

Juegos tradicionales como herramienta intercultural para la adquisición de contenidos musicales

Marta Sierra Campos

Grado en Magisterio en Educación Primaria

Universidad de Zaragoza



Universidad
Zaragoza



Directora: Carmen Fernández Amat

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y

Corporal

Septiembre 2015

Agradecimientos:

A todos los maestros que han hecho reafirmarme en mi vocación

A Carmen, por su colaboración, tiempo y dedicación.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. JUSTIFICACIÓN.....	10
3. OBJETIVOS.....	13
4. MARCO METODOLÓGICO	14
5. MARCO TEÓRICO	17
5.1 Análisis legislativo.....	17
5.1.1 Música en el currículo de Educación Primaria.....	17
5.1.2 Juegos tradicionales en Educación Primaria.	24
5.1.3. Interculturalidad en Educación Primaria.....	26
5.2. Documentación teórica	27
5.2.1 Educación musical.....	27
5.2.1.1 Características de la música en Educación Primaria.	28
5.2.1.2 La música como herramienta educativa.	30
5.2.2. Juegos tradicionales.....	31
5.2.2.1 Definiciones de juego tradicional..	31
5.2.2.2 Características del juego tradicional.....	34
5.2.2.3: El juego tradicional como herramienta educativa.	36

5.2.2.4: Clasificaciones de juegos tradicionales	38
5.2.3 Interculturalidad.	43
5.2.3.1 Definiciones de interculturalidad.....	43
5.2.3.2 Características de la interculturalidad.....	45
5.2.4: Educación intercultural.	48
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	54
6.1. Objetivos	54
6.2. Contexto.....	55
6.3. Metodología	56
6.4. Juego tradicional seleccionado.....	60
6.4.1. Proceso de elección.	60
6.4.2. Descripción del juego.....	62
6.4.3 Análisis de las versiones utilizadas	64
6.4.3.1. Juego Español “Pase misí, pase misá”..	64
6.4.3.2 Juego Colombiano “El puente está quebrado”	68
6.4.3.3 Juego Británico “London Bridge”.....	73
6.4.3.4 Análisis comparativo de las tres versiones.....	77
6.4.4: Contextos culturales.....	79
7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	84

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS86

9. ANEXOS.....96

RESUMEN

El presente trabajo pretende, por un lado, trabajar la interculturalidad en educación primaria a través de los juegos tradicionales con canciones y las versiones de diferentes países. Por otro lado, mediante las diferentes melodías de estos juegos tradicionales, se facilitará a los alumnos el aprendizaje de contenidos musicales adecuados a su curso. El trabajo se realiza con una metodología activa basada en la observación para alcanzar conclusiones que se puedan trasladar a otros contextos educativos.

Para conseguir dichos objetivos, el proyecto contiene una propuesta de intervención educativa teniendo en cuenta la información obtenida en base a los referentes teóricos. Esta propuesta se lleva a cabo en un aula de 4º curso de Educación Primaria, en un contexto real y conocido. El trabajo finaliza con diversas conclusiones y valoraciones obtenidas mediante la observación directa a los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Interculturalidad/ Juegos tradicionales/Contenidos musicales/ Música en Educación Primaria/ Intervención educativa.

ABSTRACT

This paper aims to achieve two objectives. On the one hand, students will work in an intercultural primary education through traditional games with songs and versions from different countries. On the other hand, by the different melodies of these traditional games, students will be provided with learning appropriate to their current music content. The work is done with an active methodology based on observation to reach conclusions that can be transferred to other educational contexts.

To achieve these objectives, the project contains a proposal of educational intervention taking into account the information obtained based on the theoretical framework. This proposal takes place in a classroom of 4th year of primary education, in a real and known context. The paper ends with varied findings and evaluations obtained by direct observation to students.

KEYWORDS: Multiculturalism / Traditional games / Music content / Music in Primary Education / Educational intervention.

1. INTRODUCCIÓN

Analizando las aulas actuales, podemos observar que la presencia de alumnado inmigrante en los centros educativos cada vez es mayor. Esto puede suponer una dificultad a la hora de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje proporcionando una atención individualizada a cada uno de los alumnos de nacionalidades diferentes a la nuestra, debido entre otros motivos, a los problemas lingüísticos y de comunicación.

No cabe duda de que, en relación a otros ámbitos sociales (el trabajo, la vivienda...), los centros escolares son lugares “privilegiados” del encuentro de esta diversidad cultural. En las escuelas podemos ejercer un cierto control del modo en que se produce el tratamiento de lo cultural. Así definiremos la educación intercultural como el conjunto de acciones y procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de igualdad. Lo sustancial, por tanto, desde la perspectiva intercultural, es cuidar el proceso educativo para que esta interacción produzca enriquecimiento mutuo. Un proceso en el que toda cultura sea igualmente reconocida, valorada, criticada y respetada. (Lluch y Salinas, 1996: 38)

Por todo ello, la interculturalidad permite una excelente posibilidad para conocer rasgos de otras culturas y en este caso compartir juegos tradicionales como muestra del patrimonio cultural de otros países. A su vez, el juego tradicional en general, resulta enriquecedor para su actividad motriz, su musicalidad y su entretenimiento, tanto dentro como fuera del recinto escolar.

Los juegos tradicionales podrían estar más valorados en nuestro sistema educativo. Con ellos se trabajan aspectos cognitivos, aspectos socio-emocionales (favoreciendo las relaciones con los demás e incluso la autoestima de cada niño), aspectos musicales, aspectos

psicomotrices y, en el caso de los juegos de otros países, aspectos referentes al lenguaje y la adquisición de palabras nuevas en el vocabulario del alumno.

"El juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo". (Piaget, 1956: párr.4).

También podemos señalar que, como afirma Palomero, el juego interviene en muchos de los desarrollos del niño.

El niño crece jugando, de manera que el juego afecta a todos los procesos del desarrollo infantil: al desarrollo físico, sensorial y psicomotor, al desarrollo afectivo y emocional, al desarrollo cognitivo, a los procesos de construcción del conocimiento de uno mismo y de la realidad exterior, al desarrollo del lenguaje, al desarrollo social y moral... De él depende el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, la adquisición de todo tipo de habilidades, la toma de conciencia de sí mismo y la construcción de la propia identidad personal. (Palomero, 2012: párr.12).

Por otro lado, el juego puede servir para otras situaciones como:

“El juego es una actividad humana mediante la que puede alcanzarse un alejamiento provisional de la realidad, una liberación inmediata de tensiones y, consecuentemente, un enriquecimiento personal. Es terapia activa al descargar de preocupaciones y facilitar manifestaciones de placer y satisfacción. Es educación permanente al proporcionar aprendizajes significativos para la vida y facilitar entornos de ejercitación y de experimentación”. (Palacios, 1998: 17)

Este trabajo está enfocado principalmente a trabajar la interculturalidad en el aula, a través de juegos tradicionales con canciones y a facilitar el aprendizaje de contenidos musicales en 4º curso de Primaria. Para ello, he utilizado un juego tradicional y sus versiones en tres países distintos (España, Inglaterra y Colombia). De esta manera podré comprobar, por un lado, las semejanzas y diferencias que hay entre las diferentes versiones de un mismo juego tradicional y cómo se trabaja la interculturalidad a través de las distintas versiones del mismo juego. Por otro lado, si esta interculturalidad a través de juegos tradicionales con canciones favorece el aprendizaje de contenidos musicales en el aula de música.

Encontramos varios bloques distintos debido a las diversas ramas del trabajo. La temática general del proyecto gira en torno al juego tradicional y su utilización dentro del aula de música. Sin embargo, se pretende principalmente crear una relación del tema con la interculturalidad dentro del sistema educativo y el aprendizaje de contenidos musicales.

2. JUSTIFICACIÓN

El tema elegido responde principalmente a motivaciones personales y a mi trayectoria académica. Opté por la mención de Educación Musical debido a que mi vida siempre ha estado relacionada con la música y porque gracias a ella, tengo grandes recuerdos en mi etapa escolar.

Schafer describe la enseñanza de la música a partir de cuatro supuestos básicos:

- Descubrir las potencialidades creativas de los alumnos/as para hacer su propia música. Todos son capaces de realizar una pieza musical.
- Presentar los sonidos del entorno, reconocer y valorar el paisaje sonoro.
- Buscar un espacio común donde puedan encontrarse todas las artes.
- Sensibilización sonora, considerar la importancia de cada uno de los sonidos.

(Schafer, R.M apud Fernández, Cristele.).

El área de música permite ofrecer a los alumnos la posibilidad de adquirir algunas de las dimensiones específicas del desarrollo en diferentes aspectos: la motricidad, el lenguaje, la socialización, la conciencia del espacio y el tiempo, la autoestima, etc... Gracias a las características propias de nuestra materia y a los efectos que produce la estimulación a través de la música.

La música existe al margen de la educación formal en escuelas y colegios universitarios. De ahí la importancia de averiguar cuál puede ser el papel específico de las instituciones educativas; sobre todo el de las escuelas, principales agentes de la educación obligatoria. (Swanwich, 1991: 6)

La educación músico-instrumental a través, por ejemplo, de instrumentos de pequeña percusión, favorece entre otras cosas, el desarrollo del sentido del ritmo. Esto incide en la

educación motriz del niño, proporcionándole un mejor sentido del equilibrio, de la lateralidad y de la motricidad en general.

Por otro lado, “El desarrollar el oído no sólo sirve para el estudio de la música. Sino para el resto de su formación intelectual”. (Casas, 2001: 197)

El tema o línea de trabajo *Canciones y juegos como herramienta interdisciplinar en Educación Primaria* captó mi atención desde el principio, siendo esta mi primera opción. Era una manera novedosa y especialmente interesante de trabajar la música con los niños.

En todas las partes del mundo donde han aparecido sociedades humanas los juegos han estado presentes como el modo de imitar las actividades laborales, guerreras, sociales, etc. De igual forma los juegos tradicionales cuentan con determinados aspectos históricos socio-culturales que nos ayudan no sólo entender la naturaleza de los mismos con respecto a su contenido, estructura y funcionamiento, si no también nos permiten comprender la propia historia y cultura de nuestros pueblos. (Revista digital Ecured, 2015 párr.4)

Los juegos tradicionales son una herramienta propia de una región o comunidad, que se repiten de generación en generación y que permiten la interdisciplinariedad y el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos, mientras ellos se divierten. "El juego es el mejor medio de comunicación entre especies diferentes, como también es el mejor medio de comunicación entre personas de generaciones, clases sociales o culturas diferentes" (Batenson,G. apud Bantulá, Jaume y Mora, Josep M^a).

Con este trabajo se pretende comprobar la hipótesis de que los alumnos pueden adquirir diversos aspectos musicales a la vez que favorecer las diferencias que puedan generar las situaciones de multiculturalidad que encontramos en las aulas de Primaria, todo

ello a través del juego tradicional con canción. Se pretende así, que de forma interdisciplinar y adquiriendo experiencias, como por ejemplo, el conocimiento de juegos tradicionales de otras culturas, se mejoren los problemas que pueda provocar las situaciones de multiculturalidad, y se facilite el aprendizaje de los contenidos musicales. La mención en Educación Musical que he realizado en la Universidad desarrolla las claves para realizar unas actividades acordes a la Educación Primaria y escoger de forma adecuada los juegos a trabajar con los alumnos.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVOS GENERALES

- Desarrollar un trabajo basado en la relación entre Interculturalidad, Educación musical y Juegos Tradicionales.
- Diseñar un proyecto de intervención educativa basado en el empleo de los Juegos Tradicionales como herramienta didáctica intercultural para el aprendizaje en el aula de contenidos musicales.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Poner en práctica lo aprendido en la carrera y saber confeccionar una buena argumentación teórica sobre el tema seleccionado.
- Conocer las publicaciones más representativas y actuales sobre Interculturalidad, Educación Musical en Primaria y Juegos Tradicionales.
- Diseñar un proyecto de intervención educativa para el curso de 4º de Educación Primaria del colegio público “Tío Jorge”.
- Mejorar las relaciones interculturales en el curso de 4º de Educación Primaria del colegio.
- Introducir el juego tradicional como herramienta educativa en el centro.

4. MARCO METODOLÓGICO

Este trabajo surgió a partir de la idea de qué los juegos tradicionales están poco utilizados en las aulas de Educación Primaria. En concreto, en mi colegio. Pensé que realizar clases de este tipo en mi centro iba a ser muy beneficioso para los alumnos.

Al realizar mis prácticas detecté algún problema tanto en el aprendizaje de los contenidos musicales, como en las relaciones entre los alumnos del grupo. Creí que estas dificultades podrían deberse a la gran diversidad cultural del aula. La idea surgió al ver que los alumnos se conocen poco entre ellos. No saben nada acerca de las culturas de sus compañeros. Pensé que la idea de los Juegos Tradicionales utilizados como herramienta didáctica, podría servir simultáneamente para mejorar las diferencias multiculturales y para facilitar el aprendizaje de los contenidos musicales. Con todos estos problemas que observé, opté por una forma de relacionar los conocimientos adquiridos en la Facultad de Educación, tanto en los estudios generales del Grado como en la Mención en Educación Musical.

A partir de este momento, me interesó realizar el Trabajo fin de Grado (TFG), para relacionar la interculturalidad, con los juegos tradicionales y los contenidos musicales. Es un tema que me apasiona, ya que creo que es una forma de trabajar con los alumnos diferente, dinámica y efectiva.

A continuación, diseñé un proyecto de intervención educativa aprovechando el centro de prácticas y las condiciones de multiculturalidad que presentaba. Finalmente y debido al poco tiempo que el centro me pudo dedicar, fue imposible poner en práctica las sesiones que había diseñado. Hay que destacar que aun sin haberlo podido poner en práctica no se trata de un proyecto de intervención exclusivamente teórico, porque se diseñó por y para un contexto real y conocido.

Por este motivo, no pude obtener ningún dato concreto en los resultados de la intervención y por tanto, la elaboración de las conclusiones del proyecto de intervención educativa, serán en todo caso hipotéticas, gracias a la observación continua que he podido tener de esa clase.

El presente trabajo ha sido desarrollado, en primer lugar realizando una amplia documentación teórica relativa a Educación Musical en Primaria, Juegos Tradicionales e Interculturalidad y analizando la relación entre los tres. Para ello he utilizado diferentes bases de datos como son Scopus, Dialnet, Base de datos del CSIC, ScienceDirect, etc, así como de artículos de revistas electrónicas y blogs utilizando buscadores como Google académico, Google Books...y empleado también documentos oficiales de la legislación vigente.

La metodología utilizada para realizar este trabajo ha sido activa y observacional para poder llegar a conclusiones que se puedan comprobar a través de la observación. Todo esto culmina con una intervención profesional. Este trabajo se trata pues, de un proyecto de intervención educativa contextualizada, de diseño de secuencias didácticas que incorporen aspectos de innovación educativa, de elaboración de materiales didácticos y de descripción crítica de experiencias de clase. Este proyecto de intervención educativa ha sido terminado con una evaluación basada en la observación de las sesiones prácticas en el aula, que me ha permitido llegar a conclusiones realmente interesantes.

He mantenido un interés continuo por el tema elegido, plasmando todos los recursos y aprendizajes de la carrera (sobre todo de la última etapa en la mención). He utilizado actividades dinámicas e innovadoras basándome en lo realizado estos últimos años.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados al principio del proyecto y aunque este no se pusiera en práctica, las conclusiones del TFG, son muy positivas, sobre todo a nivel personal. He sido capaz de diseñar un trabajo basado en la relación entre la Interculturalidad,

la Educación musical y los juegos tradicionales, así como de diseñar un proyecto de intervención educativa basado en el empleo de estos juegos como herramienta didáctica con un contexto real y conocido (aula de 4° E.P del C.P Tío Jorge). Por otro lado, he conseguido obtener información de publicaciones representativas y actuales sobre todos los conceptos citados anteriormente para confeccionar una argumentación teórica sobre el tema seleccionado. Por último, pienso que se obtendrían grandes resultados a la hora de mejorar las relaciones interculturales en el curso de 4° de Educación Primaria del colegio e introducir el juego tradicional como herramienta educativa en el centro.

5. MARCO TEÓRICO

5.1 Análisis legislativo

5.1.1 Música en Educación Primaria. La Educación Musical ha sido dividida en tres bloques. Según el BOA (16 de junio de 2014), el primer bloque, referido a la *escucha*, relacionada con el ámbito de la percepción, integra el conjunto de contenidos relacionados con la exploración, el reconocimiento y la valoración del sonido según sus posibilidades expresivas. Su tratamiento desde una dimensión activa trata de favorecer la comprensión desde la propia acción, el segundo bloque comprende el desarrollo de conocimientos y habilidades técnicas vocales e instrumentales aplicadas en la *Creación e interpretación musical*. Por último, el bloque del *Movimiento y la danza* comprende la acción corporal como fuente, instrumento y condición fundamental del conocimiento. Se refiere al trabajo del cuerpo como medio de interiorización y expresión de los elementos musicales, de conocimiento y conservación del patrimonio cultural musical. (BOA; 16 de junio de 2014)

Una vez que sabemos los bloques en los que está dividida esta área, es importante conocer otros aspectos legislativos entorno a la música en Educación Primaria. Por ello, a continuación, desarrollo uno de los aspectos más importantes que existen ahora en nuestro currículo, las competencias básicas que deben adquirir los alumnos.

