



Pedro V. Salido López
María Rosario Irisarri Juste
(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares
para el tratamiento de la
competencia artística
y la formación cultural



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

© de los textos e ilustraciones: sus autores

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Imagen de cubierta: *Dos mujeres thaitianas*, 1899. Paul Gaugin. Metropolitan Museum of Art.

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 29

El proceso de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CENEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos debe responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos en las revistas científicas.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

I.S.S.N.: 2697-049X

I.S.B.N.: 978-84-9044-440-5

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.00



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*

ÍNDICE

Introducción

- Reflexiones multidisciplinares para una educación por competencias: a propósito del desarrollo cultural y la formación artística 11
Pedro V. Salido López

Parte I. Visiones multidisciplinares sobre el tratamiento de la competencia artística

- Manifiesto por la Didáctica de la Historia..... 15
Beatrice Borghi y Rolando Dondarini
- El museo como espacio educativo para el desarrollo de competencias culturales y artísticas en la formación del profesorado de Educación Primaria. Experiencias formativas en el Museo de Ciudad Real/Convento de la Merced 27
Pilar Molina Chamizo y Óscar Jerez García
- Processo criativo e prática pedagógica na formação do educador enquanto sujeito cultural..... 45
Joana Matos, Joana Ferreira y Teresa Matos Pereira
- Formación artística competencial en contextos de aprendizaje interdisciplinares 59
Pedro V. Salido López
- Processo Criativo, Aprendizagens e Conhecimento: uma abordagem interdisciplinar em artes visuais 75
Teresa Matos Pereira y Sandra Antunes
- Alternativas artísticas para trabajar la concienciación cultural en Educación Infantil a través de los diaporamas..... 87
M^a del Mar Bernabé Villodre
- Música, interdisciplinariedad y aprendizaje cooperativo: análisis de una intervención en el área literaria de la formación inicial del docente 103
Javier Benito Blanco

Música moderna e integración sociocultural en el aula de Educación Primaria.....	115
<i>Mª del Mar Bernabé Villodre, Desirée García Gil</i>	
La competencia en conciencia cultural y expresiones artísticas como medio de atender a la diversidad	125
<i>Javier Rodríguez Torres, Óscar Gómez Jiménez</i>	
Estudio de caso con diagnóstico de TDA-H: influencia de las Artes Plásticas en el rendimiento académico del lenguaje.....	135
<i>Mª del Pilar Aparicio-Flores, Rosa Pilar Esteve-Faubel</i>	
Fundamentos de la neuroeducación en los procesos creativos.....	145
<i>María del Prado Camacho Alarcón</i>	
Espaço Poético: conceito, prática e conhecimento artístico	155
<i>Teresa Matos Pereira, Kátia Sá</i>	
De <i>Ben-Hur</i> a <i>Los Vengadores</i> : el cine en el aula de Física y Química	167
<i>Leticia Isabel Cabezas Bermejo</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Art around us!.....	179
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Luces, Cámara y Acción	189
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Desarrollo de habilidades cognitivas en el aula bilingüe de <i>Natural Science</i> mediante el uso de actividades plásticas	197
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y Ana Belén Gómez Muñoz</i>	
Cómo enseñar y aprender por competencias en Programas Bilingües (AICLE/CLIL): el caso de la Educación Artística.....	207
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y M.ª Cristina Ortiz Calero</i>	
Qué evaluar en una representación teatral en Educación Primaria.....	217
<i>Pedro César Mellado Moreno, Montserrat Blanco-García y Pablo Sánchez-Antolín</i>	
El docente como “mediador cultural” desde la Bildung, ante el desafío de las políticas educativas.....	227
<i>Abigail Gualito Atanasio y Flor Angélica Hermida Miralrío</i>	
Proyectos artísticos de visualización de datos, como modelo para el desarrollo de la competencia de colaboración interdisciplinar	235
<i>Kepa Landa</i>	

Parte II. El componente cultural de la competencia artística

Interpretación históricamente informada (HIP) como modelo de investigación artística: estudio de la articulación y del movimiento del arco en la obra para violín solo de J. S. Bach.....	251
<i>Nieves Pascual León y Pablo Martos Lozano</i>	
La reinención del mundo infantil. <i>Ricostruzione futurista dell'universo</i> y el juguete de vanguardia italiano: nexos e influencias en el diseño italiano contemporáneo.....	261
<i>Juan Agustín Mancebo Roca</i>	

