

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MENCIÓN INGLÉS

TFG

**LA MÚSICA COMO ARMONIZADOR DE LAS CAPACIDADES
INDIVIDUALES: OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS Y PROPUESTAS PARA
5º Y 6º DE PRIMARIA**

AYLA M^a PEDROSA PÉREZ

Directora Dra. JUANA-ROSA SUÁREZ ROBAINA

Las Palmas de Gran Canaria

2019

Directora

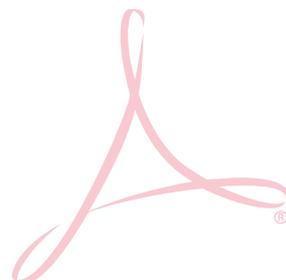
Dra. Juana-Rosa Suárez Robaina



®

Graduada

Ayla M^a Pedrosa Pérez



®

Declaración de Originalidad del TFG

Dña. Ayla M^a Pedrosa Pérez , con DNI , declaro que el presente Trabajo de Fin de Grado es original, habiendo sido citadas debidamente todas las fuentes utilizadas. En caso de incumplimiento se procederá de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de Evaluación de los Resultados de Aprendizaje y de las Competencias de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y otra normativa que sea de aplicación. Para que conste así, lo firmo en Las Palmas de GC a 11 de diciembre de 2019.

ÍNDICE

1. Introducción

1.1. Justificación y Objetivos generales del TFG	1
1.2. Breve fundamentación	1

2. Marco teórico - conceptual

2.1. Música y transversalidad: la creatividad como esencia de la mejora educativa	3
2.1.1. Presencia de la música en el Currículo de Primaria	6
2.1.2. La /CREATIVIDAD como FAyV (Fuente de Aprendizaje y Valores)	9
2.2. Música e Inclusión: una pareja muy bien avenida	11
2.2.1. Concepto de inclusión	11
2.2.2. Análisis FODA (Fortalezas, oportunidades debilidades y amenazas) de la música como apoyo a la diversidad	12
2.3. Música y dimensiones	14
2.3.1. La música en su dimensión sensorial	14
2.3.2. Música interdisciplinar: Música y movimiento (EF) Música y letra (LCL e ING) Imágenes musicales (Ed. Plástica y Visual)	16

3. Marco didáctico o de intervención: Diseño de un Taller (por niveles) para la etapa de Primaria: “Ponga música en sus aulas, en sus vidas”

3.1. Breve presentación, intencionalidad y objetivo general del Taller	18
3.2. Breve contextualización de la etapa	18
3.3. Objetivos específicos y Competencias favorecidas por este Taller	18
3.4. Relación de contenidos asociados y su secuenciación (flexible)	19
3.5. Generalidades sobre la Transversalidad e interdisciplinariedad en el Taller	19
3.6. Atención a la diversidad	20
3.7. Estructura y decisiones metodológicas del Taller	21
3.7.1. Enfoques y técnicas	21
3.7.2. Espacios y agrupamientos	22
3.7.3. Recursos	22
3.8. El proceso de evaluación	23
3.8.1. Criterios de evaluación	23
3.8.2. Instrumentos de evaluación	23
3.8.3. Concreción de la calificación (criterios)	24
3.9. Descripción de las 7 sesiones	24
3.9.1. Sesión Do	24
3.9.2. Sesión Re	26
3.9.3. Sesión Mi	28
3.9.4. Sesión Fa	29
3.9.5. Sesión Sol	30
3.9.6. Sesión La	31
3.9.7. Sesión Si	33

4. Conclusiones generales

4.1. Valoración general y propuestas de mejora del TFG	34
4.2. Prospectiva	35

5. Referencias bibliográficas

36

6. Anexos

6.1. Presencia de la música en el currículo de primaria	40
6.2. Muestra de horarios de Educación Primaria.....	42
6.3. Análisis FODA de la música como apoyo a la diversidad	42
6.4. Sugerencias musicales.....	43
6.5. Competencias (RD/2014) favorecidas taller.....	46
6.6. Selección de criterios de evaluación y contenidos (adaptados a partir del RD/2014) por áreas (5º y 6º).....	47
6.7. Estándares de aprendizaje (adaptados del RD/2014) vinculados al taller	52
6.8. Propuesta de dominó musical.....	53
6.9. Las matemáticas de la música.....	55
6.10. “Otra forma de vivir” (Letra y link).....	56
6.11. Música africana.....	58
6.12. Carolyn Graham: Jazz Chants.....	59

¿Puedes oírla? La música. Puedo oírla en todas partes: en el viento, en el aire, en la luz... está rodeándonos. Lo único que debes hacer es ser receptivo. Todo lo que tienes que hacer... es escuchar.

(Barton y Sheridan, 2007)

1. Introducción

1.1. Justificación y Objetivos generales del TFG

Este trabajo de fin de grado (en adelante, TFG), denominado *LA MÚSICA COMO ARMONIZADOR DE LAS CAPACIDADES INDIVIDUALES: OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS Y PROPUESTAS PARA 5º Y 6º DE PRIMARIA*, busca como objetivo general realzar el potencial de la música, no como una asignatura asilada, sino como una herramienta educativa, interdisciplinar y potenciadora del desarrollo personal (en niveles cognitivos, emocionales y sociales) y de los aprendizajes de las distintas áreas y materias de la etapa de Educación Primaria (en adelante EP).

¿Todavía hace falta justificar el potencial educativo de la música?

Cuesta imaginar un contexto que resulte incompatible con la misma. Nos acompaña en nuestro día a día – ya desde la época de los antiguos homínidos (Piedra, 2016) –, siendo un elemento natural e inherente a la sociedad humana... una invención de nuestra especie que se ha convertido en un rasgo fundamental de las poblaciones. Como afirma Levithan (2008), la música se encuentra en todos los rincones... “en el aire que hay entre nosotros, esperando a ser cantada” (p. 169).

1.2. Breve fundamentación

Hasta hace unas décadas, el término *inteligencia* estaba fuertemente vinculado a la definición de *coeficiente intelectual* o CI, entendido como una relación estrecha entre la edad física y mental (Real Academia Española [RAE], 2014). Implica una inteligencia relativa, en muchas ocasiones, basada en aspectos lógico-matemáticos.

Sin embargo, la definición correcta de lo que supone la inteligencia es la aportada por la RAE (2014): “capacidad de entender y comprender”. Dicha capacidad no supone una única forma de entendimiento y cabe extrapolarla a muchas disciplinas. Por ello no tener en cuenta la diversidad de formas que puede presentar y atenernos a una cifra cerrada supone una perspectiva reduccionista y simplista. Entonces, ¿de qué depende?

Según Gardner (1983), la inteligencia no es algo único, innato y medible -como lo es el CI- sino la capacidad de ordenar los pensamientos y coordinarlos con las acciones. A

partir de ese planteamiento distingue más de siete distintos tipos de inteligencia que trabajan juntas, aunque de manera semiautónomas, complementándose las unas a las otras... pudiendo tener una desarrollada en mayor medida con respecto a las demás.

Gardner (en Goleman, 1996) continúa exponiendo que el rol de las escuelas ha de ser ayudar a los docentes a que encuentren las inteligencias que predominan en ellos y optimizarlas para hacer el mejor uso de las mismas. Uno entiende la información dada si está explicada en base a su inteligencia (canal Mentas Brillantes, 2017).

Gardner (en Goleman, 1996) defiende que es necesario identificar y cultivar esos dones naturales, ya que estos pueden ayudar en a desarrollar las otras inteligencias. Según Goleman (1996), estas habilidades pueden venir configuradas por nuestros genes, pero también se adquieren progresivamente, pudiendo aprenderse. De esta forma, ambos autores niegan la visión de la inteligencia como algo que o se tiene o de lo que se carece, algo concreto, innato e inflexible (Goleman, 1996). Así, la inteligencia de una persona depende de su dominio sobre sus talentos naturales y de cómo los combine con las distintas inteligencias para complementar los elementos aún no desarrollados.

Esto nos ha hecho pensar en Einstein... de quien se dice que no comenzó a hablar hasta los tres años, mostrando dificultades en las materias vinculadas a la lingüística. Es más, varias fuentes – entre ellas Rojas (s.f.) y el periódico Confirmado (2017) – afirman que no fue hasta los nueve años cuando comenzó a hablar debidamente. Curiosamente, el profesor universitario de Harvard, Gerald Holton (en Quevedo, 2015), defiende que la música fue el nexo de unión entre él y su madre, sirviendo como fundamento de la relación entre ellos. El mismo Einstein expresó -como se recoge en el CBCMUSIC (Mahboob, 2017) - que “la vida sin música le sería inconcebible” y que “veía su vida en términos de música, obtenía de ella la alegría de la vida” (s.p.).

Y es que, precisamente, una de dichas múltiples inteligencias es la llamada inteligencia musical... por lo que se extrae que con el empleo de la misma se podría potenciar la adquisición de destrezas de disciplinas propias de las otras inteligencias.

Entonces nos preguntamos... si una persona tan reconocida mundialmente y cuya mente se ha calificado como ilustre (llegando a conservar y estudiar su cerebro) hacía hincapié en la importancia de la música para el ser humano, ¿por qué entonces no tiene más presencia en el ambiente educativo y en el quehacer docente?

Por todo lo expuesto, queremos defender un uso distinto de los aspectos técnicos de la música (historia de la música o lenguaje musical, enfocados a un aprendizaje formativo y profesional de la disciplina); nos interesa el empleo de la música como fundamento para favorecer el aprendizaje de las lenguas, matemáticas... así como la inteligencia interpersonal (relaciones con los demás) e intrapersonal (autoconocimiento), inteligencias que se suelen fusionar en la inteligencia emocional (Goleman, 1996).

2. Marco teórico - conceptual

2.1. Música y transversalidad: la creatividad como esencia de la mejora educativa

Cuando hablamos de transversalidad en el ámbito educativo, nos estamos refiriendo a la transmisión de contenidos que no son exclusivos de una materia determinada, sino que forman parte (ya sea de forma implícita o explícita) de la totalidad del currículo: los valores. Entre ellos, hemos destacado la empatía, el respeto y la creatividad como tres de los valores fundamentales que se han de cultivar y fomentar desde la infancia. Asientan las bases para vivir en comunidad y adaptarse a sus respectivos cambios.

Hay múltiples maneras de definir la creatividad. Sin embargo, creemos que las que más se adecúan a nuestra percepción son aquellas que aportan Punset y Dilts (en Punset, 2015). Punset la entiende como la resolución óptima de un obstáculo. El especialista en neurolingüística, sin contradecirse con lo anteriormente expuesto, la concibe como una herramienta para lograr la materialización de la imaginación, de una idea innovadora.

Diseñamos transformando la realidad (Velásquez, Remolina y Calle, 2010). Opinamos – como Klimenko (2006) – que su práctica no puede suponer una metodología mecánica o de reproducción, ya que trata de lograr la creación de nuevos resultados, productos desconocidos. Por el contrario, demanda tanto un pensamiento flexible -a partir del cual establecer nuevas conexiones y redefinir los conceptos- como un proceso de *insight* (Álvarez, 2010). Romo (en Klimenko, 2006) añade que es una forma de pensar que se alimenta de la motivación hacia algo por lo que se siente pasión.

Consideramos importante destacar que, si bien la creatividad puede estar más desarrollada en una persona que en otra, ello no implica que sea un don o un talento... ya que es una capacidad innata. De esta forma pretendemos descartar la idea, como diría Romo (en Klimenko, 2006, p. 198), del “genio creador” y defendemos que dichas

personas realizan procesos mentales comunes pero con un nivel de desarrollo óptimo. Con esto queremos destacar que la creatividad tiene sus raíces en capacidades naturales... universales (Klimenko, 2006).

Estamos de acuerdo con los investigadores – como Sternberg y Lubart (en Klimenko, 2006) – que indican que la sociedad tiene tendencias conformistas, convergentes. Igualmente, coincidimos con Dewey (en Álvarez, 2010) en que la educación está muy centrada en la consecución de lo establecido en la ley educativa.

Sin embargo, en un breve periodo de tiempo, se han dado numerosos cambios, hasta el punto en el que varios autores – entre ellos De la Torre (en Klimenko, 2006, p. 192) – llaman al siglo XXI el “siglo de la creatividad”, precisamente porque esta capacidad será el eje central de la actividad humana, esa necesidad de buscar nuevas alternativas y adaptarse a una sociedad con un futuro incierto. Y es que la creatividad nos es necesaria para avanzar, para evolucionar... es el origen del progreso (Ferreiro, 2012). De no ser por ella, nos terminaríamos estancando en rutinas y patrones.

De acuerdo a Robinson (en Rueda, 2009), la creatividad debería de ser tan importante y reconocida como el alfabetismo. Este educador argumenta que en las escuelas se ha tendido a un aprendizaje con respuestas unidireccionales. Si bien el fin que se pretende con su metodología es que todos alcancen una misma meta, los niños empiezan a percibir aquello que no cuadra con lo establecido como algo que posiblemente no sea correcto. Comienzan a desarrollar el miedo a equivocarse, por lo que van reduciendo sus riesgos hasta encontrar métodos rutinarios y seguros para resolver las actividades que se les propone. De esta forma, van restringiendo paulatinamente o -como diría este educador y escritor- “matando” su creatividad natural (s.p.). Es más, según Robinson (en Rueda, 2009), el aclamado pintor Pablo Picasso dijo una vez: “Todos los niños nacen artistas. El problema es cómo seguir siendo artistas al crecer” (s.p.).

Robinson (en Rueda, 2009) argumenta que desconocemos cómo cambiará el mundo y la sociedad en unos pocos años. Ante esta situación, es necesario desarrollar actitudes resolutivas, formar a personas “versátiles” (Pérez, 2013, p. 1)... capaces de innovar. Debido a esta realidad, el Centro Unesco de Madrid (en Klimenko, 2006) exige una pedagogía que responda a las necesidades actuales, aceptando que cultivar la creatividad –como diría De la Torre (en Klimenko, 2006, p. 192) – es “apostar por un

futuro de progreso”. De esta forma se sitúa a la educación como el pilar para la transformación de la población (Klimenko, 2006). Porque la escuela – como apunta Secadas (en Álvarez, 2010) – igual que puede disminuir la creatividad, también puede impulsarla. Además, esta última no es algo estático, inflexible y determinado. Vigotsky (en Velásquez et al., 2010) planteaba que un individuo se desarrolla a través de su actividad creadora y que ésta no es espontánea, sino progresiva. De este modo, llegamos a la idea de que la educación del futuro tiene que partir de esta capacidad: la creatividad. Ahora bien, habrá que plantearse de qué manera podemos fomentar la creatividad a partir de la música en la escuela primaria. Tras la revisión de varias investigaciones, hemos resuelto que un ejemplo de técnica musical que fomenta la creatividad es la improvisación musical (Abrahan y Justel, 2015).

Abrahan y Justel (2015) defienden que improvisar implica hacer uso de la creatividad y del pensamiento divergente. Es un proceso espontáneo que – según expertos como Benson, De Gainza o Sutton (en Abrahan y Justel, 2015) – puede desarrollar tanto el conocimiento de uno mismo como el trabajo colaborativo. De esta forma, Bruscia (en Abrahan y Justel, 2015) afirma que este tipo de actividades facilitan un trabajo personalizado adaptable a las características individuales. Asimismo, estos autores recopilan las investigaciones de Godman y Pinkanen (en Abrahan y Justel, 2015) para concluir que la creatividad demanda numerosas funciones cognitivas. La improvisación musical – de acuerdo a los investigadores Limb y Braun (en Abrahan y Justel, 2015) – obtiene unos productos en su aplicación en la docencia que difieren de los que se darían en otras circunstancias.

Coincidimos con Bruscia (en Abrahan y Justel, 2015) en que supone un modo innovador de expresión y comunicación (que puede ser o no verbal) con el que estimular de forma paralela distintas habilidades (como la percepción) y cultivar las inteligencias (como la interpersonal y la intrapersonal). Es significativo añadir, como anota Pressing (en Abrahan y Justel, 2015), que la situación en que se da esta actividad obliga a prestar atención cuidadosamente, a estar pendiente y pensar rápido... codificando a tiempo real los estímulos auditivos.

Los resultados de los estudios de Limb y Braun (en Abrahan y Justel, 2015) – comprobaron que el cerebro se activa en la ejecución de una improvisación, desvelando

una alta actividad en las células nerviosas: las neuronas. Cabe mencionar que la actividad se incrementará – según los autores (Abrahan y Justel, 2015) – de forma directamente proporcional a los conocimientos musicales previos; de manera que, cuanto más entrenamiento... mayor actividad neuronal.

Igualmente, tienen lugar diversos mecanismos de procesamiento – de percepción, de toma de decisiones y de respuesta – que favorecen un aprendizaje activo y duradero (Abrahan y Justel, 2015). Abrahan y Justel (2015) defienden que estos mecanismos están presentes en nuestro día a día cuando, por ejemplo, entablamos una conversación o nos desplazamos. A través de ellos, los resultados son dirigidos y encauzados según lo que su interior les pida comunicar (ya sea de forma consciente o no). Es esencialmente vivencial y, sin embargo, una experiencia que jamás encontrará un ejemplo idéntico, pues cada vez que se experimente será distinta (debido a su carácter instantáneo).

Para finalizar con nuestra valoración sobre la técnica de la improvisación musical nos gustaría añadir que, aunque es una técnica para innovar y crear, ello no implica que su ejecución no guarde relación con los aprendizajes adquiridos con anterioridad y su consecuente aplicación. Todo lo contrario, varios autores – como Bengtsson, Brown, o Pressing (en Abrahan y Justel, 2015) – estiman que se parte de aquello que se conoce (aquellas ideas que se han procesado e integrado) para producir algo nuevo y, por ello, está estrechamente conectado a los procesos de almacenamiento y recuperación de la memoria. Consecuentemente, puede emplearse para comprobar y evaluar el grado en que los conocimientos han sido asimilados por los discentes.

2.1.1 Presencia de la música en el Currículo de Primaria

Nos llama la atención que, si bien en los horarios escolares aparece la música como una asignatura *per se*, no se ve reflejada de esa forma en el Boletín Oficial de Canarias: el Decreto 89/2014 del 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de esta etapa educativa para nuestra comunidad autónoma (en adelante, RD/2014)... que la fusiona con las artes plásticas conformando Educación Artística (EA). Cuatro de los siete bloques de esta área están vinculados a la educación musical (uno referido a la escucha, uno a la interpretación, otro a las danzas y el último al patrimonio artístico).

El RD/2014 destaca la aportación de la materia a las distintas competencias:

Principalmente, la vincula con la competencia denominada Comunicación Lingüística (CL) por su metodología intercultural y creativa que promueve curiosidad e interés, desarrollando paralelamente habilidades propias de esta destreza comunicativa como el lenguaje no verbal o la escucha activa. También posibilita una enseñanza multicultural basada en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural.

En lo que respecta a la Competencia Matemática y las Competencias Básicas en Ciencia y Tecnología (CMCT), desde esta asignatura se hace alusión a los patrones musicales de naturaleza matemática y a la sensibilización por el medioambiente.

Se hace mención también a otras competencias como la Competencia Digital (CD) vinculando la materia a la accesibilidad de distintas fuentes y variedades artísticas; o la competencia Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor (SIEE), empleada desde la asignatura para cultivar la imaginación, la creatividad, el trabajo y esfuerzo personal.

Tiene relevancia en competencias como Aprender a Aprender (AA), apoyando el desarrollo personal, la propia construcción del aprendizaje, la autonomía, la autoestima y la adquisición de actitudes positivas, reflexivas y tolerantes; Conciencia y Expresiones Culturales (CEC), desarrollando la identidad cultural y fomentando la inteligencia emocional – además del respeto al patrimonio y a la libre expresión – o Competencias Sociales y Cívicas (CSC), posibilitando una enseñanza multicultural fundamentada en la empatía, igualdad y equidad, en la valoración de la diversidad cultural y el respeto a las diferencias... una enseñanza en la que se alimente una mentalidad abierta.

En el RD/2014 se afirma que esta área contribuye a equilibrar el desarrollo emocional respecto al cognitivo, adquiriendo conocimientos que se pueden extrapolar a otras materias y contextos (relacionando la música con, por ejemplo, la historia). Sin embargo, esta perspectiva de transferir los aprendizajes musicales a otras asignaturas apenas se ve reflejada en los apartados curriculares... y muchos menos en la práctica.

Los criterios de evaluación concretan los aprendizajes en acciones como representar, jugar, cantar, bailar, interpretar, expresar sentimientos e incluso crear e improvisar... empleando la música como recurso. Pese a ello, en la práctica, los contenidos que se imparten están centrados en apartados técnicos sobre la música, produciendo un aprendizaje teórico de la terminología e historia de la música (Palestinok, 2013).

Lo expuesto previamente resume la presencia directa y explícita de la música en el currículum de Educación Primaria. No obstante, aparece de forma indirecta en otras asignaturas, como un recurso transversal [Véase Anexo 6.1.].

A continuación, destacamos algunos aspectos alrededor de los cuales se vincula el uso de la música en áreas distintas a la EA:

- El dominio corporal a partir de estímulos musicales: tanto en lo que respecta a destrezas motrices como al conocimiento del potencial expresivo del cuerpo.
- La inmersión cultural: tanto de la propia cultura como de las extranjeras. A través del reconocimiento y reproducción de bailes, estudio y análisis de manifestaciones culturales y movimientos artísticos; se facilita el acercamiento a las culturas del mundo. Con ello, se puede fomentar su curiosidad, su interés y la percepción positiva hacia la interculturalidad... como un aspecto que enriquece la sociedad. De la misma forma, el trabajo con las producciones artísticas es una forma de desarrollo y asimilación de la identidad cultural (la cual posibilita, además, desarrollar hábitos de conciencia, reconocimiento, valoración y conservación del patrimonio).
- La inmersión lingüística: se valora como recurso auditivo para desarrollar destrezas lingüísticas y comunicativas en las lenguas (en la lengua materna y en las lenguas extranjeras). Es un recurso con el que perfeccionar el discurso oral (dicción, expresión, entonación...) o la comprensión lectora de forma lúdica.
- La dimensión afectivo-emocional, en la reflexión sobre los obstáculos emocionales.

En cuanto al horario lectivo, nos parece necesario destacar la desigualdad respecto al número de sesiones de la asignatura de Música frente a otras.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE), estima la cantidad de sesiones semanales de cada asignatura para cada curso y señala una media de entre 5 y 6 sesiones semanales para asignaturas como Lengua Castellana y Literatura (LCL) o Matemáticas (MAT), frente a una media de entre 3 y 4 sesiones semanales de Educación Artística (EA)... lo que se reduce a una o dos sesiones de música por semana [Véase Anexo 6.2.].

Cabe reflexionar cuál es la razón para esta desigualdad en la distribución de las horas lectivas. Hemos llegado a la misma conclusión que Robinson (en Rueda, 2009): en la sociedad educativa las materias siguen una jerarquía, “separando las ramas del saber” (Piedra, 2016, p. 18) de acuerdo a su utilidad y practicidad laboral. Y es que, la música (hasta hace relativamente poco tiempo) no se ha considerado como una asignatura con la misma importancia que las otras, sino que se ha percibido como una mera actividad lúdica (Giráldez, 2007), sin utilidad para aquellos que no quieran dedicarse a esta disciplina de forma profesional.