En el perfil competencial del área de Educación artística se aprecia su especial contribución al desarrollo de la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología y la competencia conciencia y expresión cultural. Además aporta una incidencia notable a la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, la competencia aprender a aprender, la competencia digital, la competencia social y

cívica y la competencia en comunicación lingüística. (BOA; 16 de junio de 2014).

La música tiene muchos componentes relacionados con las competencias en matemáticas, ciencias y tecnología.

La competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología se basan en la representación de modelos, formas, construcciones, gráficos y diagramas presentes en la arquitectura, el diseño, el mobiliario, los objetos cotidianos, el espacio natural y en aquellas ocasiones en las que se necesitan referentes para organizar la obra artística en el espacio. Los procesos de ordenación, secuenciación, seriación, estructuración, repetición y alternancia, proporcionalidad y numeración implícitos en la mayoría de las actividades musicales, sean del orden que sean (vocal, instrumental, movimiento) tienen un componente fundamental en esta área. Contribuye a la adquisición de habilidades para la comprensión del hecho musical que permita su consideración como fuente de placer y enriquecimiento personal así como poder elaborar una obra expresada mediante diferentes lenguajes artísticos (BOA; 16 de junio de 2014).

A su vez, esta competencia se relaciona con los bloques de escucha y creación de la música.

A través de los contenidos referidos a los bloques de *Escucha y creación*, la música incide en la utilización de modos de pensamiento lógico y espacial aplicados a la identificación de los elementos que intervienen en la construcción de una obra musical (relaciones entre altura de sonido y su frecuencia, relaciones interválicas, organización de sonidos a través de escalas diatónicas, modal, tonal, dodecafónica;

proporciones rítmicas, patrones de diferente duración sonora, etc.). (BOA; 16 de junio de 2014).

Como se puede observar la música está en muchas ocasiones relacionada sobre todo con la competencia matemática que influye en muchos de los contenidos y procedimientos musicales.

Con la práctica y la interpretación musical se trabajan contenidos y procedimientos basados en la representación de las ideas e intenciones musicales mediante la notación musical (pentagrama, signos, tablaturas, claves, notas y figuras, indicaciones metronómicas, etc.) con lo que también favorecemos que nuestro alumnado adquiera habilidades relacionadas con la competencia matemática. (López, 2008: párr.15)

La competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor en el proceso desde la exploración inicial hasta el producto final requiere de una planificación previa y demanda un esfuerzo por alcanzar resultados originales, no estereotipados.

"La creatividad es la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas".
(Rodríguez, E.M apud Esquivias, M^a Teresa)

En esta competencia, para obtener los mejores resultados es necesario que el niño desarrolle la creatividad, aspecto en el que la música también es una gran aliada.

Creatividad es un estilo que tiene la mente para procesar la información, manifestándose mediante la producción y generación de situaciones, ideas u objetos con cierto grado de originalidad; dicho estilo de la mente pretende de alguna manera impactar o transformar la realidad presente del individuo. (López, B. y Recio, H. apud

Esquivias, M^a Teresa)

Por otro lado, influye en el trabajo en equipo y la capacidad de planificación y gestión de este trabajo.

El proceso no sólo contribuye con la originalidad a la búsqueda de formas innovadoras, sino que también genera flexibilidad, pues ante un mismo supuesto pueden darse diferentes respuestas. Fundamental la aportación de esta área en la competencia con el trabajo en equipo y la habilidad para la planificación y gestión de proyectos. Desarrollo de capacidades y habilidades tales como la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima ayudarán en todo el desarrollo. (BOA, 16 de junio de 2014)

Para complementar a estos autores, tenemos la siguiente competencia. Pienso que ambas están muy unidas ya que se refieren a la autonomía del alumno y a las habilidades que este tiene para poder aprender. Ambas son muy necesarias en el proceso de aprendizaje y crecimiento del niño.

"La Competencia *aprender a aprender* supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera autónoma de acuerdo a nuestros propios objetivos y necesidades". (López, 2008: párr.27).

Es necesario que nuestros alumnos consigan ser capaces de realizar su propio aprendizaje y tener ciertas aspiraciones.

En torno a este concepto el currículo aragonés añade: "Se desarrolla la capacidad de observación para que proporcione información relevante y suficiente. El área hace competente en aprender al proporcionar protocolos de indagación y

planificación de procesos susceptibles de ser utilizados en otros aprendizajes”.

(BOA;16 de Junio de 2014).

En el área de música se fomenta esta competencia de una manera apreciable. Gracias una vez más a la creatividad, el niño puede desarrollar de una manera más notable su autonomía y encontrar sus habilidades.

Se contribuye desde el área en la medida en que se favorece que el alumno amplíe de forma progresiva su saber hacer desde la reflexión práctica, la tolerancia a la frustración, la valoración de las dificultades y errores como claves para el avance, la satisfacción con los propios logros, el interés por la búsqueda de soluciones versátiles y originales, y la capacidad para autoevaluarse y cooperar. Estas aportaciones del área surgen al poner en contacto al alumno con sus propios procesos creativos. Tales procesos creativos dinamizan eficazmente los procedimientos de sensibilización, indagación, creación, comunicación y retroalimentación imprescindibles para aprender a aprender. El aprender a tocar un instrumento o el ensayar una obra puede ayudar a ejercitar la memoria, el razonamiento, la distribución del tiempo y el pensamiento abstracto, y por otra parte, aumenta la capacidad de concentración y la expresión oral. (BOA; 16 de junio de 2014).

Como podemos observar a través de la música se trabajan de forma interdisciplinar todas las competencias que los alumnos deben adquirir en la etapa de educación primaria. Las competencias que considero más importantes en base a este proyecto son las dos siguientes:

La competencia *social y ciudadana* se basa en el trabajo colaborativo que está presente en numerosas propuestas de trabajo mediante las que estamos integrando conocimientos y habilidades que permiten al alumnado participar en actividades en

grupo, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. [...] Fomentando la participación en actividades musicales relacionadas con la interpretación y la creación colectiva, expresando en ellas ideas propias, valorando las de los demás y coordinando sus propias acciones con las de los otros integrantes del grupo para conseguir un resultado. Muchas de las actividades realizadas en el aula de Música inciden en el conocimiento y la utilización de sistemas democráticos, así como utilizar determinados criterios morales para tomar decisiones. Se pretende con ellos que el alumnado trabaje, colabore y se ayude, desarrolle la capacidad de diálogo y de respeto a la hora de realizar de un proyecto musical común. (López, 2008: párr.22).

La segunda competencia que considero más importante en base a este proyecto es la siguiente:

La Competencia en comunicación lingüística se basa en el uso que hace este área de los lenguajes no verbales y al desarrollar la atención, la audición y visión interior, la memoria musical y fotográfica, así como la conciencia comunicativa. En la propuesta de contenidos se ven reflejadas, además, otras habilidades y destrezas relacionadas con el comportamiento sonoro del código verbal (su musicalidad) y el comportamiento visual del código escrito: emisión sonora (respiración, fonación, articulación, acentuación, entonación, ritmo y melodía), expresión oral (voz hablada, voz pregonada, voz cantada) y expresión gráfica (la letra como dibujo, la página como espacio plástico, el texto como forma, la lectura como entrenamiento de la mirada y la poesía visual). (BOA; 16 de junio de 2014).

El alumno puede adquirir un nuevo vocabulario, así como desarrollar capacidades relacionadas con el habla (como la respiración, la dicción, la articulación o el fraseo) y fomentar la creatividad a través del lenguaje, mediante canciones o sencillas dramatizaciones.

Son numerosas las actividades que podemos proponer en Música para que el alumnado aprenda a expresarse oralmente y por escrito. Por ejemplo, mediante la realización de tareas relacionadas con la comunicación lingüística (ampliar el vocabulario y los términos musicales), la adquisición y uso adecuado de un vocabulario musical básico, valorando el enriquecimiento que el lenguaje verbal aporta a la música en la expresión vocal y el canto, etc. La audición y el análisis de diferentes ejemplos de música vocal ofrece al alumnado la posibilidad de valorar críticamente el equilibrio y desequilibrio que se produce entre texto y la música en los diferentes géneros y estilos musicales. (López, 2008: párr.13)

No cabe duda de que las nuevas tecnologías ocupan en las escuelas un gran papel actualmente. Por lo tanto, es necesario que los alumnos incrementen sus habilidades en este ámbito.

“La *competencia digital* consiste en disponer de habilidades para buscar, procesar y comunicar información y aprender a transformarla en conocimiento para su disfrute, para seleccionar e intercambiar informaciones referidas a ámbitos culturales del pasado y del presente, próximos o de otros pueblos”. (López, 2008: párr. 19).

En este aspecto, la música también trabaja la competencia digital de una manera activa, cuenta con diversos programas digitales para todo tipo de actividades y conocimientos musicales.

“Para todo ello será muy importante el conocimiento y dominio de programas

básicos: en música con los distintos formatos de sonido y audio digital o las técnicas de tratamiento y grabación de sonido”. (BOA, 16 de junio de 2014).

5.1.2 Juegos tradicionales en Educación Primaria. Aunque los juegos tradicionales no están actualmente en pleno auge, en algunos centros se trabajan como herramienta educativa. Además, en el ámbito legislativo, encontramos tanto en el área de educación física como en el área de música, diferentes formas de trabajar estos juegos.

En cuanto a los juegos tradicionales, los encontramos en el área de educación física. Dentro de las acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición (se producen relaciones de cooperación y colaboración cuando estamos con otros participantes en entornos estables para conseguir un objetivo) están los juegos tradicionales. Por otro lado, encontramos las acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión (en estas situaciones las respuestas motrices requeridas son de carácter estético y comunicativo, y pueden ser individuales o en grupo) se sitúan los juegos cantados. (Muñoz, 2014: 24).

De forma más específica, a continuación indico el lugar exacto que ocupan estos juegos tradicionales en el currículo, concretamente en el área de educación física (en la que se trabajan más este tipo de juegos).

El bloque 5, Juegos y deportes, agrupa un buen número de contenidos bajo el común denominador del juego, como actividad más cercana a la naturaleza de los niños, su medio de expresión, desarrollo y aprendizaje más natural. Por un lado, los diferentes tipos de juegos en función de su estructura interna, que nos van a permitir, como estrategia metodológica, trabajar paralelamente otros bloques de contenidos del

área. Ocupan un lugar relevante los juegos tradicionales de Aragón como patrimonio cultural y motriz que hay que conservar y difundir, aprovechando esa riqueza sociomotriz que favorece unas relaciones socioafectivas mucho más ricas que las del deporte institucionalizado. Cultura y sociedad tienen en el juego tradicional aragonés una fuente viva de recursos ligados al ambiente del alumnado, a su familia, a su localidad y su comunidad. Junto a ellos, los juegos interculturales nos acercan a las culturas de origen de la diversidad de alumnado presente en el aula. Se hace necesaria también una consideración del valor antropológico y cultural del juego y del deporte. [...] En la esfera ambiental, desde la óptica de la educación en valores, la Educación física puede contribuir al conocimiento y valoración del patrimonio natural y cultural de nuestra comunidad, a la educación para un consumo responsable y una utilización racional de los recursos naturales mediante juegos con materiales reciclados y reutilizados, la construcción de juguetes, juegos medioambientales, juegos tradicionales y las actividades físicas en la naturaleza. (BOA, 9 de Mayo de 2007: 54)

Por otro lado, estos juegos también se trabajan en otras áreas de la Educación Primaria, por ejemplo, en música.

Se trabaja transversalmente con el área de música, donde encontramos los juegos tradicionales como contenidos en los diferentes ciclos y bloques.

1.- En el Primer Ciclo, Bloque 5: Juegos y Deportes. El juego como actividad común a todas las culturas. Conocimiento y práctica de algunos juegos de Aragón. Descubrimiento de juegos interculturales.

2.- En el Segundo ciclo, Bloque 5: Juegos y deportes. Conocimiento y práctica de juegos tradicionales de Aragón. Acercamiento al juego de otras comunidades y países de sus compañeros de clase. Recopilación escrita de juegos tradicionales de la zona de

origen.

3.- En el Tercer ciclo, Bloque 5: Juegos y deportes. Conocimiento, práctica y valoración de los juegos y deportes tradicionales de Aragón. Recopilación escrita de juegos de otras regiones de origen del alumnado analizando las relaciones interpersonales. Conocimiento y práctica de juegos de otras culturas. (BOA; 16 de Junio de 2014).

5.1.3. Interculturalidad en Educación Primaria. "En cuanto a la legislación

educativa que normativiza el contexto español los avances, han sido, aunque menores que los problemas planteados, continuos en el reconocimiento de la creciente diversidad en la escuela." (Moreno, 2010: 116)

Incluir la atención a la diversidad en el currículo ha sido una necesidad en los colegios, debido a la creciente inmigración que acontece en los últimos años en nuestro país. De esta manera se cubren las necesidades de todos los niños, independientemente de su idioma o su procedencia.

La atención a la diversidad es un principio básico del sistema educativo para atender a una necesidad que abarca a todas las etapas educativas ya todos los alumnos. Así pues, se trata de responder adecuadamente a las demandas educativas que la diversidad de alumnos requiere, sin ningún tipo de exclusión. La atención a la diversidad comporta la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva e oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados. (BOE 106, 4 de Mayo de 2006).

5.2. Documentación teórica

5.2.1 Educación musical. La idea no es nueva, de hecho la presencia y papel de la música en el currículo obligatorio está detrás de toda la historia de la investigación y del desarrollo del currículo en educación musical. Sin embargo, el concepto como tal no ha sido empleado, al menos de una manera formal y prolija, tanto como sería necesario por reflejar el cambio que de una vez por todas tiene que dar la educación musical en enseñanzas obligatorias: primero las personas, después los contenidos.

(Arostegui, 2011: 20)

Estoy de acuerdo con la cita anterior, ya que pienso que la educación musical en los colegios debe cambiar y tener un papel más importante. Pero como bien dice el autor lo primero que debe cambiar es el pensamiento de las personas hacia esta educación. Cuando el pensamiento sobre la música en las aulas esté dirigido a la mejora del aprendizaje de los alumnos y no a pasar el tiempo de forma divertida, los contenidos estarán acordes con la educación que estos necesitan.

Se puede observar que la música se encuentra en todas partes. Nuestro entorno, está lleno de mensajes musicales. Por ello es tan importante que desde la educación se asimilen este concepto y se divulgue. [...] Por tanto, desde la educación primaria se iniciará al alumnado también en el proceso interpretativo de la música, para favorecer el desarrollo de la expresión personal de cada alumno, potenciando su creatividad, y aportándoles diversas estrategias: solución de problemas estéticos, desinhibición, autoestima habilidades y destrezas perceptivas y expresivas. (López, 2007: 1)

Este mismo autor, se centra en los contenidos de la educación musical y de todo lo que pueden llegar a expresar los alumnos con ella.

Comenzando en la educación musical en la escuela, y a través de los distintos bloques de contenidos: voz y canto, instrumentación, movimiento y danza, lenguaje musical y audición musical, los estudiantes adquirirán los instrumentos necesarios para explorar y entender las capacidades expresivas de la música y del propio sonido, así como desarrollarán la capacidad de expresar ideas puramente musicales o artísticas, sensaciones, situaciones, emociones y sentimientos, utilizando bien la voz, instrumentos, objetos sonoros, o su cuerpo, entre otros, para dicho fin. Por último, y debido al entorno musical que nos rodea, es importante fomentar desde la educación la importancia de la música en la vida del ser humano, como un arte que desarrolla nuestras capacidades cognitivas, psicomotrices y afectivo-sociales, la sensibilidad hacia lo estético en general y hacia el fenómeno sonoro en particular. (López, 2007: 1)

5.2.1.1 Características de la música en Educación Primaria. “La música es importante, forma parte de nuestra vida y nos enriquece en todos los sentidos. Lo sabemos porque lo vivimos y disfrutamos a diario”. (Camino, 2012: 1)

Como bien expresa esta cita, todas las personas estamos continuamente rodeados de música. Podemos aprovechar que los alumnos tienen recursos directos y cotidianos al alcance de su mano si hablamos de la música. Esta característica le hace realmente especial, pero podemos encontrar en ella muchas otras cualidades.

Entre las características de este área destacamos su finalidad formativa, la expresión y la comprensión como los ejes fundamentales sobre los que gira, la observación del entorno para propiciar el acercamiento al hecho artístico...[...] Ésta pretende un desarrollo armónico del alumno/a para que adquiera un conocimiento personal, contribuye a que se forme una imagen positiva de sí mismo, ocupa un papel importante para conseguir la socialización, aumenta el conocimiento para la valoración y respeto de las manifestaciones artísticas de su propio entorno, desarrolla distintos aspectos de la realidad vivida o imaginada... Cuando enseñamos música en las escuelas queremos que el niño aprenda a escuchar. La audición constituye un componente básico en las distintas actividades musicales que se realizan, de ahí su importancia en el marco de la Educación Musical. [...] Pero la Educación Musical no sólo se incluye en el área de Educación Artística, sino que se puede trabajar y relacionar con las distintas áreas del currículum de Primaria. (Gallego, 2002: 1)

Dentro de estas características podemos encontrar, a parte de la escucha, tres partes fundamentales dentro de la música: la voz, la práctica instrumental y la danza. Por lo tanto, es recomendable trabajar todas ellas en la práctica de la educación musical.