Lecturas de género en la ciudad. Cuatro itinerarios didácticos por la estatuaría femenina de Ciudad Real	279
<i>Isabel Rodrigo Villena</i>	
La historiografía feminista: una apuesta frente a la invisibilidad	297
<i>M^a Soledad Ruiz Corcuera</i>	
Experiencia de recuperación didáctica de un tema musical popularizado a través del cine: “Don Quijote” (Augusto Algeró).....	307
<i>Virginia Sánchez Rodríguez</i>	
Música y dispositivos móviles. La historia de la música en códigos QR.....	321
<i>Narciso José López García, María del Valle de Moya Martínez y Raquel Bravo Marín</i>	
Música Popular Contemporánea y Educación en Valores: La Movida Madrileña en el Grado en Maestro de Educación Primaria	331
<i>José María Peñalver Vilar</i>	
La Historia del Arte en el aula. Del desconocimiento a la integración.....	337
<i>Sara Bastante Valero y María Delgado Martín</i>	
La institucionalización del viaje como método didáctico: la Sociedad Española de Excursiones y sus boletines	345
<i>Julia Martínez Cano</i>	
La memoria en imágenes: un modelo de innovación docente mediante la fotografía histórica.....	353
<i>Víctor Iniesta Sepúlveda</i>	
Valores culturais e a representação artística dos animais	359
<i>António Almeida y Rafael Sumozas</i>	

Música moderna e integración sociocultural en el aula de Educación Primaria

M^a del Mar Bernabé Villodre

Universidad de Valencia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8983-6602>

Desirée García Gil

Universidad Complutense de Madrid

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0591-6873>

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.08

1. INTRODUCCIÓN

La legislación surgida durante los primeros años de consolidación del sistema democrático español vendría a asentar las bases de las futuras políticas educativas que pretendían garantizar una educación de calidad y en igualdad para todo el alumnado (Vid. *Ley Orgánica 2/2006* – artículos 1.1, 2.1.b y 17.d, entre otros; *Ley Orgánica 8/2013*, artículo 127, entre otros). Así, dentro del ámbito de la educación musical, también pueden apreciarse estrategias legislativas y docentes (metodológicas) encaminadas a proponer y desarrollar acciones de igualdad dentro de muy diversos ámbitos, tanto sociales como de género (Cardoso y Fernández-Batanero, 2016). De forma más específica, la inclusión de la música tradicional de las diferentes comunidades autónomas en el currículo musical supuso el primer paso en el conocimiento de las diferentes características culturales del territorio español que fue comprendido como forma de facilitar la comprensión de músicas autóctonas más universales y posibilitando así las relaciones interculturales. Así, por ejemplo, la Comunidad Autónoma de Andalucía es la primera y única comunidad de España que ha insertado específicamente el flamenco en el currículo (Gutiérrez, 2010).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, el presente texto persigue la consolidación de los siguientes objetivos:

- a) Presentar las bases teóricas que sustentan la idoneidad de trabajar en clase de Educación Primaria la música como vehículo de conexión social y cultural.
- b) Delimitar curricularmente los aspectos básicos para la realización de actividades musicales de integración sociocultural en el aula.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN MUSICAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En Educación Primaria, todos los agentes implicados en el proceso educativo (docente, discente y familias) deben ser conscientes de su contribución al asentamiento de los principios y

valores generales de la sociedad de la que participan, al tiempo que de aquellos de las diferentes culturas de las que forman parte. En este sentido, la enseñanza artística musical lleva tiempo considerándose como un elemento que invita a la expresión y la comunicación entre culturas (Molina y Colorado, 2010), además de su interpretación como elemento enriquecedor de la formación integral del educando (Conejo, 2012). Este espacio musical es comprendido como punto de encuentro cultural y social (Aldeguer, 2013; Bernabé, 2015), esto es, como un lugar en el que todo el alumnado participa de las mismas actividades: el docente de Primaria se encuentra que el alumnado con necesidad de apoyo educativo no abandona sus clases para recibir refuerzo específico de ella, como sucedería con la asignatura de Matemáticas o de Lengua Castellana, por ejemplo. Debido a esto, precisamente, la clase de Música puede comprenderse como ese escenario ideal para el encuentro del alumnado.

De manera que, puede considerarse que el proceso educativo musical se asemeja, en gran medida, al proceso educativo intercultural que está encaminado a la integración sociocultural de las personas que conforman una sociedad. Esto puede llevarse a cabo utilizando la interpretación vocal y/o instrumental, la audición activa y participativa, la improvisación y la composición en grupo. Atendiendo a esto, en primer lugar, debería comentarse que la interpretación musical podría relacionarse con un trabajo del respeto al otro porque permite ponerse en el lugar del otro, al tiempo que se necesita de la participación y aportación del compañero y esto supone el establecimiento de unos lazos de dependencia entre intérpretes que supondrán la obtención de un producto final común que puede unirlos más socioafectivamente. De manera que, los principios de la educación intercultural suponen el respeto de la alteridad y una integración grupal que, en este caso, la práctica musical permite gracias al compartir cantando y tocando instrumentos musicales en grupo, como asevera Conejo (2012).