2.1.2. La creatividad como FAyV (Fuente de Aprendizaje y Valores)

En apartados anteriores hemos tratado de delimitar la conceptualización de la creatividad, así como un ejemplo de una actividad creativa musical. A continuación, queremos descubrir su naturaleza y enumerar algunas de las aportaciones al desarrollo integral que podemos explorar si tomamos la creatividad base metodológica educativa.

Esta capacidad desarrolla múltiples aspectos. Hemos recopilado lo siguiente:

En primer lugar – de acuerdo a autores como Brandau, Daghofer y Csikzentmihalyi (en Klimenko, 2006) – desarrolla actitudes hacia el propio trabajo: persistencia, esfuerzo, dedicación, perseverancia y constancia, fuerza de voluntad, concentración, indagación, entusiasmo, ilusión, curiosidad, capacidad de sorprenderse, meticulosidad, pasión, interés, convicción. Por otro lado, esta capacidad – de acuerdo a De la Torre (en Klimenko, 2006) – cultiva actitudes de tolerancia hacia lo ajeno y lo externo.

Las primeras nos parecen fundamentales para poder alcanzar los objetivos que se propongan, para que aprecien los pequeños pero diferenciadores detalles que otras personas pasan por alto... para que no se rindan y disfruten con lo que hacen. Las segundas, posibilitan las relaciones sociales... y el enriquecimiento personal a partir de la escucha y valoración de las opiniones de los demás.

Klimenko (2006) expone que la creatividad está vinculada de forma proporcional a las dimensiones cognitiva (inferencia, resolución de problemas, memoria, pensamiento divergente, análisis, exploración, fluidez, atención, evaluación, representación...), y motivacional (superación personal, autoestima, autoconfianza, autocontrol, tolerancia a la frustración, autorregulación de las emociones, auto-reforzamiento, motivación intrínseca que no dependa de una recompensación directa tras la actividad creadora...). Varios autores – como Cropley, Piirto y Clark (en Fernández, Sagardía, Loroño, Ruíz, y Ezeiza, 2012) – añaden a la lista otros rasgos de personalidad asociados al ser creativo tales como el ingenio, la aceptación frente a la ambigüedad y la aprobación de las propias cualidades.

Estimamos que estas cualidades y destrezas son útiles en el quehacer diario escolar, siendo valoradas como objetivos y metas educativas en varias asignaturas.

Guilford (en Álvarez, 2010) enumera unos indicadores para analizar el producto creativo, entre los cuales destacamos la originalidad (hacer nuevas aportaciones), la

flexibilidad (necesaria para adaptarse), y la redefinición (obtener de un mismo recurso – que podríamos emplear como base – múltiples resultados). Opinamos redefinir es de gran importancia en vistas al futuro: está vinculado a la reutilización, al uso inteligente y ecológico de los elementos que nos rodean... y a su óptimo aprovechamiento.

Álvarez (2010) describe algunas estrategias creativas, de las cuales queremos poner la atención en las de “preparación” e “incubación”, debido a que las consideramos unos procesos necesarios para cualquier proyecto, pues suponen: la recopilación de información y procesamiento en nuestra mente, así como su ordenación y organización para conectarla con informaciones anteriores.

El trabajo a través de la creatividad facilita que los alumnos participen activamente, ayudándoles en la formación de representaciones mentales y en la construcción de su propio aprendizaje, basado en la integración y la significación. Gracias a todo ello, se logra que desarrollen una motivación intrínseca hacia el trabajo y, además, que la consecución de una actividad creativa les produzca placer y satisfacción al obtener y visualizar los productos.

Pérez (2013) defiende que los alumnos creativos asumen riesgos y se adaptan a su entorno. Y es que la enseñanza tradicional hace hincapié en los errores como algo negativo, en vez de ver la utilidad que desprenden (ya que suponen la participación y la experimentación de quien los comete). Se dice que “de los errores se aprende” pero en los contextos educativos los fallos son, en muchas ocasiones, sinónimo de penalizaciones en calificaciones y motivo de vergüenza por no haber asimilado correctamente lo transmitido por los docentes. El error es algo a lo que los alumnos han aprendido a temer, lo que los conduce a evitar los riesgos.

Percibimos que esto, en parte, se debe al empleo de una metodología que busca una formación generalizada en la que las personas adquieran las destrezas básicas para desenvolverse. En un intento por encajar en el sistema educativo, los niños buscan adaptarse a lo establecido, a lo convergente (llegando incluso a ignorar y denegar sus percepciones)... cerrando su creatividad. De acuerdo a Álvarez (2010, p. 13): “podemos ser más creativos de lo que nos permitimos”. Como consecuencia, la creatividad aparece como una actitud insumisa a la conformidad existente en el sistema (Mitjans, 2013)... un sistema convergente. Esta capacidad es la clave para la educación escolar,

criticada –entre otros– por Sternberg y Bourdieu (en Marina, 2013) precisamente por esa preferencia por la homogeneización.

La creatividad implica la interacción (bien las conexiones mentales entre sistemas como la comunicación entre individuos en un entorno libre de juicios), la cual hace que los alumnos aprenden a ser pacientes, a respetarse, etc. Como resultado, aceptan que otros puntos de vista coexistan con los suyos (y que no siempre se llegue a un acuerdo), adquieren confianza entre ellos, aumentan su participación, implicación, interacción y, finalmente, se complementan entre sí (Fernández et al., 2012). Su práctica integra la aplicación de la metacognición, la cual supone una reflexión interna sobre los propios mecanismos y procesos mentales (Chadwick en Lara, 2012). Algunas personas prefieren estar solas para poder concentrarse en estas reflexiones (Álvarez, 2010).

La creatividad nos enseña a no conformarnos con lo que se presupone, a cuestionar, a contrastar fuentes, a superarnos a nosotros mismos (Proyecto m-road, s.f.), a hacer frente a los desafíos que nos encontremos en nuestro camino hacia nuestra felicidad y nuestras metas sin temer a equivocarnos... a vivir.

2.2. Música e Inclusión: una pareja muy bien avenida

Esta disciplina puede vincularse positivamente con la integración y la inclusión –así indican Aguilar (2006) o Jauset (2017) y demuestra Navarro (2007) –, favoreciendo la aceptación de la diversidad y la estimulación de las capacidades individuales. Por ello, hemos decidido enfocar nuestro análisis respecto a cómo la música favorece la inclusión en los siguientes aspectos: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), Necesidades Educativas Especiales (NEE) e interculturalidad.

2.2.1. Concepto de inclusión

El término inclusión proviene del latín *inclusio* y hace referencia a la integración social (Coelho, 2019). La *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (en adelante UNESCO, 2013) define la educación inclusiva como el proceso que responde a la diversidad educativa y a las necesidades de los discentes.

De acuerdo al blog Educación Inclusiva (s.f.), esta palabra tiene su fundamento en la individualidad de cada alumno (sus aptitudes, sus ritmos de aprendizaje, sus intereses...). Plancarte (2017) argumenta que ha de ser el sistema educativo el que se

adapte y transforme de acuerdo al alumnado y no al contrario. Asimismo, este planteamiento tiene como objetivo garantizar una educación de calidad, con igualdad de oportunidades en la que no haya cabida para ningún tipo de marginación o discriminación. Implica –de acuerdo a Ainscow y col. (en Ruíz, s.f.) – derribar aquellos muros que obstaculicen la participación de los discentes, ya que sin ella es inconcebible la inclusión. Cabe destacar que, conforme a Blanco y a la UNESCO (en Plancarte, 2017) se pone especial atención en los grupos en riesgo de exclusión.

Coincidimos también con Cañedo (en Boltrino, 2006) en que la consecución de este concepto debe suponer la normalización de la diversidad, aplicando una enseñanza que reconozca y acepte las diferencias y que -a partir de las mismas- desarrolle de forma óptima el potencial de cada infante... junto a su autoconcepto y autonomía.

2.2.2. *Análisis* FODA (Fortalezas, oportunidades debilidades y amenazas) de la música como apoyo a la diversidad

Hay múltiples investigaciones que relacionan esta disciplina con aspectos anteriormente mencionados. Tras una exhaustiva búsqueda de artículos bibliográficos, confeccionamos el siguiente análisis: [Véase Anexo 6.3.]

Fortalezas

- ❖ Permite una enseñanza individualizable, personalizable y asequible para todos.
- ❖ Propone una metodología flexible (Mitjáns, 2013), que se transforma y reestructura de acuerdo al trabajo de los discentes.
- ❖ Desarrolla un aprendizaje de forma creativa (lo que conduce al pensamiento divergente). Esto hará que el alumnado “ALCAIN”, por ejemplo, no pierda el interés... ya que no será un aprendizaje mecánico y rutinario, sino que evoluciona con ellos.
- ❖ Cuenta con una amplia variedad de fuentes de fácil accesibilidad.
- ❖ Por su naturaleza, crea espacios de libertad de expresión y participación.
- ❖ Promueve la identidad cultural y facilita el acercamiento, la apertura y la curiosidad hacia otras culturas a través del conocimiento de las manifestaciones artísticas.
- ❖ Estimula la actividad cerebral y las distintas capacidades (como las cognitivas, las comunicativas, las emocionales o las motivacionales), compensando las carencias. Por ejemplo, las canciones son útiles al alumnado con Síndrome de Down para el trabajo de la memoria y la adquisición de vocabulario y léxico (Rodríguez, López, Rubio, Rubio, y García, 2011).
- ❖ Aplicada de forma no teórica sino partiendo de la propia experiencia, resulta una fuente de aprendizaje vivencial y significativo.
- ❖ Se eliminan calificaciones negativas ya que, en la música, las valoraciones son subjetivas... así que toda aportación tiene su valor. Todas las voces son escuchadas y tienen importancia (Pérez, 2013).
- ❖ No requiere tener maestría en la técnica, ya que no es cuestión de que los alumnos se conviertan en músicos, sino que utilicen la música para su desarrollo integral.
- ❖ Enriquece el desarrollo de la personalidad (Conejo, 2012).

Oportunidades

- ❖ Permite la experimentación, implicando tanto lo auditivo como lo motriz.
- ❖ Su naturaleza flexible y personalizable posibilita el incremento de la motivación.

- ❖ Cultiva actitudes como la paciencia, la constancia, el esfuerzo y la tolerancia a la frustración (pues no se consiguen resultados de forma inmediata, hace falta práctica... finalmente la propia percepción del progreso concede satisfacción y realización personal).
- ❖ Desarrolla capacidades individuales, favoreciendo la autoestima y la construcción de un autoconcepto positivo, creando situaciones en las que se sientan “capaces”.
- ❖ Ayuda a las personas con conductas disruptivas a auto-regularse y autocontrolarse. Asimismo, puede servir de vía de escape a otras realidades y liberar tensiones.
- ❖ Da reconocimiento y apertura hacia la sociedad – según anota Csikszentmihalyi (en Álvarez, 2010). Por ejemplo: el proyecto de Barrios Orquestados, en el que tratan de favorecer la inclusión de las clases sociales menos favorecidas; o la gala *Nit Més In* (Grupo Sifu, s.f.), cuyos principios son *integración, inclusión e interpretación*.
- ❖ Es complementaria. No se requiere aprender los contenidos de la disciplina, sino aprender a través de ella. “Es un medio para obtener otros resultados” (Boltrino, 2006, p. 4).
- ❖ Crea un entorno de confianza en el que comunicarse y compartir experiencias. Se entablan lazos afectivos y se fortalece el sentimiento de pertenencia a un grupo.
- ❖ Da oportunidades de producir y crear, fruto de orgullo hacia el logro personal.
- ❖ Ayuda a la sensibilización y normalización de la diversidad.
- ❖ “La función de la música está en su falta de función” (Adorno en Hernández, 2012, p. 41). Al no tener una finalidad concreta, es adaptable al objetivo que se persiga.

Debilidades

- ❖ La música es vista, generalmente– en ambos la sociedad y el ámbito educativo –, como un una actividad de ocio, excluida de las materia obligatorias de la educación secundaria obligatoria (Casals, Carrillo y González-Martín, 2014). Ello provoca que no posea el mismo apoyo y reconocimiento social que otras disciplinas.
- ❖ La dificultad para personalizar el aprendizaje es, conforme a Bernal (en Ruíz, s.f.), directamente proporcional al número de alumnos. De ello se extrae que si la capacidad de reestructurar los aprendizajes a través de la música se ve sobrepasada por la diversidad de características del alumnado... no podrán responderse todas las necesidades. Cabe destacar que esto es aplicable a todos los aprendizajes pero que, en este caso, se perdería uno de los principales puntos fuertes del trabajo con el arte.
- ❖ Requiere mucho tiempo de organización y de trabajo de investigación por parte del profesor (ha de indagar cuáles son las características del grupo, las necesidades, las culturas, sus gustos...) para ofrecer una enseñanza personalizada.
- ❖ Requiere no tanto que el docente sea un experto en música, como que sea consciente de las maneras en las que esta puede ayudarles a desarrollar sus capacidades. Ha de ser un especialista respecto a la didáctica y la pedagogía (de nuevo consideramos que esta condición formativa debe darse si se advoca por una educación inclusiva, sea o no a través de esta disciplina)... y saber cómo compaginar éstas con la música.
- ❖ La formación en el grado no prepara a los maestros para aplicar esta disciplina en contextos prácticos. No se forma para su empleo didáctico e interdisciplinar.
- ❖ Su flexibilidad puede entrar en conflicto con la temporalización de las sesiones escolares. No hay una total libertad en cuanto al tiempo. Esto dificulta el seguimiento y la constancia, teniendo que interrumpir dinámicas... además de contradecir su esencia de adaptabilidad a los ritmos individuales.

Amenazas

- ❖ No alcanzar todas las metas curriculares de etapa (aunque las que se alcancen estén asimiladas de forma más significativa).
- ❖ Aunque la música favorezca el recuerdo y la memoria, ha de emplearse de forma que se actúe sobre el contenido... pues de otra forma será una información carente de sentido práctico. Por ejemplo, de nada sirve el trabajo de las canciones sólo para su recitado mecánico. Ha de profundizarse en su forma, en su mensaje y en lo que nos puede aportar.
- ❖ <<Es admisible ir por caminos distintos, pero teniendo todos muy clara la meta final>>. (Ruíz, s.f.). El propósito puede perderse en el carácter lúdico de la música o en la personalización del aprendizaje, habiendo alumnos que logren un amplio desarrollo mientras que otros no alcanzan los requisitos curriculares.

2.3. Música y dimensiones

Nos parece oportuno introducir este apartado con la conclusión a la que llega Glowacka (2004, p. 59): “La vida, el hombre y el arte son indisociables”. Esa idea implica la significatividad de la música para un aprendizaje significativo, tal como afirma Albornoz (2009). Debido a esto, la música es un soporte básico al conocimiento.

2.3.1. La música en su dimensión sensorial

Esta dimensión se relaciona con la percepción (de emociones, subjetividades...) por medio de la música, con el poder que tiene para evocar (situaciones, emociones, espacios...) y su capacidad para –a partir de ello- ayudarnos a comprender a los demás. Coincidimos con Albornoz (2009) en que esta disciplina es una fuente de exploración de las emociones. Esto abarca su reconocimiento (en uno mismo y en los demás) y su expresión... pudiendo ser un método para expresar aquello que no somos capaces de verbalizar (Ayats, 2010; Melo, 2012 y Graham en Sakamoto, 2014a). Esta exploración favorece la identificación de un tipo de dificultades que afectan al aprendizaje, aquellas que Chacón llama “bloqueos emocionales” (en Albornoz, 2009, p. 69).

El compositor expresa en sus obras sus emociones y su manera de percibir el mundo, su subjetividad (Glowacka, 2004). Esta idea es semejante a la perspectiva de Langer (en Díaz, 2010), filósofa que propuso la emoción como eje central de la música; y a la de Custodio y Nano-Campos (2017), que definieron la música como un lenguaje con el objetivo de expresar y evocar sentimientos. Walton (en Díaz, 2010) propone el uso de la música como medio de acercamiento a las emociones negativas en un entorno en el que se sientan seguros y en el que desarrollar de estrategias de control y regulación... vinculando este arte con el funcionamiento de la amígdala: “regulador de la vida emocional humana” (Fustinoni, 2016, p. 5).

Sin embargo, estas emociones también se transmiten y contagian, pudiendo identificarse efectos emocionales en la audiencia que escucha la obra musical. Esto concuerda con Beethoven (en Glowacka, 2004, p. 59), compositor que planteó el siguiente enunciado: “La música debe ir de corazón a corazón”. El hecho de que la música transmita vivencias y emociones la convierte en un medio para mejorar la inteligencia interpersonal (las relaciones, las habilidades sociales como la empatía, la tolerancia...). A través de la música podemos aprender a escuchar (Pérez, 2012).

Hay múltiples elementos que interactúan con la percepción emocional de una pieza musical. Uno de ellos es el *tempo* o el ritmo y patrón de velocidad que sigue una melodía (Caballero-Meneses y Menez, 2010). Estos autores concluyen que un *tempo* rápido nos lleva a sentirnos más enérgicos y activos, mientras que un ritmo lento, nos conduce a la calma. Lo que sucede es que el ritmo cardíaco puede sincronizarse con el musical (Correa, 2010). Por otro lado, creemos relevante destacar otro elemento formal de la música que actúa sobre las emociones: la clave o la tonalidad. De acuerdo a Díaz (2010), las disonancias producen una sensación de ansiedad, los modos mayores evocan sentimientos de felicidad y los menores... tristeza. Percibimos una melodía comparándola con expresiones emotivas, reconociendo semejanzas en algunos aspectos musicales (Peter Kivy y Luca Marconi en Peñalba, 2005). De esta forma, la música puede transformar el estado anímico de una persona (Aguilar, 2006). Pero no influyen sólo los aspectos de la pieza musical, habría que tener en cuenta aspectos externos de la misma, propios del oyente... por ejemplo: las expectativas (Meyer en Díaz, 2010).

Asimismo, según Jäncke (en Justel, Abraham, Castro y Rubinstein, 2016) la música y las emociones guardan relación con los sistemas de memoria (tanto a largo como a corto plazo), lo que la convierte en un recurso para facilitar el recuerdo. Una pieza puede reforzar acontecimientos a los que la hayamos asociado (Vargas, 1998), dejando “una huella en nuestra memoria” (Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012, p. 210). Cuando vinculamos una melodía o una canción a un nuevo aprendizaje, la primera puede ayudarnos a recordarlo posteriormente para poder aplicarlo. Asimismo, se han elaborado canciones sobre conceptos complicados de memorizar -como por ejemplo la tabla periódica (AsapSCIENCE, 2018) o la jerarquía de operaciones (Mathemologist, 2010) – porque se ha demostrado que de esta forma las ideas quedan integradas y procesadas... además de aprenderse de una forma mucho más amena y dinámica.

La música, como mencionamos al comienzo de este epígrafe, es capaz de evocar lugares, recopilando y organizando memorias colectivas de una población (Stokes en Vargas, 1998), creando espacios de significación compartidos (Vargas, 1998). Además, se puede analizar la situación histórica de su autor a partir de sus obras (Liern, 2011). Por todo ello, constituye una manifestación del contexto en el que vive la población (Tejada en Pérez, 2014) y de su subjetividad (Benavente, 2007). Debido a estas

propiedad de expresión e identificación, es un vehículo a través del cual entender culturas extranjeras, acceder a la interculturalidad (Meier, 2006).

2.3.2. Música interdisciplinar: Música y movimiento (EF) Música y letra (LCL e ING) Imágenes musicales (Ed. Plástica y Visual)

“Sin temor a equivocarnos, no hay disciplina que no sea interrelacionable con la música” (Ayala y Del Castillo, 2008, p. 130). Sin embargo, hemos decidido resaltar los lazos que ésta establece con las manifestaciones corporales (la danza), lingüísticas (textos lingüísticos) y los productos visuales (dibujos, pinturas...).

Con respecto a la danza, cabe resaltar que es una actividad corporal con alta capacidad expresiva y comunicativa (Buades y Rodríguez, 2005), en la que se pueden manifestar emociones internas, enlazando el sentir con los movimientos (De Rueda y López, 2013).

Bailar aporta numerosos beneficios en distintos niveles:

- *Ámbito físico*: la música hace que el esfuerzo percibido sea menor (Guillén y Ruíz-Alfonso, 2015) y se relaciona positivamente con capacidades físicas -como la resistencia (Buades y Rodríguez, 2005)-, además de aumentar la energía y fortalecer la circulación, los pulmones, los músculos y los huesos.
- *Ámbito cognitivo*: (Buades y Rodríguez, 2005), estimula el flujo de oxígeno al cerebro, requiriendo concentración y memoria. Asimismo, se relaciona con la creatividad.
- *En el ámbito social y afectivo*, se emplea como punto de encuentro de un colectivo, fomentando la integración en la sociedad.
- *En el ámbito psicológico*, puede utilizarse para liberar tensiones, incrementar la autoestima o, incluso, para combatir la ansiedad.

En cuanto a la lingüística, hemos de distinguir entre la lengua materna y las extranjeras.

En referencia a la lengua materna, los estudios plantean correlaciones positivas entre el desarrollo lingüístico y la música. En primer lugar, ambas son creaciones humanas y universales que se pueden expresar de diversas formas –entre ellas la vocal y la escrita- y que se producen de forma espontánea (Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012). Algunos, como Feu y Piñero (en Galván, Mikhailova y Dzib, 2014) vinculan esta disciplina artística con el desarrollo de la lectoescritura. Esto tiene su fundamento en los aspectos comunes entre el lenguaje verbal y el musical (Gallo, Reyzábal y Santiuste, 2008).

Música y lengua comparten elementos rítmicos y fonológicos (Galván, et all. 2014). Ambas tienen su base en el medio vocal (Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012) y se articulan en sonidos que, a su vez, pueden clasificarse por cuatro magnitudes físicas - altura, intensidad, duración y timbre- (Gallo et al., 2008), pudiendo identificar el habla como una melodía. Cuando hablamos, hacemos pausas para respirar o para enfatizar

ideas... equivalentes a los silencios en la música (Gallo et al., 2008). Asimismo, la sintaxis musical se asemeja a la verbal (Gallo et al., 2008), ya que un enunciado no permanece estático, requiere de una intención y de ir modificando la entonación e intensidad... ejecutando un “fraseo”. Una frase musical en una composición, al igual que una frase en medio de un discurso verbal, necesita cerrarse con la acentuación y entonación adecuada para establecer una progresión en el mensaje. En ambos casos ha de existir una continuidad, una construcción coherente. Esto implica la aplicación de unas reglas para la composición de una frase (Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012).

En cuanto a la música y los idiomas, hemos de continuar hablando de la lingüística que podemos hallar en las canciones, medio para acercarnos a las lenguas extranjeras (Alamino, 2014). A través de las canciones, los estudiantes no sólo amplían sus destrezas básicas – Kraua y Chandrasekaran (en Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012) – y su vocabulario... sino que descubren aspectos de la dialéctica de la lengua, como son los acentos en las frases, el ritmo – que, como anotan Sayakhan y Bradley (2014) y Forster (2006), invita a interactuar y los familiariza con los patrones de acentuación del habla inglesa– o la entonación (Pérez, 2010). Otra razón para su aplicación es que otorgan variedad a la rutina lectiva (Millington, 2011).