Educar la percepción musical –escucha activa– implica la sensibilización del alumno/a al mundo sonoro, principalmente de su entorno. Como prolongación deberá ser iniciado/a en el conocimiento de la Música como expresión de una cultura. Para su valoración es imprescindible conocer y comprender el lenguaje musical: diferenciación de la altura, duración, ritmo, identificación de frases musicales y formas, etc. En lo referente a la expresión musical, el aprendizaje se realiza a través de tres medios: la voz, práctica instrumental y la danza. [...] La educación musical en

Educación Primaria se propone preparar al alumnado como intérprete, como auditor y receptor de música, como realizador expresivo y creativo y como conocedor de los rudimentos de la técnica y del lenguaje musical. (Everest Educación Primaria, 2015: 7).

5.2.1.2 La música como herramienta educativa. Muchos filósofos clásicos consideran a la música como parte importante en la educación. Platón sostenía que el ritmo y la armonía descienden a todas las zonas del alma, otorgando la gracia de cuerpo y mente que sólo se encuentra en quien ha sido educado de manera correcta. Por su parte Aristóteles fue uno de los primeros promotores de una educación musical integral, ya que estaba convencido de que los humanos alcanzan una determinada cualidad de personalidad debido a la música. (Lozano & Lozano, 2007: 1)

Aunque grandes filósofos ya consideraban la música realmente importante para la educación, al analizar en los apartados anteriores las características y las diferentes funciones de la música, no cabe duda que puede ser una gran herramienta educativa.

Poco a poco, se están introduciendo en las aulas más recursos motivadores que favorecen el aprendizaje del alumnado, despertando su interés y ofreciéndoles así un aprendizaje más significativo que conecta cada vez más con su realidad social y con su vida personal. La música es un recurso atractivo que puede favorecer el aprendizaje debido a la importancia que tiene hoy día en nuestras vidas, y por ello es conveniente trabajarla desde todas sus dimensiones, ya que no sólo se debe limitar al estudio musical en sí mismo, en su hora correspondiente, sino también es conveniente favorecer un acercamiento y disfrute al proceso musical, que puede

estar globalizado en los demás aprendizajes de las diferentes áreas, que se produzcan en el aula. (Díaz, 2008: 1)

Por otro lado, hay autores que afirman la importancia de la música en el aula de primaria para el aprendizaje de un segundo idioma, como por ejemplo el más utilizado hoy en día por los alumnos, el inglés.

La música puede llegar a ser un elemento muy importante en la clase de idiomas. Puede cambiar el clima del aula en segundos. [...] Las canciones pueden ser una fuente de interés y de motivación sacada del mundo real y son realmente capaces de adentrarse en el mundo particular de nuestros estudiantes. Hay cientos de ejercicios que pueden desarrollarse alrededor de una canción para favorecer en el alumno/a el aprendizaje de la lengua inglesa. (Leal y Sánchez, 2010: 1)

5.2.2. Juegos tradicionales

5.2.2.1 Definiciones de juego tradicional. “El juego representa un aspecto esencial en el desarrollo del niño, en cuanto a que está ligado al desarrollo del conocimiento, de la afectividad, de la motricidad y de la socialización del niño, en pocas palabras, el juego es la vida misma del niño.” (Zapata, 1989: 15)

Antes de introducirme en el juego tradicional como tal, pienso que es una buena idea introducir el tema realizando una aproximación al juego en general. El autor anterior realiza una afirmación que me parece llamativa, sostiene que el juego es la vida misma del niño, y estoy completamente de acuerdo. Por ello hay que aprovechar este recurso innato en los niños, para realizar una enseñanza con los alumnos dinámica e innovadora. Para completar la información cito a diferentes autores acerca de diversos pensamientos de la definición de

juego.

Según Bauzer Madeiros, “Los juegos son formas de comportamiento recreativo, suelen ser actividades sociales donde los participantes como miembros intentan por habilidad y por suerte alcanzar determinado objetivo, sujetándose a las normas que regulan el juego”. (Madeiros, B. apud Rubio, Pablo)

Freud considera que el juego es una manera de fantasear, donde los niños pueden evadirse del mundo real.

La ocupación favorita y más intensa del niño es el juego. Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o, más exactamente, situando a las cosas de su mundo en un nuevo orden, grato para él. [...] Toma muy en serio su juego y dedica en él grandes afectos. La antítesis del juego no es gravedad, sino realidad. El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real. Este apoyo es lo que aún diferencia el “jugar” infantil del “fantasear.” (Freud, S. apud Casiello, M^aÁngeles)

Una vez conocido el juego, puedo hablar de un tipo más concreto de este concepto, los juegos tradicionales. En ellos se centra este proyecto y diferentes autores tratan de definirlos.

Una definición sobre el juego tradicional, sería aquella que tomando como base la presentada por Renson y Smulders, dice así: “Todo aquel juego tradicional, local, activo, de carácter recreativo que requiere destreza física, estrategia o suerte o alguna combinación de las tres y está sometida a una reglas aceptadas por todos los

participantes” (Renson. R & Smulders, H. apud Museodeljuego.org).

Por otro lado, según Aretz son “juegos folklóricos en donde resumen experiencias colectivas de generaciones y por ello constituyen un medio precioso de enseñanza en tanto el niño se enriquece jugando”. (Aretz, I. apud Hidalgo, Karen)

Por último, Luviz define los juegos tradicionales de esta manera:

Son aquellos juegos típicos de una región o país. Mediante los mismos, el niño y la niña es socializado e instruido acerca de las raíces de sus pueblos, de una manera amena y recreada, siendo esto de mucha importancia para seguir preservando la cultura de un país, en suma, constituyen un tesoro nacional de juegos practicados de generación en generación. (Luviz, 2011. párr.1)

A su vez, sin duda los juegos tradicionales están muy relacionados con la creatividad (sobre todo en los niños), por lo tanto, no puede faltar esta palabra en las definiciones de este concepto.

Cada situación o experiencia del día puede activar la imaginación y la fantasía de los niños. Leer, cantar, bailar, cocinar... todo puede convertirse en un juego estimulante y divertido para ellos. El mundo de la fantasía es su propio mundo. Estimular la fantasía en los niños es una tarea diaria que se puede conseguir también a través del juego. (Guía infantil , 2013: 1)

Considero que la fantasía de nuestros alumnos es una de sus mejores cualidades y con el juego se potencia al máximo. En la siguiente definición todos los aspectos incluidos sobre los juegos tradicionales me parecen necesarios en el desarrollo de un niño.

Juego tradicional es, ante todo, juego y, por tanto, se trabajará siguiendo las orientaciones generales de este gran ámbito de la conducta humana: la conducta lúdica. Esto supone enfocar aspectos como la risa, el deseo, la fascinación, la simulación, la creatividad. (Trigo, 1995: 1)

5.2.2.2 Características del juego tradicional. “Juegos que, desde muchísimo tiempo atrás siguen perdurando, pasando de generación en generación, [...] sufriendo quizás algunos cambios, pero manteniendo su esencia. Son juegos que no están escritos en ningún libro ni se pueden comprar en ninguna juguetería”. (Burgos, 2010: 1)

Algunos autores hablan de diferentes propiedades que caracterizan los juegos tradicionales, como en este caso:

Las características que hacen únicos a este tipo de juegos y han conseguido que se mantengan vigentes y sean atractivos para los niños de diferentes generaciones tanto anteriores como venideras son:

- Solo se juegan para divertirse.
- Los niños se encuentran bien con ellos, producen placer solo por jugar.
- Sus reglas y normas son de fácil aprendizaje, son motivadoras además por las canciones pegadizas que les suelen acompañar, y los juegos son pactados por ellos mismos.

Los juegos tradicionales presentan un amplio abanico de posibilidades para que los docentes podamos sacar provecho en beneficio de nuestros alumnos con su utilización dentro de las aulas. Entre ellas podemos destacar:

- Aprovechar el juego como único fin “El juego en sí mismo”.

- Se puede utilizar para el conocimiento de la cultura local y de su región.
- Fomentan la relación entre el alumnado. Comunicación y socialización dentro del grupo.
- Su carácter motivador favorece la participación del alumnado en las actividades.
- Favorecen la adquisición de conocimientos tanto conceptuales como instrumentales.
- Ayudan a fomentar la autoestima.
- Desarrollan la imaginación.

(Jiménez, 2009: 2)

Completando de una manera más visual estas características, el autor aporta una tabla que adjunto, y que podría resumir todos los datos anteriores acerca de los juegos tradicionales.

CARACTERÍSTICAS JUEGOS POPULARES Y TRADICIONALES	
Facilitan los aprendizajes propios de una región.	Posibilitan el desarrollo de las habilidades motrices básicas, genéricas y específicas, así como la mejora de las capacidades coordinativas.
Favorecen la descarga de tensiones y energías.	Suponen una alternativa para la ocupación del tiempo libre del alumnado.
Son actividades susceptibles de interdisciplinariedad.	Son un elemento de integración social.
Favorecen la aceptación y el cumplimiento de las normas.	Estimulan la imaginación y la creatividad.
Mejoran la adquisición de la competencia lingüística, tanto para el que escucha como el que habla.	Estimulan actitudes en torno a la cooperación, el compañerismo, el afán de superación, el respeto, etc.
Contribuyen a la adquisición de las competencias básicas.	

(Castillo, 2011: 1)

Para finalizar, considero que una de las propiedades más importantes del juego tradicional es su capacidad de transmisión intergeneracional y lo que son capaces de transmitir. De esta manera los juegos perduran en el tiempo y los niños pueden seguir

disfrutando de ellos generación tras generación. Muchos de los juegos tradicionales no se encuentran escritos, son conocidos porque han sido transmitidos de manera oral. Gracias a esta propiedad también es posible ir incorporando nuevas normas o versiones de estos juegos, algo que les hace realmente atractivos y cercanos a todas las personas y los mantiene vivos en el tiempo.

Los juegos tradicionales se caracterizan por haber sido transmitidos de forma oral de generación en generación. Son anónimos y universales, encontrándose huellas del mismo juego en varias partes del mundo, con surgimientos paralelos en lugares totalmente diferentes. Poseen un espléndido valor como modelo de estudio antropológico y cultural, transmitiendo creencias y leyendas. [...] El aprendizaje del respeto a los adultos se consigue a través de la comunicación generacional, en la que los niños sienten curiosidad y a los abuelos les encanta contar sus vivencias y recuerdos a los nietos. (Suárez, 2012: párr. 5)

5.2.2.3: El juego tradicional como herramienta educativa. “La formación de los niños/as en cualquier área del curriculum escolar a veces tiende a la rutina, por lo que es necesario incorporar nuevas prácticas y situaciones que hagan más atractivo, tanto para el alumno como para el profesor, el método y el modo de enseñar”. (Guerrero, 2004: 1)

Me parece muy interesante la cita del autor anterior, ya que pienso que tanto los maestros como el currículo debería estar constantemente renovándose para evitar que los niños se acomoden en ciertos hábitos. Los niños necesitan actividades, recursos y herramientas nuevos, por lo que los juegos tradicionales son una buena opción para sacarnos de esta *rutina*.

No hay nada mejor para relacionarse con los demás y adquirir valores como los juegos tradicionales, los juegos de siempre, a los que jugaban nuestros antepasados, y que se están perdiendo, por eso, desde el carácter educativo que tiene el juego, la escuela es el lugar más adecuado para potenciar esos juegos tradicionales. [...] El juego es muy enriquecedor como transmisor de valores, ya que al trabajar en el aula los juegos tradicionales, los niños y niñas adquieren todos los valores que transmiten los diferentes juegos. Éstos, unidos a la canción se convierten en un doble juego a la edad infantil, a través de él el niño no sólo se descubre a sí mismo, sino que al interactuar con los demás y al experimentar con el medio que les rodea, se divierte jugando con la musicalidad de las palabras, con el ritmo y con el lenguaje. Las canciones populares que acompañan a los juegos favorecen, de manera especial, la vivenciación de numerosas experiencias en relación con el propio cuerpo, el espacio, el tiempo; así como, referidas a la práctica de numerosas habilidades y destrezas psicomotoras; pero sobre todo, favorecen la adquisición de esquemas afectivos, sociales, cognitivos, lingüísticos y musicales. (Benítez, 2009: 5)

Podemos comprobar que a través de los juegos tradicionales enriquecemos a nuestros alumnos en muchos aspectos, por ello sería necesario utilizar más este tipo de herramienta en nuestras aulas.

Con la introducción del juego tradicional en el contexto de la clase podemos abordar la consecución de ciertos objetivos como son la realización de actividad física, descubrir una herramienta que facilita la relación interpersonal y que, además, comporta disfrutar de momentos agradables, sin olvidar que podemos desarrollar y utilizar las capacidades físicas básicas y destrezas motrices instaurando el hábito de trabajar en equipo, fomentándose, a su vez, el respeto a las normas y reglas previamente establecidas. [...] La utilización de este recurso se plantea como una

tarea abierta y desde un enfoque lúdico en el que el alumno responde de manera individualizada y adaptada a sus posibilidades, es decir, el juego escogido debe tener presente la etapa de desarrollo en la que se encuentra el alumno, para ello el profesor despliega un rol clave, de cariz espontáneo y no directivo y que potencie la reflexión, siendo esencial el conocimiento que se tenga del alumno. (Pérez, 2012: párr.2)

Como bien indica Pérez es necesario saber escoger el juego adecuado para una situación determinada. Cada clase o incluso cada alumno, tiene diferentes características y necesidades que el profesor debe analizar y contextualizar para trabajar estos juegos de manera productiva.

5.2.2.4: Clasificaciones de juegos tradicionales. Una de las bases para los análisis de las versiones de los juegos tradicionales fue la elección de una de las siguientes clasificaciones. De esta manera, pude centrar el proyecto en una de ellas. A continuación, muestro diferentes clasificaciones basadas en diversos autores. Una posible clasificación de los juegos tradicionales es la siguiente:

Según la situación de los jugadores y del entorno, los juegos tradicionales se clasifican en:

1. Con Objetos (saltar a la cuerda, Carrera de sacos, Juego del pañuelo, Trompo, Canica o metras, Cometa, Gurruffío, Yoyo, Perinola, papagayo, palo ensebado, palito mantequillero...)
2. Juegos con partes del cuerpo (Piedra, papel o tijera; Pares o nones, cero contra por cero, rondas...)

3. Juegos de persecución (Escondite, Gato y ratón, Policía y ladrón, Encantados, ere o stop)
 4. Juegos verbales (Retahíla, adivinanzas, Telegrama, Gallinita Ciega)
 5. Individuales (se juega en forma individual: perinola, yoyo,...)
 6. Colectivos (se juega con dos o más personas: escondite, rondas,...)
- (Acuña, 2013: 1).

Otra clasificación es la que realiza Subiza:

1. Juegos populares vigentes:

De carrera o persecución: pañuelo, marro...

De saltos: burro, cuerda, goma...

Intelectuales: adivinanzas...

Con animales: cazar grillos, ranas...

Rítmicos: acompañados por alguna canción; "al pasar la barca me dijo el barquero..."

2. Juegos tradicionales desaparecidos:

De habilidad con apuestas: chapas.

De lanzamientos: bolos, la calva...

Juegos y canciones en corros.

3. Juegos que han evolucionado al mismo tiempo que la sociedad:

Imitativos o de simulacro: los oficios.

Canciones: cuerda, gomas, manos...

4. Juegos nuevos: Deportes.

(Subiza, 1991: párr.1)

Por otro lado una de las clasificaciones más conocidas y antiguas del mundo de los juegos tradicionales, de Domingo Blázquez:

a) En función del grado de energía:

Juegos muy activos.

Juegos activos.

Juegos de media intensidad.

Juegos de poca intensidad.

b) En función del grado intervención:

Juegos de eliminación progresiva.

Juegos de participación total.

c) En función del tipo de movimiento:

Juegos de marcha.

Juegos de carrera.

Juegos de salto.

Juegos de lanzamientos.

Juegos de lucha.

Juegos de equilibrio.

Juegos de coordinación.

Juegos sensoriales.

d) En función de su dimensión social:

Juegos individuales.

Juegos de grupo.

Juegos de equipos

(Blázquez, 1986: 1)

Finalmente, encuentro una clasificación más simple, realizada por la junta de Andalucía:

1. Juegos y deportes pedestres de saltos y equilibrios:

- De carrera: existen algunos como las carreras de sacos o el pillar.

- De saltos: está por ejemplo el “saltaris”, las carreras de sacos o la comba.

- De equilibrios: el teje, o el rayarles (juego de origen pastoril que pretende medir la fuerza y el equilibrio del participante. Consiste en colocar los pies en un punto y usando un bastón como apoyo inclinarse a “rayar” con el dedo la mayor distancia posible sin perder el equilibrio).