En segundo lugar, la audición musical debe ser activa y participativa, comprendiendo ésta como un procedimiento que aporte conocimiento de los valores del entorno (De la Ossa, 2015). Godoy (2005) presentaba la canción popular como el recurso idóneo para iniciar al alumnado de Primaria en la audición; y Pastor (2009) establecía modelos prácticos creativos de audición para desarrollar, al mismo tiempo, la competencia cultural y artística. A estas consideraciones hay que sumar que, es necesario realizar una audición es activa y participativa para que los alumnos analicen las piezas buscando elementos estilísticos de distintas culturas y, así, conseguir que se produzca una reinterpretación de éstos para descubrir similitudes con otros elementos musicales menos conocidos o desconocidos de diferentes culturas. Aunque, es necesario promover el enfoque multicultural, promoviendo intercambios que podrían derivar de una reflexión compartida a partir del análisis auditivo.

En tercer lugar, la improvisación en el aula musical permitirá una construcción conjunta de un producto musical desde las aportaciones de cada estudiante proveniente de distintas partes del mundo, contribuyendo a conseguir la competencia cultural y artística (Peñalver, 2009). Es decir, que la improvisación permitirá al alumnado acercarse a la música con un espíritu propio, desde lo que él considera su aportación; aunque, al mismo tiempo, supondrá una actividad de encuentro, de reflexión sobre elementos culturales “propios” y sobre aquellos que el compañero haya podido aportar. De Moya, Hernández y Hernández (2010) han considerado que la escuela y, más concretamente, el aula musical es la más adecuada para abordar la integración cultural del alumnado en riesgo de exclusión. Precisamente, en ese encuentro musical improvisador comprendido (en este caso) como intercambio de elementos musicales (asociados a una o varias culturas), estaría basada la educación intercultural.

En cuarto lugar, la composición, si se emprende como una actividad cooperativa, resultará muy útil como invitación a la reflexión de la cultura musical propia y de la “del otro”. La composición musical como obra artística permitirá transformar conciencias (Céspedes, 2009),

que es lo que pretende principalmente la educación intercultural, que invita constantemente a repensar la cultura y a construir una nueva cultura compartida gracias al conocimiento, el respeto y el intercambio. Y, en último lugar, el análisis de las partituras a partir del estudio histórico y estilístico musical. Gracias a esto, el estudio de las diferentes músicas del mundo se hace más entretenido para el educando y permite al docente crear espacios de reflexión sobre las importantes similitudes entre las diferentes músicas del mundo; al tiempo que también podrán reflexionar sobre el enriquecimiento que suponen las diferencias (armónicas, rítmicas...) en la belleza del resultado final.

2.2. MÚSICA POPULAR EN EL AULA

Según la zona geográfica referida, así como los estudios o tendencias propuestas, el término de «música popular» puede connotar diferentes matices e implicaciones. Resulta llamativo el hecho de que incluso, investigadores de la misma nacionalidad presentan diferencias a la hora de expresar dicho término (Davis y Blair, 2011). Lo más habitual, es que el vocablo se defina tomando en consideración la idea del «Volk herderiano» (ideas de las esencias patrias), esto es, con la reminiscencia popular que a menudo representan una etnia y también una comunidad (Marti, 2000a). Más específicamente, se entiende como música popular toda la música del pueblo, sea divulgada o no a través de los medios de comunicación de masas (Middleton, 1990, citado en Marti, 2000). Ahora bien, ¿qué tipo de música debe estudiarse en el aula de Primaria? ¿Por qué se insiste en un currículo alejado de los intereses musicales del alumnado? El uso de la música popular en la enseñanza curricular europea es una adquisición relativamente reciente, puesto que el interés didáctico de dicho género sigue siendo en parte, bastante novedoso (Springer y Gooding, 2013). Con todo, no en todos los contextos educativos se ha seguido por esta misma línea ya que, por ejemplo, en las escuelas norteamericanas la música popular se viene usando desde la década de los años '50, aunque la música culta sea el eje vertebrador del currículum (Davis y Blair, 2011).

El retraso en la incorporación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música popular se debe, según los especialistas, a varios hechos reseñables. En primer lugar, a la ponderancia intelectual otorgada a la música culta occidental en los ámbitos académicos lo que, de forma indirecta, ha ocultado la presencia curricular de cualquier estilo o género diferente a la música de arte. Así, Vulliamuy (1997, citado en Flores, 2005) apuntaba ya en la década de 1970 que el aislamiento de la «popular music» dentro de los programas educativos se debía a la fuerte crítica de la cultura de masas. En segundo lugar, es notable el hecho de que la formación musical específica ha usado tradicionalmente un repertorio clásico-romántico debido, en parte, al lugar en el que normalmente —o históricamente— se ha formado en esta rama de conocimiento, esto es, conservatorios y escuelas de música. Esto ha hecho que los docentes adquieran una formación unidireccional: más aún en el caso español, donde hasta hace relativamente poco tiempo, el docente de música había sido instruido, casi exclusivamente, en dichos contextos educativos. En tercer lugar, el profesorado demanda una mayor abundancia de recursos, materiales y estrategias didácticas específicas sobre música popular. Y, en último lugar, de forma más radical, algunos profesionales de la enseñanza consideran que la música popular no es adecuada para ser enseñada en clase (Davis y Blair, 2011).