Las canciones en inglés suponen un *input* auditivo, una exposición directa a la lengua (Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012). Los resultados de los estudios de esta pareja de autores establecieron numerosas correlaciones positivas entre la música y el aprendizaje. Comprobaron, por un lado, que los discentes que han desarrollado las capacidades auditivas son más eficientes en el aprendizaje de los idiomas; por otro, que el alumnado prefiere una metodología con música a la tradicional: las canciones refuerzan su motivación y su autoestima... con ellas se divierten en las clases lectivas y se sienten más capaces de interactuar en un idioma distinto a su lengua materna.

Finalmente, en lo relativo a los productos visuales, es común que la música acompañe las escenas de los largometrajes, anticipando lo que va a suceder (Porta, 1998) y complementando a los personajes. La música también puede simbolizar movimientos y acciones con determinados sonidos e intervalos musicales. Además, hay ocasiones en que cada personaje tiene una melodía propia, una señal de identidad en clave musical (como en musicales, donde hay un motivo para los personajes... que va evolucionando

en distintos movimientos): es la técnica denominada *Mickey Mousing* (Calderón, Gustems, y Duran, 2016). Este recurso nos ha motivado a usar fragmentos de la obra sinfónica “Pedro y Lobo” (Leonard Bernstein, 2018) – fundamentado en esta dinámica – para nuestra propuesta para el diseño de la sesión “*MP*” [Véase Anexo 6.4.].

3. Marco didáctico o de intervención: Diseño de un Taller para la etapa de 5º y 6º de Primaria: “*Ponga música en sus aulas, en sus vidas*”

3.1. Breve presentación, intencionalidad y objetivo general del Taller

Hemos optado por un taller multidisciplinar - al que hemos llamado “*Ponga música en sus aulas, en sus vidas*” – para aplicar los fundamentos desarrollados en apartados anteriores. Nos hemos propuesto como meta concienciar a nuestro entorno (especialmente a los docentes) de las múltiples posibilidades del empleo de la música como eje y herramienta de apoyo al aprendizaje... ya que, por sí misma, implica más regiones del cerebro que otras actividades (Rodríguez et al., 2011).

3.2. Breve contextualización de la etapa

Planteamos que este taller se desarrolle en los últimos cursos de primaria (5º y 6º) ya que consideramos que los niños a esas edades se encuentran en una etapa crítica en su desarrollo: el inicio de la adolescencia. Son unos años llenos de cambios e inseguridades... y el taller puede otorgarles la oportunidad de desarrollar su inteligencia emocional, reflexionar sobre sus emociones y alcanzar la cohesión grupal. Asimismo, los alumnos - según Romero, Pazmiño, Rosado y Romero (2015) - pueden obtener el apoyo emocional que necesitan en esa edad a partir de las producciones musicales.

3.3. Objetivos específicos y Competencias favorecidas por este Taller

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, las finalidades de este taller son, principalmente, darles un espacio en el que:

- Cultiven su aptitudes (Bina y Corvalán, 2014).
- Desarrollen actitudes positivas hacia el aprendizaje (estimular su motivación y su curiosidad).
- Desarrollen actitudes de apertura y tolerancia respecto a las diferencias.
- Fortalezcan su autoestima y sentido de pertenencia al grupo (Chao, Mato y López, 2015).
- Se escuchen entre ellos (Casas, 2001), enriqueciendo su aprendizaje con sus interacciones.
- Se sientan cómodos para expresarse y compartir sentimientos.
- Descubran (Bina y Corvalán, 2014) y aprendan por sí mismos.
- Desarrollen la concentración y la perseverancia.
- Explorar su dimensión emocional (Albornoz, 2009): descubrir y eliminar bloqueos emocionales.
- “Enriquecer las experiencias perceptivas” (Polo, 2002, p. 407).

Además, estimamos que todos estos aprendizajes y objetivos pueden ser una fuente para nutrir su creatividad.

En lo que respecta a las competencias – si bien trabajamos (en mayor o menor medida) todas competencias del currículum educativo – las que más nos interesa potenciar son: AA y CSC.... todo ello utilizando como soporte la CEC. [Véase Anexo 6.5.].

Nos parece oportuno añadir a esta lista otras competencias, que no aparecen en la legislación y que desarrollan aspectos estrechamente vinculados con nuestros objetivos: las “competencias emocionales” (Albornoz, 2009, p. 71).

3.4. Relación de contenidos asociados

El taller está asociado a múltiples contenidos [Véase Anexo 6.6.]. Cada sesión vincula la música con otros aprendizajes. Algunos están implícitos en todas las sesiones:

- El desarrollo de habilidades sociales (contenido 3 del criterio 3 de Ciencias Sociales o CS) y el cumplimiento de las normas de comunicación (contenido 2 del criterio 2 de Lengua Castellana y Literatura o LCL), ya que en todas las sesiones se intenta fomentar la colaboración, la convivencia, la escucha activa y el sentimiento de pertenencia para que los alumnos se sientan cómodos, integrados y valorados en el grupo.
- La participación activa (contenido 2 del criterio 2 de LCL), pues la finalidad es que aprendan haciendo, que sean protagonistas del proceso. Asimismo, esta participación implica la expresión de ideas y opiniones (contenido 4 del criterio 2 de LCL)... se ha seleccionado como un contenido esencial porque consideramos una metodología de aprendizaje cooperativa (aprendiendo los unos de los otros, ampliando sus percepciones) que fortalezca la autoestima.
- El lenguaje coeducativo (contenido 5 del criterio 2 de LCL) y el trato igualitario que rechace cualquier tipo de discriminación (contenido seis del criterio 3 de CS), pues a nuestro modo de ver, es un elemento que debe abarcar toda actividad escolar (siendo un requisito que la escuela debe tratar de garantizar con su metodología y modelos de aprendizaje, más que un contenido de una asignatura).
- Una atmósfera motivadora (contenido 3 del criterio 8 de ING) y el desarrollo del pensamiento divergente (contenido uno del mismo criterio del área)... para mantenerlos estimulados y con disposición a tomar riesgos y ser creativos.

3.5. Generalidades sobre la transversalidad e interdisciplinariedad en el taller

Como ya se ha mencionado previamente, la música está estrechamente vinculada a transversalidad. Este taller está enfocado al logro de actitudes y valores (a partir de los cuales fomentar el aprendizaje). Entre ellos, queremos hacer hincapié en la tolerancia, la empatía, la interculturalidad, la sostenibilidad y la perseverancia. Asimismo, esperamos estimular su curiosidad, entusiasmo y creatividad.

En el taller se desarrollarán diversas actividades, sin vincularlas a una única asignatura diferenciada, sino de manera que las diferentes áreas coqueteen entre ellas... para que los conocimientos no queden aislados entre las distintas disciplinas, desmembrados por saberes, categorizados y cerrados.

Las sesiones se llevarán a cabo de forma indiferenciada, de forma que los alumnos no las vinculen a una única asignatura. Abarcarán las siguientes: Educación Física (EF), Lengua Castellana y Literatura (LCL), Ciencias Sociales (CS), Educación Artística (EA) – que incluye Plástica y Música–, Matemáticas (MAT), Primera Lengua Extranjera: Inglés (ING), Ciencias de la Naturaleza (CN)... Asimismo, se trabajarán aprendizajes de Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA) – que no se cursa después del cuarto curso de primaria – y Valores Sociales y Cívicos (VSC)... sin distinguir entre los alumnos de Religión (REL) y esta asignatura, propuesta como alternativa a la anterior.

3.6. Atención a la diversidad

La diversidad es un pilar fundamental para la enseñanza, pues supone ver no una clase estandarizada, clasificada, homogénea... irreal a los contextos que nos encontramos fuera de un aula. Es enriquecernos a partir de esa heterogeneidad, compaginarnos entre nosotros. Como defiende Carballo (2006), la sociedad es enriquecida por la hibridación de las distintas personalidades que la componen.

En primer lugar, creemos que la naturaleza musical de nuestro taller apoya la inclusión y la respuesta a la diversidad de personas del aula. Una de las finalidades principales que perseguimos es optimizar las características de los alumnos, de forma que descubran y desplieguen su potencial (Boltrino, 2006), así como estimular las habilidades en las que tengan un menor grado de desarrollo (Leguizamón, 2010). Asimismo, la música se ha empleado en terapias para tratar enfermedades psicológicas, inhibiciones e incluso para la educación especial (Boltrino, 2006)... por ello opinamos que es compatible con el trabajo hacia una enseñanza equitativa y que alcance a la totalidad del alumnado. Boltrino (2006, p. 3) defiende, además, que la música “rompe barreras entre los alumnos”, por lo cual creemos que es una manera de lograr la integración de la diversidad dentro del grupo de forma natural... de crear lazos afectivos y reforzar el autoconcepto, la identidad social (el sentido de pertenencia a un colectivo) o, incluso, modificar conductas disruptivas (Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012).

Hemos diseñado las sesiones del taller basándonos en este principio de actuación.

Las correcciones se harán en la pizarra (de modo que todos los alumnos puedan verlas y se puedan clarificar las dudas), las explicaciones y razonamientos se harán de forma oral, y las lecturas e investigaciones que se hagan en la red se harán en pequeños grupos

para asegurar la comprensión de la información (tratando asimismo de garantizar con todo ello la respuesta educativa hacia la alumna de quinto con disgrafía).

Igualmente, la mayoría de tareas está estructurada de forma que los discentes cuenten con el apoyo de sus compañeros (bien en las reflexiones en gran grupo, como en los trabajos en pareja y en pequeños grupos). Valoramos que con el trabajo colaborativo se complementan entre ellos, equilibrando sus destrezas. Hemos planteado que los alumnos expongan a un pequeño número de personas sus ideas individuales, que se ven reflejadas en un producto final colectivo, siendo este la suma de todas las partes. Opinamos que, de esta forma, en la presentación frente a un auditorio mayor como es la clase, se sentirán menos expuestos, más envueltos y acompañados... lo que puede ayudar a superar el miedo escénico y la vergüenza a hablar en público (favoreciendo la participación de aquellos más tímidos o que se sienten menos integrados en el grupo).

Las sesiones son adaptables a la respuesta que vayan dando los alumnos, son flexibles (no solo con el tiempo sino también con su ejecución y su procedimiento).

Finalmente, estimamos oportuno resaltar que tomaremos en consideración la dificultad que presenta la alumna de quinto a la hora de valorar los trabajos escritos, aunque insistiremos en que preste atención a su escritura y ortografía, nos centraremos más en el contenido de sus escritos y en sus exposiciones orales.

3.7. Estructura y decisiones metodológicas del Taller

3.7.1. Enfoques y técnicas

Queremos de nuevo resaltar la idea de emplear la música como instrumento para llegar a un fin y no un objetivo en sí (el perfeccionamiento musical)... idea que se asemeja al planteamiento de Casals et al. (2014) o al de Touriñán y Longueira (2009).

Hemos procurado que las actividades sean dinámicas (alternando explicaciones, visualizaciones de vídeos, tiempo de trabajo individual, tiempo de trabajo grupal, tiempo de reflexión...) para mantener la atención y la motivación. También hemos querido plantear los aprendizajes de una forma alternativa a la que están habituados, para impulsar su curiosidad, captar su interés y romper sus esquemas pre-establecidos ... para inspirarlos a tomar partido e involucrarse en su proceso de aprendizaje.

Nos alejamos un poco de la metodología tradicional, pues hay cierta incertidumbre respecto a los resultados que se obtendrán, pues los productos dependerán de las

características individuales y personales de los estudiantes... no habiendo en muchos de los casos respuestas incorrectas (como por ejemplo en la sesión *MI*, en la que para evaluar los dibujos no pueden hacerse valoraciones cuantitativas, ya que cada uno supone una representación de la subjetividad de una persona). Asimismo, nuestro enfoque se centra en la experimentación libre, sin temer el error (Giráldez, 2007), percibiendo este como una oportunidad de seguir creciendo.

El principio metodológico que fundamenta el taller es la “interactividad” (Ferreiro, 2012, p. 15): presentarles una situación que favorezca el aprendizaje por medio de la interacción activa de los alumnos con los elementos propuestos. Se fomenta la libertad creativa, en un aprendizaje distinto, en el que conecten la información de forma significativa y desarrollen sus percepciones... siendo protagonistas de su aprendizaje.

De la misma forma, tratamos de componer un taller -con base en la música- a través del cual conocer mejor a nuestros alumnos (Mitjás, 2013), para que las futuras clases que diseñemos para ellos se adecúen realmente a sus intereses, motivaciones y a sus niveles de desarrollo (madurativo, cognitivo, emocional, lingüístico...) y nos posicionemos en sus individualidades personales personalizando la enseñanza (Mitjás, 2013).

3.7.2. Espacios y agrupamientos

En lo que atañe a espacios y agrupamientos, variarán de acuerdo a las necesidades de cada sesión. Sin embargo, establecemos la siguiente guía:

- Espacios: aula ordinaria (AO), polideportivo (PO), aula de música (AM), aula informática (AI).
- Agrupamientos: individual (I), parejas (PA), pequeños grupos (PG) y gran grupo (GG).

3.7.3. Recursos

En el transcurso del taller, cada sesión requiere de unos recursos concretos y determinados. A continuación los enumeraremos, de forma genérica:

- Pizarra de aula (y material para escribir y borrar en la misma) (PI).
- Dominó musical (DM)
- Recursos audiovisuales: pizarra digital (PD), altavoces (ALT), vídeo/s (VI), audios (AU), ordenadores (OR) – que tengan instalados programas para trabajar y editar (como el PowerPoint) – pantalla (PN) y proyector (PR).
- Material de escritura (ME): hojas, papel, lápiz y goma.
- Material artístico (MA): papel continuo, témperas, pintura para manos, pinceles, lápices, ceras, láminas de dibujo, tijeras y pegamento.
- Instrumentos: teclado (TE).
- Fotocopias (FC) de la letra de la canción “Otra forma de vivir” del anuncio de Estrella Damm.

3.8. El proceso de evaluación

3.8.1. Criterios de evaluación

Nuestro taller implica, como ya hemos mencionado, múltiples asignaturas lo que conlleva la combinación de criterios de evaluación entre las mismas. Hemos relacionado nuestro trabajo con 21 criterios de evaluación diferentes [Véase Anexo 6.6.], ya que las diferentes sesiones van tratando diferentes disciplinas curriculares. Sin embargo, hay unos criterios que se reiteran como elementos de evaluación a lo largo de las sesiones. Dichos criterios son los siguientes: el 2 de LCL (vinculado a la expresión y comunicación de ideas, opiniones...), el 3 de CS (delimita una participación activa respetuosa y libre de prejuicios, sin discriminación) y el 8 de ING (relacionado con la visión creativa, la motivación, el pensamiento divergente y la empatía) están presentes en la totalidad de las sesiones. Otro que destaca es el criterio 8 de EMOCREA (receptividad a la diferencia y experimentación perceptual de la realidad a través de experiencias multisensoriales), si bien la asignatura no se cursa en los últimos años de primaria, hemos considerado que su contenido, especialmente ese criterio de evaluación, tiene mucho peso (más del 80% de las sesiones se pueden relacionar con contenidos de esta materia) y es básica para alcanzar el aprendizaje que buscamos.

3.8.2. Instrumentos de evaluación

Además de los criterios de evaluación ya mencionados, para evaluar la eficacia del planteamiento de las sesiones y el rendimiento de los alumnos tendremos en cuenta:

Por un lado, nuestros cuadernos de anotaciones (AN), en el que recogeremos valoraciones de las actitudes de los alumnos, así como sus opiniones, exposiciones, reflexiones, aportaciones en las reflexiones grupales... que servirán para posteriores reconstrucciones de las sesiones (Fernández et al. 2012).

Por otro lado, los productos del trabajo de los discentes. Estos incluyen todo tipo de creaciones (CR) a lo largo del taller: los compases (sesión DO), el baile y el mural (sesión RE), los dibujos (sesión MI), la canción reescrita (sesión FA), los *chants* (sesión LA) y los trabajos creativos – poemas, cuentos, vídeos, canciones, dibujos... – (sesión SI).

Además, incluimos algunos estándares de evaluación (41 en total, repartidos en ocho asignaturas) [Véase Anexo 6.7.].

3.8.3. Concreción de la calificación (criterios)

Como Suzuki (en Casas, 2001), preferimos centrar el foco de atención en el esfuerzo y las actitudes que despliegan. Por ello, los criterios de evaluación y los estándares suponen una guía a apartados a valorar a lo largo de las sesiones. Sin embargo, consideramos más adecuado realizar una evaluación cualitativa, fundamentada en los instrumentos de evaluación anotados en el anterior epígrafe.

3.9. Descripción de las 7 sesiones

Para la delimitación del número de sesiones hemos querido tomar como referencia la progresión de las siete notas musicales, cada una destinada a un trabajo distinto. De ese modo, comenzamos con el DO y terminamos con el SI. Asimismo, sugerimos tener un pequeño debate, una reunión reflexiva a modo de conclusión y autoevaluación (tanto de sus opiniones sobre su trabajo como del taller, para emplearlas en su rediseño y mejora), que llamaríamos *CODA* (término que en música hace referencia a repeticiones en unos fragmentos en concreto). Este debate consistiría en sopesar y valorar lo que se ha realizado durante el taller, apuntando aquellas cosas que más les han gustado, **y lo** que omitirían o que redefinirían en cuanto a la metodología. Además, se preguntará acerca de la satisfacción personal de su rendimiento y de los logros alcanzados.

3.9.1. Sesión DO – DOminó musical

Esta sesión se centrará en la estrecha relación que existe entre las matemáticas y la música (Giráldez, 2007). En esta sesión se hará una traducción de un patrón matemático a un compás musical (y viceversa). Asimismo, se jugará a un dominó musical en el que establezcan paralelismos entre ambas disciplinas... paralelismos que les ayuden a visualizar las matemáticas [Véase Anexo 6.8.].

3.9.1. Velada 01	
Título y nivel: "DOminó musical" - 5º y 6º de Ed. Primaria	
Objetivos específicos: Proporcionar retos matemáticos que tengan más de una posible respuesta correcta, para desarrollar el pensamiento divergente. Transferir conocimientos de música a las matemáticas. Desarrollar el gusto por las matemáticas a través del juego. Cultivar la concentración y la perseverancia, experimentar	Temporalización: Segundo trimestre (a finales)
	Secuenciación: Sesión 1 / DO
	Competencias favorecidas: CEC, AA, SIEE y CMCT
Criterios (Cr) –adaptados – asociados: – MAT: 2, 4, 5 – CS: 3 – LCL: 2 – EA: 6 – ING: 8	Contenidos asociados: – MAT: [Cr2] 3; [Cr4] 4; [Cr5] 3, 4, 5. – CS: [Cr3] 3, 6 – LCL: [Cr2] 1, 2, 5 – ING: [Cr8] 1, 3
Decisiones metodológicas: Espacios: AO (o AM si no se dispone de un teclado pero sí de un piano).	

Agrupamiento: I, PG (grupos de 4, equipos de PA) y GP (explicación y corrección, no trabajo).
Recursos/Materiales/TIC: PI, TE, DM y ME.

A) Transversalidad/B) Interdisciplinariedad:

- a) Respeto por el turno de palabra, por las aportaciones de los compañeros y las características individuales de cada alumno. Asimismo, se fomenta el pensamiento divergente, la transferencia entre ambas disciplinas, la perseverancia y la autoestima.
b) EA (Música) y MAT.

Atención a la diversidad: Teniendo en cuenta que una de las alumnas tiene disgrafía y unos compañeros tienen problemas de conducta y de atención, me he decantado por las siguientes adaptaciones:

Parte A – La matemática de la música (traducción de un compás, creación del compás siguiente)

- La tarea se explicará de forma oral en GG, de forma que la alumna tenga menos dificultades para la comprensión y que se puedan preguntar y razonar las dudas. Además, estarán sentados en PA por si necesitan ayuda del compañero.
- La sesión estará dividida en fases cortas, para mantener el interés y la concentración.
- La corrección se hará en la pizarra y se razonará oralmente. Aunque puede haber muchas combinaciones correctas, los elementos rítmicos solicitados por el profesor equivaldrán a unas figuras concretas, por lo que los elementos que variarán en las traducciones de los distintos alumnos serán las notas). Se sugiere interpretar en el teclado (si es necesario con el apoyo del profesor de música) las creaciones melódicas de estos estudiantes voluntarios, dándoles la oportunidad de escuchar aquello que han inventado (lo que creemos que resultará motivador y que estimulará la participación del alumnado).

Parte B – El Dominó musical (Juego)

Se explicará oralmente el juego y su metodología. Se pondrán por PA, que se sentarán una al lado de la otra, enfrentándose por equipos. Se buscarán PA equilibradas, los que tengan una mayor destreza junto a aquellos que muestren dificultades.

Descripción de la sesión...

Parte A – La matemática de la música

En primer lugar contextualizaremos los conceptos que sirven como punto de partida. Para ello puede hacer falta la coordinación con el profesor de música ya que esta sesión requiere haber trabajado con anterioridad el compás de 4/4 y las figuras musicales principales [Véase Anexo 6.9.], además del efecto del “puntillo” en una figura [Véase 6.9].

En la contextualización se realizará una ejemplificación de un pulso regular de 4/4, es decir, contaremos de uno a cuatro dando un golpe por cada número... repitiendo el patrón. Recordaremos que eso es un ritmo que tiene cuatro partes, como el compás que han estudiado (se dibujará en la pizarra un pentagrama, la clave de sol y el compás de 4/4). Seguidamente se harán preguntas como:

- ¿Cuánto vale una negra? (1) - ¿Cuántas negras hacen falta para llenar un compás de este tipo? (4) ($4 \times 1 = 4/4$)

Para finalizar la contextualización, se revisarán las equivalencias de las figuras restantes en relación a la figura modelo (la negra) y se escribirán en un lado de la pizarra [Véase Anexo 6.9.]. Estimamos que esta parte abarque unos 5 - 7 minutos de la sesión. Seguidamente propondremos traducir una expresión matemática en un compás de 4/4 (en la pizarra habrá dibujado un *pentagrama*). Se hace un ejemplo modelo [Véase 6.9.].

Se escribe otro patrón matemático que traducir (que abarque un compás musical) y se deja espacio para un segundo compás en blanco que les pediremos que se inventen. Les dejaremos 7 minutos para realizarlo. Después saldrán tres voluntarios. Se hará la corrección en gran grupo. Sugerimos que se haga una interpretación en el teclado de las creaciones de los voluntarios.

Una vez terminada esa actividad comienza la segunda fase de la sesión.

Parte B - El Dominó musical

Se les pedirá que se pongan por PA, ya que van a formar equipos. Se hará un torneo y las PA se irán enfrentando al resto de equipos. El equipo que al final haya ganado más partidas gana el torneo.

Cada persona tendrá una serie de 7 fichas [Véase Anexo 6.8.]. Los equipos se sientan uno frente al otro. Por rondas se turnan entre los componentes del equipo. Cada persona solo puede tirar entre las fichas que el equipo ha elegido entre el montón de la mesa, pero puede pedir ayuda a su PA para hacer su elección.

Se destinan unos 15 minutos al juego (esta indicación es flexible y se adapta a la motivación que muestren los alumnos) y se destinan unos 5 minutos para realizar el recuento de marcadores.