2. Juegos y deportes de lanzamientos:

- De distancia: la barra española.

- De precisión: la petanca, la rayuela o las canicas.

3. Juegos y deportes de fuerza:

- De levantamiento de peso, por ejemplo los pulsos

- De tracción, como puede ser el sogá-tira.

4. Juegos y deportes de pelota: el matar o la pelota vasca.

5. Juegos de canciones: de palmitas, como “Don Federico” o “la lechera”.

6. Juegos con música: el juego de las sillas.

7. Juegos al aire libre y sin material específico necesario: el “escondite” o el “1, 2, 3 pollito inglés”.

La elección de estas clasificaciones en concreto es puramente personal, ya que considero que dentro de la información que he conseguido recopilar son las más interesantes y completas. Pienso que cada una de ellas me ha llamado la atención porque se centra en un aspecto diferente. La primera es en base a la situación de los jugadores y el entorno, que pienso que son las dos partes más importantes del juego tradicional, sin ellas no se podría jugar. En segundo lugar, el autor hace una clasificación en base al tiempo. Me parece interesante conocer los juegos de una manera cronológica. Por otro lado, la clasificación de Blázquez es la más antigua y abarca más aspectos que las anteriores. Se centra en todas las variables del juego y analiza al detalle el grado de implicación de los jugadores. Por último, esta clasificación es más escolar, organiza de una manera simple y clara los diversos juegos que podemos trabajar en el colegio.

En mi opinión, aunque pienso que todas ellas son muy válidas, creo que la clasificación realizada por Domingo Blázquez (1986) es la más útil para mi trabajo, ya que aborda un amplio número de categorías y variables que pueden ser utilizadas en todos los ámbitos del juego tradicional. A su vez, al ser la más antigua de todas las citadas, es una de las clasificaciones más conocidas dentro del mundo del juego tradicional. Por ello tomo como referencia para mi intervención educativa esta clasificación.

5.2.3 Interculturalidad.

5.2.3.1 Definiciones de interculturalidad. La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. [...] En el ámbito general de la enseñanza, esta actitud propugna el desarrollo de valores sociales. La interculturalidad se ha introducido de manera explícita en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas. (Centro Virtual Cervantes, 2015: 1)

Aunque este concepto es relativamente nuevo, es necesario incluirlo en nuestras clases. Como todos sabemos, la multiculturalidad crece en nuestras aulas día a día. Por ello Galeón en la siguiente cita nos da las claves, las actitudes y las etapas para promover este concepto a nuestros alumnos.

La interculturalidad se produce cuando dos o más culturas entran en interacción de una forma horizontal y sinérgica. Esto supone que ninguno de los grupos se encuentra por encima de otro, lo que favorece la integración y la convivencia de las personas. Este tipo de relaciones interculturales supone el respeto por la diversidad; aunque la aparición de conflictos es inevitable, éstos se resuelven con respeto, diálogo y concertación. [...] El enfoque intercultural siempre consta de tres etapas: la negociación (la simbiosis que se produce para lograr la comprensión y evitar la confrontación), la penetración (salir del propio lugar para tomar el punto de vista del otro) y la descentralización (una perspectiva de reflexión). Por otra parte, la interculturalidad se logra a través de tres actitudes básicas, como la visión dinámica

de las culturas, la creencia en que las relaciones cotidianas se producen a través de la comunicación y la construcción de una amplia ciudadanía con igualdad de derechos. (Galeón, 2015)

Como conclusión para realizar una definición completa y clara de la interculturalidad, a continuación, analizo a través de diferentes autores las ventajas y desventajas que tiene este concepto dentro de la educación.

Las ventajas de la interculturalidad parecen claras; el hecho de convivir de manera más abierta, con otras culturas, puede derivar en una situación de ayuda, reciprocidad y cooperación entre sí. Más o menos lo que en biología se denominaría como relación de simbiosis, aunque de esta relación de simbiosis se deriva uno de los inconvenientes, y es que si una cultura tiene más poder que otra, la simbiosis es desigual, favoreciendo más a esta primera que a la otra. (Cortassa, 2015: párr.3)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> • Aportaciones enriquecedoras • Acercamiento a diferentes culturas • Empatía • Alumnos más abiertos y respetuosos • Los alumnos se implican más • Conocer más visiones y puntos de 	<ul style="list-style-type: none"> • Prejuicios • Racismo, xenofobia • Falta de colaboración de la familia cuando no considera la ed. Prioritaria (absentismo, machismo...) • Profesor: dificultad de afrontar la situación

<p>vista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer otros modos de vida, otros lugares • Preparación para la sociedad • Aprender a asumir las propias diferencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos lo pueden ver como amenaza • Barreras de comunicación • Diferentes niveles de aprendizaje • Desconocimiento de su cultura: cómo actuar • La lengua (al principio) • Falta de participación en algunas actividades
--	--

(Gutierrez, 2009: 8)

5.2.3.2 Características de la interculturalidad. La interculturalidad no surge de modo espontáneo sino que es parte de un proceso histórico dentro de la etapa de la modernidad, que comúnmente se asocia a partir del siglo XVI con el Renacimiento europeo y hasta la etapa actual con el capitalismo tardío. Por ello, es imprescindible referirse a tres conceptos anteriores al de la interculturalidad: la tolerancia, el pluralismo y el multiculturalismo. (Ruiz, 2014: 31)

Como dice el autor, la interculturalidad siempre va unida a otros muchos conceptos de nuestra sociedad, siempre basados en el respeto. Durante los últimos años en España, la inmigración ha realizado cambios en nuestra sociedad, hablando ahora de una sociedad multicultural.

En el año 1990 había en España una población extranjera aproximada de un cuarto de millón; en 2005 había ya más de 3 millones y medio. Estos datos son suficientemente elocuentes y confirman el hecho de que España ha pasado de ser un país de emigración a un país de inmigración. Sin embargo, conviene seguir teniendo muy presente ese 2,7% de españoles (algo más de un millón) que salieron como emigrantes y que aún viven en el extranjero. En todas las provincias españolas hay presencia inmigrante, aunque es bastante variable de unas provincias a otras: Va del 1,7% al 5% en las que menos hasta el 10%-18,5% en las que más. En algunos lugares concretos puede haber un 30% de extranjeros inmigrantes. En la actualidad la mayor parte de los extranjeros en nuestro país proceden, por este orden, de Europa (sobre todo Reino Unido y Europa del Este), América Latina, África, y Asia. (Briones, 2007: párr. 12)

Es necesario trabajar esta multiculturalidad con los niños de una manera respetuosa para que sean capaces de convivir en la sociedad.

Vivimos en una sociedad multicultural donde la educación se convierte en el proceso individual y social más importante a través del cual todos, niños y jóvenes que están en la escuela, sus padres, maestros y profesores y todo el equipo educativo, adultos trabajadores en distintos ámbitos, podemos llegar a ser personas competentes, ciudadanos, para vivir en contextos que ya son irreversiblemente plurales. [...] La inmigración, presente desde hace 25 años en España, de una manera nueva y distinta a las continuas migraciones a Europa y a las anteriormente escasas en España, es un gran detonante de la percepción de la pluralidad de nuestra sociedad. No es un hecho aislado, puntual, es un fenómeno estructural, se inscribe

como la consecuencia, el efecto de los procesos globalizadores. Hoy día se parte de todos los países y se llega a todos los países. (Blanco, 2006: 1)

Para gestionar de la mejor manera posible esta multiculturalidad es necesario fomentar la interculturalidad. Para completar esta información, a continuación muestro algunas de las características de la interculturalidad:

-La interculturalidad supone que la relación se da desde planos y en condiciones de igualdad entre las culturas que interactúan.

-La interculturalidad niega la existencia de asimetrías a relaciones de poder.

-La interculturalidad asume que la diversidad es una riqueza, de tal forma que la diferencia se entiende no sólo como algo necesario, sino como algo virtuoso. Es la base que permite la comprensión y el respeto entre las culturas.

-La interculturalidad reconoce al otro como diferente. En la realidad interculturalidad, el sujeto, individual o social, se puede relacionar desde su diferencia con los demás. Se entiende que el otro puede crecer desde su diferencia.

-La interculturalidad es un camino necesario de las sociedades auténticamente democráticas.

(Puente, 2011: 5)

Podemos analizar que todas las citas coinciden en muchos aspectos y se puede observar la esencia de la interculturalidad, un concepto muy importante en nuestras escuelas, basada en la convivencia entre personas con respeto e igualdad. He podido comprobar que no es lo mismo la multiculturalidad que la interculturalidad. Mientras que la primera simplemente son diversas culturas que están en el mismo lugar sin ningún tipo de conexión,

la segunda se trata de que estas culturas que se encuentran en el mismo sitio convivan, se respeten y aprendan unas de las otras mediante la empatía.

5.2.4: Educación intercultural. Los sistemas educativos, que son los que hacen visible la diversidad, se encuentran en una permanente búsqueda de equilibrio entre una educación que descubra y refuerce en cada individuo lo que le hace semejante a los demás junto a su inserción en comunidades portadoras de una cultura específica con derecho a expresarse y mantenerse, asegurando siempre la igualdad de oportunidades educativas, hacia el horizonte de la inclusión social. (Blanco, 2006: 1)

A este respecto, pienso que los sistemas educativos deben estar siempre actualizados a las necesidades tanto de los alumnos, como del país en el que se encuentra, pero actualmente no consiguen ese equilibrio. Constantemente hay cambios sociales, económicos, etc. y los colegios deben estar preparados para afrontar todo este tipo de cuestiones con las mejores herramientas educativas posibles.

“Resulta necesario que los docentes de las escuelas interculturales tengan unos referentes formativos y pedagógicos similares para poder optimizar todos los esfuerzos encaminados a la mejora de la convivencia y el reconocimiento de la diversidad cultural como una herramienta educativa de calidad.” (Leiva, 2011: 73)

Por tanto, es necesario que los docentes de estas escuelas tengan el conocimiento y las habilidades necesarias para poder trabajar con sus alumnos a través de la interculturalidad. De esta manera esta podrá ser utilizada como una verdadera herramienta y sacará a los alumnos de la *rutina* que citaban anteriormente otros autores.

Así pues, un currículum intercultural debería tratar la comprensión y conceptualización de la realidad social desde los más variados filtros culturales, atravesando el currículo en su totalidad. De esta manera, problematizar y contextualizar los contenidos, relativizar y analizar desde diversas miradas culturales los conceptos sociales ayudará a definir una perspectiva transversal que impregne todo el currículum. En efecto, se trataría de desarrollar una competencia en los alumnos que posibilite comprender el mundo desde diversas lecturas culturales, reflexionar críticamente sobre la propia cultura y la de los demás y generar una actitud y vivencia positiva, comprometida, enriquecedora en las relaciones entre culturas, esto es, desarrollar las competencias interculturales, tanto del alumnado como también del propio profesorado. (Aguado, T. apud Leiva, Juan José.)

Además, Sedano menciona a continuación, la formación que realiza la educación intercultural.

Cabe afirmar que la educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos. Con esta concepción plena, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades. (Sedano, 1998: 14)

Es muy importante conocer la procedencia de esta educación. Por ello, cito a un autor que analiza este tema junto con los principios interculturales que contiene.

Surge la Educación Intercultural como concepción teórica y práctica de carácter universal. Aparece como respuesta progresista. Los principios interculturales vienen a ser los siguientes: Reconocimiento de la diversidad, defensa de la igualdad, vocación de interacción, dinámica de transformación social y la promoción de procesos educativos que planteen la interacción cultural en situación de igualdad. [...] Estas actividades respetuosas necesitan ser enseñadas y aprendidas. Debemos promover actividades que les ayuden a entender que la cultura es algo dinámico que todas las personas creamos y recreamos, y que se va enriqueciendo con las aportaciones mutuas y permanentes. (Agudo, Mínguez, Rojas, Ruiz, Salvador y Tomás, 2002: 16)

Por otro lado, es necesario conocer las características que tiene actualmente la educación intercultural si queremos trabajarla con los alumnos. Debemos construir una escuela tolerante dónde nuestros niños convivan con respeto y sean capaces de resolver sus problemas mediante el diálogo.

La educación intercultural es la educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural, más que en una educación para los que son culturalmente diferentes. Los hombres y las mujeres de otras culturas son seres humanos, personas con las que construiremos una sociedad distinta y nueva. En la aldea global en la que vivimos hoy, necesitamos aprender a convivir de la manera más creativa y enriquecedora entre personas y grupos diferentes. [...] Se basa en principios que pretenden la formación de todo ciudadano: en el conocimiento, la comprensión y el

respeto de las diversas culturas de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación y de interacción con personas de las diversas culturas; en la creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas. (Merino y Muñoz Sedano, apud Aguaded, Vilas, Ponce y Rodríguez)

Como su propio nombre indica, la cultura también forma parte de esta educación y es la base a su vez, de la música y los juegos.

La música, la danza, la literatura, los juegos... son manifestaciones colectivas en las que los niños y las niñas inician lúdicamente diversos aprendizajes.

Transmitidos de padres a hijos, contienen la esencia del saber, las creencias y las costumbres de cada cultura. Asumen diferentes estilos y estructuras de acuerdo al período histórico, al área geográfica o a la cultura en la que se practican, son formas de expresión de los más profundos sentimientos y aspiraciones que pertenecen a toda la humanidad. La cultura se recrea constantemente. La música, los juegos... como elementos vitales del proceso cultural, son lenguajes recreativos en el sentido más amplio del término, ya que nos ayudan a nosotros y a nuestras culturas a renovarnos, transformarnos. Mediante este intercambio se favorece el desarrollo de la tolerancia y el respeto entre el alumnado, facilitando la comunicación y las relaciones entre individuos de culturas diferentes. [...] Con la educación intercultural a través de la música podremos desarrollar capacidades cognitivas, afectivas y sociales que impulsen en los niños actitudes críticas positivas, para que al integrarse paulatinamente en la sociedad en la que se encuentran inmersos, la mejoren y transformen. (Gallego & Gallego, 2003 párr.6)

Así pues, aunque vivamos en una sociedad marcada por convivir con diferentes culturas, muchas veces no sabemos gestionar esa multiculturalidad. Debemos ser capaces de aprovechar y aprender en base a todo lo que nos rodea.

La interculturalidad no consiste en cambiar lo existente —aunque algunas veces pueda llevar a ello—, sino en interpretar lo existente desde la diversidad y gestionarlo desde el respeto. La educación intercultural entonces promueve el respeto por todas las culturas, sabe de la existencia del conflicto presente por las desigualdades sociales, económicas y políticas, reconoce que nunca habrá una decisión unilateral en relación con este conflicto y acepta la complejidad de los fenómenos sociales como un caldo de cultivo que hay que saber orientar para producir transformaciones interesantes en los escenarios de socialización institucionalizados o informales. [...] Sin embargo, lograr que esta diversidad sea enriquecedora es un desafío para todos y un objetivo que nuestros centros educativos deben afrontar. Se precisa para ello que nuestros alumnos o alumnas y nosotros mismos mantengamos una mente abierta y el deseo vivo de conocer a aquellos con quienes convivimos. (Palacios de Torres, 2009: 1)

Como conclusión de la argumentación teórica del TFG debo resaltar la importancia de los tres temas base de mi proyecto. He desarrollado un trabajo basado en la relación entre Interculturalidad, Educación musical y Juegos Tradicionales. Hay una gran conexión entre ellos y he podido comprobar a través de la documentación teórica que los tres se pueden trabajar tanto de manera conjunta como individual, como una buena herramienta educativa. Gracias a esto, he logrado diseñar un proyecto de intervención educativa basado en el empleo de los Juegos Tradicionales como herramienta didáctica intercultural para el aprendizaje en el aula de contenidos musicales.

Por otro lado, he podido poner en práctica lo aprendido en la carrera y confeccionar una argumentación teórica sobre el tema seleccionado. Así como conocer, seleccionar y analizar las publicaciones más representativas y actuales sobre Interculturalidad, Educación Musical en Primaria y Juegos Tradicionales.

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

6.1. Objetivos

Objetivos generales de la intervención educativa:

1. Desarrollar un proyecto de intervención educativa basado en Juegos Tradicionales con canciones aplicado a la Interculturalidad en Primaria.
2. Conocer el empleo de los Juegos Tradicionales con canciones como herramienta didáctica en el aula de Música de Primaria.
3. Conocer y valorar las diferentes manifestaciones artísticas de la cultura tradicional y popular de otros países, relacionándolas con su contexto.

Objetivos específicos de la intervención educativa:

- La multiculturalidad en el curso de 4º de Primaria del colegio público “Tío Jorge”.
- Trabajar la interculturalidad a través de las distintas versiones del juego tradicional “Pase misí, pase misá”.
- Trabajar los contenidos musicales en el aula de música del curso de 4º de Primaria a través del juego tradicional.
- Conocer semejanzas y diferencias que hay entre las diferentes versiones de un mismo juego tradicional.
- Repasar el pulso y la acentuación en cada uno de los juegos tradicionales seleccionados.