Desde el punto de vista del proceso de aprendizaje, cabe recordar que fue en 1967, en ocasión del Tanglewood Symposium (Springer y Gooding, 2013) cuando especialistas de la enseñanza reclamaron la presencia de la música popular en sus aulas. Así, muchos docentes reclamaron la necesidad de tomar la experiencia cultural del alumno como punto de partida en las aulas de música (Flores, 2007). A partir de entonces, el debate —en la vertiente positiva y negativa— sobre

su uso fue fecundo. Las críticas positivas ponen el acento en los siguientes hechos (Springer y Gooding, 2013): a) Acercar al docente a la realidad social de sus alumnos, b) Permitir una enseñanza flexible en un contexto formal y c) Producir una transferencia en el método educativo utilizado, ya que de manera informal se puede llegar a otros estilos cultos.

Davis y Blair (2011) comentan que el docente debería plantear su metodología utilizando la música popular ya que, a partir de ella, se puede acceder a herramientas que les permitan apreciar otros estilos musicales. Esto debe llevarse con sumo cuidado, pues el uso de dicho género puede ser visto como una intromisión del profesor en la esfera personal del alumno. Pero lo cierto es que la utilización de música de este tipo como, por ejemplo, de artistas como Bisbal o Melendi, caracterizada por una estructura armónica sencilla, en ocasiones, con “préstamos” sonoros de diversa procedencia, les puede llevar a sentir la clase de música como un espacio más cercano, menos estancado en lo «antiguo».

Los casos del alumnado extranjero que desconoce su cultura musical son tan numerosos como los del alumnado autóctono que tampoco conoce su música tradicional (Arévalo, 2009), como ha podido refutar nuestra experiencia con alumnado de esta etapa. Si bien, es cierto que la música tradicional debe estudiarse, es una realidad que debería replantearse la forma de trabajarla, para acercarla al estudiantado que no se siente nada próximo a ella. Debería tenerse en cuenta que el alumnado prefiere la música popular a la música tradicional o a la música clásica, tal y como muestran las investigaciones de Herrera, Cremades y Lorenzo (2010). En este sentido, ya que la música popular presenta, en ocasiones, tantas fusiones armónicas y rítmicas de tan diferentes partes del mundo, puede convertirse en una herramienta ideal para trabajar la integración sociocultural en el aula de Primaria. Un buen ejemplo sería la canción “Waka waka” de Shakira, con claras influencias de la música tradicional africana.

3. METODOLOGÍA

3.1. OBJETIVOS Y COMPETENCIAS

Las distintas propuestas didácticas presentadas en el epígrafe siguiente persiguen como objetivo general establecer espacios relacionales e integradores del alumnado pluricultural, desde el supuesto de que la música puede convertirse en herramienta de comunicación entre culturas. Así, quedaría entroncado con el segundo objetivo de este documento, ya citado en epígrafes anteriores. Y, a nivel específico, las actividades planteadas ayudarán a mejorar el clima del aula, a potenciar la empatía hacia la alteridad y a comprender otros lenguajes musicales desde una construcción artística compartida por todos.

En cuanto a las Competencias Básicas establecidas por la Orden ECD/65/2015, las propuestas didácticas presentadas en este documento irán encaminadas a desarrollar las más necesarias para contribuir a la consecución de una situación intercultural en las aulas y, por extensión, de una integración sociocultural también más allá del aula. En estas propuestas contenidas en este documento, se trabajarán las siguientes: competencias sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales, así como el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Esta última que podría resultar un poco más alejada respecto a las dos anteriores, tiene su razón de ser si se atiende a cómo es presentada en la citada referencia legislativa: “[...] significa adquirir conciencia de la situación a intervenir y resolver” (p.6999). Es decir, que con las propuestas aquí mostradas se favorecerá la adquisición de esa conciencia sobre qué situación se vive en el aula y cómo resolverla. Y aún queda más justificada la relación de esta competencia con estas propuestas cuando se comenta cómo ésta fomentará el “desarrollo de actitudes que conlleven un cambio de mentalidad” (p.7000).