Evaluación :

Estándares de aprendizaje evaluables: - MAT: 1,7 y 41 (para ambos cursos); 46 (sólo para los de 6º) - LCL: 3, 9 - CS: 14
Otros instrumentos de evaluación: AN (especialmente las actitudes).

3.9.2. Sesión RE – REmamos en sincronía

Destinada a la concienciación de la responsabilidad que tenemos con la naturaleza, inspirada por iniciativas de anota Moreno (2015) que combinan ecología y música.

Se visualizarán anuncios relacionados con la situación actual del medioambiente para hacer una reflexión sobre este tema. Uno de los cursos (5º o 6º) hará un baile mientras que el otro pintará un mural. Esta elección se hará de acuerdo a las preferencias de los grupos. El primero analizará la canción [Véase Anexo 6.9.] y su trabajo se enfocará a la creación de una coreografía de forma colaborativa, mientras que el segundo se inspirará en los dos anuncios para confeccionar un mural que promueva el cuidado del entorno.

3.9.1. Velada 02	
Título y nivel: “REmamos en sincronía” - 5º y 6º de Ed. Primaria / Grupo “Baile	
Objetivos específicos: Reflexionar sobre los mensajes de las canciones, interpretarlos. Inventar una coreografía a partir de un mensaje analizado. Favorecer la autoestima y sentido de pertenencia al grupo. Aprender de forma colaborativa, cultivar la conciencia ambiental. Fomentar el espíritu crítico y conseguir que los alumnos se involucren en el proceso de aprendizaje no por obligación, sino por el propio interés.	Temporalización Segundo trimestre (a finales)
	Secuenciación Sesión 2/ RE
	Competencias favorecidas: CEC, CL, AA y CSC
Criterios (Cr) –adaptados – asociados: –EA: 7 –LCL: 1, 2 –CS: 3, 6, 8 –EF: 3 –EMOCREA: 2, 8 –ING: 8	Contenidos asociados: –EA: [Cr7] 1 –LCL: [Cr1] 2,4; [Cr2] 1, 2, 4, 5 –CS: [Cr3] 3, 6; [Cr6] 1; [Cr8] 1 –EF: [Cr3] 1,3 –EMOCREA: [Cr2] 4.1 ; [Cr8] 1, 1.3 –ING: [Cr8] 1, 3
Decisiones metodológicas: Espacios: AO (parte 1 y 2), PO (parte 2) Agrupamiento: I, 5 PG (aproximadamente 5 alumnos por grupo) y GG. Recursos/Materiales/TIC: - Parte 1: PN, PR, ALT, OR, AU [Véase Anexo 6.4.] VI (https://www.youtube.com/watch?v=gKZ-Lgt1m7l) - Parte 2: FC [Véase Anexo 6.10.], ALT y canción descargada (https://www.youtube.com/watch?v=gKZ-Lgt1m7l)	
A) Transversalidad/B) Interdisciplinariedad: a) Respeto por el turno de palabra, por las aportaciones de los compañeros y por las características individuales de cada alumno, cohesión grupal. Actitudes responsables para un desarrollo sostenible. Personificación de la naturaleza y empatía con la misma. b) EA (Música), LCL CS, CN, EF y EMOCREA.	
Atención a la diversidad: Las lecturas, explicaciones y las reflexiones se harán de forma oral y en gran grupo. Se ayudarán entre ellos y se enriquecerán con lo que cada uno tiene para aportar. La tarea de dramatización se realizará en grupos, por lo que tendrán apoyo entre sus compañeros. También intentamos que la sesión sea dinámica (intercalando visualización, reflexión y recreación).	
Descripción de la sesión... <u>Parte 1:</u> Se reproducirá un <u>audio</u> con sonidos de la naturaleza (el mar, pájaros en un bosque, ballenas...), para escuchar con los ojos cerrados durante aproximadamente 2 minutos. [Véase Anexo 6.4.] Una vez pasado el tiempo estimado, se preguntará qué situaciones han imaginado y que han experimentado al escucharlo. Seguidamente se pondrá el vídeo (descargado de Youtube) “Acto 1: Alma” (1m30s), un anuncio de la marca de cervezas <i>Estrella Damm</i> . Seguidamente se harán preguntas, de forma oral, sobre el mismo [Véase Anexo 6.10.]. <u>Parte 2:</u> A continuación entregamos una fotocopia por alumno con la letra de la canción del anuncio, “Otra forma de vivir”, en ella. Procedemos entonces a analizar e interpretar la letra [Véase Anexo 6.10.] de la FC, en la cual se han destacado algunas ideas [Véase: Anexo 6.10]. La finalidad de esta interpretación es identificar a la naturaleza como una “persona”, como una entidad con	

sentimientos... para poder empatizar con ella. Una vez analizada la letra, volvemos a visualizar el vídeo e interpretamos cómo presentan el mensaje y opinamos sobre el mismo.

Nos trasladaremos al polideportivo. Cada grupo se encargará de buscar la manera crear una coreografía, una serie de movimientos que dramaticen lo que en sus líneas se representa. Si se bloquean se aconsejará que busquen cómo podrían usar su cuerpo para expresar lo que dice la letra.

Al final cada grupo expondrá su parte. Si hay tiempo, podemos unirnos todos y dramatizar la canción entera e incluso prepararla a modo de pequeña actuación para presentarla a otros cursos en un recreo.

Evaluación:

Estándares de aprendizaje evaluables: - EF: 7, 10, 26, 39 - EA: 56 - LCL :1,3, 9, 16, 17, 52, 72, 103 - CN: 44

Otros instrumentos de evaluación: AN y CR (coreografía).

3.9.1. Velada 02

Título y nivel: “REmamos en sincronía” - 5º y 6º de Ed. Primaria / Grupo “Baile

Objetivos específicos:

Crear un mural a partir de la visualización y trabajo de dos vídeos.
Favorecer la cohesión grupal, la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo.
Aprender de forma colaborativa e interactiva... y cultivar una conciencia ambiental.
Fomentar el espíritu crítico y que los alumnos se involucren en el proceso de aprendizaje no por obligación, sino por el propio interés.
Enriquecer las experiencias perceptivas.

Temporalización

Segundo trimestre (a finales)

Secuenciación

Sesión 2/ RE

Competencias favorecidas:

CEC, CL, AA y CSC

Criterios (Cr) –adaptados – asociados:

–EA: 1 –CS: 3, 6 ,8 – LCL: 1, 2 – EMOCREA: 2, 8 –ING: 8

Contenidos asociados:

–EA: [Cr1] 1 – CS: [Cr3] 3, 6; [Cr6] 1; [Cr8] 1 –LCL: [Cr1] 2,4; [Cr2] 1, 2, 4, 5 –EMOCREA: [Cr2] 4.1; [Cr8] 1, 1.3 –ING: [Cr8] 1, 3

Decisiones metodológicas:

Espacios: AO (Parte 1), PO (Parte 2)
Agrupamiento: I, 5 PG (aproximadamente 5 alumnos por grupo) y GG.
Recursos/Materiales/TIC:
- Parte 1: PN, PR, ALT, OR, VI (<https://www.youtube.com/watch?v=gKZ-Lgt1m7I> y <https://www.youtube.com/watch?v=6jxnzyDTIc>)
- Parte 2: ME (papel continuo, pinceles, témperas, pintura para manos, lápices, ceras, rotuladores, tijeras, pegamento...)

A) Transversalidad/B) Interdisciplinariedad:

a) Respeto por el turno de palabra, por las aportaciones de los compañeros y por las características individuales de cada alumno. Actitudes responsables para un desarrollo sostenible.
b) EA (Plástica y Música), LCL CS, CN, y EMOCREA,

Atención a la diversidad

Las explicaciones y las reflexiones se harán de forma oral y en gran grupo. Se ayudarán entre ellos y se enriquecerán con lo que cada uno tiene para aportar. Asimismo, se les puede dar más tiempo a aquellos que lo necesiten para terminar su sección en el mural.
También intentamos que la sesión sea dinámica (intercalando visualización, reflexión y recreación).

Descripción de la sesión...

Parte 1:

Se reproducirá un audio con sonidos de la naturaleza (el mar, pájaros en un bosque, ballenas...), para escuchar con los ojos cerrados durante aproximadamente 2 minutos [Véase 6.4]. Una vez pasado el tiempo estimado, se preguntará qué situaciones han imaginado y que han experimentado al escucharlo.

Seguidamente se pondrá el vídeo “Acto 1: Alma” (1m30s), un anuncio de *Estrella Damm* (<https://www.youtube.com/watch?v=gKZ-Lgt1m7I>). Tras su visualización se harán preguntas, de forma oral, sobre el mismo [Véase Anexo 6.10.]. A continuación se proyectará el vídeo “Rang-tan: la historia del bebé orangután y el aceite de palma” (<https://www.youtube.com/watch?v=6jxnzyDTIc>).

Se hará una puesta en común con las opiniones que tienen sobre ambos vídeos y del mensaje que transmiten. Ambos videos hablan de la importancia de la naturaleza para la tierra, para las personas y el resto de seres vivos.

Parte 2:

Nos trasladaremos al PO para pintar un mural dedicado a la naturaleza en papel continuo. El papel se desplegará en el suelo y cada alumno seleccionará una sección para comenzar a pintar (aunque pueden ir cambiándose entre ellos según se desarrolle la actividad y colaboren entre ellos). La idea es confeccionar un mural que se pueda exponer en el centro y que promueva el respeto hacia la naturaleza y una actitud comprometida con su conservación. Pueden elegir los materiales que quieran usar para ello (posiblemente

sea más conveniente usar témperas para que los colores resalten - además hace posible corregir errores, superponer colores sin que se rompa el papel – incluso podemos incluir pintura para manos y que aquellos que quieren firmen con la palma de sus manos...).

Evaluación

Estándares de aprendizaje evaluables: -LCL : 1, 3, 9, 16, 17, 72 -CN: 44

Otros instrumentos de evaluación: AN (argumentaciones de la puesta en común...) y CR (resultado del mural).

3.9.3. Sesión MI – Miramos tras las notas

Enfocada a desarrollar la dimensión emocional de los discentes (mejorar el autoconcepto, la empatía y reconocer emociones –propias y ajenas- y bloqueos emocionales para poder actuar sobre ellos). Un ejercicio de evocación.

Primero, se anotará el potencial de la música para recrear escenarios y cómo la música puede ser adecuada o no a un contexto determinado en un ejercicio introductorio. El resto de la actividad consiste en una tarea de categorización y enumeración de sensaciones a partir de la escucha de una pieza musical. Tras una puesta en común, se escuchará una segunda vez y se hará un ejercicio de ilustración en el que se plasmen esas sensaciones. Al final, se analizará la relación del título de la pieza y del contexto histórico del autor con su carácter melódico, comprenderla desde el sentir del mismo.

3.9.3. *Velada 03*

Título y nivel: “Miramos tras las notas” - 5º y 6º de Ed. Primaria

Objetivos específicos:

Enriquecer las experiencias perceptivas.
Explorar los elementos emocionales de la música en uno mismo. Ver qué nos evoca y qué sentimos. Categorización/Enumeración (palabras sueltas) de lo que la música evoca e ilustración de lo que transmite.
Reflexión (música + título) → ¿qué querría expresar el autor?
Reconocimiento de emociones (propias) y de los demás (autor): autoconocimiento y empatía
Comunicar sensaciones, reconocer sentimientos y bloqueos: adquirir conciencia de los mismos.
Crear un entorno en el que se sientan a salvo para ser ellos mismos.
Favorecer la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo en un aprendizaje interactivo.

Temporalización:

Segundo trimestre (a finales)

Secuenciación:

Sesión 3/ MI

Competencias favorecidas:

CEC, AA, CL, y CSC

Criterios (Cr) –adaptados — asociados:

–EA: 1, 4 –CS: 3, 10 –LCL: 2
–ING: 8 -EMOCREA: 2, 7, 8

Contenidos asociados:

–EA: [Cr1] 1 –CS: [Cr3] 3, 6; [Cr10] 1, 4 –LCL: [Cr2] 1, 2, 4, 5
–ING: [Cr8] 1, 3 –EMOCREA: [Cr2] 2.1, 3.1, 4.1; [Cr7] 1.3; [Cr8] 1, 1.3

Decisiones metodológicas:

Espacios: AO; organización de las mesas en forma de “U”/ herradura.
Agrupamiento: I y GG.
Recursos/Materiales/TIC: ALT, OR, AU [Véase Anexo 6.4.], ME, MA (lápices, ceras, rotuladores...)

A) Transversalidad/B) Interdisciplinariedad:

a) Respeto por el turno de palabra, por las aportaciones de los compañeros y por las características individuales de cada alumno. Inteligencia emocional: autoconocimiento y empatía. Asimismo, se fomenta el pensamiento divergente (y la creatividad).
b) EA (Plástica y Música), LCL, CS, EMOCREA y CN.

Atención a la diversidad:

Es una actividad que se adapta mucho las características individuales de cada persona. No existen respuestas incorrectas, sino que lo que nos interesa es que reflexionen sobre las sensaciones que reciben, que se escuchen entre ellos... compartiendo percepciones. Esto hace que aquellos que se encuentren bloqueados a la hora de elegir qué representar en su dibujo puedan inspirarse en las aportaciones de sus compañeros.
Su producto es de libre creación... único. Es un ejercicio de evocación que nos puede servir para conocer mejor a los alumnos y

poder ajustar nuestra metodología a ellos.
También, si les hace falta, se les da más tiempo para terminar el dibujo.

Descripción de la sesión...

Es un ejercicio de evocación y de reconocimiento de las emociones propias y de los demás. Progresión de la sesión: Introducción, actividad de categorización, evocación, ilustración e inferencia...

- Introducción, la música en contextos: Se hablará de cómo las canciones pueden transmitir sensaciones. Se pondrán algunos ejemplos [Véase Anexo 6.4.].

- Actividad de categorización e ilustración: Escucharán una pieza sin saber el título y realizarán un ejercicio que algunos autores denominan “categorización” [Véase Anexo 6.4.]. Deberán escribir todas las palabras que les vengan a la mente mientras estén escuchando la pieza: pueden ser sensaciones que le transmita a nivel emocional o cosas que la obra les evoque. Seguidamente se colocarán en círculo y se hará una puesta en común. Se reflexionará sobre ello y se pedirá que elijan entre la totalidad de ideas para hacer una representación visual y plástica de aquello que sienten con la pieza. Se volverá a escuchar mientras ellos trabajan, de forma que estarán representando en el papel, guiándose por la música, de acuerdo a lo que ésta les sugiera.

- Actividad de empatía e inferencia: Para finalizar, se dará el nombre de la pieza y su respectivo compositor, para tratar de contextualizar la obra y de lo que se representa en ella, dándole significado a la melodía (si hay tiempo y los alumnos así lo desean, se puede volver a escuchar para intentar identificar las situaciones que la composición expresa).

Evaluación

Estándares de aprendizaje evaluables: - VSC: 9, 13, 17, 18 - LCL: 1, 3, 9, 44 - CN: 26

Otros instrumentos de evaluación: AN (aportaciones espontáneas, argumentaciones durante la asamblea...) y CR (dibujos)

3.9.4. Sesión FA – Nuestra propia FAntasía

Para desarrollar la CL y la creatividad, esta sesión tiene como fin que los alumnos experimenten manipulando los elementos lingüísticos y melódicos de una canción. Tras una breve introducción, apreciando cómo se puede alterar una canción jugando con su tonalidad, cambiando la letra... los alumnos se pondrán de acuerdo en una canción para re-componerla. Esto se hará a través de una votación. Una vez seleccionada la canción, se distribuirá la letra por pequeños grupos para al final unificar el trabajo de todos en una versión alternativa de la canción, una versión única y personal de la clase.

Además, la mezcla de las diferentes ideas de los grupos puede resultar en una letra algo alocada, ya que las distintas partes pueden distar de tratar la misma temática.

3.9.4. Velada 04

Título y nivel: “Nuestra propia FAntasía” - 5º y 6º de Ed. Primaria

Objetivos específicos:

Explorar, manipular y jugar con los elementos musicales melódicos y lingüísticos.
Enriquecer las experiencias perceptivas
Ofrecer un espacio seguro, con libertad creativa.
Alcanzar un aprendizaje interactivo, significativo, experiencial, construido por ellos mismos (y entre ellos)... inspirarles a crear. Impulsar en ellos el interés y la motivación por aprender.
Crear lazos afectivos y reforzar el sentido de pertenencia al grupo.

Temporalización :

Segundo trimestre (a finales)

Secuenciación:

Sesión 4/ FA

Competencias favorecidas:

CEC, AA, CSC, CL SIEE

Criterios (Cr) –adaptados – asociados:

-CS: 3 - EA: 5, 6 - LCL: 2 - ING: 8
- EMOCREA: 8

Contenidos asociados:

- CS: [Cr3]3, 6 - EA: [Cr5] 4; [Cr6] 2 -LCL: [Cr2] 1, 2, 4, 5
- ING: [Cr8] 1, 2, 3 - EMOCREA: [Cr8] 1

Decisiones metodológicas:

Espacios: AO (o el AM si no se dispone de un teclado pero sí de un piano)
Agrupamiento: 5 PG (aproximadamente 5 alumnos por grupo) y GG.
Recursos/Materiales/TIC: ALT, OR, TE, PR, PN, ME, PI, VI [Véase Anexo 6.4.] , AU [Véase Anexo 6.4.]

<p>A) Transversalidad/B) Interdisciplinariedad: a) Respeto por el turno de palabra, por las aportaciones de los compañeros y por las características individuales de cada alumno. Habilidades sociales: cooperación y trabajo en equipo. Creatividad. b) EA (Música), LCL y CS.</p>
<p>Atención a la diversidad Es un ejercicio de experimentación, manipulación y creatividad. Lo único que se les requiere es que participen de forma activa. Los productos dependerán de las características individuales, de las preferencias de los pequeños grupos. A la hora de exponer el fragmento de canción alternativo, lo harán en grupo y no se evidenciará la correspondencia de una línea a una persona en concreto. Esto puede ayudar a que puedan realizarlo sin temor al ridículo, ya que cada pequeño grupo será como una unidad. Pueden cambiar la letra y alterar la melodía a su gusto. Si lo requieren, se les puede dar un poco más de tiempo.</p>
<p>Descripción de la sesión... <u>Parte 1:</u> Visualizarán pedazos de algunas parodias de canciones conocidas, para hacerles ver que con la misma música se pueden hacer diferentes letras [Véase Anexo 6.4.]. También se recomienda que muestren cómo cambia el estilo de una melodía jugando con el ritmo y la tonalidad (sin llegar a explicar conocimientos técnicos... es poner ejemplos) [Véase Anexo 6.4.]. <u>Parte 2:</u> Después se harán pequeños grupos y se pedirá que propongan una canción (por grupo) al resto de la clase para experimentar con ella. Se realizará una votación. Se buscará la letra de la canción que salga elegida, se proyectará en la pantalla y se distribuirá entre los grupos. Cada grupo tendrá libertad de crear una nueva letra tomando como base la melodía, pudiendo igualmente hacer variaciones en ésta si así lo consideran. Los grupos expondrán sus creaciones y el docente recopilará la nueva letra. De ese modo, se unificarán los trabajos para crear una versión alternativa de la canción, una canción que pertenezca a toda la clase. A partir de esto pueden intentar cantar esta variación todos juntos con ayuda de la letra (proyectada en la pantalla).</p>
<p>Evaluación Estándares de aprendizaje evaluables: - LCL: 74, 102 - CS: 9, 14 - VSC: 7 Otros instrumentos de evaluación: AN, CR (la canción de la clase).</p>

3.9.5. Sesión SOL – A una SOLa voz

La quinta sesión pretende fomentar el interés y respeto por la diversidad cultural y la interculturalidad. Tras un ejercicio de personificación rítmica, se enseñarán dos canciones africanas acompañadas de elementos rítmicos y representaciones simbólicas [Véase Anexo 6.10.]. La actividad termina con una reflexión sobre la expresividad del cuerpo para transmitir ideas a través de movimientos, así como el simbolismo cultural que reflejan las canciones (cómo estas guardan relación con sus raíces, sus tradiciones y sus formas de vida). Finalmente, a aquellos que provengan o conozcan otras culturas, se les pedirá que compartan con la clase sus conocimientos. Es un espacio para favorecer la cohesión del grupo, para cultivar la tolerancia y apertura hacia lo distinto.

3.9.5. Velada 05		
Título y nivel: “A una SOLa voz” - 5º y 6º de Ed. Primaria		
<p>Objetivos específicos: Aprender sobre otras culturas a través de los bailes. Fomentar el interés por otras culturas y la reflexión sobre sus otras costumbres. Estimular la curiosidad y motivación. Desarrollar actitudes de apertura y tolerancia respecto a las diferencias. Crear lazos afectivos y reforzar el sentido de pertenencia al grupo. Interpretar elementos expresivos de danzas sencillas. Enriquecer las experiencias perceptivas.</p>	<p>Temporalización: Segundo trimestre (a finales)</p>	
	<p>Secuenciación: Sesión 5/ SOL</p>	
	<p>Competencias favorecidas: CEC y CSC</p>	
<p>Criterios (Cr) –adaptados – asociados: – CS: 3 –EA: 4, 7 –LCL: 2 –ING: 8 – EMOCREA : 8</p>	<p>Contenidos asociados: – CS: [Cr3]3, 6 –EA: [Cr4] 4; [Cr7] 1 –LCL: [Cr2] 1, 2, 4, 5 – ING: [Cr8] 3 – EMOCREA: [Cr8] 1</p>	

Decisiones metodológicas:

Espacios: PO

Agrupamiento: 5 PG (aprox. 5 alumnos por grupo), y GG

Recursos/Materiales/TIC: ALT.

A) Transversalidad/B) Interdisciplinariedad:

a) Respeto por el turno de palabra, por las aportaciones de los compañeros y por las características individuales de cada alumno. Actitudes positivas hacia culturas extranjeras: tolerancia, curiosidad, apertura... intención de ir más allá de lo que conocemos.

b) EA(Música), EF y CS.

Atención a la diversidad

Se intenta encontrar un equilibrio: que sea lo suficientemente dinámico (para aquellos que son inquietos) pero no tan complejo como para que complique su ejecución. Los bailes se pueden adaptar al ritmo de los alumnos, si se ve que les parece fácil, se pueden hacer variaciones rítmico-corporales más elaboradas. Si por el contrario, necesitan tiempo para asimilar la canción y su acompañamiento motriz, se simplificará este último. Asimismo, no han de saber los bailes con precisión y exactitud, sino que se pueden guiar del docente.

La idea es que se diviertan aprendiendo manifestaciones artísticas de otras poblaciones... desarrollando interés y apertura hacia las culturas extranjeras.

Para superar el miedo escénico y la exposición frente a multitudes proponemos una actividad introductoria en PG, de forma que cuando tengan que hablar o hacer una demostración motriz, se disminuya el factor vergüenza. Además, este PG envolverá a los alumnos en la exposición al gran grupo, entablando lazos afectivos y fortaleciendo su sentido de pertenencia a la clase.

En lo que respecta a la parte reflexiva, se trata de una puesta en común de conocimientos e ideas.

Descripción de la sesión...

Esta actividad consiste en un acercamiento a las manifestaciones artísticas y expresivas de otras culturas.