- Aprender a realizar y expresar la anacrusa desde la canción del juego tradicional.
- Repasar el puntillo en una de las versiones del juego seleccionado.
- Trabajar con instrumentos de pequeña percusión la rítmica de la canción del juego tradicional.

6.2. Contexto

Los objetivos de área se desarrollan en cuatro direcciones fundamentales. En primer lugar, se describe un conjunto de capacidades conducentes a la educación de los sentidos, al desarrollo de la sensibilidad, a la percepción del mundo y del arte, así como a la adquisición de las destrezas y habilidades relacionadas con la observación atenta. Por otro lado, quedan claramente definidas las capacidades que atañen a la creación artística, mostrando un especial protagonismo en la presente propuesta curricular la visión de los alumnos como verdaderos artistas. Asimismo, forman parte esencial del área todas aquellas capacidades que pretenden facilitar la adquisición de sus aprendizajes básicos. [...] Por último, todas estas capacidades se sustentan, a su vez, en la consecución de aquellas habilidades y destrezas que inciden en la maduración, el crecimiento y el desarrollo personal. (BOA, 16 de junio de 2014)

A su vez, es necesario citar los contenidos de evaluación mínimos que deberán superar los alumnos en el segundo ciclo de Educación Primaria.

Dentro de esta área, los criterios de evaluación mínimos en el segundo ciclo se centran en que el alumno identifica y distingue las diferentes cualidades del sonido: altura (agudo-grave), timbre (algunos instrumentos de la orquesta), duración (blanca,

negra, corcheas y silencio de blanca y negra) e intensidad (f-ff/p-pp); reconoce y mide correctamente el compás binario; reconoce las figuras blanca, negra, corcheas y silencio de blanca y negra y realiza ritmos con ellas; interpreta canciones y danzas al unísono con o sin acompañamiento; reconoce las notas de la escala de DO en el pentagrama; interpreta con la flauta las notas SI, LA, SOL; participa activamente y de manera respetuosa en las actividades del aula; y por último, cuida el material. (BOA 65, 1 de Junio 2007)

Dentro del segundo ciclo, la intervención está programada para el curso de 4º de Educación Primaria. En base a los contenidos de este curso, trabajaré la exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos, por otro lado la coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal o instrumental.

6.3. Metodología

"La metodología es la parte del proceso de investigación que permite sistematizar los métodos y las técnicas necesarios para llevarla a cabo". (Wohlers, 1999: párr.1).

En cuanto al desarrollo de este trabajo, debo proponer la metodología activa por observación directa (ya que no he puesto la intervención en práctica), al ser la que hubiera utilizado. Analizando los resultados obtenidos y el transcurso del proceso de aprendizaje de los alumnos. Me parece muy eficaz la metodología activa con los alumnos. La Educación Musical, utiliza lenguajes artísticos y expresivos que comparten filosofías y principios comunes como el uso de una metodología activa.

“Los métodos son vías que facilitan el descubrimiento de conocimientos seguros y confiables para solucionar los problemas que la vida nos plantea”.

(Martínez, 1999:1)

Así la metodología activa se basa en la participación e implicación del alumno en la producción de sus propias obras como garantía de éxito y de afianzamiento de las enseñanzas adquiridas que permiten al alumno desarrollar todos sus talentos e inteligencias.

La metodología activa-participativa es aquella metodología basada en un enfoque globalizador centrado en el desarrollo de capacidades generales, a través de procedimientos y actitudes científicas; en esta metodología el profesor es coordinador de la clase y el alumnado es el que ocupa el papel central, al estar en contacto directo con el medio su aprendizaje es autónomo basado en el descubrimiento siendo esto consecuencia de los numerosos recursos disponibles. (Sánchez-Dehesa, 2013: párr.3)

El proyecto va destinado a una clase de 4º de Educación Primaria, concretamente en el C.P.E.I.P "Tio Jorge" del barrio Arrabal de Zaragoza. Este aula cuenta con una cantidad alta de alumnos inmigrantes. A partir de aquí, se diseñó un proyecto de intervención educativa aprovechando el centro de prácticas y las condiciones de multiculturalidad que presentaba. Esta intervención pretende comprobar el efecto de los juegos tradicionales en los niños. El objetivo principal es conseguir que los alumnos adquieran aspectos musicales y conozcan otras culturas.

El diseño de las actividades surge a partir de la elección de estos juegos, escogidos según las necesidades que observo anteriormente en el contexto del aula. En primer lugar, pido a los alumnos que recopilen juegos de sus países y me los entreguen. Por lo tanto, ya me centro en determinadas culturas que aparecen en mi aula. Posteriormente, elijo los más adecuados para trabajar mis objetivos. Estos dos hechos son los que me llevan a seleccionar

tres culturas diferentes: española, colombiana e inglesa, basándome en los juegos que ellos mismos han escogido y haciendo una recopilación de sus culturas. A su vez, otra razón para trabajar estas culturas era el idioma de las canciones, a los alumnos les resultaría sencillo cantar sus letras. Por un lado es su lengua materna y por otro lado el inglés lo trabajan en clase y están acostumbrados a él. Además, visito el museo de juegos tradicionales de Campo, para recopilar información y bibliografía.

Como hemos comprobado en la documentación teórica, la inmigración crece cada día más en los colegios y los maestros debemos adecuar nuestras actividades para que todos los alumnos formen parte del mismo grupo. Partía de una clase en la que no se habían utilizado los juegos tradicionales de otros países y dónde se detectaban muchos grupos diferentes dentro del aula provocados por las diferentes culturas. Por lo tanto, pienso que la elección de estos juegos tradicionales es muy importante para mejorar estos aspectos.

Una vez recopilado y escogido el material pasé a un trabajo personal basado en el análisis de las diferentes versiones de las canciones (texto y música) que acompañan al juego, puesto que el desarrollo práctico del juego tradicional se mantenía común en los tres países. Este criterio de selección del juego ha sido uno de los que me ha llevado a emplear este juego tradicional como herramienta para fomentar la interculturalidad en mi aula de prácticas.

Después del análisis melódico, rítmico, armónico y formal realizado, hice un trabajo de selección de los elementos rítmicos que se podían trabajar. Estos elementos podían ser o no comunes a todas las canciones. Al final, se eligió trabajar determinados contenidos musicales que sí eran comunes a todas las canciones debido a que de esta manera es más asequible y productivo el aprendizaje para los alumnos. A partir de ahí se diseñaron unas sesiones y secuencias de actividades basándome en todos los elementos trabajados

anteriormente. Estas sesiones de actividades contextualizadas en mi colegio de prácticas estaban totalmente preparadas para llevarlas a cabo.

Finalmente y debido al poco tiempo que el centro me pudo dedicar, fue imposible poner en práctica las sesiones que había diseñado. Aunque, hay que destacar que aun sin haberlo podido poner en práctica, no se trata de un proyecto de intervención exclusivamente teórico, porque fue diseñado por y para un contexto real y conocido.

Por este motivo, no he podido obtener ningún dato concreto en los resultados de la intervención y por tanto la elaboración de las conclusiones del proyecto de intervención educativa, serán en todo caso, hipotéticas.

El proyecto obtendrá éxito si consigo que los alumnos adquieran los objetivos planteados y si observo en ellos un cambio, tanto en las relaciones interpersonales como en el aprendizaje musical.

Dentro de las sesiones diseñadas, cada uno de los juegos se trabajan de la siguiente forma: Al comenzar la sesión, se coloca un powerpoint explicando a los niños el juego tradicional que vamos a trabajar y las diferentes actividades programadas. Cada juego tradicional cuenta con un powerpoint que incluye la canción, el acompañamiento instrumental y su contexto cultural. Antes de comenzar a jugar, los niños obtienen la información de una manera visual para luego ponerla en práctica.

A continuación, se hacen tres grupos de niños. Comenzamos con la canción 1, en primer lugar, se coloca el powerpoint. El primer grupo se encarga de cantar la canción que se necesite para el juego. De esta manera, este grupo trabaja los aspectos vocales y tiene como objetivo entonar de manera correcta la melodía.

Un segundo grupo se encarga de realizar el acompañamiento instrumental de la canción 1 (añadido en cada canción). Este acompañamiento está escrito, pero si observamos que los alumnos pueden realizar una pequeña improvisación también es posible realizarla.

Por último, el tercer grupo juega al juego tradicional escogido. Se encarga de realizar el juego de una manera correcta cumpliendo las normas y respetando a sus compañeros. Cada grupo siempre debe estar muy atento al resto, escuchando y aprendiendo unos de otros, ya que una vez que estos grupos jueguen e interpreten la canción 1, se dará lugar al cambio. Los tres grupos rotan por todas las actividades, de tal forma que el primer grupo se encargará de la instrumentación en la canción 2 y de jugar en la canción 3. El segundo grupo, jugará en la canción 2 y cantará en la canción 3. Por último, el tercer grupo, cantará en la canción 2 y realizará la instrumentación en la canción 3.

De esta manera todos los niños están implicados en la actividad y esto les hace mantener la atención durante toda la sesión. Al trabajar en grupo y de una manera activa, el alumno se siente más integrado en clase y realiza un aprendizaje mayor. Se plantea esta metodología con el propósito de alcanzar todos los objetivos propuestos al comienzo de la intervención educativa.

6.4. Juego tradicional seleccionado

6.4.1. Proceso de elección. Teniendo en cuenta las clasificaciones citadas anteriormente en la argumentación teórica, escojo para mi intervención educativa la realizada por Domingo Blázquez (1986). Tomando como punto de partida la estructura funcional de los mismos. Cada juego supone un nivel de complejidad diferente, debido al mayor o menor número de información o variables a tener que tratar. Pienso que es la más completa y

acertada ya que abarca muchos aspectos del juego y el movimiento. A su vez, al ser la más antigua, es una de las clasificaciones más conocidas dentro del mundo del juego tradicional.

Dentro de esta clasificación, si analizo el juego con cada una de las partes de la misma, se trataría de un juego activo con participación total de los alumnos. El movimiento sería de marcha, acabando con una lucha entre dos grupos diferentes de participantes. Por lo tanto, es un juego de grupo, necesitando un amplio número de personas. Gracias a todas estas características selecciono este juego, pensando en favorecer el aprendizaje y satisfacer las necesidades de los alumnos.

El juego seleccionado, es el tradicionalmente llamado en España “Pase misí, Pase misá”.

Observando las necesidades que encuentro en el contexto del aula, el criterio principal de selección del juego es que a través de él y sus versiones se puede trabajar la interculturalidad. Al principio, durante la búsqueda de los juegos tradicionales para analizar y formar parte de la intervención educativa, buscaba diferentes juegos del mundo, sin importar sus semejanzas. Pero me di cuenta que al encontrar el mismo juego, jugado en diferentes partes del mundo, los alumnos pueden observar que no somos tan diferentes y son una herramienta educativa mucho más eficaz.

La importancia de trabajar desde una perspectiva intercultural en nuestras aulas recae en la inmersión de alumnos/as de otra nacionalidad en nuestras clases, pero además en la actitud cada día más patente de racismo que podemos ver en nuestra sociedad, de ahí que se haga necesario el trabajo del respeto por lo diferente. Este trabajo debe hacerse desde que nuestros alumnos/as son pequeños para que aprendan a convivir con todo tipo de personas [...] Evidentemente cada cultura puede tener formas de pensar, sentir y actuar en las que determinados grupos se encuentren

en una situación de discriminación. Pero si aceptamos que no hay una jerarquía entre las culturas estaremos postulando el principio ético que considera que todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto. (Otero, 2009: 1)

Las versiones han sido escogidas debido a que cada una de ellas tiene una canción con una melodía y letra diferente, lo que permite trabajar los diversos contenidos musicales así como culturales de cada país. Es un juego adecuado para trabajar en 4º de Primaria ya que cumple los aspectos del currículo y las necesidades de este curso.

En cuanto a contenidos musicales, escojo estos juegos porque sus melodías son relativamente sencillas de trabajar. Basándome en la rítmica, la anacrusa destaca como ritmo principal. A su vez, siempre pueden repasar sus conocimientos acerca del pulso, el acento y el puntillo. Todos estos contenidos están reflejados en el curso de 4º de Educación Primaria, por lo tanto selecciono estos juegos para reforzar tanto los aspectos nuevos, como los ya trabajados en los anteriores cursos de Educación Primaria.

6.4.2. Descripción del juego. Según la clasificación de Blázquez de juegos tradicionales citada anteriormente, el juego tradicional “Pase misí, pase misá” sería, a su vez, un juego colectivo. Se juega con un grupo grande de personas en el cual todos están involucrados. Al estar siempre participando, el niño no se aburre ni desconecta del aprendizaje que está realizando. Se puede jugar a partir de cinco jugadores, aunque es mejor que el número de participantes sea par para que ambos equipos estén compensados.

El tiempo de duración del juego dependerá del número de participantes, pero aproximadamente durará entre 20 y 30 minutos. Es un juego relativamente corto y no se

necesita ningún tipo de material adicional. Este juego tradicional se puede realizar tanto en espacios cerrados como en abiertos y en cualquier momento del día.

Las tres versiones del juego tradicional analizadas en este proyecto, se juegan de la misma manera, lo que cambia es la música y el texto de la canción. Las normas y la forma de jugar al juego tradicional “Pase misí, pase misá” son las siguientes:

-Se colocan dos participantes cogidos de las manos, uno frente al otro con las manos en alto, haciendo un arco por el que pasarán los demás participantes. Cada uno de los dos participantes se adjudicará un color o una fruta.

-El resto de participantes comenzará a cantar la canción.

- Mientras se canta esta canción, los niños/as irán corriendo en fila y pasando por debajo del arco. Al acabar la canción se hará coincidir el final, con el niño/a que pase en aquel momento por debajo del arco. Este quedará encerrado entre los brazos de los alumnos que forman el arco.

- A continuación, se apartarán los tres hacia un lado para que no sean escuchados por los demás. Al niño que ha sido “atrapado” se le preguntará a qué equipo quiere pertenecer eligiendo su fruta o color preferido. El niño/a se colocará detrás del alumno que haya escogido y este proceso se repetirá continuamente hasta que no quede ningún niño/a corriendo.

- Cuando se hayan formado las dos filas (detrás de los dos niños que formaban el arco), los alumnos de cada fila se cogerán por la cintura y los primeros de cada una de ellas se agarrarán de las manos. Se dibujará una raya en el suelo. Cada grupo de niños comenzará a estirar en sentido contrario (para arrastrar a su lado al oponente). La fila que antes sobrepase la raya dibujada en el suelo (arrastrados por sus contrincantes) será el grupo que pierda.

6.4.3 Análisis de las versiones utilizadas. Para comparar de una manera más visual cada uno de los rasgos de las diversas canciones, voy a realizar los diferentes análisis musicales en cada una de las versiones utilizadas. De esta manera estudio las semejanzas y diferencias entre ellas.

6.4.3.1. Juego Español “Pase misí, pase misá”. (Anexo 1)

Esta canción consta de una frase con dos semifrases (a y b). En cada una de estas semifrases encontramos dos motivos melódico-rítmicos.

- Semifrase a ocupa del c1 al primer pulso del c5:
 - Motivo a1: c1 a primer pulso del c3
 - Motivo a2: del segundo pulso del c 3 al primer pulso del c5
- Semifrase b del segundo pulso del compás 5 al final, c. 10.
 - Motivo b1: del segundo pulso del c5 al primer pulso del c7
 - Motivo b2: del segundo pulso del c7 al final

El objetivo rítmico de esta versión es que los alumnos sientan y ejecuten la anacrusa de dos corcheas.

a) Análisis armónico:

Esta canción se encuentra en Do Mayor y no realiza ninguna modulación durante toda la canción. Las notas del principio y el final de la canción se caracterizan por tener la misma función armónica, la nota es una dominante con función de tónica, lo que le da coherencia a la melodía. En cambio, en cuanto a las semifrases encontramos alguna variante. En la

semifrase a, el principio y el final también son dominantes con función de tónica. La semifrase b comienza con dominante (en este caso con función de dominante) y termina con dominante con función de tónica. Por otro lado, solo encontramos una cadencia (ya que el final de la semifrase a se mantiene en tónica), la cadencia conclusiva final (V-I), cadencia perfecta. (Ver Anexo 7)

b) Análisis melódico:

La canción tiene un principio tético y el final es masculino. La semifrase a tiene un principio tético y un final masculino. La semifrase b cuenta con un principio anacrúsico y un final masculino. En cuanto a los motivos melódico-rítmicos, llamados a1,a2, b1,b2:

*a1: principio tético con final masculino

*a2: principio anacrúsico con final masculino

*b1: principio anacrúsico con final femenino

*b2: principio anacrúsico con final masculino

Por otro lado, si nos referimos al sentido de los intervalos, en el principio, el primer intervalo es melódico ascendente y en el final de la canción es melódico descendente. Esto añade coherencia a la canción a modo de final conclusivo. La semifrase a tiene un principio melódico ascendente y un final melódico descendente. En esta ocasión, el final parece ser el de una frase completa y no el de una semifrase en la que cabe esperar un final ascendente con sentido de pregunta. El principio de la semifrase b es melódico ascendente y su final melódico descendente. Esto parece proporcionar un final melódicamente adecuado para tener como semifrase b el sentido de respuesta y conclusión final. En cuanto a los motivos melódico-rítmicos, llamados a1,a2, b1,b2:

*a1: principio melódico ascendente / final melódico ascendente

*a2: principio melódico ascendente / final melódico descendente

*b1: principio melódico ascendente / final melódico ascendente

*b2: principio melódico ascendente / final melódico descendente

Predominan los grados conjuntos, ambas semifrases se mueven entre sol y la. No encontramos ningún salto grande, únicamente saltos de 3ª menor (sol-mi) y de 4ª justa (la-mi) ambos en sentido descendente, cualidad que resulta más cómoda para el aprendizaje melódico y el ajuste en la afinación a los alumnos. La canción tiene un ámbito de 4ª justa cuya nota más grave es mi y la más aguda es la. Considero que se encuentra en un registro adecuado para los alumnos debido a que es una tesitura apropiada al registro de las voces de los alumnos de este curso.

