

1. A dónde vas Maritxu, elegante y guapa tú. Voy a la fuente Bartolo, si venir quieres. Qué hay en la fuente. Vino blanco. Beberemos los dos tanto como queramos.
2. Maritxu, cuando me acerco a ti, siento alegría en mi interior. Bartolo yo también me sentiré complacida si me acompañas a recoger agua.
3. Maritxu, hoy te acompañaré al monte a recoger agua buena y fresca en aquella fuente. El agua clara de esa fuente Bartolo te alegrará los ojos.
4. Maritxu si estás pensando en casarte, acuérdate de mi primero. Me pongo a tus pies para siempre, no vivirás mal con Bartolo.

Anexo 7

4.13. Olentzero

O - len - tze - ro joan zai - gu men - di - ra la - ne - ra, in - ten - tzi - o - a - re - kin
 i - katz e - gi - te - ri. A - di - tu du - e - ne - an Je - sus ja - io da - la, las - ter - ku e - to -
 rri da be - rri e - ma - te - ra. Ho - rra, ho - rra, gu - re O - len - tze - ro. Pi -
 pa hor - tre - tan du - la, e - se - ri - ta da - go. Ka - po - jak e - re bai - tu a -
 rrau - tza - txo - e - kin, bi - har me - rien - da - tze - ko bo - ti - la ar - do - a - kin.

1

Olentzero joan zaigu
 mendira lanera,
 intentzioarekin
 ikatz egitera.
 Adu duenean
 Jesus jaio dela,
 lasterka etorri da
 berri ematera.
 Horra, horra,
 gure Olentzero,
 pipa hortzetan dula¹
 eserita dago.
 Kapoiak ere ba' itu²
 arraultzatxoekin
 bihar meriendatzeko
 botila ardoakin.

2

Olentzero gurea
 ezin dugu ase,
 osorik jan dizkigu
 hamar txerri gazte.
 Saiheski ta solomo,
 horrenbeste heste,
 Jesus jaio delako
 erruki zaitezte.
 Horra, horra...

3

Olentzerok dakarzki
 atsegin ta poza,
 jakin baitu mendian
 Jesusen jaiotza.
 Egun argi honetan
 alaitu bihotza,
 kanpo eta barruan
 kendu azkar hotza.
 Horra, horra,...

Figura 10. Partitura y texto de la canción "Olentzero". (Ansorena, 2000, p. 113)

Traducción:

1. Olentzero ha ido a la montaña a trabajar con intención de hacer carbón. Cuando ha oído que Jesús ha nacido, ha venido corriendo a dar la noticia. Ahí, ahí nuestro Olentzero, está sentado con la pipa en la boca. También tiene capones con pequeños huevos y una botella de vino para mañana merendar.
2. No podemos saciar a nuestro Olentzero, se ha comido enteros diez cochinitos. Costillas y lomos, tantos embutidos, ha nacido Jesús, apiadaos. Ahí, ahí...
3. Olentzero nos trae alegría y bienestar, dado que ha sabido en la montaña del nacimiento de Jesús. En este día tan claro alegrad el corazón, se acabó el frío tanto fuera como dentro. Ahí, ahí...

Anexo 8

Cuaderno de evaluación de la propuesta

1.- *Modelo de ficha de alumno* ²¹

Centro	
Profesor	
Alumno	Fecha

Cumplimentar la siguiente tabla conforme al grado de cumplimiento de la premisa planteada

1- Nunca 2- Pocas veces 3- Bastantes veces 4- La mayoría de las veces 5- Siempre

	1	2	3	4	5
El alumno participa de forma activa en las diferentes experiencias musicales propuestas					
El alumno presenta una actitud positiva hacia la audición de obras musicales, independientemente del estilo y la época					
El alumno mantiene una actitud de respeto e interés hacia las expresiones musicales de sus compañeros					
El alumno mantiene una actitud de respeto al trabajo conjunto					
El alumno participa activamente en las actividades cantadas desarrollando las posibilidades de su voz de una forma expresiva					
El alumno se manifiesta consciente de las posibilidades de la percusión corporal y se expresa adecuadamente					
El alumno experimenta activamente con los instrumentos Orff para expresarse y ha interiorizado sus posibilidades					
El alumno recuerda los nombres de gran parte de las obras musicales que se le han propuesto a lo largo de la intervención					
El alumno identifica los nombres de gran parte de los autores propuestos a lo largo de la intervención					
El alumno participa activamente y de forma adecuada en las actividades culturales colectivas propuestas					

²¹ Una ficha por alumno y por sesión. Número total de fichas a cumplimentar: 140

2.- *Modelo de ficha de autoevaluación*²²

Centro	Sesión	
Profesor	Fecha	Nº de actividades

Actividad 1	Nombre	Duración
--------------------	--------	----------

Puntos fuertes

Aspectos a mejorar

Razones

Observaciones

Actividad 2	Nombre	Duración
--------------------	--------	----------

Puntos fuertes

Aspectos a mejorar

Razones

Observaciones

Actividad 3	Nombre	Duración
--------------------	--------	----------

²² Una ficha por actividad. Número total de fichas a cumplimentar: 7

Puntos fuertes

Aspectos a mejorar

Razones

Observaciones

Actividad 4 Nombre

Duración

Puntos fuertes

Aspectos a mejorar

Razones

Observaciones

Actividad 5 Nombre

Duración

Puntos fuertes

Aspectos a mejorar

Razones

Observaciones