En esa *Orden ECD/65/2015*, se expone que el hecho de trabajar atendiendo a las competencias sociales y cívicas “[...] supondrá ser capaz de ponerse en el lugar del otro, aceptar las diferencias, ser tolerante y respetar los valores, las creencias, las culturas y la historia personal y colectiva de los otros” (p.6999). Y, prestar atención a la conciencia y expresiones culturales, supondrá “valorar [...] el derecho a la diversidad cultural, el diálogo entre culturas y sociedades y la realización de experiencias artísticas compartidas” (p.7001). Como podrá comprobarse en epígrafes siguientes, las diferentes propuestas didácticas presentadas promoverán el aprendizaje del respeto de la alteridad y el fomento del diálogo siempre desde experiencias artísticas compartidas por todo el alumnado participante.

3.2. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Se proponen una serie de actividades derivadas de las audiciones de una selección de canciones de cantantes como Macaco, Major Lazer y Orishas, que permitirán trabajar valores interculturales. La selección de cantantes/grupos y de su repertorio ha atendido a que: son músicos que ofrecen un producto musical popular y, puesto que la educación debe partir del entorno y contexto del alumnado (Arévalo, 2009), se ha considerado que este tipo de música tiene un considerable potencial pedagógico (García-Peinazo, 2017), además de que debe seleccionarse el repertorio más adecuado para promover el intercambio cultural (López de Arenosa, 2011) en el aula de música y llegar a garantizar así la integración sociocultural del pluricultural alumnado presente en el sistema educativo español.

Las propuestas se han planteado para alumnado de último ciclo de Educación Primaria, concretamente, para el último curso. Se trata de actividades de audición con un enfoque activo, que parten de propuestas de audición emocional (expresión de lo que sugiere la música mediante dibujos e imágenes), de ilustración musical (dibujar fragmentos como la línea melódica o el timbre, por ejemplo, de la pieza musical) y de expresión músico-corporal (realización de movimientos y gestos corporales como acompañamiento de la audición); así como de actividades de interpretación instrumental y vocal de cada canción y de composición de acompañamientos rítmicos propuestos por el alumnado. Todo esto complementado con espacios de reflexión para favorecer la maduración de las temáticas transversales que pretenden desarrollarse. Éstas se han planteado tomando como base las orientaciones metodológicas contenidas en la *Orden ECD/65/2015*, que centra la atención en metodologías activas para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

3.2.1. PRIMERA SELECCIÓN MUSICAL: *MOVING*

Moving de Macaco permite trabajar desde el análisis de la letra y de su vídeo musical, sin obviar el interpretativo (vocal e instrumental). Esta pieza resulta muy apropiada para realizar un análisis estilístico gracias a sus marcados giros flamencos fusionados con el pop: en primer lugar, el alumnado marcaría en la partitura aquellos fragmentos que puedan sonarle «extraños», siempre de acuerdo con la música que escuchen habitualmente. Pero, todo este proceso no lo harán solos, sino que será en grupo para favorecer la reflexión grupal, que puedan hablar entre ellos, puesto que trabajando su capacidad de diálogo podrán interactuar respetuosamente con la alteridad. Y, en un segundo estadio de trabajo, tendrán que intentar buscar otras canciones que consideren que se asemejan de alguna manera, en ciertos elementos, bien por su combinación instrumental, bien por sus ritmos, bien por su letra o bien por su melodía. Con esta búsqueda se pretende favorecer una nueva reflexión, que lleve del descubrimiento de las similitudes a una conciencia respetuosa de las diferencias, que favorezca un mejor conocimiento la sociedad que ha dado esos resultados musicales para relacionarla con la cultura que la rodea (Gómez, 2011).

Un análisis del texto de la canción realizado entre toda la clase, anotando ideas extraídas de la letra, permitirá incidir en una importante realidad: la unión de toda la clase les hace ser más fuertes y de esa asociación se puede evolucionar. Se les puede invitar a reflexionar sobre la comprensión de la cultura como algo dinámico, no estático y siempre resultado de la unión de multitud de gotas de agua (utilizándose la simbología de la propia canción). Se constataría la consideración de Azorín y Vicente (2012) de que el área musical es el lugar idóneo para el trabajo de los valores, en este caso, interculturales como favorecedores de la integración del alumnado. Pero, a partir de la letra también se pueden trabajar más elementos. Nuevamente en grupos, deberán interpretar las diferentes estrofas, tratando de aportar una frase que sintetice el mensaje recogido en cada sección. Después, se pondrán en común con las realizadas por el resto de grupos, anotándose en la pizarra los mensajes y con cruces al lado para aquellos que se hayan repetido. Se trata de hacerles ver que los significados de una misma canción son muy abiertos y que, aunque no siempre se coincide será justo esta diferencia de significados la que pueda aportarles conocimiento y visiones diferentes que enriquezcan su bagaje emocional y personal.