En cuanto a su textura, es una monodia, ya que cuenta con una sola voz (aunque lleve acompañamiento instrumental, a la hora de realizar el juego, se trabaja de forma monódica). Los alumnos aprenderán esta canción por imitación y repetición, aunque a muchos de ellos les resultará muy conocida y reconocerán la melodía. (Ver Anexo 8)

La canción está acompañada por una instrumentación realizada por mí. Con ella pretendo tres objetivos diferentes: en primer lugar, mantener el pulso de forma constante, en segundo lugar reflejar las corcheas para reconocer la proporción con las negras y por último para sentir la anacrusa de dos corcheas, que es el objetivo rítmico de aprendizaje con esta versión. He elegido esos tres instrumentos (claves, maracas y caja china) porque además de ser instrumentos escolares que encontramos en el aula del colegio dónde se realiza la propuesta de intervención, he observado que son los instrumentos que más tocan los niños debido a su escasa dificultad de ejecución por lo que puedo reforzar este contenido rítmico programado para esta versión. En cuanto al timbre, los tres se diferencian claramente resaltando los diversos ritmos. (Ver Anexo 2)

c) Análisis rítmico/métrico

Nos indica que la canción se encuentra en un compás simple y binario (2/4). Se interpreta a tempo *Allegro*. A su vez, las figuras son muy sencillas, se combinan corcheas de dos en dos, negras y una blanca a modo de final. Por último, la fórmula rítmica que más se repite es la anacrusa de dos corcheas (cc: 3,5, 7). La melodía y el sentido melódico nos lleva a respirar antes de las dos corcheas del final de estos pequeños motivos melódico-rítmicos, donde diferenciaremos los cuatro diferentes diseños de la melodía. (Ver Anexo 9)

d) Análisis formal

Encontramos una frase, dividida en dos semifrases. La semifrase a tiene 5 compases, termina en la primera parte del quinto compás, mientras que la semifrase b cuenta con 5 compases pero comienza en la anacrusa del compás 5. Por lo tanto, las semifrases son desiguales. En cada una de estas semifrases encontramos dos motivos melódico-rítmicos. El primero, llamado a1 ocupa 5 pulsos, mientras que los motivos a2 y b1 ocupan 4 pulsos y sin embargo, el motivo b2 se extiende ocupando 7 pulsos. Hablamos de una estructura a/b. (Ver Anexo 10)

Por último, la letra de la canción, la encontramos en español y se centra en la historia de la invasión Napoleónica a Madrid. Al encontrarse en guerra, si no huías pronto de la ciudad (*los de alante corren mucho*), seguramente morirías (*los de atrás se quedarán*). Muchos juegos tradicionales y canciones infantiles tienen un doble significado, como en este caso. Finalmente añadir que coinciden los acentos musicales con los gramaticales, lo que facilita la interpretación por parte de los alumnos. (Ver anexo 1)

6.4.3.2 Juego Colombiano “El puente está quebrado”. (Anexo 3)

Esta canción consta de una frase con dos semifrases (a y b). En cada una de estas semifrases encontramos cuatro motivos melódico-rítmicos.

- Semifrase a ocupa desde el principio a la 1° corchea del 2° pulso del c8
 - Motivo a1: del principio a la 1° corchea del 2° pulso del c2
 - Motivo a2: de la última corchea del c2 a la 1° corchea del 2° pulso del c4
 - Motivo a3: de la última corchea del c4 a la 1° corchea del 2° pulso del c6
 - Motivo a4: de la última corchea del c6 a la 1° corchea del 2° pulso del c8

- Semifrase b ocupa desde el 2° pulso del c8 al final
 - Motivo b1: desde la última corchea del c8 al 1° pulso del c10
 - Motivo b2: desde la última corchea del c10 al 1° pulso del c12
 - Motivo b3: desde la última corchea del c12 al c14
 - Motivo b4: cc 15 y 16

El objetivo rítmico de esta versión es que los alumnos sientan y ejecuten la anacrusa, en esta ocasión de una corchea.

a) Análisis armónico:

Esta canción se encuentra en Sol Mayor porque aunque no haya alteraciones aparentes en la línea melódica, la armonía se sitúa rodeando al Sol. Además, el primer intervalo es de dominante (Re) a tónica (sol) coincidiendo con una anacrusa para comenzar,

toda la melodía gira en torno a SOL y seguramente si el acompañamiento fuese armónico en lugar de ser rítmico, necesitaríamos la sensible de FA# para los acordes de dominante. No realiza ninguna modulación durante toda la canción. Las notas del principio y del final de la canción son dominante en el principio y tónica en el final. Las primeras notas de las semifrases son en ambos casos la dominante y los finales la tónica. Los intervalos melódicos finales también son iguales en ambas semifrases, son descendentes del II-I (la-sol). La cadencia final es una cadencia perfecta V-I (re-sol). (Ver Anexo 11)

b) Análisis melódico:

El principio es anacrúsico y el final es masculino. La primera semifrase tiene un principio anacrúsico y un final femenino. La semifrase b cuenta con un principio anacrúsico y un final masculino. En cuanto a los motivos melódico-rítmicos, llamados a1,a2, a3, a4, b1,b2, b3 y b4:

*a1: principio anacrúsico con final femenino

*a2: principio anacrúsico con final femenino

*a3: principio anacrúsico con final femenino

*a4: principio anacrúsico con final femenino

*b1: principio anacrúsico con final masculino

*b2: principio anacrúsico con final masculino

*b3: principio anacrúsico con final femenino

*b4: principio tético con final masculino

Por otro lado, si nos referimos al sentido de los intervalos, el principio es melódico ascendente y el final melódico descendente. Esto añade coherencia a la canción a modo de pregunta-respuesta. La semifrase a y la semifrase b tienen principios y finales idénticos. Un principio melódico ascendente de la dominante a la tónica y un final melódico descendente del II al I. En cuanto a los motivos melódico-rítmicos, llamados a1,a2, a3, a4, b1,b2, b3 y b4:

*a1: principio melódico ascendente / final melódico descendente

*a2: principio melódico ascendente / final melódico descendente

*a3: principio melódico ascendente / final melódico descendente

*a4: principio melódico ascendente / final melódico descendente

*b1: principio melódico ascendente / final melódico descendente

*b2: principio melódico ascendente / final melódico descendente

*b3: principio melódico ascendente / final melódico ascendente

*b4: principio melódico ascendente / final melódico descendente

La única diferencia que encontramos es en el motivo b3 ya que realiza un final con sentido melódico ascendente a modo de dejar la melodía en suspense para acabar con la cadencia perfecta final.

Justo al empezar realiza un salto de 4ª Justa (re-sol) que repite continuamente. Es un salto de 4ª ascendente que implica mayor dificultad de afinación por dos razones, una, por ser ascendente y otra por ser además, de cuarta, aunque en la práctica resulta sencillo por reforzar repetidamente la tonalidad. La canción tiene un ámbito de 5ª justa, la nota más grave es un re y la nota más aguda un la. Considero que se encuentra en un registro adecuado para los alumnos debido a que es una tesitura apropiada para la madurez de sus voces.

En cuanto a su textura es una monodia, ya que cuenta con una sola voz (aunque lleve acompañamiento instrumental a la hora de realizar el juego, se trabaja de forma monódica). Los alumnos aprenderán esta canción por imitación y repetición. Realizo una frase y ellos la repiten, así sucesivamente hasta que consiguen memorizarla. (Ver Anexo 12)

En esta versión también la canción está acompañada por una instrumentación realizada por mí. Con ella pretendo tres objetivos diferentes: en primer lugar, mantener el pulso de forma constante, en segundo lugar reflejar las corcheas para reconocer la proporción con las negras y por último para sentir la anacrusa (en esta ocasión de una corchea) que es el objetivo rítmico de aprendizaje con esta versión. Me he centrado en los mismos instrumentos ya que creo que es mejor reforzar estos instrumentos durante las sesiones y no ir cambiándolos. (Ver Anexo 4)

c) Análisis rítmico/métrico:

La canción se encuentra en un compás simple binario (2/4). Se interpreta a tempo *Allegro*. Las figuras en este caso también son muy sencillas, se combinan corcheas y su silencio (para realizar la anacrusa), negras y una blanca a modo de final. La canción se caracteriza por tener continuamente anacrusas de corchea (cc: 1, 2, 4, 6, 8, 10, 12) es la fórmula rítmica más utilizada, de esta manera el niño trabaja uno de los objetivos primordiales de la sesión. Por último, hay un motivo melódico que se repite durante la primera frase. En cambio, en la segunda va cambiando continuamente el motivo melódico añadiendo corcheas dónde antes había negras. Aunque siempre manteniendo la fórmula rítmica de la anacrusa de una corchea. (Ver Anexo 13)

d) Análisis formal:

Encontramos una frase dividida en dos semifrases (a y b), en este caso ambas cuentan con 8 compases cada una. Al comenzar en anacrusa todos los motivos melódicos son anacrúsicos y la primera semifrase ocupa los compases del 1 al 8. La segunda frase comienza en anacrusa del compás 8 al 9 y acaba en el compás 16. Ambas frases se diferencian muy claramente por los motivos melódicos utilizados en cada caso. En cada una de estas semifrases encontramos cuatro motivos melódico-rítmicos. Todos ellos tienen la duración de dos compases, lo que cuadra a la perfección la estructura. El primero, llamado a1 tiene dos compases (del principio a la 1º corchea del 2º pulso del c2). El motivo a2 tiene otros dos compases (de la última corchea del c2 a la 1º corchea del 2º pulso del c4). El motivo a3 cuenta con otros dos compases (de la última corchea del c4 a la 1º corchea del 2º pulso del c6) y el motivo a4 a su vez, también tiene dos compases (de la última corchea del c6 a la 1º corchea del 2º pulso del c8). En quinto lugar, el motivo b1 ocupa dos compases (desde la última corchea del c8 al 1º pulso del c10). El motivo b2 tiene dos compases (desde la última corchea del c10 al 1º pulso del c12) junto con el motivo b3 (desde la última corchea del c12 al c14). Por último el motivo b4 es el único con principio tético y tiene dos compases (cc: 15-16) Hablamos de una estructura a/b. (Ver Anexo 14)

En cuanto a la letra de la canción, habla acerca de un puente que ha sido o va a ser destruído. Se busca una solución para este puente, y para que el juego tenga sentido, la segunda estrofa sirve para que un niño se quede entre los brazos de los alumnos que realizan el arco. Coinciden los acentos musicales con los gramaticales, lo que facilita la interpretación de la letra por parte de los alumnos. (Ver anexo 3)

6.4.3.3 Juego Británico “*London Bridge*”. (Ver Anexo 5)

Esta canción consta de una frase con dos semifrases (a y b). En cada una de estas semifrases encontramos dos motivos melódico-rítmicos.

- Semifrase a ocupa los compases del 1 al 4
 - Motivo a1: cc1 y 2
 - Motivo a2: cc3 y 4
- Semifrase b ocupa los compases del 5 al 8.
 - Motivo b1: cc5 y 6
 - Motivo b2: cc7 y 8

El objetivo rítmico de esta versión es que los alumnos sientan y ejecuten el puntillo con la figura rítmica de corchea con puntillo y semicorchea.

a) Análisis armónico:

Esta canción se encuentra en Do Mayor y no realiza ninguna modulación durante toda la canción. Esta comienza en dominante (con función de tónica) y termina en tónica, lo que refuerza el sentido armónico de la frase creando tensión en su comienzo y resolviendo en la segunda semifrase de la melodía. Las notas de comienzo y final de la primera semifrase también son dominantes (con función de tónica). En cambio, la semifrase b comienza con la dominante (con función de tónica) pero acaba con la tónica. La cadencia final es una cadencia perfecta (V-I) lo que le da mayor coherencia a la armonía. (Ver Anexo 15)

b) Análisis melódico:

Encontramos un principio tético y el final femenino. La primera semifrase tiene un principio tético y un final femenino. La semifrase b cuenta con un principio tético y un final femenino. En cuanto a los motivos melódico-rítmicos, llamados a1, a2, b1, b2:

*a1: principio tético con final femenino

*a2: principio tético con final femenino

*b1: principio tético con final femenino

* b2: principio tético con final femenino

Por otro lado, si nos referimos al sentido de los intervalos, el principio es melódico ascendente y el final melódico descendente. Esto añade coherencia a la canción a modo de pregunta-respuesta. La semifrase a tiene un principio melódico ascendente y un final melódico ascendente. En esta ocasión, tiene mucha coherencia armónica ya que el final de esta semifrase es ascendente a modo de pregunta. El principio de la semifrase b es melódico ascendente y su final melódico descendente. Por lo tanto, es una clara respuesta a la pregunta anterior. Esta canción tiene una estructura muy cuadrada melódicamente hablando. En cuanto a los motivos melódico-rítmicos, llamados a1, a2, b1, b2:

*a1: principio melódico ascendente / final melódico ascendente

*a2: principio melódico ascendente / final melódico ascendente

*b1: principio melódico ascendente / final melódico ascendente

*b2: principio melódico ascendente / final melódico descendente

Predominan los grados conjuntos, únicamente encontramos saltos de 4^a justa ascendentes y descendentes en dos puntos de la melodía. Finaliza la canción con dos saltos de 3^a menor descendente. Ya sabemos que los intervalos descendentes son más cómodos de realizar. La canción tiene un ámbito de 6^a mayor, dónde la nota más grave es do y la nota más aguda la. Considero que se encuentra en un registro cómodo.

En cuanto a su textura, es una monodia, ya que cuenta con una sola voz (aunque lleve acompañamiento instrumental a la hora de realizar el juego, se trabaja de forma monódica). Los alumnos aprenderán esta canción por imitación y repetición. Realizo una frase y ellos la repiten, así sucesivamente hasta que consiguen memorizarla. (Ver Anexo 16)

En esta versión también he realizado el acompañamiento instrumental. En este caso, pretendo tres objetivos diferentes: en primer lugar, mantener el pulso de forma constante, en segundo lugar reflejar las corcheas para reconocer la proporción con las negras y por último sentir el puntillo (corchea con puntillo y semicorchea) que es el objetivo rítmico de aprendizaje de esta versión. Aunque el principal objetivo de aprendizaje para esta versión, sea la corchea con puntillo y semicorchea, esta canción nos presenta una sorpresa final que podemos presentar a los alumnos simplemente por contraste con lo anterior. Me refiero a la síncopa del último compás. Una síncopa que solo aparece en el último momento y que no se encuentra preparada por la rítmica anterior, con lo que aparece de forma totalmente inesperada. Se trata además de una síncopa irregular, que no está dentro de los objetivos planteados para esta sesión, pero que puedo presentar como aprendizaje por imitación, para que vayan conociendo el efecto rítmico que provoca. Me he centrado en los mismos instrumentos ya que creo que es mejor reforzar estos instrumentos durante las sesiones y no ir cambiándolos. (Ver Anexo 6)

c) Análisis rítmico/métrico:

La canción se encuentra en un compás simple binario (2/4). Se interpreta a tempo *Allegro*. Las figuras que aparecen son un poco más complejas que en las canciones anteriores debido a la utilización del puntillo. Se combinan negras, corcheas, corcheas con puntillo y semicorcheas, y finalmente una síncopa de corchea y negra con puntillo. La fórmula rítmica característica de esta versión no es ni la anacrusa de corcheas de la primera versión, ni la anacrusa de la segunda versión. Aquí la rítmica que se resalta es la corchea con puntillo y semicorchea (cc: 1,5). Aunque cabe mencionar de forma destacada la sorpresa rítmica que nos proporciona el final, en el que aparece una síncopa irregular que rompe la cuadratura rítmica y precipita la llegada de la tónica final, a la vez que rompe la repetición rítmica característica desde el comienzo de la canción. La canción se caracteriza por tener figuras con puntillo, de esta manera el niño trabaja uno de los objetivos primordiales de la sesión. (Ver Anexo 17)

d) Análisis formal:

Encontramos una frase con dos semifrases, ambas a y b cuentan con 4 compases cada una (cc:1-4 y 5-8). Son semifrases idénticas en número de pulsos y de compases, así como de comienzo téticos y finales femeninos. Por lo que también su estructura es muy coherente y cuadrada. En cada una de estas semifrases encontramos dos motivos melódico-rítmicos. Todos ellos tienen la duración de dos compases, lo que cuadra a la perfección la estructura. El primero, llamado a1 tiene dos compases (cc: 1 y 2), el segundo ocupa otros dos compases (cc: 3 y 4). Para finalizar los motivos b1 tiene dos compases (cc: 5 y 6) al igual que el motivo b2 (cc: 7 y 8). Hablamos de una estructura a/b. (Ver Anexo 18)

En cuanto a la letra de la canción, en esta ocasión es en otro idioma, en inglés. La historia se centra en Londres y el puente que une los barrios del centro de la ciudad con Soutwark. En la canción se habla de que el puente se ha caído y va realizando una lista de todos los materiales con lo que puede volver a construir para que resista. Todo esto se lo cuenta a una señora que nombra durante toda la canción “My fair Lady”. Coinciden los acentos musicales con los gramaticales, lo que facilita la interpretación de la letra por parte de los alumnos. (Ver anexo 3)

6.4.3.4 Análisis comparativo de las tres versiones. Para comparar de una manera visual y directa las tres versiones, y basándome en las semejanzas y diferencias de los diferentes análisis de las versiones analizadas, realizo diversas tablas comparativas con cada uno de los análisis de las canciones que he examinado anteriormente (Ver anexos 19, 20,21 y 22).