Parte 1: Para comenzar la actividad, se pondrán en PG y cada persona, de forma individual, pensará en un ritmo, un movimiento o un gesto con el que identificarse. Lo compartirán con sus compañeros (en grupos de 5). Cada alumno ha de conocer el gesto de sus cuatro compañeros ya que los expondrán de forma conjunta al resto de la clase. Una vez hecho esto. Se preguntará si algún voluntario quiere explicar su gesto, lo que lo hace representativo para él/ella.

Parte 2: En primer lugar, se les preguntará si han visto algún ballet, si conocen algún tipo de baile tradicional o de alguna cultura (por ejemplos los bailes hindús) y de la capacidad que se les ha otorgado a las danzas para contar historias. Tras escuchar sus aportaciones y comentarlas en gran grupo, se hará un acercamiento a “nuestros vecinos” africanos. Se les enseñarán dos canciones africanas y lo que estas simbolizan a la cultura extranjera. A los de quinto les enseñaremos *Banaha* (canon a tres voces) y *Funga Alafia*. A los de sexto, *Funga Alafia* y *Si si kumbale* [Véase Anexo: 6.10.].

Parte 3: Se hará una reflexión sobre el simbolismo de la música y el carácter expresivo de los bailes. Si hay alumnos de origen extranjero, se animará a que nos cuenten sobre las manifestaciones artísticas y expresivas de su cultura.

Evaluación

Estándares de aprendizaje evaluables: - EA, 53, 56 - EF: 7, 8, 9, 26, 29, 39 - VSC: 25

Otros instrumentos de evaluación: AN (especialmente actitudes e ideas expresadas en los intercambios orales).

3.9.6. Sesión LA – Entender otros LATidos

Este apartado pretende lograr asociaciones positivas entre los alumnos y el aprendizaje de la lengua extranjera utilizando los *chants* (breves versos rítmicos, que pueden tener melodías o, por lo menos, una línea tonal de entonación) como recurso educativo.

En una primera parte de la actividad se enseñarán algunos *chants* como modelos, acompañados de un patrón rítmico para realizar en parejas a modo de juegos de palmas [Véase Anexo 6.12.]. Durante la segunda parte la clase se dividirá en pequeños grupos y elaborarán dos *chants* diferentes (uno hecho con palabras de una temática que ellos elijan, a modo de enumeración; otro con una frase o diálogo). Finalmente se hace una puesta en común: Cada equipo expone sus *chants*, y el resto de la clase escucha

activamente, interpreta y representa mímicamente lo que éstos expresan (demostrando su competencia lingüística, su grado de comprensión oral de la lengua extranjera).

3. 9. 6. Velada 06	
Título y nivel: “Entender otros LATidos” - 5º y 6º de Ed. Primaria	
Objetivos específicos: Establecer asociaciones positivas con la lengua extranjera, percibirla como algo con lo que se pueden divertir. Conseguir que se sientan cómodos con el idioma. Motivarlos para usar el inglés en distintos contextos, fomentar la curiosidad e interés por aprender. Reforzar la cohesión grupal y las habilidades sociales. Ofrecer oportunidades de interactuar entre ellos y aprender los unos de los otros. Lograr un aprendizaje personalizado y cultivar aptitudes.	Temporalización: Segundo trimestre (a finales)
	Secuenciación: Sesión 6/ LA
	Competencias favorecidas: AA, CL (ing) y CSC
Criterios (Cr) –adaptados — asociados: – CS: 3 – LCL: 2 – ING: 3, 8	Contenidos asociados: – CS: [Cr3]3, 6 –LCL: [Cr2] 2, 5 – ING: [Cr3] 1.1, 1.2 [Cr8] 1, 2, 3
Decisiones metodológicas: Espacios: AO Agrupamiento: parejas, PG (de 4) y GG. Recursos/Materiales/TIC: PI, ME y MA (lápices de colores, ceras...); VI (como guía para el docente) [Véase Anexo 6.12.]	
A) Transversalidad/B)Interdisciplinariedad: a) Respeto por el turno de palabra, por las aportaciones de los compañeros y por las características individuales de cada alumno. Actitudes positivas hacia la lengua inglesa: curiosidad, apertura e interés. b) EA (Música) e ING.	
Atención a la diversidad Se explicará en español y se harán las ejemplificaciones en inglés... para evitar sentimientos de frustración. Es de un estilo distinto a lo que suelen trabajar, por lo que el choque inicial hará que rompan con los esquemas pre-establecidos de clases rutinarias. Pueden enfocar su trabajo en el tema en el que ellos se sientan más cómodos, un ejercicio que les dejará libertad para ser creativos y jugar con el idioma y el ritmo. Por ello creemos que será motivadora para el grupo. No se les pide que memoricen, sino que hagan acopio de elementos que ya conocen y los conecten entre ellos. De esta forma, la tarea se adapta a los conocimientos de cada PG. Además, como dice Graham, las <i>chants</i> puede ser muy útil para trabajar las dificultades de aprendizaje y conseguir dar respuesta a todos los alumnos (Sakamoto, 2014a). Es práctico y se basa en las realidades de los discentes, así como en el lenguaje de uso cotidiano (Dirección de Formación Inicial Docente, 2010). El elemento motriz y rítmico. Se pueden hacer ritmos, o juegos de manos en PA. Si se bloquean pueden ayudarse entre ellos. Incluso, si a una persona dentro de un PG le cuesta mucho inventar una frase, puede encargarse (junto con otro compañero) de inventar el ritmo o de seleccionar las palabras sueltas para la secuencia libre. Si, por el contrario, algún alumno no consigue coordinarse lo suficiente como para recitar la frase y hacer el ritmo de forma simultánea, puede decir solo la frase y que sus compañeros – además de recitar ellos también la frase – le acompañen con el ritmo. Si lo necesitan, se les dará más tiempo. Resulta dinámico porque cuando no están exponiendo lo que han creado, participan con la audiencia dramatizando lo que el grupo que expone esté expresando.	
Descripción de la sesión... Comenzaremos contando hasta cuatro. <i>One, two, three, four...</i> De esa manera establecemos un ritmo regular. Seguidamente le añadiremos una percusión para acompañar cada número [Véase Anexo 6. 12.] Introduciremos al menos <i>chant</i> (en parejas) [Véase Anexo 6.12.] y realizaremos algunos ejemplos de <i>vocabulary</i> y <i>grammar chants</i> [Véase Anexo 6.12.]. Después les animaremos a que ellos mismos, en PG inventen dos <i>chants</i> más. Les pediremos que uno que sea una frase y otro una secuencia de palabras –ordenadas de mayor a menor según la cantidad de fonemas que contengan (Graham en Sakamoto, 2014b). Escribirán la letra en un papel y le añadirán el ritmo/percusión que ellos quieran (sugerirles que se imaginen que es un juego de manos de los que juegan en el recreo). A la hora de exponer mientras un grupo expone (recitando y haciendo la percusión), el resto de la clase escucha y trata de entender el significado, ya que la siguiente parte es que el resto de la clase represente mímicamente aquello de lo que habla el <i>chant</i> , (tal como se ejemplifica en el vídeo https://www.youtube.com/watch?v=D4MTyK_H2fs&t=1s) *En el caso de que los alumnos terminasen pronto la actividad, podemos sugerir que dibujen algo relacionado con el <i>chant</i> que más les haya divertido (esto también nos puede ayudar a conocer mejor a los alumnos, sus percepciones y preferencias). Para terminar la sesión, les enseñamos otro <i>chant</i> [Véase Anexo 6.12.].	
Evaluación Estándares de aprendizaje evaluables: - ING: 6 - LCL: 3, 9 Otros instrumentos de evaluación: cuaderno de campo/anotaciones, productos resultantes (<i>chants</i> y dibujos –si les da tiempo-).	

3.9.7. Sesión SI – Siluetas de igualdad

El taller concluye con una actividad de automotivación, autoconcepto, autoestima y reconocimiento al esfuerzo para sobrellevar las barreras personales. La finalidad es que los alumnos no pre-delimiten sus límites sin antes esforzarse e intentar alcanzar su propósito, que no abandonen un sueño sin luchar por él. Asimismo, favorecer una educación para la igualdad y la equidad, para transformar la sociedad del futuro en una comunidad que acepte y respete hacia la diversidad.

El curso de 5º hará una búsqueda superficial en la red para localizar a una persona que haya sobrellevado algún tipo de dificultad y reconocer sus esfuerzos. Se apreciará cómo la persistencia y resiliencia vencen en muchas ocasiones los obstáculos que se interponen entre una persona y su meta. Investigarán en pequeños grupos, buscarán información sobre la vida de estas personas (escribiendo un breve informe, ya sea a mano o en ordenador) y presentarán una exposición oral al curso de 6º.

El curso de 6º se dividirá en grupos para elaborar producciones creativas -tomando el trabajo de sus compañeros como punto de partida e inspiración- de cuatro de los personajes expuestos (poemas, cuentos, vídeos, canciones, dramatizaciones, dibujos...).

3.9.7. Velada 07	
Título y nivel: “Siluetas de igualdad” - 5º y 6º de Ed. Primaria	
Objetivos específicos: Analizar y reconocer el esfuerzo llevado a cabo por diversas personas. Enriquecer las experiencias perceptivas, explorar la dimensión emocional: bloqueos emocionales Estimularles a luchar por sus metas, vencer nuestras batallas (físicas, sociales, económicas, psicológicas...), desarrollar sus capacidades y perseguir sus sueños. Fortalecer su autoestima, su autoconfianza. Superar el miedo al ridículo y conseguir crear un espacio en el que se sientan cómodos para hablar de sus opiniones y sentimientos. Consolidar la cohesión grupal y el sentido de pertenencia. Ofrecer oportunidades de interactuar entre ellos y aprender entre ellos. Desarrollar actitudes de apertura y tolerancia respecto a las diferencias. Contrastar fuentes, indagar, recopilar información y aplicarla a la elaboración de una presentación.	Temporalización: Segundo trimestre (a finales)
	Secuenciación: Sesión 7/ SI
	Competencias favorecidas: CEC, AA, SIEE, CSC, CD y CL
Criterios (Cr) –adaptados – asociados: – CS: 1, 3, 10 – EA: 1, 4 –LCL: 2 – ING: 8 - EMOCREA: 2, 7, 8	Contenidos asociados: – CS: [Cr1] 2, 3, 9; [Cr3]3, 6; [Cr10] 1, 4, 6 – EA: [Cr5] 4; [Cr6] 2 –LCL: [Cr2] 1, 2, 4, 5 – ING: [Cr8] 1, 2, 3 – EMOCREA: [Cr2] 4.1; [Cr7] 1.3; [Cr8] 1
Decisiones metodológicas: Espacios: AI y PO Agrupamiento: PG de 4 (primera parte, 5º), PG de 6 (segunda parte, 6º), GG (exposiciones). Recursos/Materiales/TIC: -Ambos cursos: OR, PR, PN, ALT, VI [Véase anexo 6.4.] - Curso de sexto: MA (Témperas, lápices...)	
A) Transversalidad/B)Interdisciplinariedad: a) Respeto por el turno de palabra, por las aportaciones y por las características individuales de cada alumno. Escucha activa, empatía, tolerancia y apertura hacia lo diferente. Defensa de la igualdad. Habilidades sociales: cooperación y trabajo en equipo. b) EA (Plástica y Música) y CS.	
Atención a la diversidad La alumna con disgrafía: durante la búsqueda, un compañero puede leer junto a ella para facilitarle la comprensión. Tendremos en consideración esta condición que tiene a la hora de corregir el trabajo escrito y se dará valor a su exposición.	

Es una actividad de investigación y reflexión en la que se valora el interés y la actitud más que las habilidades académicas habituales (aunque también se desarrollan en su puesta en práctica). El trabajo en grupos hará que la actividad sea menos complicada y que se puedan ayudar unos a otros. Si les hace falta, se les dará más tiempo. Tendrán libertad de elección (la persona de la que quieren hablar, qué decir, cómo presentarlo...).

Descripción de la sesión...

Sesión de reconocimiento y valoración de las personas que, a pesar de tener dificultades, las han sobrellevado y han hecho aportaciones valiosas para la sociedad. La idea es darles a entender que todos tenemos algo que aportar, sin importar las debilidades que uno tenga... animarles a luchar por aquello que quieran alcanzar. Esta sesión durará más de lo habitual (trabajo con quinto -2h-, su exposición -aproximadamente unos 25 minutos- el trabajo de sexto -1 semana- y la reflexión final -1h-).

Parte 1 (5º): Al grupo de 5º le haremos una breve introducción (10 minutos), hablando de músicos que han tenido que sobrellevar dificultades para alcanzar sus objetivos [Véase Anexo 6.4.]. Seguidamente, propondremos investigar sobre personas que tuvieron que sobrellevar distinto tipo de obstáculos. Se harán PG que investigarán en los OR, seleccionarán a una persona (reconocida o no por la sociedad), sobre la cual investigar qué dificultades tuvieron que enfrentar antes de conseguir sus metas. Prepararán una exposición oral de no más de cuatro minutos (un min. por persona) para el día siguiente.

Parte 2 (5º y 6º): En la segunda hora de la sesión. Los alumnos expondrán sus resultados a los de sexto. Este último curso se dividirá en PG de seis y escogerán a uno de los personajes expuestos por sus compañeros menores para realizar un trabajo más exhaustivo. Esta vez, aparte de buscar información (opcional, ya que pueden inspirarse en las exposiciones de los alumnos de quinto), deberán de elaborar un trabajo creativo sobre el tema. Les pondremos como ejemplo un vídeo del making-of de un concierto en reconocimiento a las mujeres compositoras [Véase Anexo 6.4.], en el que los intérpretes hicieron trabajos como murales, dibujos, poesías, vídeos, canciones, cuentos...] y se llevará al aula uno de los trabajos que se expusieron en dicho evento musical [Véase Anexo 6.4.]. Los resultados se expondrán en el pasillo del colegio una semana después de la exposición.

Parte 3 (Ambos grupos): Se hará una reflexión sobre las cosas que nos pueden frenar, que sentimos que somos capaces de superar. Se les preguntará que desearían alcanzar, cuestionándose los límites que nos marcamos por miedo....

Evaluación

Estándares de aprendizaje evaluables: - VSC: 7,9, 16, 25 - CS: 1, 2, 9, 14, 74, 97

Otros instrumentos de evaluación: AN (especialmente las actitudes de ambos cursos, las exposiciones orales de 5º) y CR (de 6º).

4. Conclusiones generales

4.1. Valoración general y propuestas de mejora del TFG

Este trabajo ha supuesto para mí una reflexión metacognitiva sobre un aspecto con mucha presencia en mi vida: la música y su funcionalidad. Es un tema al que me siento muy unida desde mi experiencia como estudiante de la Escuela Municipal de Educación Musical (EMEM), la cual ha influido en mi percepción como futura docente... creándome inquietudes a lo largo de mi formación como maestra en la Facultad de Ciencias de la Educación. Por ello, con este TFG, querría dar a conocer la potencialidad de la música como herramienta para el desarrollo integral de una persona.

En lo que respecta al marco didáctico o de intervención de este TFG, las sesiones procuran unos aprendizajes transferibles a otros contextos (entre ellos el educativo). Igualmente, estimamos que sus actividades favorecen la armonización en el desarrollo discente (Casas, 2001), equilibrando la parte cognitiva y la emocional... la mente y el corazón (Glowacka, 2004). En general, las dinámicas pueden precisar más tiempo del estimado para su desarrollo. Creemos importante destacar que la metodología del sistema educativo está organizada de una forma que no deja demasiado tiempo

disponible para trabajar elementos como la cohesión del grupo y las condiciones emocionales, elementos que se suelen dejar de lado por temor a no alcanzar las metas estipuladas en la legislación. Aunque nuestro marco didáctico o de intervención supone una forma de fortalecer esos elementos, es conveniente tener en cuenta el estado de esos elementos antes de emprenderlo.

Asimismo, apuntamos algunas sugerencias para perfeccionarlo:

- Aprovechar los productos creados por los alumnos para preparar una exposición (sesiones RE, MI y SI) y actuaciones (sesiones RE, FA, SOL).
- Compartir su trabajo con la sociedad (publicando de forma online grabaciones, posts con sus creaciones...) para que los discentes vean su esfuerzo reflejado en contextos no meramente escolares.
- Destacar el trabajo la sesión RE, sirviendo de base para involucrar y motivar a los alumnos a colaborar con el medio, por ejemplo mediante en un huerto escolar o actividades de limpieza (como puede ser recoger la basura de una playa) proponiendo proyectos para el siguiente trimestre.

4.2. Prospectiva

Desearía aportar con TFG un ejemplo ilustrativo de la aplicación de recursos musicales en diversos contextos para inspirar a otros docentes a que exploren su potencialidad. Desde él espero que mi visión provoque la reflexión docente. Como diría Tapón (en Carballo, 2006, p.175): “Con una canción no puedo cambiar el mundo pero sí la mente de una persona”... yo sola no puedo cambiar la percepción de la música con respecto a la educación, pero sí apoyar a su transformación progresiva provocando el replanteamiento de la estructura de la enseñanza. .

Valoramos que pueda ser las bases de un proyecto de mayor envergadura, como puede ser un trabajo de Fin de Master, o la programación de un trimestre. Se ha enfocado desde una perspectiva bastante amplia, abierta para tratar de recoger algunas ideas básicas en torno a distintas disciplinas. Proponemos este TFG como trabajo introductorio que, esclarezca de algún modo el alcance de este arte y sus numerosas

posibilidades para el aprendizaje significativo. En él tratamos de plasmar la esencia de una metodología alternativa, la cual sería interesante desarrollar detalladamente.

5. Referencias bibliográficas

- Abrahan, V., y Justel, N. (2015). La improvisación musical. Una mirada compartida entre la musicoterapia y las neurociencias. *Psicogente*, 18(34), 372-384. doi: <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.512>
- Aguilar, F. (2006). La musicoterapia como instrumento favorecedor de la plasticidad, el aprendizaje y la reorganización neurológica. *Plasticidad y Restauración Neurológica*, 5(1), 85-97.
- Alamino, AF. (2014). La música como lenguaje de las emociones. Un análisis empírico de su capacidad performativa. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 15-42. doi:10.14198/OBETS2014.9.1.01
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73.
- Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente. *Revista Interac*, 1-28. Recuperado de: <https://www.interac.es/index.php/documentacion?download=3:creatividad-y-pensamiento-divergente>
- AsapSCIENCE. (6 de febrero de 2018). The Periodic Table Song (2018 UPDATE!). [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=rz4Dd1I_fX0
- Ayala, IM., y Del Castillo, M. (2008). Música, interdisciplinariedad e inclusión social. El friso sonoro como propuesta de aplicación en el aula. *Atividades lúdicas em contextos culturais: interdisciplinaridade e inclusao*, (pp. 127-136). Capivari De Baixo, Brasil:s.e. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35929329/capitulo_brasil_definitivo-libre.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMusica_interdisciplinariedad_e_inclusion.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191211%2Fus-east-1%2Ffs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191211T171428Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=88bfaa53814ffdba6085fae08ebb1039b6485525ac12d6adc55af6273cb10be9
- Ayats, J. (2010). Cantar lo que no se puede decir. Los cantos de Sant Antoni en Artà, Mallorca. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (14), 1-11.
- Barton, R. (productor) y Sheridan, K. (director). (2007) August Rush [Cinta cinematográfica]. EU: Warner Bros Pictures/ Pictures / CJ Entertainment / Southpaw Entertainmet
- Benavente, SC. (2007). La Cultura Popular: La Música como Identidad Colectiva. *Diálogo Andino-Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (29), 29-46.
- Bina, ML., y Corvalán, C. (2014). Presentación del Proyecto “Al cruce de la música”. *Theomai*, (30), 192-197.
- Boltrino, P. (2006). *Música y educación especial*. Ediciones PreDeM. Recuperado de: http://www.especialmentemusica.com.ar/descargas/articulos_pedro/articulo_pedro_04.pdf
- Buades, M. y Rodríguez, A. (2005) Música y salud: La danza calidad de vida. En Universidad de La Rioja (Ed.). *Envejecimiento, salud y dependencia*, (pp. 81-98). Logroño, España: Universidad de La Rioja, Servicio de publicaciones.
- Caballero-Meneses, JA., y Menez, M. (2010). Influencia del tempo de la música en las emociones. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 37-44.
- Calderón, D., Gustems, J., y Duran, J. (2016). Música y movimiento en Pixar: las UST como recurso analítico. *Vivat Academia*, (136), 82-93. doi: <https://doi.org/10.15178/va.2016.136.82-94>
- Carballo, P. (2006). La música como práctica significante en los colectivos juveniles. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3-5(113-114), 169-176.
- Casals, A.; Carrillo, C. y González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *Revista Electrónica de LEEME: Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, (34), 1-17.
- Casas, MV. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música?. *Colombia Médica*, 32 (4), 197-204.
- Chao, R., Mato, MD., y López, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20902>
- Coelho, F. (2019). "Inclusión". En: *Significados.com*. Recuperado de: <https://www.significados.com/inclusion/>

- Conejo, PA. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (2), 263-278.
- Correa, E. (2010). Los beneficios de La música. *Revista Digital: innovación y experiencias educativas*, (26), 1-10. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_26/ERNESTO_CORREA_2.pdf
- Culturizando. (14 de marzo de 2016). 10 curiosidades sobre Albert Einstein. *Confirmado*. Recuperado de: <http://confirmado.com.ve/10-curiosidades-sobre-albert-einstein/>
- Custodio, N., y Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 80(1), 60-69.
- De Rueda, B., y López, CE. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 141-148.
- DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, España, miércoles 13 de agosto de 2014. Recuperado de: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>
- Díaz, J. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud mental*, 33(6), 543-551.
- Dirección de Formación Inicial Docente. (8 de enero de 2010). Teaching Jazz Chants - Carolyn Graham. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=R_nPUuPryCs&t=1s
- Educación Inclusiva. (s.f.). ¿Qué significa inclusión educativa?. Recuperado de: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>
- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: La escuela. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 6-22.
- Fernández, I., Sagardia, A., Loroño, M., Ruíz, P., y Ezeiza, A. (2012). Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 23-40.
- Forster, E. (2006). The value of songs and chants for young learners. *Encuentro*, (16), 63-68.
- Fustinoni, O. (2016). La música: química, emoción y cerebro. *Química Viva*, 15(1), 4-6.
- Gallo, E., Reyzábal, M., y Santiuste, V. (2008). Música y lingüística. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 315-323.
- Galván, V., Mikhailova, I., y Dzib, A. (2014). La relación entre los procesos de lecto-escritura y la música desde la perspectiva neurocognitiva. *Revista chilena de Neuropsicología*, 9(1-2), 21-24. doi: 10.5839/rcnp.2014.090102.06
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basics.
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Eufonía: Didáctica de la música*, (41), 49-57.
- Glowacka, D. (2004). La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Comunicar*, (23), 57-60.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona, España. Kairós.
- Grupo Sifu. (s.f.). *La Nit Més In*. Recuperado de: <https://www.gruposifu.com/fundacion-sifu/la-nit-mes-in/>
- Guillén, F., y Ruiz-Alfonso, Z. (2015). Influencia de la música en el rendimiento físico, esfuerzo percibido y motivación. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*, 15(60), 701-717. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.60.006>
- Hernández, O. (2012). La semiótica musical como herramienta para el estudio social de la música. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, 7(1), 39-77.
- Jauset, J. (2011). *Música y neurociencia: la musicoterapia*. Cataluña, España: Editorial UOC.
- Justel, N., Abraham, V., Castro, C., y Rubinstein, W. (2016). Efecto de la música sobre la memoria emocional verbal. *Anuario de Investigaciones*, 22, 297-302.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11(2), 191-210.
- Lara, A. (2012). Desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad como potenciadores de aprendizaje. *Revista Unimar*, (59), 85-96. (1er ap. 2º Coral)
- Leguizamón, M. (2010). La educación musical y la discapacidad. Trabajo presentado en *el II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual y V Jornada de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales (La Plata, 2010)*.