Visualizar el vídeo puede resultar más entretenido para el alumnado. En este caso, el videoclip presenta a distintos cantantes y actores de diversas nacionalidades, bailando la misma canción, cada uno de ellos con sus características socioculturales propias. Este análisis de movimientos de cada uno de esos artistas les permitirá comprender cómo todos tienen cabida dentro de una misma pieza musical, cómo ninguno “desentona” en el conjunto y cómo se encuadran con gran sentido en la misma música. Los mensajes interculturales estarían claros en esta actividad: elementos musicales compartidos por distintas culturas, convivencia cultural respetuosa, diálogo entre culturas, etc.

3.2.2. SEGUNDA SELECCIÓN MUSICAL: *LEAN ON*

Con el tema, *Lean on* de Major Lazer, se partirá de trabajar la ilustración musical como forma de acercamiento a la percepción que se tiene de los elementos musicales que caracterizan esta pieza musical. Después, se reflexionará sobre la representación que cada estudiante ha realizado de la misma, visualizará el videoclip para que, a través de la coreografía que propone y de la propia estética del mismo, puedan ver similitudes y entender qué ha causado las diferencias. Éstas últimas siempre deben considerarse como enriquecedoras, porque esto es otra de las bases de la citada interculturalidad y necesaria para crear espacios de integración social en el aula.

En este caso, el minuto 0’30” del videoclip presenta una coreografía de mujeres indias con vestimenta tradicional de bailarinas. La cantante presenta una versión más occidentalizada del conjunto, pero las armonías que la acompañan están más próximas a lo occidental que a lo oriental, consiguiéndose una interesante fusión sonora-visual que tiene su aporte para el proceso educativo intercultural. Esto no sucederá en algunas partes intermedias de la canción, donde existen más semejanzas con lo oriental, que queda recogido visualmente en la grabación. Por eso, es importante que el alumnado cuando trabaja ilustración musical desde piezas populares, no utilice primero los videoclips porque necesita crear su propia imagen de la música.

Se animará a utilizar determinados colores para la intensidad de los sonidos y otros para las emociones que les sugiera la música. Así, el resultado final será similar a una obra abstracta, pero podrán realizarse comparaciones y, de esta manera, espacios de reflexión posterior donde el alumnado pueda aprender a dialogar y comprender (al mismo tiempo) sus propias emociones ante la música. Éstas nunca son tan diferentes o están tan alejadas las percepciones de unos y otros, lo que también generará un interesante debate al respecto: ¿la música “del otro” me permite sentir lo mismo que si fuese “mi” música?

3.2.3. TERCERA SELECCIÓN MUSICAL: 537 CUBA

Por último, la canción 537 *Cuba* de Orishas se tocará con los instrumentos del aula, pero para que la interpretación musical pueda relacionarse con las características del proceso educativo intercultural, deberá iniciarse con una audición de la pieza original, un posterior comentario sobre los ritmos que se aprecian, así como una reflexión sobre esos elementos específicamente musicales que puedan distinguirse. Para ayudarles a comprender qué están diciendo éstos, se partirá de otra técnica activa de audición: la audición emocional.

Esta forma de trabajar la audición, previa a la interpretación de esa canción en una versión instrumental, les permitirá comprender mejor el mensaje. Esta pieza combina no sólo ritmos y armonías caribeñas (el grupo es de origen cubano), sino que fusiona todo esto con fragmentos rapeados. Esto hace que el producto resultante llegue mucho más al alumnado, puesto que no se trata sólo de una versión de un tema ya clásico del cantante Compay Segundo, sino que lo revitalizan con ritmos electrónicos y con esos fragmentos de hip-hop. Esto facilitará la explicación de lo enriquecedora que puede ser la fusión para el producto musical que se va a consumir y que ellos pueden realizar en clase, también. Así, cuando la escuchen tendrán que dibujar una ciudad o representar un conjunto de un país que les sugiera la canción y, después, se comentará por qué les ha sugerido esa representación del determinado país/ciudad. Esto será un paso previo, antes de centrarse en las emociones que les ha sugerido la música.

La expresión gráfica de las emociones sugeridas por la música, mediante escenas, permitirá al discente dialogar para comprender mejor a la otra persona. Les animará a sentir interés por la percepción del compañero, porque les llamará la atención si son diferentes a los dibujos que puedan haber hecho ellos. Todo esto supondrán puntos de encuentro para el alumnado y, de este modo, se crearán espacio de integración de la alteridad cultural.