Esto me servirá para utilizar cada canción para un objetivo musical diferente (basándome en los objetivos de la intervención educativa): anacrusa de dos corcheas en la canción 1, anacrusa de una sola corchea en la canción 2 y la utilización de la corchea con puntillo y semicorchea en la canción 3. A la vez que trabajan aspectos comunes como el pulso o el acento. Además trabajan tonalidades, ámbitos e intervalos diferentes.

De esta manera, si comparo las tres versiones con las tablas realizadas, compruebo que son canciones sencillas, aunque no son las tres igual de sencillas, bastante parecidas musicalmente hablando y adecuadas para su edad. Opto por trabajar los dos tipos de anacrusa que aparecen y la corchea con puntillo y semicorchea, ya que son las fórmulas rítmicas que más aparecen en estas versiones del juego. A su vez los niños mejorarán su técnica a la hora de tocar instrumentos de pequeña percusión. Gracias a estas versiones los alumnos repasarán

el pulso, la acentuación y caen en cuenta de que aun cantando versiones diferentes la instrumentación mantiene idéntico marcar el pulso y la proporción de corcheas. El otro instrumento refuerza la fórmula rítmica más utilizada en las diversas versiones. De esta forma, compruebo que a través del juego tradicional como herramienta intercultural, se pueden adquirir conocimientos musicales.

Cómo reflexión final, estos análisis me aportan conocimiento exhaustivo del material sonoro con el que se va a trabajar posteriormente en el aula. En consecuencia puedo tener diversos objetivos. En primer lugar, el juego desde su visión psicomotriz ha sido empleado como herramienta didáctica para mejorar los problemas de interculturalidad. Pero por otro lado, la canción que acompaña al juego en cada caso, la hemos utilizado como recurso didáctico para el aprendizaje de diferentes contenidos musicales del currículo. Además, estas canciones amplían el repertorio del curso pudiéndose recuperar en el momento que se quisiera trabajar la síncopa irregular como nuevo contenido.

Por último, el análisis melódico, armónico y formal me han permitido poder clasificar las tres versiones del juego según su dificultad musical. Llegando a distintas conclusiones:

- La versión 1 rítmicamente parece la más sencilla pero melódicamente y por su estructura interna resulta bastante desigual y por tanto, en el caso de que hubiese que leer la partitura la emplearía para segundo ciclo de Educación Primaria.

- La versión 2 pese a tener una rítmica sencilla y dos semifrases bien diferenciadas, al encontrarse en otra tonalidad diferente a Do Mayor si quisiese instrumentarla con acordes, los alumnos necesitarían conocer otros sonidos alterados. Por tanto, en el caso de que tuviesen que leer la partitura, lo emplearía en tercer ciclo.

- La versión 3 pese a tener figuras rítmicas más complejas y una síncopa irregular sin preparación anterior, resulta ser la más coherente melódicamente y también a nivel de estructura formal. Con lo que sin leer la partitura podría emplearla en primer ciclo.

6.4.4: Contextos culturales. Para justificar la interculturalidad en estos juegos tradicionales y que los niños comprendan la situación de cada uno de ellos, analizo a continuación los contextos culturales de cada uno de estos juegos.

En primer lugar, el juego tradicional “Pase misí, pase misá” es Español, por lo tanto la letra se encuentra en el mismo idioma. Su origen se remonta a la invasión Napoleónica de España cuando los niños madrileños imitaban la refinada cortesía de los franceses al ceder el paso a alguien, traduciendo el “pase monsieur” por “pase misí”.

Toda civilización nace, crece y evoluciona según los acontecimientos que se desarrollan en ella y su población se va adaptando a ellos de forma diversa. Dentro de esta adaptación aparecen leyendas, tradiciones y juegos que no son producto del azar sino una respuesta de la población a los cambios que se producen en su contexto geográfico, socioeconómico y cultural; unos cambios que afectan además de forma diferente a hombres y mujeres. En este contexto debemos situar este juego tradicional, el cual ha ido evolucionando al tiempo que se transformaba su sociedad cambiando así su finalidad y su significación. (Martí y Alonso, 2006: 4)

Por otro lado para contextualizar mejor esta canción y entender su esencia añado características musicales de nuestro país.

Vivaz, evocadora, pasional y colorida son algunos de los adjetivos frecuentemente utilizados para describir la música de España. Estetipo de música

está impregnada de ritmo debido a la gran influencia de la danza; la región de Cataluña solamente, es la fuente de más de 200 danzas tradicionales. Además, la posición geográfica de España y la historia muestran que su cultura absorbió las tradiciones musicales de las poblaciones árabes, egipcias, judías, africanas y griegas. (Peterson: 1)

En segundo lugar, encontramos la misma forma de jugar a este juego tradicional, pero en esta ocasión en el país de Colombia. En este caso (aunque algunas palabras cambien) también la letra es en español.

Colombia es un país que cuenta aproximadamente con una población de cuarenta y cuatro millones de habitantes, de los cuales el 70% habita en centros urbanos. Dentro de esta población, se encuentran diversas minorías étnicas, entre ellas las comunidades indígenas, las comunidades afrocolombianas y las comunidades locales (campesinos, raizales, ROM o gitanos, entre otras). (Botero, y Velez, 2008: 2).

Como afirma Moreno, gracias a la pluriculturalidad de Colombia, es un lugar ideal para las diferentes manifestaciones culturales, como puede ser el juego.

Es Colombia por su pluriculturalidad un escenario por excelencia para las manifestaciones lúdicas. El juego habla de la diversidad de la cultura y la tradición. Y sin embargo, éstas se han transformado a lo largo del tiempo por las tendencias globalizantes reflejadas en el discurso de los medios masivos de comunicación; ellos han desplazado el repertorio de juego tradicional del individuo, la escuela, la calle, el hogar y la plaza pública, y como consecuencia se ha ido desvaneciendo la transmisión cultural entre generaciones. Para contrarrestar esta tendencia, el sistema educativo del país ha hecho un avance importante al incluir proyectos de desarrollo donde se

involucra el juego como estrategia pedagógica para mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje, como espacio para la construcción de actitudes investigativas, como instrumento de participación social y comunitaria. (Moreno, 2008: 2)

Colombia quizá sea un país desconocido para muchos, sobretodo musicalmente hablando. Por ello cito algunas de las características de la música colombiana.

Podemos dividir la música colombiana en cuatro regiones: la de costa del Atlántico, la del Pacífico, la región andina y la de los Llanos Orientales. La música del Atlántico o del Caribe, tiene ritmos calientes propicios para el baile como la cumbia, el porro y el mapalé. La cumbia se acompaña especialmente con el instrumento llamado guacharaca. La música del Pacífico con cierta influencia española, tiene ritmos como el currulao, en el cual predominan los tambores. La música de la región andina también tiene influencia española. Tenemos los ritmos de bambuco, pasillo, guabina, torbellino, etc., todos interpretados con instrumentos de cuerda o con piano. Hay una gran diferencia con la música andina del Ecuador, Bolivia y Perú. La música llanera se oye en general interpretada con arpa, cuatro y maracas. Además de estas formas tradicionales, hay dos estilos de música que son muy populares en todo el país. Estos son la salsa y el vallenato.

Cali se conoce como la capital de la salsa. El vallenato, ritmo conocido desde hace muchos años, y proveniente de La Guajira y del Cesar, es muy popular actualmente y se interpreta con acordeón vallenato (de botones) y otros instrumentos. (Colombia-sa, 2015: 1)

Por último, en tercer lugar, analizamos el contexto cultural del último juego tradicional, ubicado en Londres. En este caso el idioma cambia al inglés.

En esta canción se habla del puente que une el centro de Londres con el barrio de Soutwark. Este puente existe ya desde hace 2000 años cuando los romanos lo construyeron por primera vez. Este primer puente era de madera. Se sabe que fue quemado cuando los daneses atacaron Londres para impedirles entrar en la ciudad, pero no cabe duda que en los mil años que precedieron a esto, el puente fue destruido varias veces. Se conoce además, que fue destruído también en los años 1091 y 1136. No cabe por lo tanto ninguna duda que el “falling down” tiene un trasfondo histórico. Pero más allá de esta constatación obvia hay muy pocos datos históricos concretos que se puedan relacionar con esta canción. [...] Lo mismo pasa en cuanto se refiera a “Fair Lady”, a la querida dama. La tesis más probable, es que se trata de Elenore de Provence. Ella recibió a partir de 1269 todos los ingresos aduaneros que la gente tenía que pagar si querían pasar el puente. Estos ingresos se tenían que utilizar, al menos en parte, para restaurar el puente, algo que esta dama no hizo nunca. (Classic-Rocks)

La cultura del Reino Unido, también llamada “cultura británica”, puede ser descrita como el legado de la historia de un país insular desarrollado y también como el resultado de la unión política de cuatro países, cada uno conservando sus elementos distintivos de las tradiciones, costumbres y simbolismos. Como resultado del dominio del Imperio Británico, la influencia de la cultura británica se puede observar en el idioma, las tradiciones, las costumbres y los sistemas jurídicos de muchas de sus antiguas colonias. (Universia, 2015)

Para finalizar estos contextos culturales de las diferentes versiones analizadas del juego, conozco un poco más la música británica.

“La música inglesa ha sido una parte instrumental y principal de un fenómeno que alcanzó el máximo auge al final de los años sesenta y en los años setenta”. (Blog de la cultura inglesa , 2012: 1)

Por otro lado Vilches analiza el origen de esta música británica:

El folklore musical inglés tiene su origen en las baladas medievales y en la figura del trovador, que era quien añadía la melodía a las historias. Pero es en los años 60, mientras los Beatles conquistaban el mundo, cuando se produce la aparición de bandas que recuperan y reinterpretan gran parte de la herencia musical inglesa.

(Vilches, 2012: párr. 11)

7. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

He realizado una investigación de un tema al que nunca me había enfrentado. A su vez, nunca había realizado un trabajo de estas características. La elaboración de referentes teóricos me ha permitido la adquisición de conocimientos y formas nuevas de elaborar y analizar un proyecto de este tipo. Todo ello servirá tanto para mi formación académica como profesional.

Por otro lado, respecto a los juegos tradicionales, he encontrado una gran cantidad de información que me resultó útil a la hora de realizar el proyecto. Aunque estos juegos no se utilicen demasiado en los colegios, muchos autores se interesan en ellos y realizan análisis acerca de todos sus aspectos. Paralelamente, la información es escasa si hablamos de la música. Fue muy complicado encontrar juegos tradicionales con canción de otros países y en concreto, profundizar en audios, videos y transcripciones de ellos.

La interculturalidad cada día está más presente en el aula y con este proyecto he conocido semejanzas y diferencias, ya no solo de versiones de un juego, sino entre países. De esta forma, los niños se acercan más a las culturas de sus compañeros y, por lo tanto, se llegan a conocer mejor. Pienso que trabajar a través de la interculturalidad mejora el ambiente en el aula y las relaciones entre los compañeros. Se transmiten valores como el respeto, la tolerancia o la igualdad entre las personas, los cuales también forman parte del aprendizaje del niño.

En cuanto a la intervención educativa, las conclusiones o valoraciones son hipotéticas ya que no se ha podido llevar a cabo en el aula por la falta de tiempo. Basándome en los objetivos planteados al principio de la intervención, pienso que se hubieran logrado de forma positiva y los alumnos reaccionarían de forma colaborativa. A través de estas sesiones, los alumnos profundizarían en el tema de la multiculturalidad en su aula y trabajarían este

concepto a través de las diferentes versiones de un juego tradicional conocido. A su vez, conocerían las semejanzas y diferencias que existen entre las diversas versiones de un mismo juego tradicional. Trabajarían, repasarían y aprenderían contenidos musicales tales como: el pulso, el acento, la anacrusa, el puntillo, la síncopa y los instrumentos de pequeña percusión.

La metodología planteada, mis análisis de las canciones a nivel musical, el conocimiento concreto del contexto al que iba dirigido el proyecto y la argumentación teórica que he aportado, me permite sentirme convencida de que esta propuesta educativa hubiese tenido buenos resultados.

Los análisis que he realizado de las canciones que acompañan a este juego me han permitido la posibilidad de plantearme diferentes formas de utilizarlas como herramienta educativa. No solo para la interculturalidad sino también para el aprendizaje de contenidos específicamente musicales.

A su vez, toda la documentación aportada referente a legislación y a conocimiento de opiniones de diferentes autores, me ha servido para confirmar que las aportaciones de los juegos tradicionales a situaciones de multiculturalidad pueden ser muy beneficiosas en contextos de educación Primaria, como el estudiado en este TFG. Simultáneamente pueden estar muy relacionados con el área de Educación Musical y trabajarlos de forma interdisciplinar.

Por último, considero que a través de los juegos tradicionales con canciones (que son parte del patrimonio cultural) se puede favorecer el aprendizaje de determinados contenidos musicales. Tienen cualidades didácticas más que suficientes para poder ser utilizadas como una buena herramienta educativa dentro de un contexto escolar de educación musical, siempre eligiendo el juego adecuado a las necesidades planteadas.

“La música no es un simple espejo que refleja sistemas culturales y entramados de creencia y tradición, sino que puede ser una ventana abierta a nuevas posibilidades”.

(Swanwich, 1991: 8)

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, K. (2013). *Los juegos tradicionales*. En blogspot. (Recuperado de:
<http://juegostradicion.blogspot.com.es/2013/02/clasificacion-de-los-juegos.html>)
- Aguaded, E. M., Vilas, S., Ponce, N., & Rodríguez, A. J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Qurrriculum* (23), 181-182.
- Ahmed, M. D. (2011). Interculturalidad: Actividades para desarrollar en infantil y primaria. *Innovación y experiencias educativas* , 2.
- Agudo, D.; Mínguez, R.; Rojas, C.; Ruiz, M.; Salvador, R. y Tomás, J. (2002): *Juegos de todas las culturas. Juegos, danzas, música...desde una perspectiva intercultural*. Barcelona. INDE publicaciones.
- Arostegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Da Abem* , 19 (25), 20.
- Bantulá, J. y Mora, J.M. (2007) *Juegos multiculturales. 225 juegos tradicionales para un mundo global*. Barcelona. Paidotribo.
- Benítez, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Revista digital Innovación y experiencias educativas* (16), 5.
- Blanco, M. R. (21 de Marzo de 2006). *Educación en la sociedad multicultural*. Obtenido de <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/00013648/bcyetdpjoimjgoleqxqdhfcvjmocrgpw/Educaci%C3%B3n%20en%20una%20Sociedad%20Multicultural210306ProfMar%C3%ADaRosaBlancoPuga.pdf>

Blog de la cultura inglesa . (7 de Febrero de 2012). Obtenido de Música inglesa :

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoblog/slopedel/category/musica-inglesa/>

BOA. Orden de 16 de junio de 2014. *Currículo Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón*.

BOA. Orden de 9 de mayo de 2007. *Currículo Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Recuperado de:

<http://www.educaragon.org/files/Orden%20curr%C3%ADculo%20Primaria.pdf>

BOA. Orden del 1 de junio de 2007 *Currículo Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Recuperado de:

<http://cpalfind.educa.aragon.es/minimosloe/P4%20MUSICA%20MINIMOS.pdf>

BOE nº106. *Orden de 4 de mayo de 2006*. Comunidad de Madrid.

Briones, R. (2007). La integración del "otro" en la emergente España multicultural. *Revista Gazeta de Antropología* , 23 (4).

Botero, C. y Velez, J. Diciembre 2008, "El puente está quebrado ¿con qué lo curaremos?, ¿Puede el concepto de Patrimonio Cultural Inmaterial en Colombia cubrir las necesidades de las creaciones culturales de las comunidades olvidadas en el sistema de derecho de autor?", *Revista Veredas*, 5 (10-11), 2. Escola Superior Dom Helder Cámara, Brasil.