- Levithan, D. (2008). *How they met and other stories*. Nueva York, Estados Unidos: Alfred A. Knopf.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.
- Liern, V. (2011). Música y Matemáticas en educación primaria. *Suma*, (66), 107-112.
- Mahboob, T. (14 de marzo de 2017). Albert Einstein: 10 things you might not know about his love for music. *CBCMusic*. Recuperado de: <https://www.cbcmusic.ca/posts/18221/albert-einstein-birthday-10-things-love-for-music>
- Marina, J. A. (2013). El aprendizaje de la creatividad. *Pediatría Integral*, 17(2), 138-142.
- Mathemologist. (15 de enero de 2010). The BODMAS Song. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Z-FKjqL6NyQ>
- Meier, M. (2006). La enseñanza de la música: comprender cómo somos comprendidos. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, (3), 99-107.
- Melo, C. (2012). *El papel de la música para potencializar habilidades sociales en la persona con síndrome de asperger* (artículo de investigación). Universidad Católica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Mentes Brillantes. (18 de octubre de 2017). Mario Alonso Puig: Las 9 inteligencias. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=O16yxQN1SkM&t=2s>
- Mitjans, A. (2013). Aprendizaje creativo: desafíos para la práctica pedagógica. *CS*, (11), 311-341.
- Millington, N. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. *Language Education in Asia*, 2(1), 134-141. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5746/LEiA/11/V2/I1/A11/Millington>
- Moreno, S. (2015). Música, ecología y desarrollo sostenible en el nordeste transmontano. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (19), 1-14.
- Navarro, C. (2007). Música, una puerta al aprendizaje. *CienciaUAT*, 2(2), 34-39.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: un desafío y una visión, documento conceptual*. París, Francia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa
- Palestinok. (30 de abril de 2013). La Música como Asignatura Transversal. Musicantan. Recuperado de: <https://musicantan.wordpress.com/>
- Peñalba, A. (2005). El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música. *Trans. Revista transcultural de música*, (9), 0-39.
- Pérez, D. (2010). The role of music in young learners' oral production in English. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 141-157.
- Pérez, S. (2012). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (2), 217-234.
- Pérez, Á. (2013). Creatividad y Educación: Formación del profesorado para educar en la creatividad. *Creatividad y sociedad*, (21), 1-5.
- Pérez, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles educativos*, 36(145), 175-187.
- Piedra, M. (2016). La música: Un enfoque holístico del conocimiento. *Humanidades*, 6(2), 1-21. doi: 10.15517/h.v6i2.26743
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Polo, L. (2002). Yo puedo, tú puedes... La Expresión Artística como puente de comunicación para personas con discapacidad. *Arte, Individuo y Sociedad, Anejo I*, 405-409.
- Porta, A. (1998). Cine, música y aprendizaje significativo. *Comunicar*, (11), 106-113.
- Proyecto m-road. (s.f.) *Mobile learning para mejorar las competencias clave de autónomos y propietarios de pymes en el sector del transporte por carretera*. El pensamiento creativo. Comunicación del autor sin datos. Recuperado de: <http://www.cristonautas.com/wp-content/uploads/Cristonautas%20Int%202017/seamos%20creativos.pdf>
- Punset, E. (23 de marzo de 2015). La creatividad – ELSA PUNSET. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=empwedzWl0c>
- Quevedo, L. (24 de noviembre de 2015). TEORÍA DE LA RELATIVIDAD: Entrevista con Gerald Holton, historiador y físico de la Universidad de Harvard. *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/ciencia/2015/11/21/564efb2f22601d545f8b45a9.html>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Consultado en <https://www.rae.es/>

- Real Academia Española (2014). Coeficiente intelectual. *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de: <https://dej.rae.es/lema/cociente-intelectual>
- Real Academia Española (2014). Inteligencia. *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=LqtyoaQjLqusWqH>
- Rodríguez, M., López, M., Rubio, R. P., Rubio, J. C., y García, A. (2011). Síndrome de Down: Propuesta de un programa de intervención cognitiva en memoria a corto plazo a través de la música. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista De Psicología*, 1(4), 523-532.
- Rojas, J. (s.f.). ASPECTOS IMPORTANTES DE ALBERT EINSTEIN. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/005055963d1b0ba366f58>
- Romero, H., Pazmiño, J., Rosado, R. y Romero, L. (2015). Modificación de la conducta del adolescente, a través de la música. *Revista Científica y Tecnológica UPSE*, 3(1), 178-190.
- Rueda, J. (3 de agosto de 2009). Sir Ken Robinson_Las escuelas matan la creatividad TED 2006. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>
- Ruiz, E. (s.f.). Definición de integración e inclusión. *Downciclopedia* [versión electrónica]. Cantabria, España: Downciclopedia, <https://www.downciclopedia.org/>
- Sakamoto. (2014a). Carolyn Graham Part 2 -- Vocabulary Chant, Grammar Chant, Song. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=D4MTyK_H2fs&t=1s
- Sakamoto. (2014b). Carolyn Graham Part 4 (With Kathleen Kampa Vilina)-- 3-2-2-1, Adding Color Words, From Chant to Song. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=afD8bVrpwiY&t=1s>
- Sayakhan, N. I., y Bradley, D. H. (2014). Nursery Rhymes as a Vehicle for Teaching English as a Foreign Language. *International Journal of Literature and Arts*, 2(3), 84-87.
- Toscano-Fuentes, C. M., y Fonseca, M. C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la educación*, 24(2), 197-213.
- Touriñán, J. M. y Longeuiria, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(1), 43-60.
- Vargas, G. (1998). Música, lugar y espacio: la música como recurso colectivo en San Cristóbal de Las Casas. *Alteridades*, 8(15), 147-155.
- Velásquez, B. M., Remolina, N., y Calle, M. G. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa*, (13), 321-338.
- Ventín, A. (lunes, 15 de junio de 2015). Banaha. En *El sonido que habito*. Recuperado de: <http://elsonidoquehabito.blogspot.com/2015/06/banaha.html>

6. Anexos

6. 1. Presencia de la música en el Currículo de Primaria

<p>(RE) Religión Moral y Católica (LOMCE, 2013)</p> <p>En la página de <i>Currículos e Educación Primaria</i> del gobierno de Canarias no aparece el currículum de esta asignatura (lo cual nos ha llamado bastante la atención, dado que aparece como optativa frente VSC). Por ello nos hemos documentado a partir de otro documento, la LOMCE (2013.) Igualmente, la única mención que dicho currículum en torno a la música es su uso como fuente de investigación y comparación de productos en los que se refleje “el deseo de salvación”.</p>	<p>(VSC) Valores Sociales y Cívicos (RD/2014)</p> <p>En el currículum de esta asignatura se defiende la necesidad de expresar sentimientos e ideas a través del arte (entendido como arte visual y plástico, pero también incluyendo las producciones melódicas), desarrollando así la inteligencia emocional.</p>
<p>(MAT) Matemáticas (RD/2014)</p> <p>Aunque en el área de EA hace alusión a las características matemáticas de éste ámbito (tanto en la geometría y proporcionalidad de las composiciones gráficas como en la naturaleza matemática de la música), en esta asignatura no se hace mención alguna (ni de forma indirecta ni implícita) no ya sólo a la música, sino a las artes. Nos resulta importante remarcar esta falta de complementación y coordinación entre los currículos de ambas materias, ya que no resulta coherente que en la primera se exponga que pueden extrapolarse los aprendizajes a una materia en la que no se reconoce la potencialidad del uso del arte. No se puede esperar que un profesor de matemáticas sea consciente e integre la música en su praxis si la guía docente de la propia asignatura la ignora.</p>	<p>(EF) Educación Física (RD/2014)</p> <p>La música estaría vinculada con uno de los cinco tipos de acciones motrices: las “acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión”. Los criterios tres y cuatro guardan relación con las situaciones artísticas, anotando destrezas como el ritmo, los gestos... o el reconocimiento, la diferenciación y la práctica de bailes que trabajen la interculturalidad. En los primeros cursos se habla de seguir coreografías. Al alcanzar el cuarto curso, aparece en la descripción de los criterios la valoración de la comunicación creativa y la expresión de emociones –si bien no se aprecia en los contenidos- a partir de las posibilidades que ofrece el cuerpo, así como la diferenciación de las manifestaciones expresivas de las danzas (lo cual consideramos que implica la comprensión del mensaje que se transmite en la misma). Finalmente, en quinto, se añade la variación de producir y crear sus propios bailes... trabajando la motricidad y la creatividad a través de la música. Asimismo, está implícitamente relacionada con varios estándares de aprendizaje, entre ellos algunos que describen la adecuación de movimientos (como saltos, desplazamientos, giros...) y otros que hablan de la expresión a partir de estímulos musicales y de la creación e interpretación de danzas.</p>
<p>(CN) Ciencias de la Naturaleza (RD/2014)</p> <p>En el currículo de esta asignatura se menciona la música como un avance de la ciencia</p>	<p>(CS) Ciencias Sociales (RD/2014)</p> <p>Aunque no se hace mención a la música (como mucho a las danzas, en el criterio de evaluación número 10 del primer curso), la disciplina está relacionada de forma implícita con muchos de sus aprendizajes, especialmente aquellos – como el criterio 10 y los estándares de aprendizaje 87 y 94 – que se refieren al conocimiento de las manifestaciones culturales, al patrimonio artístico (y a sus bienes) y a los movimientos artísticos. Se trabaja con la recopilación de fuentes (entre ellas, las artísticas) para comprender la historia - como menciona el criterio número 9 de cuarto</p>

<p>(estándar número 78) y los trabajos artísticos como productos del aprendizaje (por ejemplo los murales).</p>	<p>curso -, desarrollar actitudes que cuiden el patrimonio y adquirir una conciencia de su entorno histórico y cultural. El escrito expone que los alumnos deberían ser capaces de identificar algunas obras. Asimismo, reconoce las producciones artísticas como señas de identidad cultural, por lo que, para desarrollar este sentimiento de pertenencia, la música supondría un recurso significativo. Esto se debe a que, a partir ella, se establecen lazos afectivos (causados por el placer que otorga), facilitando el acercamiento a temas históricos, culturales y sociales.</p>
<p><u>(LCL) Lengua Castellana y Literatura (RD/2014)</u> En lo que respecta a la presencia de la música en esta área, hemos encontrado que las canciones aparecen de forma recurrente -en los criterios de evaluación 7 y 8- como ejemplo de fuentes de textos para trabajar diversas destrezas lingüísticas, tales como la lectura, la dicción, el recitado, la memorización, la comprensión, la dramatización, la expresión, la producción de textos literarios o la entonación y el ritmo.</p>	<p><u>(EMOCREA) Educación Emocional y para la Creatividad (RD/2014)</u> En la materia comúnmente conocida como EMOCREA, hemos encontrado que se propone la utilización de la música como recurso para su metodología y se sugiere la reflexión de lo que experimentan tras la escucha de una pieza musical. Un criterio de evaluación (el séptimo del primer curso) hace alusión a su empleo para reconocer obstáculos emocionales, lo que nos lleva de nuevo a pensar la cantidad de posibilidades que ofrece para el desarrollo integral y personal, para trabajar en aspectos delicados de tratar con los contenidos habituales... pero esenciales para que los alumnos sean felices. Otro criterio (el octavo del primer curso) anota la posibilidad de usar las canciones como recurso para favorecer la experimentación, la sensibilización hacia el medio ambiente, etc.</p>
<p><u>(ING) Primera Lengua Extranjera: Inglés (RD/2014)</u> De acuerdo al RD/2014, la música supone un ejemplo de recurso auditivo, una forma de inmersión en la lengua... una fuente con la que trabajar las destrezas lingüísticas y aprender sobre la cultura de la zona en que se habla el idioma que se estudia (facilitando su acercamiento y su comprensión).</p>	<p><u>(FR) Segunda Lengua Extranjera: Francés (RD/2014)</u> Como en la asignatura de ING, considera la disciplina de la música como una fuente de recursos auditivos. Se alude al nexo existente entre lo artístico y lo lingüístico en la sección dedicada a la contribución a las competencias... defendiendo que la música puede ser un instrumento para un aprendizaje duradero y significativo (por ello no memorístico), lo que significaría la aplicación de un enfoque integrador. Se describe que la transmisión de los valores interculturales implica la selección de métodos y recursos, entre los que nombra a la música como una herramienta adecuada para este fin. Se explica que las estrategias han de tratar de cultivar el aspecto emocional de los discentes de forma lúdica y, de nuevo, anota las artes para la consecución de dicha meta. Sin embargo, no se hace hincapié sobre estas ideas en los estándares de aprendizaje y se percibe apenas en algunos de los criterios -como el criterio 8 de quinto que habla del empleo del arte para fomentar la motivación, la empatía o el pensamiento divergente- y contenidos como un mero ejemplo de recurso.</p>

6.2. Muestra de horarios de Educación Primaria

	L	M	X	J	V
1ª		L	L	L	valores
2ª	L	CCSS		CCSS	EMO CREA
3ª	6ª	3ªB	NIVEL	2ªA	2ªB
	PRI			INF	
4ª	3ªA	MUS	1ªB	6ªB	1ªA
5ª	CCNN	4ªB	CCNN	valores	EMO CREA

Horario del maestro de música del CEIP Gran Canaria (izq.) y horario de su tutoría (drch.)

Los maestros de música tienen una hora lectiva destinada a cada grupo, como se puede comprobar en la muestra de la derecha. En esa imagen las horas de música de grupos distintos al que tutoriza están en azul acompañadas de una clave de sol.

Además hay una casilla que pone “MUS” que simboliza que en esa hora tiene la asignatura de música con su tutoría. A la derecha podemos comparar esa casilla.

Analizando el horario de la derecha podemos apreciar que el grupo de 4º en este centro tiene 5 horas de MAT (20%), 4 de LCL (16%), 3 de ING (12%), 2 de CS (8%), 2 de CN (8%), 2 de EMOCREA (8%), 2 de EF (8%), 2 de REL (8%), 2 de Ed Artística PLÁSTICA (8%) y 1 de Ed. Artística MÚSICA (4%).

	L	M	X	J	V
1ª	M	L	L	L	+
2ª	L	CCSS	M	CCSS	EMO CREA
3ª	EF	M	EF	M	M
4ª	ING	MUS	ING	ING	ING
5ª	CCNN		CCNN	+	EMO CREA

6.3. Análisis FODA de la música como apoyo a la diversidad

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Enseñanza personalizable ❖ Metodología flexible ❖ Aprendizaje creativo y significativo ❖ Variedad y accesibilidad ❖ Libertad de expresión y participación. ❖ Promueve la identidad cultural y la cohesión entre naciones. ❖ Compensa carencias y estimula las capacidades. ❖ Todos tienen voz e importan. ❖ No hay “malos” resultados ❖ No hace falta tener maestría en la disciplina ❖ Enriquece la personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Experimentación ❖ Motivación. ❖ Actitudes positivas (paciencia, constancia, esfuerzo...) ❖ Capacidades individuales, autoestima y autoconcepto ❖ Autocontrol y autorregulación. ❖ Sentimiento de pertenencia ❖ Complementaria ❖ Reconocimiento ❖ Propia producción ❖ Sensibilización ❖ Normalización ❖ Carece de función específica: adaptable. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Poco apoyo económico ❖ No se toma en serio por la sociedad. ❖ Dificultad para dar respuesta a todo el alumnado por igual. ❖ Requiere mucho tiempo de trabajo para el profesor. ❖ Requiere saber las aportaciones de la disciplina a los aprendizajes. ❖ Poca preparación para la puesta en práctica. ❖ Entra en conflicto con los horarios delimitados. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ No alcanzar todas las metas curriculares de etapa ❖ Riesgo de que reciten sin haber asimilado los contenidos, sino por el recuerdo a partir del apoyo rítmico. ❖ Resultados muy dispares, algunos no satisfactorios para lo establecido por la ley educativa.

6.4. Sugerencias musicales

Sesión RE

Propuestas para la música ambiental (con elegir una es suficiente):

- ❖ **Sonidos del fondo marino, delfines y ballenas.** Whales & Dolphins ~ Natural Sounds <https://www.youtube.com/watch?v=Y-dmGhxyfpc>
- ❖ **Sonido del mar rompiendo en la costa.** Ocean Waves Soundscape – 9 Hours of Waves on a Pebble Beach – Natural White Noise, Sleep Sounds <https://www.youtube.com/watch?v=NPSDdUa93kM>
- ❖ **El vacío relajante de las profundidades.** Deeply Relaxing Underwater Sounds - 10 Hours | Deep Ocean Sounds - Sleep, Relax, Study, Meditation <https://www.youtube.com/watch?v=5bN6VNTXrIE>

Sesión MI

Sugerencias para la introducción de la sesión:

Se puede hacer una presentación con fotografías en distintas situaciones y escuchar una pieza y elegir en qué contexto nos resulta más coherente. Esto puede ser divertido porque habrá opciones que sean absurdas, como una nana en un evento deportivo, una canción triste en un cumpleaños, la canción Baby Shark en una empresa laboral.

Propuestas para escuchar y realizar el ejercicio de enumeración/categorización, ilustración y profundización:

❖ **Tchaikovsky: El Cascanueces.**

- Pieza “Acto 1. El bosque de abetos en invierno”: <https://www.youtube.com/watch?v=nY4I9NRzjPM>
- Pieza “Acto 2. El baile del hada de azúcar”: <https://www.youtube.com/watch?v=G-QAhsbQYmE>

- Información para la profundización:

Este ballet del compositor ruso pone música al cuento de Hoffman “El cascanueces y el rey de los ratones”. En esta historia se relatan las aventuras de Clara. Durante la fiesta de Navidad, recibe como regalo un cascanueces de madera... que se rompe cuando en un descuido se lo coge su hermano. Sin embargo, cuando Clara se levanta a medianoche el cascanueces (junto con otros objetos) cobran vida para enfrentarte a un ejército de ratones. Mágica e involuntariamente, Clara disminuye de tamaño hasta alcanzar el de los soldados, ratones y cascanueces. La protagonista ayuda al todavía herido cascanueces a vencer al rey ratón. Al derrotar al villano, el cascanueces se transforma en un príncipe, revelando que había sido hechizado por el tirano. Agradecido, invita a Clara a visitar su mundo de fantasía y maravillas, además de acompañarla a ver al Hada de azúcar, que podrá devolverla a su tamaño original.

La primera pieza trata de recrear la escena en la que cruzan un bosque mágico donde los copos de nieve danzan en torno a ellos. La segunda, intenta expresar por medio de las notas la aparición del Hada de Azúcar del reino de los dulces.

❖ **Tchaikovsky: El Lago de los cisnes.**

- Pieza “Op. 20, Acto II: No. 10, Escena (Moderato)”: <https://www.youtube.com/watch?v=LiGjvEq0QHA>
- Pieza “Op. 20, Acto II: No. 13, Baile de los pequeños cisnes”: <https://www.youtube.com/watch?v=EVsb3dFszH4>
- Pieza “Op. 20, Acto III: No. 24, Escena (Allegro)”: <https://www.youtube.com/watch?v=-JkLcd38DE4>

- Información para la profundización:

Este cuento de hadas representado comúnmente en ballets tiene como historia central el encantamiento del hechicero Rothbart sobre unas doncellas, viéndose estas transformadas en cisnes durante el tiempo que el Sol brille en el cielo.

Un día un príncipe va de caza y llega al bosque donde viven. Aunque en un primer momento amenaza a los cisnes, su encuentro coincide con el momento de metamorfosis. Esto hace posible que la reina cisne, Odette, le explique el conjuro bajo el que están sometidas: para anularlo es necesario que alguien declare y jure amar a Odette. Rothbart los interrumpe, lo que hace que se tengan que encontrar en otro momento. Los jóvenes se terminan enamorándose, pero antes de que el príncipe pueda hacer una promesa de amor eterno a la reina, amanece y ella y sus compañeras se convierten de nuevo en cisnes.

Previamente el joven había hablado del baile que se celebraría en el castillo del príncipe la siguiente noche, evento en el que habría de elegir esposa. Rothbart se entera y disfraza mágicamente a su hija Odile. De esta forma, consigue que Odile adquiera la apariencia de Odette, para engañar al príncipe y así, hacer que declare su amor públicamente a otra mujer, condenando a la protagonista... a quien mantiene en forma de cisne. En la fiesta, el príncipe baila con la falsa Odette y termina declarándole su amor. Vislumbra entonces a la verdadera Odette (que había tratado de llamar su atención desde una ventana) volando hacia el lago y va tras ella al darse cuenta de que todo ha sido un truco.

Hay diversos desenlaces. En algunos (los menos amargos) el amor de la pareja destruye la magia del hechicero. En otros, los enamorados se meten en el lago, ahogándose y anulando la maldición sobre el resto de los cisnes... para, finalmente, salir del agua como dos cisnes que vuelan más allá de la luna (aunque a veces también se han representado como dos espíritus elevándose hacia el cielo). En los más trágicos, el príncipe muere (a veces derrotando también al brujo, pero en otras quedando la reina a merced de su captor). Recomendamos las primeras opciones, más optimistas, en las que los amantes consiguen estar juntos (ya sea como humanos o como cisnes).

La primera pieza corresponde a ese primer encuentro, desde que en un principio va a dispararla hasta el momento en el que se separan porque Rothbart los interrumpe.

La segunda sucede también en el lago, mientras los nobles se enamoran, y las doncellas más jóvenes bailan por los alrededores.

La última pertenece al momento en el que el príncipe, engañado por la falsa Odette tras bailar con ella, la presenta ante el resto de la corte como su amada y, finalmente, descubre la verdad.

❖ Prokofiev: Pedro y el lobo

➤ Pieza “Op. 67 Allegretto – Moderato”: <https://www.youtube.com/watch?v=oPdgXqOEIlg>

- Información para la profundización:

Esta composición sinfónica tiene la peculiaridad de que cada personaje tiene un tipo de instrumento que le corresponde (pedro, las cuerdas; el pato, el oboe; el pájaro, la flauta; el gato, el clarinete; el lobo las trompas...). Los instrumentos tratan de expresar la energía de los personajes y se entremezclan entre sí con sus interacciones. El argumento consiste en un joven que vive en una casa frente a un estanque en el bosque. Es amigo de animales (como un pájaro y un pato) y tiene grandes deseos de salir a jugar. Sin embargo, su abuelo lo descubre y lo obliga a entrar en su terreno cercado por un muro de madera. Un lobo aparece, quedándose los animales en peligro.

El fragmento seleccionado corresponde al momento en el que el pájaro y el gato (mascota del abuelo, que inicialmente quería comerse al pájaro) quedan atrapados en el árbol y el lobo los acecha. Pedro cogerá una cuerda y se agarra a una rama del árbol que se alcanza desde el muro para proteger a sus amigos y capturar al lobo.