3.3. SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LAS PROPUESTAS

El procedimiento de evaluación de estas actividades propuestas partiría de la observación directa del alumnado, de modo que pudiesen constatar ciertos cambios a la hora de relacionarse entre los distintos miembros del grupo. Esto quedaría recogido en un instrumento diseñado para ello como una rúbrica de evaluación, atendiendo a los siguientes criterios, relacionados con las competencias básicas citadas en epígrafes anteriores y con los objetivos general y específicos:

Puesto que un clima intercultural sólo puede conseguirse favoreciendo espacios de reflexión entre los implicados, en este caso, en el aula, la evaluación de toda propuesta didáctica desarrollada no puede finalizarse con la evaluación por parte del docente. Por ello, se precisará algún procedimiento más que invite a la reflexión: la autoevaluación, por ejemplo. En este caso, este tipo de evaluación permitirá al alumnado no sólo considerar qué ha aprendido, cómo lo ha aprendido y por qué lo ha aprendido, sino que se realizará en el propio grupo de trabajo y en voz alta, para que así todos puedan enriquecerse de las reflexiones del otro.

4. CONCLUSIONES

Todo lo expuesto puede llevar a afirmar que, de todo el currículo educativo de Educación Primaria, la asignatura de Música puede considerarse como la más completa para garantizar una integración sociocultural del alumnado, siempre respetuosa con la pluriculturalidad del aula y promotora de una interculturalidad que lleve a evitar la exclusión social: Díaz e Ibarretxe (2008) la consideran como el referente más importante en la configuración de la identidad; Rodrigo (2014) ha considerado la interpretación musical en orquestas infantiles como una

forma de promover la inclusión del alumnado en riesgo. Con el tipo de actividades propuestas se desarrolla la creatividad del alumno, comprendida ésta como oposición a lo homogéneo y reivindicación de lo diverso (Díez, 2009). La misma pieza musical no sólo habrá permitido trabajar la interculturalidad, sino también, los elementos característicos de la asignatura de música, lo que contribuye a mostrarla como facilitadora de cierta conexión social y cultural del alumnado.

Debido a cada uno de los procedimientos que podemos trabajar en el aula (audición, interpretación, composición, improvisación, etc.), destinados a conseguir el desarrollo de las principales competencias musicales (crear, escuchar, interpretar) (Herrero, 2013), esta asignatura puede contribuir a la formación en los valores propios de la interculturalidad, ya comentados, que llevarán a una garantía de integración sociocultural; aunque, a todo ello deba sumarse un punto de partida, una disposición del docente que crea en la ciudadanía global y no en la nacional (Colwell, 2017). De modo que, respecto al primer objetivo de este documento, las bases teóricas presentadas han sustentado la idoneidad de trabajar la música como vehículo de conexión sociocultural que posibilite planteamientos interculturales. Lo que viene a enlazar con el segundo objetivo, la delimitación curricular de los aspectos básicos para la realización de actividades musicales promotoras de la integración sociocultural en el aula.

En este caso, ante la ingente cantidad de música que puede trabajarse en el aula, y para atender al segundo objetivo perseguido, los planteamientos didácticos propuestos permiten comprender que no debe caerse en utilizar únicamente el estudio de la música tradicional de otras partes del mundo para educar interculturalmente al alumnado, como forma de garantizar su integración sociocultural. La selección propuesta y la forma de trabajarla con el alumnado les permitirá conectar áreas diferentes de conocimiento (Gómez, 2005), y precisamente es la idea de la conexión de diferentes elementos lo que se necesita para desarrollar una actitud intercultural.

Algunas de las letras de las canciones propuestas inciden en una temática de queja o protesta ante la realidad social, e incluso cuyos vídeos musicales se convierten en reivindicaciones políticas y sociales, muestran ritmos y giros melódicos de diversa procedencia, en un intento de mostrar cómo letra y música están muy relacionadas. Todo esto, no hace sino refutar que el uso de la música popular más actual en el proceso educativo intercultural mejorará la percepción de la alteridad cultural e invitará a una reflexión de la propia cultura desde músicas que resulten más atractivas al alumnado. Esta música garantizará la interculturalidad en el alumnado gracias a su proximidad, a su invitación a la reflexión, al tratamiento comparado de sus contenidos por parte del docente y, finalmente, podrá promover cambios conductuales (Jauset y Abad, 2012) en su desarrollo sociocultural.

REFERENCIAS

- ARÉVALO, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *LEEME*, 23, 1-14.
- AZORÍN, C.M. y VICENTE, G. (2012). Opos Solidarity: Trío para música, educación y valores. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 10 (5), pp. 78-86.
- BERNABÉ, M. (2015). El proceso educativo intercultural en el aula de Música. *Hekademos: revista educativa digital*, 18, pp. 51-63.
- CARDOSO, J. y FERNÁNDEZ-BATANERO, J. (2016). Musicoterapia e integración social en menores infractores. Un estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 38 (152), pp.163-180.
- CÉSPEDES, E. (2009). *Vivir mejor, educación por medio del arte: construcción del sentido artístico en la escuela*. San José: Coordinación Educativa Cultural Centroamericana.

- COLWELL, R. (2017). Populismo y Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, pp. 75-93.
- CONEJO, P.A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, pp. 263-278.
- DAVIS, S.G. y BLAIR, D.V. (2011). Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course. *International Journal of Music Education*, 29(2), pp. 124-140.
- DE LA OSSA, M.A. (2015). La audición musical en la etapa de educación primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. *Artseduca*, 11, pp. 20-45.
- DE MOYA, M^aV., HERNÁNDEZ, J.R. y HERNÁNDEZ, J.A. (2010). Experiencia intercultural en el aula “La música nos une”. *Música y Educación*, 23(84), pp. 18-29.
- DÍAZ, M. e IBARRETXE, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), pp. 97-110.
- DÍEZ, P. (2009). Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano. *Pulso*, 32, pp. 123-145.
- FLORES, S. (2005). Las músicas populares actuales en la Educación Secundaria: los primeros pasos. *Revista aragonesa de musicología*, 21(1), pp. 355-362.
- FLORES, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 19, pp. 1-16.
- GARCÍA-PEINAZO, D. (2017). ¿Nuevos “clásicos” en Educación Musical? De la canonización a la audición activa de las músicas populares urbanas en contextos didácticos específicos. *Revista Electrónica de LEEME*, 40, pp. 1-18.
- GODOY, J.C. (2005). La canción popular en la música académica: un recurso para la iniciación a la audición musical. *Música y Educación*, 18(61), pp. 27-46.
- GÓMEZ, J.A. (2005). Educación y creatividad. *ESE*, 9, pp. 79-105.
- GÓMEZ, R. (2011). *Música étnica, música intercultural un acercamiento en la Educación Primaria*. Recuperado de: <http://eduinnova.es/monografias>
- GUERRERO, A. (2007). Educación de la motricidad. En R. Eisenberg (2007), *Corporeidad, Movimiento y Educación Física*, 1992-2004 (pp.179-236). México: Grupo Ideograma Editores.
- HERNÁNDEZ, A. (1999). *Música para niños: Aplicación del “Método intuitivo de audición musical” a la educación infantil y primaria*. México: Siglo veintiuno editores.
- HERRERA, L., CREMADES, R. y LORENZO, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), pp. 37-51.
- HERRERO, R. (2013). *La pedagogía de la creación musical. Una reflexión sobre la escucha y la creatividad en el contexto de la música contemporánea*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- JAUSET, J.A. y ABAD, E. (2012). La música y los valores de la paciencia y la constancia. *Artseduca*, 3, pp. 6-9.
- JEFATURA DEL ESTADO (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), nº 106, referencia 7899, pp.17158-17207.
- JEFATURA DEL ESTADO (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE (10/12/2013), nº 295, referencia 12886, pp. 97858-97921.
- LÓPEZ DE ARENOSA, E. (2011). Pensemos: ¿son las competencias un puente hacia lo intercultural? En torno a la educación musical superior. En F.J. Sadio Ramos (Coord.), *Tendiendo puentes hacia la interculturalidad: Ponencias* (pp. 33-54). Granada: Junta de Andalucía.

- MARTI, J. (2000). Músicas populares actuales. Problemas de definición. En J. Marti (Ed.) *Mas allá del arte. La música como generadora de realidades sociales* (pp. 235- 258). Balmes: Deriva.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. BOE (29/01/2015), nº 25, referencia 738, pp. 6986-7003.
- MOLINA, A. y COLORADO, A. (2010). Estilos musicales de los estudiantes universitarios: ¿Oportunidad para el diálogo intercultural? *Revista Comunicación y Medios*, 21, pp. 106-125.
- PASTOR, J.J. (2009). Modelos de escucha y práctica creativa de la audición musical para el desarrollo de la competencia cultural y artística. En E. NIETO, A. I. CALLEJAS (Coords.), *Las competencias básicas [Recurso electrónico]: reflexiones y experiencias* (p. 63). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PEÑALVER, J. M^a (2009). Justificación y aportación de la improvisación musical a la competencia cultural y artística en el ámbito educativo de la educación obligatoria. En E. NIETO Y A.I. CALLEJAS (Coords.), *Las competencias básicas [Recurso electrónico]: reflexiones y experiencias* (p. 52). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- PÉREZ ALDEGUER, S. (2013). Propuestas musicales para el trabajo intercultural. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 8, 64-71.
- RODRIGO, J.A. (2014). Música para la inclusión. *Eufonía*, 63, pp. 24-28.
- SPRINGER, D.G. y GOODING, L.F. (2013). Preservice Music Teachers' Attitudes Toward Popular Music in the Music Classroom. *International Journal of Music Education*, 32(1), pp. 25-33.