❖ Saint-Saëns: El Carnaval de los Animales

➤ Pieza “Final”: <https://www.youtube.com/watch?v=FPwqWgltUDo>

➤ Pieza “Acuario”: <https://www.youtube.com/watch?v=ZGdv7AEk08c>

- Información para la profundización:

Esta suite musical trata de ilustrar una combinación entre las fiestas del carnaval y un zoológico. De este modo, cada movimiento podríamos decir que sería parte de una “carroza” de un tipo de animal.

La primera de las piezas sugeridas constituye la culminación de la suite, simbolizando la finalización del carnaval y la verificación de todos los seres vivos que han participado (para asegurarse que no haya ninguno extraviado).

La segunda obra, representa a un acuario y a los peces que nadan en su interior (con un carácter misterioso, se podría hacer referencia a lo mucho que desconocemos del océano y de sus profundidades).

Sesión FA

Ejemplo de variación en la letra:

- Parodia: Los Morancos “Con Altura” (poner los primeros 26 segundos): <https://www.youtube.com/watch?v=kT8D4hWxIO4>

Ejemplo de variación del estilo (ritmo, tonalidad...):

Esto lo podría hacer el docente con un teclado/piano – para lo cual haría falta que tuviera algunos conocimientos sobre música – tocando melodías famosas en el modo mayor y luego cambiándolas al modo menor... cambiando unas pocas notas que definen el carácter mayor natural de la obra. Sugerimos piezas muy sencillas en las que solo haya que cambiar una o dos notas. Asimismo, si no se sienten cómodos haciendo ellos la demostración, pueden poner vídeos en Youtube o alguno de los audios que he elaborado como muestra ejemplificativa y cuyo link adjunto:

- *Shape of you* en diferentes estilos musicales (si se selecciona esta no ponerla entera, solo unos 30-40 segundos): <https://www.youtube.com/watch?v=pwHvK07tUuw> [en la descripción están enumerados y cronometrados los estilos por si se quiere hacer partícipes a los alumnos en la elección]
- *Bad Guy*, convertida en *Good Guy*: <https://www.youtube.com/watch?v=WxNGO7FwTWc> (min 11 30s)
- Versión alternativa de “Señorita”: <https://www.youtube.com/watch?v=zh8At3xN6k>
- Canción de Taylor Swift alegre/terrorífica: <https://www.youtube.com/watch?v=wuDKw15IwyE>
- Pedrosa, A. (2019). Modos mayor y menor: Campanita del lugar (Original de Mozart) [Audio]. Disponible a fecha de 11 de diciembre de 2019 en: <https://www.dropbox.com/s/mzqsrzvb7guuj8r/Modos%20mayor%20y%20menor%20-%20Campanita%20del%20lugar.mp3?dl=0>
- Pedrosa, A. (2019). Modos mayor y menor: Oda a la alegría (Original de Beethoven) [Audio]. Disponible a fecha de 11 de diciembre de 2019 en: <https://www.dropbox.com/s/qotsh8ocsn4v99q/Modos%20mayor%20y%20menor%20-%20Oda%20a%20la%20alegr%C3%ADA.mp3?dl=0>

Sesión SI

Parte 1:

En esta parte destacaremos la fuerza de voluntad de algunos personajes que han tenido que sobrellevar dificultades para alcanzar sus objetivos. Desde la música se puede hablar de Beethoven (que compuso aun cuando se quedó sordo), Ray Charles (que tocaba siendo ciego), Dr. Donald Shirley (que se arriesgó a hacer una gira en una zona en la que las personas de color no estaban bien consideradas) o Nannerl (hermana de Mozart, siendo mujer quiso defender su derecho a componer). Se pueden poner fotografías, o algunos trailers.

Vídeos:

- Trailer "Nannerl, la hermana de Mozart" <https://www.youtube.com/watch?v=C007qFEaPZA>
- Trailer subtítulo Nannerl <https://www.youtube.com/watch?v=GpV8u9clqJw>
- Ray - Tráiler(VE) <https://www.youtube.com/watch?v=6KDSzLv79z0>
- “Ray, escena de amor” <https://www.youtube.com/watch?v=GpVI3AlnatY>
- Trailer *Green Book* <https://www.youtube.com/watch?v=311J2jvYNBQ>

Ejemplos de músicos y las dificultades que tuvieron (se pueden buscar fotos en Google):

- Narnnel: quería ser compositora en una sociedad machista, hermana de Mozart, su padre le negó una educación profesional musical por ser mujer.
- Maria Von Paraddis: Esta pianista y compositora, además de tener que enfrentarse a la discriminación laboral que sufrían las mujeres, era ciega. Creó el “musicógrafo” que hizo posible que las personas con discapacidad visual leyese partituras.
- José Feliciano: músico con discapacidad visual, compositor de conocidas canciones como “Feliz Navidad”, domina varios instrumentos, entre ellos la guitarra.
- Rick Allen: Este baterista perdió un brazo a causa de un accidente de tráfico, pero eso no le impidió seguir tocando.
- Teddy Pendergrass: Tras un accidente de tráfico, se quedó parapléjico, paralizado de cintura para abajo. Pero no desistió en su carrera musical.
- Liu Wei: Es un joven pianista que toca con sus pies desde que perdió los dos brazos en un accidente.
- Stevie Wonder Siendo ciego desde la infancia,
- Elvis Presley: Su familia tenía problemas económicos. Le compraron una guitarra por no tener suficiente dinero para una bicicleta. Elvis trabajó para sacar a su familia adelante.
- Beethoven: Aún después de desarrollar sordera siguió componiendo (por ejemplo, su famosa 9ª sinfonía la compuso cuando estaba casi completamente sordo)

Parte 2:

Video de un proyecto de concienciación sobre mujeres compositoras:

- Ayla Ma P. P. B. (1 de agosto de 2019). Ellas También Existieron (MAKING-OF) – EMEM. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://youtu.be/X3PDjt9cHF0>
- Muestra de uno de los trabajos realizados para ese proyecto (la llevaremos al aula):



6.5. Competencias (RD/2014) favorecidas por el Taller

CEC	Es la base que servirá como nexo para los aprendizajes de las distintas materias. La música va a ser el soporte principal, esencial para la puesta en práctica. Asimismo, trabajarán aspectos artísticos (como los bailes de las sesiones RE y SOL) y reflexionarán e investigarán sobre personajes culturales (en las sesiones MI y SI).
AA	Esta es la que más se pretende desarrollar, pues se fomenta un trabajo constructivo y activo, en el que los alumnos profundicen a partir de unos recursos o ideas musicales... y los interrelacionen con situaciones de otros contextos
CSC	De gran relevancia, pues en múltiples ocasiones trabajarán en parejas y en grupo, aprendiendo por medio de la interacción. Igualmente, es fundamental para la inclusión y la interculturalidad.
CL	Van a estar comunicándose continuamente: expresarán sus percepciones, sensaciones, crearán pequeños textos y harán presentaciones delante del resto de sus compañeros.
SIE	Los alumnos tendrán que seleccionar opciones, así como tomar decisiones para realizar las tareas creativas... siendo importantes para ello la inventiva y a la imaginación.
CMCT	Realizarán actividades en las que aplicarán operaciones y equivalencias con fundamentos matemáticos.
CD	Se les pedirá que investiguen en la red, que busquen y contrasten información para, finalmente, hacer un producto de elaboración propia basado en la información que hayan recopilado.

6.6. Selección de criterios de evaluación y contenidos (adaptados a partir del RD/2014)
por áreas (5º y 6º)

 Educación Artística (EA)

Criterio (Cr)	Secuenciación (Cr)
<p>1. Realizar creaciones plásticas imaginarias, tras obtener información a través del intercambio de percepciones con otros alumnos y alumnas, seleccionando los diferentes materiales y técnicas, y aplicando un juicio crítico a las producciones propias y ajenas.</p> <p>Con este criterio se pretende constatar si el alumnado es capaz de crear obras bidimensionales (como cuadros, dibujos...) seleccionando los materiales (témperas, ceras, creyones, rotuladores...) y técnicas (collage, puntillismo...) más adecuadas para sus creaciones y proyectos, tras obtener la información necesaria recopilándola a través del intercambio de conocimientos con otros alumnos y alumnas. Todo ello con el fin de que el alumnado pueda comunicarse y desarrollar sus capacidades expresivas personales, así como mostrar opiniones constructivas en sus explicaciones y descripciones, siempre desde un punto de vista que sea respetuoso con la obra.</p>	Sesiones RE, MI y SI
	<p>Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación</p> <p>1. Representación de una escena imaginaria – Sesiones MI y RE (Grupo Mural)</p>
Criterio (adaptado)	Secuenciación del criterio
<p>4. Percibir y valorar de manera crítica la importancia del patrimonio cultural a partir del acercamiento a sus manifestaciones artísticas, mediante la investigación y la experimentación visual, auditiva, vocal, interpretativa..., mostrando a su vez una actitud de respeto hacia ellas y contribuyendo a su conservación y difusión.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado es capaz de recrear, cantar, bailar... algunas de las manifestaciones artísticas representativas de otras culturas, reconocer y comprender su importancia, emitiendo opiniones constructivas para el enriquecimiento personal, social y cultural. Asimismo, se verificará si el alumnado valora las profesiones relacionadas con las manifestaciones artísticas. Todo esto con el fin de respetar y valorar nuestra herencia cultural e histórica, disfrutando asimismo de las creaciones del patrimonio artístico musical.</p>	Sesiones MI, SOL y SI
	<p>Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación</p> <p>4. Interpretación de canciones, piezas musicales y danzas de otras culturas, apreciando su valor cultural y la importancia de su conservación. - Sesión SOL</p>
Criterio (adaptado)	Secuenciación del criterio
<p>5. Analizar las posibilidades del sonido a través de la escucha activa, del estudio y de la descripción de los elementos que forman las diferentes creaciones musicales, como marco para la planificación del proceso creativo a partir de sus experiencias y vivencias.</p> <p>Este criterio permite evaluar si el alumnado es capaz de escuchar conscientemente de forma que le sirva como marco para generar sus propias creaciones musicales, disfrutando y comunicando de forma oral, con juicio crítico, las apreciaciones y sensaciones percibidas.</p>	Sesión FA
	<p>Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación</p> <p>4. Audición activa y manipulación de la obra. – Sesión FA</p>
Criterio (adaptado)	Secuenciación del criterio
<p>6. Crear, interpretar e improvisar, solo o en grupo, composiciones sencillas, utilizando el lenguaje musical y las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, respetando las aportaciones de los demás.</p> <p>Este criterio va dirigido a comprobar si el alumnado es capaz de interpretar, solo o en grupo, composiciones vocales e instrumentales de otras culturas, con y sin acompañamiento. Para ello debe utilizar las posibilidades sonoras y expresivas para la adaptación de piezas musicales.</p>	Sesiones DO y FA.
	<p>Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación</p> <p>2. Creación de canciones a partir de la adaptación de melodías y ritmos sencillos. – Sesión FA</p>

Criterio (adaptado)	Secuenciación del criterio
<p>7. Interpretar e inventar, partiendo del reconocimiento del cuerpo como instrumento de expresión, coreografías y danzas, disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social y valorando la importancia de su transmisión y aportación al patrimonio artístico.</p> <p>La finalidad de este criterio es verificar que el alumnado sea capaz de interpretar danzas, apreciar la dimensión expresiva del baile e inventar coreografías diversas, mostrando sus capacidades expresivas y comunicativas (gestos, movimientos, miradas, postura...), teniendo en cuenta la empatía grupal como elemento fundamental para el equilibrio socio-afectivo. Todo ello con el fin de valorar y disfrutar con su interpretación.</p>	Sesiones RE y SOL
	<p>Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación</p> <p>1. Utilización del cuerpo como medio de expresión y de interacción social. – Sesiones RE y SOL</p> <p>6. Creación de coreografías inventadas previo análisis de la obra musical. – Sesión RE</p>

 Ciencias Sociales (CS)

Criterio (adaptado)	Secuenciación del criterio
<p>1. Realizar, de manera cooperativa, trabajos y presentaciones de distinto tipo mediante procesos de investigación dirigidos a obtener información concreta y relevante sobre temas de carácter social: analizarla y organizarla, contrastando diferentes fuentes apoyándose en el uso de las TIC, con la finalidad de alcanzar conclusiones y comunicarlas oralmente o por escrito, mostrando actitudes de cooperación y participación, aceptación respetuosa de las diferencias y tolerancia hacia las ideas y aportaciones ajenas.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado participa, de manera reflexiva, en procesos de investigación grupal, realizando distintos tipos de producciones que supongan la búsqueda, selección, análisis y organización de información relacionada con un tema seleccionado. Se valorará el uso de las TIC (Internet, blogs, redes sociales, etc.), la elaboración de sus propias conclusiones y la presentación oral o por escrito de estas.</p>	Sesión SI
	<p>Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación</p> <p>2. Selección de información en diferentes fuentes – Sesión SI</p> <p>3. Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para la búsqueda, selección y organización de información, y la presentación de conclusiones. – Sesión SI</p> <p>9. Utilización de estrategias para el fomento de la cohesión del grupo y del trabajo cooperativo. – Sesión SI</p>

Criterio (adaptado)	Secuenciación del criterio
<p>3. Participar de manera activa y colaborativa en actividades colectivas, asumiendo y cumpliendo responsabilidades, respetando los derechos de las demás personas, con una actitud contraria a los prejuicios de cualquier tipo.</p> <p>Con este criterio se pretende constatar que el alumnado participa de forma activa y colaborativa en las actividades, asumiendo y cumpliendo responsabilidades. Se comprobará que respeta los derechos de las demás personas, sin discriminar en la distribución de roles y responsabilidades, estableciendo acuerdos a través del diálogo. Se constatará, además, que el alumnado valora la importancia de la convivencia pacífica, respeta las normas y es tolerante y respetuoso con los diferentes grupos humanos (importancia de la igualdad de género) y asume los valores democráticos y los derechos humanos universalmente compartidos mostrando un comportamiento pacífico y carente de prejuicios.</p>	Todas las sesiones
	<p>Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación</p> <p>3. Desarrollo de habilidades sociales para la convivencia y la cooperación solidaria. – Todas las sesiones</p> <p>6. Rechazo de estereotipos y de cualquier clase de discriminación, y desarrollo del trato igualitario a todas las personas de forma digna y solidaria. – Todas las sesiones, con especial hincapié en las sesiones SOL y SI</p>

Criterio (adaptado de 6º)	Secuenciación del criterio
<p>6. Describir y analizar las acciones humanas que originan desequilibrios medioambientales y reflexionar sobre comportamientos que promuevan el empleo adecuado de los recursos y el desarrollo sostenible.</p> <p>Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado infiere y analiza las actividades que inciden negativamente en el entorno (deforestación, sobreexplotación, contaminación...) para explicar los desequilibrios que los seres humanos producen en el medio natural.</p>	Sesión RE
	<p>Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación</p> <p>1. Análisis de la relación entre la intervención humana en el medio y sus factores de deterioro, conservación y regeneración, especialmente en Canarias. – Sesión RE</p>

Criterio (adaptado de 6º)	Secuenciación del criterio
8. Argumentar la influencia que ejerce la publicidad en la sociedad actual y directamente en nuestras vidas, mediante el fomento de un consumo responsable. Con este criterio se pretende evaluar si el alumnado analiza - mostrando espíritu crítico - los mensajes publicitarios.	Sesión RE
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	1. Análisis reflexivo sobre algunos mensajes publicitarios. - Sesión RE

Criterio (adaptado)	Secuenciación del criterio
10. Reconocer, valorar y respetar el patrimonio histórico, cultural y artístico de las distintas partes del mundo, con la finalidad de responsabilizarse de la conservación y mejora de la herencia cultural y artística. Con este criterio se pretende constatar que el alumnado identifica, aprecia, respeta y aprecia apreciando la herencia cultural a escala local, nacional e internacional como riqueza compartida. Se valorará que el alumnado muestra respeto, curiosidad y actitud de aprendizaje.	Sesiones MI y SI
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	4. Aprecio por la herencia cultural a escala local, nacional y europea como riqueza compartida digna de conocimiento, preservación y cuidado. - Sesiones MI y SI 6. Realización de proyectos de investigación sobre hechos y personajes relevantes de la Edad Contemporánea, incluyendo los de origen canario, por su contribución a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria - Sesión SI

🚩 Lengua Castellana y Literatura (LCL)

Criterio (adaptado)	Secuenciación del criterio
1. Comprender el sentido global de textos orales, a través de la integración y el reconocimiento de la información verbal y no verbal, distinguiendo las ideas principales, e identificando las ideas o los valores no explícitos para interpretar estos textos de forma significativa. Se pretende verificar que el alumnado, a través de una actitud de escucha activa y mediante la activación de estrategias de comprensión literal e interpretativa, comprende e interpreta la información y el sentido general de textos orales (avisos, normas, instrucciones, exposiciones, noticias, <u>publicidad</u> ...); que identifica el tema y las ideas del texto, así como contenidos y valores; que interpreta algunos elementos implícitos como la ironía o el doble sentido; y que es capaz de resumirlo para elaborar un análisis sobre el mismo con una actitud de respeto tanto hacia las ideas expresadas por los compañeros.	Sesión RE
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	2. Audición y reproducción de textos sencillos que estimulen el interés del alumnado. - Sesión RE 4. Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto. - Sesión RE

Criterio (adaptado) ambos cursos	Secuenciación del criterio
2. Participar en situaciones de comunicación oral, hablar en público y producir textos orales, que respondan a diferentes finalidades, empleando en ellos distintos recursos para expresar ideas, opiniones o emociones personales, con la finalidad de satisfacer las necesidades comunicativas, y desarrollar la propia creatividad. Se pretende constatar que el alumnado, individualmente o en grupo, es capaz de emplear la lengua oral en diversas situaciones de comunicación, adaptándose al contexto y respetando las normas del intercambio oral (turno de palabra, escucha activa, adecuación y respeto a la intervención del interlocutor, normas de cortesía...). Asimismo, se evaluará si el alumnado expresa sus propias ideas, opiniones y emociones con claridad, creatividad, asertividad y sentido crítico.	En todas las sesiones
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	1. Participación en situaciones de comunicación, utilizando un discurso coherente y cohesionado, adaptándose al contexto y aplicando estrategias para hablar en público- Sesiones DO, RE, MI, FA, SOL, SI. 2. Respeto por las normas de intercambio comunicativo: turno de palabra, escucha activa, adecuación y respeto a la intervención del interlocutor, normas de cortesía, respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás. - En todas las sesiones 4. Comunicar oralmente las propias ideas, opiniones y emociones. - Sesiones MI, RE, FA, SOL, SI. 5. Uso de un lenguaje no discriminatorio y coeducativo, respetuoso con las diferencias. - En todas las sesiones

📌 Educación Física (EF)

Criterio (adaptado de 6º)	Secuenciación del criterio
3. Utilizar de forma creativa y estética los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, opciones e ideas para ejecutar y crear manifestaciones culturales rítmicas y expresivas, introduciendo nuevas estructuras rítmicas. Se verificará si el alumnado practica manifestaciones rítmicas de otras culturas (bailes, danzas...) de manera individual y colectiva, participando en la creación de coreografías individuales y colectivas, utilizando los recursos expresivos del cuerpo.	Sesiones RE y SOL
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	1. Mímica, danza y dramatización como medios de expresión de la motricidad. – Sesiones RE y SOL 3. Elaboración y ejecución de coreografías a partir de propuestas rítmicas y musicales. – Sesión RE

📌 Primera Lengua Extranjera: Inglés (ING)

Criterio (adaptado)	Secuenciación del criterio
3. Interactuar y hacerse entender en intervenciones breves orales, con el fin de desenvolverse de manera progresiva en situaciones habituales de comunicación propias de la interacción social, mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás. Con este criterio se pretende comprobar si el alumnado se comunica y se hace entender en situaciones orales, intercambia información y realiza presentaciones breves, individuales, en parejas o en pequeños grupos, sobre temas cotidianos o de su interés. Todo ello, con el fin de desenvolverse progresivamente en situaciones de comunicación e interacción social en el ámbito educativo, personal y público, así como respetar y valorar las intervenciones de los demás.	Sesión LA
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	1. Componente funcional: 1.1. Funciones comunicativas: saludos, gustos, opiniones... - Sesión LA 2. Componente lingüístico: 2.1. Léxico de uso frecuente: identificación personal, actividades, aficiones, deporte, oficios, seres vivos... - Sesión LA

Criterio (adaptado) Ambos	Secuenciación del criterio
8. Manifestar una visión creativa y emocional del aprendizaje que propicie la motivación, el pensamiento efectivo y divergente desde una perspectiva empática del alumnado, a través de la representación artística y cultural en todas sus dimensiones, con el fin de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo. Con este criterio se pretende que el alumnado, desde sus centros de interés, experimente motivación y sentimiento positivos, que permitan un desarrollo creativo y emocional favorable, a través de diferentes experiencias, recursos, contextos, representaciones artísticas y culturales, gestionando su estado de ánimo y participando activamente de manera emprendedora en situaciones de aprendizaje, con el fin de favorecer su pleno desarrollo en los ámbitos personal, social y educativo.	Todas las sesiones
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	1. Desarrollo del pensamiento divergente y de la capacidad creativa individual para el análisis de problemas y el planteamiento de soluciones. – Sesiones DO, RE, MI, FA, LA y SI 2. Establecimiento de centros de interés atractivos (cerca de la realidad del alumnado), colaborando éste en la elección de los mismos... con el fin de contribuir al pleno desarrollo personal. – Sesiones FA, LA y SI 3. Fomento de una atmósfera motivadora en el aula, expresando ideas, opiniones y/o sentimientos desde una perspectiva empática.- Todas las sesiones

📌 Matemáticas (MAT)

Criterio (adaptado) Ambos	Secuenciación del criterio
2. Elaborar conjeturas y razonar para resolver retos de naturaleza matemática, mostrando en el proceso actitudes del quehacer matemático. Este criterio de evaluación trata de valorar si para resolver retos de naturaleza matemática, el alumnado elabora conjeturas y aplica estrategias de razonamiento como clasificación, reconocimiento de las relaciones, uso de contraejemplos... De igual modo, se valorará si es capaz de argumentar oralmente los procedimientos realizados y si muestra actitudes del quehacer matemático como la perseverancia en la búsqueda de la solución, esfuerzo, flexibilidad y confianza en sí mismo.	Sesión DO
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	3. Confianza en las propias capacidades para desarrollar actitudes adecuadas y afrontar las dificultades propias del trabajo científico. – Sesión DO

Criterio (adaptado) Ambos Aplicables en ambos cursos (5º y 6º)	Secuenciación del criterio
4. Elegir y utilizar las operaciones pertinentes para la resolución de retos matemáticos. Este criterio pretende valorar si el alumnado elige y utiliza razonadamente las operaciones adecuadas para obtener una solución en retos de naturaleza matemática.	Sesión DO
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	4. Resolución de retos de naturaleza matemática que impliquen la estructura sumativa y multiplicativa conjuntamente. – Sesión DO

Criterio (adaptado) Ambos	Secuenciación del criterio
5. Utilizar estrategias para calcular (de forma mental y escrita) y resolver retos matemáticos. Con este criterio se constatará si el alumnado utiliza estrategias matemáticas y aplica los conocimientos relativos a números naturales, decimales y fracciones en retos matemáticos... mostrando actitudes adecuadas para el trabajo en matemáticas: esfuerzo, perseverancia, flexibilidad y aceptación de la crítica razonada.	Sesión DO
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	3. Suma y resta de fracciones con el mismo denominador. – Sesión DO
	4. Multiplicación de un natural por una fracción viceversa. – Sesión DO
	5. Fracciones equivalentes – Sesión DO

✚ Educación Emocional y para la Creatividad (EMOCREA)

Aunque se vincula al cuarto curso de primaria, creemos que se puede extrapolar a los últimos dos cursos.

Criterio (adaptado) Ambos	Secuenciación del criterio
2. Reconocer las emociones propias y las de las demás personas como medio para desarrollar la capacidad de autodescubrimiento personal. Es intención del criterio comprobar que el alumnado desarrolla su capacidad indagar en su interior y reconoce, valora y expresa sus emociones, descubriéndolas y describiéndolas. Por último, se propone comprobar si el alumnado es capaz reconocer las emociones en las demás personas, ejercitando la empatía.	Sesiones RE, MI y SI
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	2. Descubrimiento, reconocimiento y aceptación de sus emociones: 2.1. Percepción, expresión y valoración de emociones. – Sesión MI 3. Descubrimiento de quién es y cómo es: 3.1. Práctica del autodescubrimiento emocional. – Sesión MI 4. Comunicación e interacción con las demás personas y el medio: 4.1. Identificación y comprensión de las emociones de otras personas: Empatía – Sesiones RE, MI, SI

Criterio (adaptado) Ambos	Secuenciación del criterio
7. Detectar, interpretar y neutralizar obstáculos emocionales (miedo, vergüenza...) que limitan el potencial creativo con el fin de construir la autoconfianza en las propias capacidades. Se trata de evaluar si el alumnado es capaz de identificar cuáles pueden ser los obstáculos que lo bloquean (creencias, conformismo, críticas externas, miedo a ser diferente, miedo a equivocarse...) para tratar de superarlos.	Sesiones MI y SI
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	1.3. Conciencia emocional e identificación de los aspectos afectivos implicados: el miedo, el conformismo, la crítica, la vergüenza... – Sesiones MI y SI

Criterio (adaptado) Ambos	Secuenciación del criterio
8. Experimentar nuevas formas de percibir e interpretar la realidad de modo que se favorezca la sensibilidad a lo que nos rodea, la apertura al cambio y a la innovación. Este criterio permite evaluar si el alumnado es capaz de desarrollar la actitud de apertura a la realidad mediante la estimulación multisensorial (mirar, oler, degustar, <u>oír</u> , palpar...), si se muestra receptivo a maneras alternativas de pensar (cuestionar, debatir, redefinir...). Además, se pretende comprobar su interés por adquirir, compartir y contrastar nuevos conocimientos y experiencias (mediante la actitud de escucha activa). Se trata de constatar, por último, si el alumnado incorpora esta actitud de apertura y de sensibilidad a la realidad como una oportunidad para generar ideas valiosas e innovadoras y de llevarlas a cabo mediante el uso de recursos de muy diversa naturaleza, adaptándose a los contextos en los que se desenvuelve.	Sesiones RE, MI, FA, SOL y SI
	Contenidos asociados (adaptados) - Secuenciación
	Sesiones RE, MI, SOL y SI 1. Estimulación multisensorial para el desarrollo de la sensibilidad, la investigación y formas alternativas de pensamiento. – Sesiones RE, MI, FA, SOL y SI 1.3. Verbalización y/o representación de la experiencia sensorial. – Sesiones RE y MI

6.7. Estándares de aprendizaje (adaptados del RD/2014) vinculados al taller

LCL)	EA)
<p>1. Emplea la lengua oral con distintas finalidades (académica, social y lúdica) y como forma de comunicación y de expresión personal (sentimientos, emociones...) en distintos ámbitos.</p> <p>3. Escucha atentamente las intervenciones y sigue estrategias y normas para el intercambio comunicativo, mostrando respeto y consideración por las ideas, sentimientos y emociones ajenas.</p> <p>9. Participa activamente y de forma constructiva en las tareas de aula.</p> <p>16. Identifica el tema del texto.</p> <p>17. Es capaz de obtener las principales ideas de un texto.</p> <p>44. Realiza inferencias y formula hipótesis sobre una base melódica</p> <p>52. Infiere, interpreta y formula hipótesis sobre el contenido. Sabe relacionar los elementos lingüísticos con los no lingüísticos en los textos periodísticos y publicitarios.</p> <p>72. Expresa, oralmente, opiniones, reflexiones y valoraciones argumentadas.</p> <p>74. Valora su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros.</p> <p>102. Crea textos literarios (cuentos, poemas, canciones y pequeñas obras teatrales) a partir de pautas utilizando recursos léxicos, sintácticos, fónicos y rítmicos en dichas producciones.</p> <p>103. Realiza dramatizaciones individualmente y en grupo de textos literarios apropiados o adecuados a su edad y de textos de producción propia.</p>	<p>53. Conoce e interpreta canciones de distintos lugares y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural.</p> <p>56. Identifica el cuerpo como instrumento de expresión de sentimientos y como forma de interacción social.</p>

Ciencias Sociales (CS)	Educación Física (EF)
<p>1. Busca, selecciona y organiza información concreta y relevante, la analiza, obtiene conclusiones y lo comunica oralmente y/o por escrito.</p> <p>2. Usa las TICs (Internet, blogs...) para elaborar trabajos.</p> <p>9. Participa en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario y respeta los principios democráticos.</p> <p>14. Muestra actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés, creatividad en el aprendizaje y espíritu emprendedor que le hacen activo ante las circunstancias que le rodean.</p> <p>74. Desarrolla la creatividad y valora la capacidad emprendedora de los miembros de una sociedad.</p> <p>97. Aprecia la herencia cultural como riqueza compartida que hay que conocer, preservar y cuidar.</p>	<p>7. Representa situaciones, ideas, sentimientos utilizando los recursos expresivos del cuerpo individualmente, en parejas o en grupos.</p> <p>8. Representa o expresa movimientos a partir de estímulos rítmicos o musicales, individualmente, en parejas o grupos.</p> <p>9. Conoce y lleva a cabo bailes y danzas sencillas representativas de distintas culturas y distintas épocas, siguiendo una coreografía.</p> <p>10. Construye composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.</p> <p>26. Respeta la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños y niñas de la clase.</p> <p>29. Reconoce la riqueza cultural (danzas).</p> <p>39. Se expresa de forma correcta y coherente en diferentes situaciones y respeta las opiniones de los demás.</p>

(CN)	(ING)	Matemáticas (MAT)	Valores Sociales y Cívicos (VSC)
<p>26. Identifica emociones y sentimientos propios, de sus compañeros y de los adultos manifestando conductas empáticas.</p> <p>44. Muestra conductas de respeto y cuidado hacia los seres vivos.</p>	<p>6. Comprende las ideas principales de presentaciones sencillas y bien estructuradas sobre temas familiares o de su interés (por ejemplo, música, deporte, etc.), siempre y cuando cuente con imágenes e ilustraciones y se hable de manera lenta y clara.</p>	<p>1. Comunica verbalmente de forma razonada el proceso seguido en la resolución de un problema de matemáticas o en contextos de la realidad.</p> <p>7. Identifica patrones, regularidades en contextos de naturaleza matemática.</p> <p>41. Realiza operaciones con números naturales.</p> <p>46. Realiza sumas y restas de fracciones con el mismo denominador.</p>	<p>7. Utiliza el pensamiento creativo en el análisis de problemas y el planteamiento de propuestas de actuación.</p> <p>9. Hace frente a la incertidumbre y al fracaso.</p> <p>13. Reflexiona, sintetiza y estructura sus pensamientos.</p> <p>16. Aplica el autocontrol a la toma de decisiones, la negociación y la resolución de conflictos.</p> <p>17. Realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones.</p> <p>18. Expresa sus sentimientos, necesidades y derechos a la vez que respeta los de los demás en las actividades cooperativas.</p> <p>25. Desarrolla actitudes de respeto y solidaridad hacia los demás en situaciones formales e informales de interacción social.</p>

6.8. Propuesta de dominó musical

Las fichas de un dominó abarcan los números del 1 al 6 (ya que el 0 se representa como un espacio en blanco). En este caso, compaginaremos los números con expresiones musicales según el valor de las figuras, tomando la figura “negra” como la unidad (“negra”=1)

De esta forma cada número puede ser representado de diversas maneras:

Valores	Representaciones					
1	1				2 x 1/2	4 x 1/4
2	2					
3	3					
4	4					
5	5					
6	6					

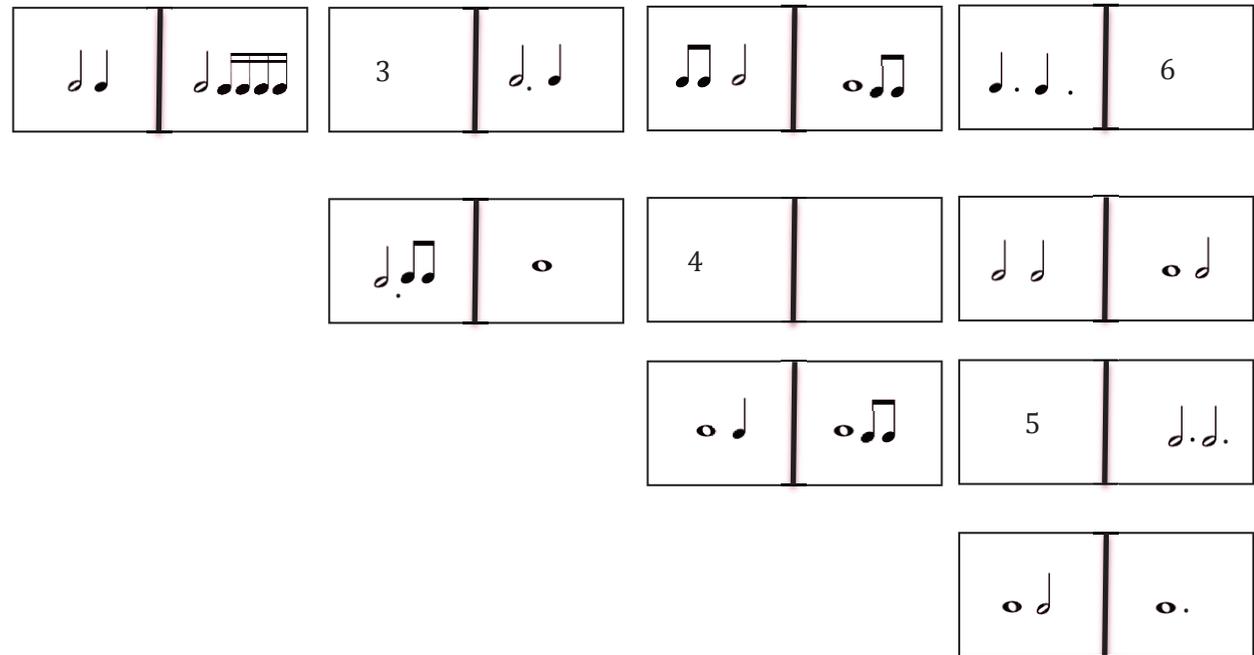
Para la sesión de sexto, si el grupo ya domina este juego y les resulta sencillo se pueden añadir ampliaciones de las corcheas y semicorcheas como expresiones matemáticas (2 x 1/2 o 4 x 1/4) aplicando la jerarquía de operaciones. Por ejemplo:

$$(2 \times \frac{1}{2}) + 1 = 2 \quad (4 \times \frac{1}{4}) + 1 = 2$$

$$(2 \times \frac{1}{2}) + 2 = 3 \quad (4 \times \frac{1}{4}) + 2 = 3$$

...

	2 x 1/2										
1	4 x 1/4							2 x 1/2		4 x 1/4	
								2			



Queremos anotar que este ejemplo de dominó que hemos elaborado cuenta con unas 27 fichas (ya que hemos eliminado el doble 0,0).

Es una propuesta entre las múltiples posibilidades de dominós musicales. Otras pueden encontrarse en este link (Liern, 2011):

<http://perso.wanadoo.es/~csap/html/música.pdf> y www.fespm.es/web2009/documentacion/diaescolar/dominos-plantilla.pdf

6.9. La matemática de la música

Las figuras con las que trabajaremos serán las más sencillas: la redonda, la blanca, la negra, la corchea y la semicorchea. La negra se toma como unidad.

Además se incluirá el efecto del “puntillo”. Este elemento junto a una figura “F” añade la mitad de su valor original: es decir “F” + $\frac{1}{2}$ ”F”.

He aquí las equivalencias que se escribirán en la pizarra para que sirvan de pauta a los discentes

$$\text{1 negra} = 2 \text{ corcheas}$$

$$\text{1 corchea} = \frac{1}{2} \text{ negra}$$

$$\text{1 negra} = 4 \text{ semicorcheas}$$

$$\text{1 semicorchea} = \frac{1}{4} \text{ negra}$$

$$\text{1 blanca} = 2 \text{ negras}$$

$$\text{1 redonda} = 4 \text{ negras [lo que sería igual que dos blancas]}$$

Puntillo [Suma a una nota la mitad de su valor]

*Aclaración: se escribirán las figuras y sus equivalencias, no los nombres de las figuras (negra, corchea...).

Un modelo y cuatro sugerencias para de traducción matemática en un compás de 4/4:

 Ejemplo modelo introductorio: $2 + \frac{1}{2} + \frac{1}{2} + 1$ (la respuesta será una blanca, dos corcheas y una negra... las notas se pueden colocar a cualquier altura en el pentagrama).

 1ª sugerencia: $1 \cdot + 2 + \frac{1}{2} + 1$ (Negra con puntillo, blanca y corchea)

 2ª sugerencia: $\frac{1}{2} + 2 + 1 + \frac{1}{2}$ (corchea, blanca, negra y corchea)

 3ª sugerencia: $2 \cdot + \frac{1}{2} + \frac{1}{2}$ (blanca con puntillo, corchea y corchea)

 4ª sugerencia: $1 + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$ (negra, semicorchea, semicorchea, semicorchea y semicorchea)

*Anotación para la puesta en práctica docente: si a los alumnos es sencillo se pueden hacer dos traducciones de patrones matemáticos.

6.10. Otra forma de vivir

Sugerencias para la reflexión tras la visualización del video. Algunas preguntas que consideramos que podrían proponerse a los discentes son las siguientes:

1. ¿Lo habías visto? Si es así: ¿En la televisión? ¿Lo has comentado con tu familia?
2. Valoración Objetiva. ¿Qué se ve?
3. Interpretación. ¿Qué significa?
4. ¿Qué has sentido?
5. ¿Quién es la protagonista? ¿De quién se supone que es la voz de la mujer que está cantando?

Anotaciones sobre el mensaje de la letra:

La canción representa a la **madre naturaleza pidiéndonos ayuda:**

Ella ha visto florecer la vida (vi nacer el mundo) y, a día de hoy, su futuro está en nuestras manos (mi latido es tuyo). Nos manda este mensaje, como un S.O.S, asustada (siento terror) al ver cómo los mares y el aire se contaminan (escupes veneno... sin aliento) y cómo los bosques se talan y se queman (me quemas todo el cuerpo)... **Nos pide que reflexionemos sobre lo que estamos haciendo y las repercusiones que ello tiene para el mundo (debe haber... otra forma de vivir).**

Sugerencias para la división de la letra

Proponemos formar grupos de 5 y distribuir la letra de la canción (3 líneas por grupo aproximadamente):

Grupo 1 {
Ahora yo
Que **vi nacer el mundo**
Que **mi latido es tuyo**

Grupo 2 {
Ahora yo
Que abrazo tus recuerdos
Y callo tus secretos

Grupo 3 {
Siento terror
No comprendo
Por qué **escupes veneno**

Grupo 4 {
Me dejas **sin aliento**
Me **quemas** todo el cuerpo

Grupo 5 {
Hace un tiempo
Que **te veo y no te entiendo**
Debe haber otra forma de vivir

Para esta tarea se puede tener 1 fotocopia de la letra recortada según esta distribución y repartirla por grupos.

En la siguiente página añadimos la fotocopia que haríamos para los alumnos, que incluye la letra de la canción y la URL para poder visualizarlo en *Youtube* (de ese modo los alumnos podrán verlo en sus casas y comentarlo con sus familiares).

Acto I. Alma. Estrella Damm 2019: “Otra forma de vivir”

Ahora **yo**,
que **vi nacer el mundo**
que **mi latido** es **tuyo**

Ahora **yo**,
que abrazo tus recuerdos
y callo tus secretos
Siento terror

No comprendo
porque **escupes veneno**
Me dejas **sin aliento**,
me **quemas** todo el cuerpo

Hace un tiempo
Que **te veo y no te entiendo**

Debe haber otra forma de vivir

Link al vídeo de youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=gKZ-Lgt1m7I>

6.11. Música africana

Banaha: canon a tres voces (tradicional de Katanga, El Congo)

Letra:

Si, si si, si do la daaa	Yakusine laduuu banaha	
Banaha, banaha	Yakusine laduuu banaha	*Cada línea se hace dos veces antes de pasar a la siguiente.
Ha, bana ha	Yaku sine ladu banaha	

Recomendaciones: Comenzar enseñando la frase que más se repite “Yakusine ladu banaha” para luego añadir los otros versos.

Traducción:

Según varias páginas webs, entre ellas *El Sonido que habito* (2015), La canción habla de Yaku, quien vierte un cucharón de banana en el sombrero rojo de su tia... al pie del árbol de la piña (<http://elsonidoquehabito.blogspot.com/2015/06/banaha.html>)

Links de Youtube:

- **Modelo de percusión corporal:** <https://www.youtube.com/watch?v=AVIPjHGTuqw> (Si se considera muy sencillo, se pueden incorporar variaciones por ejemplo de este tutorial: <https://www.youtube.com/watch?v=NyQGfS5x4uc>. Sin embargo, recomendamos el primer modelo)
- **Letra y canción (para el docente):** <https://www.youtube.com/watch?v=0RGCEF66GDg>

*Nuestra recomendación es que en el taller se haga a *capella*, es decir, sin música de fondo*

Funga Alafia: (oeste de África: Nigeria, Senegal...)

Letra:

Funga Alafia Ashe Ashe
Funga Alafia Ashe Ashe

Recomendaciones: Recitar la letra en voz alta sin música ni entonación. Explicar el significado acompañado por los gestos y entonación. Unificarlo en un baile y si les es sencillo, añadir la percusión corporal.

Traducción, ejecución y simbolismo:

Es una canción de bienvenida y agradecimiento. Esto lo representamos con el baile, haciendo un gesto por palabra.

El procedimiento es:

- ❖ Te saludo con mis ideas/con mi mente (nos tocamos la cabeza con las manos y extendemos los brazos hacia delante... entregándolos),
- ❖ con mis palabras/con mi voz (nos tocamos la boca con los dedos y extendemos los brazos de nuevo),
- ❖ con mi corazón (ponemos las manos en el pecho y extendemos los brazos otra vez).
- ❖ Gracias de verdad por venir, mi saludo es sincero, no escondo nada (cruzamos los brazos abrazándonos a nosotros mismos y haciendo una reverencia, al incorporarnos separamos los brazos dejando al descubierto nuestras palmas).

Se canta una vez con los gestos. Una segunda vez cogidos de las manos y caminando, una estrofa hacia la derecha (8 pasos) y otra a la izquierda (8 pasos)... dando una palmada al final de cada estrofa (en el octavo paso).

Se le puede añadir percusión corporal, como se ve en el video modelo o como el patrón rítmico de la canción *Awe Somawaza*, según la dificultad que muestren los alumnos para integrar las indicaciones y aplicarlo en su ejecución.

Links de youtube:

- Modelo de los gestos : <https://www.youtube.com/watch?v=KJuqZ45OIEA>
- Patrón rítmico compatible con la canción: <https://www.youtube.com/watch?v=32nw1mo4JL4>
- Canción con la letra: <https://www.youtube.com/watch?v=PDjgSoMTKpU>

Si si kumbalé

Letra

Si si Kumbalé, le. Banma, banma le, le..
Si si Kumbalé, le. Banma, banma le, le.

Banma, banma lengue, lengue.
Banma, banma lengue, lengue.
Banma, banma lengue, lengue.

2 veces: 1º vez pisando, 2º vez sembrando

Donde, donde Kumbalé, e , kumbalé, e, le.

3 veces: levantando los brazos desde abajo hacia el cielo en el primer "Donde", y dejándolos caer y balancearse

Eeeeeoo, Eoooo

Dos veces. La primera sentados de rodillas dedos tocando el suelo jugueteando. En la segunda nos levantamos, alzando las manos moviendo los dedos, (Esto simbolizando el crecimiento de las raíces y de la planta).

Recomendaciones: Explicar el simbolismo de la canción (dedicada a la tierra, a la siembra). Dividir la canción en partes, enseñarla de forma paralela al baile

Links de youtube:

- Inspiración y guía para el docente: <https://www.youtube.com/watch?v=mp9Cxkh7XTY>

6.11. Jazz Chants

Adjunto links a vídeos en los que la docente Carolyn Graham enseña a profesores a usar los *chants* como recurso, a crearlos y a jugar con ellos. Estas grabaciones se pueden tomar como ejemplo de lo que se podría realizar, sirviéndonos como base a partir de la cual los docentes se inspiren para aplicar esta herramienta educativa.

- Vocabulary Chant, Grammar Chant, Song: https://www.youtube.com/watch?v=D4MTyK_H2fs&t=1s
- 3-2-2-1, Adding Color Words, From Chant to Song: <https://www.youtube.com/watch?v=afD8bVrpwiY&t=1s>
- Teaching english with the jazz chants: <https://www.youtube.com/watch?v=sotUp32mpOI>
- Teaching Jazz Chants: https://www.youtube.com/watch?v=R_nPUuPryCs&t=1s

Anotaciones para la puesta en práctica de la sesión LA:

A) Percusión básica para acompañar el ritmo de 4/4 (*One, two, three, four*). Se va midiendo en voz alta y se acompaña cada número con un movimiento:

- 1: Nos damos una palmada en el pecho con la mano derecha
- 2: Extendemos el brazo derecho hacia nuestra derecha y chasqueamos los dedos
- 3: Chocamos las palmas con nuestro compañero (mano derecha con mano derecha)
- 4: Extendemos el brazo derecho hacia nuestra derecha y chasqueamos los dedos

B) Ejemplo de *chant* (para trabajar en PA) introductorias:

- “How are you?” (How/1 are/ 2 you/ 3 4)
- “I’m fine thank you. “How about you?” (I’m/1 fine/2 thank/3 you/4. How/1 about/2 you/3 4)
- “I’m fine thanks” (I’m/1 fine/2 thanks/3 4)

En el anterior ejemplo cada niño asume un rol en el diálogo. En otros casos el *chant* se hace en parejas pero se habla de forma simultánea, ambas personas dicen lo mismo.

C) Ejemplo de *chant* para terminar la sesión:

- “Have a nice week-end” (Have a/1 nice/2 week/3 end/4)
- “Thanks you too” (Thanks/1 you/2 too/3)

Fuente: Dirección de Formación Inicial Docente. (8 de enero de 2010). Teaching Jazz Chants – Carolyn Graham. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=R_nPUuPryCs&t=1s