Burgos, B. (2010) Recuperado de: <http://psicopedagogias.blogspot.com.es/2008/02/los-juegos-tradicionales-en-la-escuela.html>

Camino, M. J. (18 de Octubre de 2012). *Blog*. Obtenido de ¿Qué aprendemos en clase de música?: <http://www.educacontic.es/blog/que-aprendemos-en-clase-de-musica>

Casas, M. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Revista Colombia Médica*. 32, (4), 197-204.

Casiello, M. A. (5 de Agosto de 2013). *Conceptos e ideas sobre el JUEGO según distintos autores* . Obtenido de <https://casiellomariangeles.wordpress.com/2013/08/05/conceptos-e-ideas-sobre-el-juego-segun-distintos-autores/>

Castillo, S. (16 de Noviembre de 2011). *Juegos populares y tradicionales*. Recuperado de <http://juegostradicionalesseminario2.blogspot.com.es/2011/11/concepto-y-caracteristicas-de-los.html>

Cervantes, C. V. (2015). *Diccionario de términos clave* . Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm

Classic-Rocks. (s.f.). *Tiempos remotos*. Obtenido de <http://www.classic-rocks.es/canciones-infantiles/ingles-tiempos-remotos.html>

Colombia-sa. (2015). *Música colombiana* . Obtenido de <http://www.colombia-sa.com/musica/musica.html>

Cortassa, A. (2015). *feyc 2.1*. Obtenido de <https://sites.google.com/site/279feyc21/home/multiculturalidad-vs-interculturalidad>

Díaz, L. (2008). La música como parte del aprendizaje educativo. *Revista de música culta Filomúsica* (88), 1.

Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: Definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria* , 5 (1), 6.

Fernández, C. (2007). Desarrollo de la capacidad creativa a través de la educación musical.

Revista de música culta Filomúsica (82), 1.

Galeón. (2015). *Galeon.com*. Obtenido de Definición de interculturalidad:

<http://social.galeon.com/enlaces2255981.html>

Gallego, C. I. (2002). La música en el área de educación artística de primaria. *Revista de*

música culta Filomúsica (34), 1.

Gallego, C. I., & Gallego, M. d. (Febrero de 2003). *Aula Intercultural* . Obtenido de

Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música :

<http://aulaintercultural.org/2003/02/17/interculturalidad-en-educacion-infantil-y-primaria-con-la-musica/>

Guerrero, F. M. (2004). *Educa Aragón*. Recuperado el 2 de Agosto de 2015, de Los juegos tradicionales en la Educación Primaria.:

<http://cprcalat.educa.aragon.es/jornadas2004/tradicionales.PDF>

Guía infantil . (2013). Obtenido de Juegos para estimular la fantasía y la creatividad en los

niños: <http://www.guiainfantil.com/galerias/actividades-para-ninos/juegos-para-estimular-la-fantasia-y-la-creatividad-en-los-ninos/>

Gutierrez, J. (21 de Octubre de 2009). *Blog*. Obtenido de La interculturalidad :

<http://es.slideshare.net/juanagut/la-interculturalidad>

Hidalgo, K (2013). Blogspot. *Mundo de la fantasía lúdica y creativa: los juegos*

tradicionales, 1. Recuperado de: <http://karenhidalgo81.blogspot.com.es/2013/08/los-juegos-tradicionales.html>

- Jiménez, J. (2009). Los juegos tradicionales como recursos didácticos en la escuela. *Innovación y experiencias educativas*, 23, 2.
- Leal, A y Sánchez, P, (2010). Play it again, Sam: Cómo aprender a través de la música en el aula de inglés. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* (27), 1-2.
- Leiva, J. J. (2010). Educación Intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 14 (3), 254-255.
- Leiva, J. J. (2011). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: Club Universitario.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1996): *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Madrid. MEC-CIDE.
- López, A. (2007). La música como lenguaje. Importancia en la Educación Primaria. *Revista de música culta Filomúsica* (82), 1.
- López, N. (2008) (Recuperado de:
<http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/curriculo-musical/item/93-trabajar-las-competencias-b%C3%A1sicas-a-trav%C3%A9s-de-la-m%C3%BAsica-y-ii>)
- Lozano, L. y Lozano, A. (2007) *La influencia de la música en el aprendizaje*. Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México.
- Luviz. (4 de Noviembre de 2011). *Blogspot*. Obtenido de Los juegos tradicionales:
<http://luviz-losjuegostradicionales.blogspot.com.es/>
- Martí, U. y Alonso, P. (2006) *Guía de juegos tradicionales madrileños. Compartiendo los juegos de toda la vida*. Ayuntamiento de Madrid.

Martínez, M. (1999). *Superación del debate metodológico*. Recuperado de:

<http://prof.usb.ve/miguelm/superaciondebate.html#>

Moreno, G. (2008) “Juego tradicional colombiano: una expresión lúdica y cultural para el desarrollo humano.”, *Revista Educación física y deporte*, n. 27–2, 94-95. Funámbulos Editores.

Moreno, M.J. (2010, Diciembre). La interculturalidad en Educación Primaria. *Hekademos (revista digital)*, 1 (7).

Muñoz, J.C. (2014). El currículo del área de educación física de primaria en la LOMCE.

Análisis del Real Decreto 126/2014. *Emasf Revista digital de educación física*.

(Recuperado en:

http://emasf.webcindario.com/El_curriculo_del_area_de_EF_en_la_LOMCE.pdf)

Museo del juego. (2013). Obtenido de <http://museodeljuego.org/colecci%C3%B3n/juegos-tradicionales/>

Otero, N. (2009, Mayo). Aprendiendo a vivir entre culturas. En *Cuadernos de educación y desarrollo, revista académica semestral*, 1 (3), 1.

Palacios, J. (1998). *Técnicas Lúdicas*. Recuperado de :

http://iesordonosegundo.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Microsoft_Word__Tema_.pdf

Palacios de Torres, C. (abril de 2009). Interculturalidad, distintas culturas y distintas lenguas con un mismo objetivo: la comunicación. *Contribuciones a las Ciencias Sociales* , 1.

Palomero, J.E, (2012) Recuperado de: <http://aufop.blogspot.com.es/2012/03/el-valor-del-juego-en-el-desarrollo.html>

Pérez, Ó. (7 de Abril de 2012). *Juegos tradicionales en el aula* . Recuperado el 2015 de Agosto de 2, de <http://tradipopulares.blogspot.com.es/2012/04/los-juegos-como-herramienta-pedagogica.html>

Peterson, A. (s.f.). *eHow*. Obtenido de Características de la música española:
http://www.ehowenespanol.com/caracteristicas-musica-espanola-lista_95206/

Piaget, J. (1956). *Uso del juego como estrategia educativa*. (Recuperado de:
<http://www.monografias.com/trabajos65/uso-juego-estrategia-educativa/uso-juego-estrategia-educativa2.shtml>) (párr.4)

Primaria, E. E. (s.f.). *Educación Musical*. Obtenido de Junta de Andalucía:
<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~14004701/Archivos/pccmusica.htm>

Puente, R. T. (2011). *Interculturalidad y educación inclusiva*. Perú: Universidad César Vallejo, 5.

Rubio, P. (2013). *Educacióninicial.com*. Obtenido de Definición de juego:
<http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/2300/2313.asp>

Ruiz, A. A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México: Centro de producción Editorial del GPPRD.

Sánchez-Dehesa, A. (2013) (Recuperado de:
<http://almudenasanchez19.blogspot.com.es/2013/05/metodologia-tradicional-vs-metodologia.html>).

Sedano, A. M. (1998). *Enfoques y modelos de educación milticultural e intercultural*. 14
Obtenido de Documents:

<http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257>

Suárez, R. (2012). El juego tradicional infantil y su valor educativo. *Revista digital Tamadaba* (13).

Subiza, M.J (1991). *Catedu*. Recuperado de Clasificación de los juegos populares : http://educativa.catedu.es/44700165/aula/archivos/repositorio//1000/1130/html/14_clasificacion_de_los_juegos_populares.html

Swanwich, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata/MEC.

Torres, J. A. (2013). Breve catálogo de propuestas de clasificación del juego como actividad ludomotriz. *Revista digital efdeportes.com* , 18 (179), 1.

Trigo, E. (1995). El juego tradicional en el curriculum de educación física. *Revista Aula de Innovación Educativa* (44), 1.

Universia. (2015). *Guía de movilidad internacional*. Obtenido de Estudios en Reino Unido: <http://estudios-internacionales.universia.net/uk/vivir/cultura.html>

Vilches, J. (22 de Febrero de 2012). *Musicopolis*. Obtenido de <http://www.musicopolis.es/musica-celta-y-folk-inglaterra-escocia-irlanda%E2%80%A6/301662012/>

Wohlers, C. (1999). *DBpedia* (Recuperado de: http://es.dbpedia.org/page/Metodolog%C3%ADa_activa)

Zapata, Ó. A. (1989). *Juego y aprendizaje escolar. Perspectiva psicogenética*. México: Pax México.

-Páginas web:

<http://www.elhuevodechocolate.com/juegos/juego17.htm>

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesmm/gimnasia/juegospopularesytradicionales.pdf>

Revista Digital Ecured. (Recuperado de:

http://www.ecured.cu/index.php/Juegos_Tradicionales)

9. ANEXOS

Anexo 1: Juego Español (letra y melodía)

Pase-misí,

pase-misá,

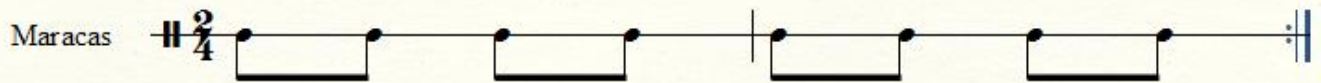
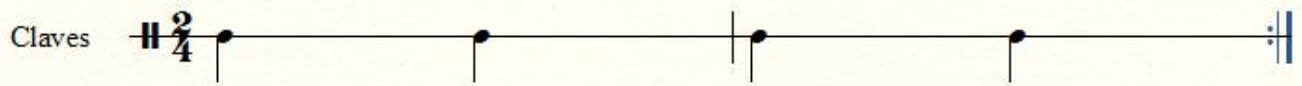
por la Puerta de Alcalá,

los de alante corren mucho,

los de atrás se quedarán



Anexo 2: Acompañamiento



Anexo 3: Juego colombiano (letra y melodía)

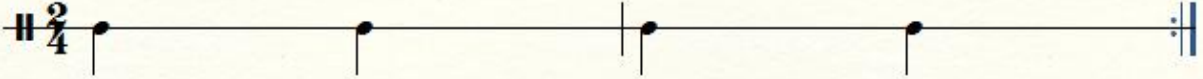
"El puente está quebrado,
¿con qué lo curaremos?
con cáscaras de huevo
burritos al potrero.

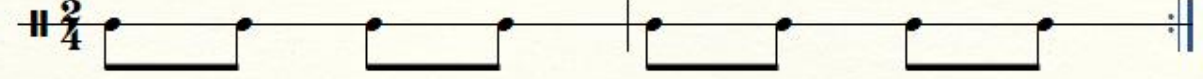
Que pase el rey
que ha de pasar
con todos sus hijitos
menos el de atrás.

Tras, tras, tras."

The image displays a musical score for the Colombian game melody. It consists of three staves of music in 2/4 time, marked *Allegro*. The melody is written in treble clef and features a series of eighth and sixteenth notes, often beamed together. Red curved lines above the notes indicate phrasing or breath marks. The first staff contains measures 1 through 5. The second staff, starting with a measure number '6', contains measures 6 through 10. The third staff, starting with a measure number '13', contains measures 13 through 15. The piece concludes with a double bar line.

Anexo 4: Acompañamiento

Claves $\text{H } \frac{2}{4}$ 

Maracas $\text{H } \frac{2}{4}$ 

Caja China $\text{H } \frac{2}{4}$ 

Anexo 5: Juego británico (letra y melodía)

London Bridge is falling down

Falling down, falling down.

London Bridge is falling down,

My fair lady.

London Bridge is broken down,

Broken down, broken down.

London Bridge is broken down,

My fair lady.

Build it up with wood and clay,

Wood and clay, wood and clay,

Build it up with wood and clay,

My fair lady.

Wood and clay will wash away,

Wash away, wash away,

Wood and clay will wash away,

My fair lady.

Build it up with bricks and mortar,

Bricks and mortar, bricks and mortar,

Build it up with bricks and mortar,

My fair lady.

Bricks and mortar will not stay,

Will not stay, will not stay,

Bricks and mortar will not stay,

My fair lady.

Build it up with iron and steel,

Iron and steel, iron and steel,

Build it up with iron and steel,

My fair lady.

Iron and steel will bend and bow,

Bend and bow, bend and bow,

Iron and steel will bend and bow,

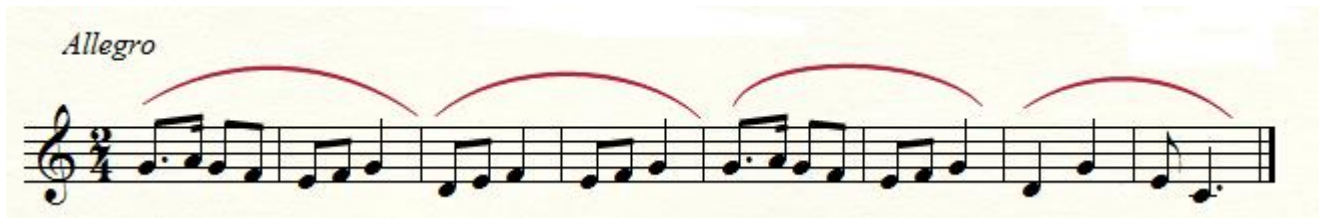
My fair lady.

Build it up with silver and gold,

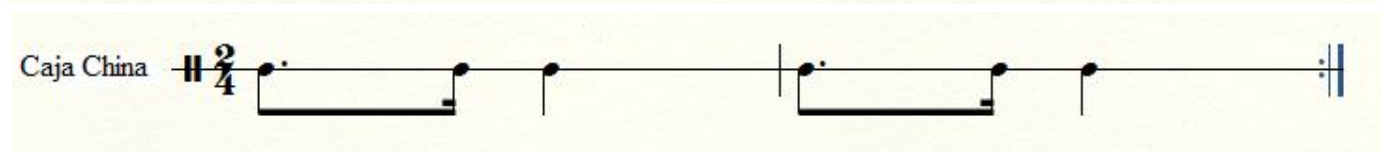
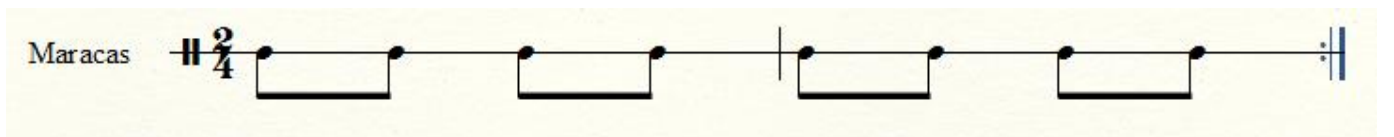
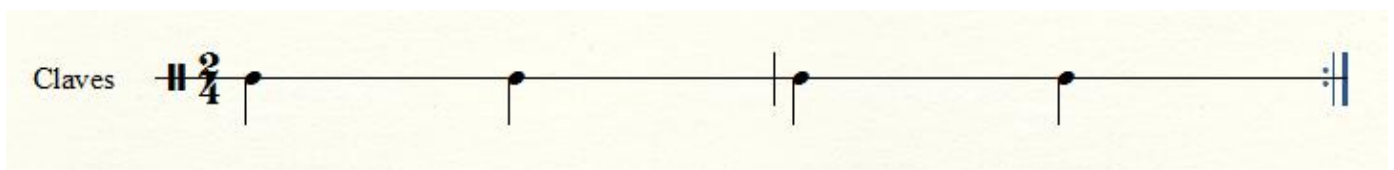
Silver and gold, silver and gold,

Build it up with silver and gold,

My fair lady.



Anexo 6: Acompañamiento



Anexo 7: Cuadro Análisis Armónico (Juego Español)

ANÁLISIS ARMÓNICO (VERSIÓN 1)	
Tonalidad	Do Mayor
Principio y final de la melodía	Principio: Dominante con función de tónica Final: Dominante con función de tónica
Principio y Final de las Semifrases	Principio semifrase a: Dominante con función de tónica Final semifrase a: Dominante con función de tónica Principio semifrase b: Mediante Final semifrase b: Dominante con función de tónica
Cadencias	Cadencia final: Conclusiva (V-I) Cadencia Perfecta

Anexo 8: Cuadro Análisis melódico (Juego Español)

	ANÁLISIS MELÓDICO (VERSIÓN 1)
Comienzo y Final de la canción	Tético/Masculino
Comienzo y Final de las semifrases	Semifrase a: tético / masculino Semifrase b: anacrúsico / masculino
Comienzo y Final de cada motivo melódico-rítmico	Motivo a1: tético / masculino Motivo a2: anacrúsico / masculino Motivo a3: anacrúsico / femenino Motivo a4: anacrúsico / masculino
Intervalo final de cada motivo melódico-rítmico	*a1: final melódico ascendente *a2: final melódico descendente *b1: final melódico ascendente *b2: final melódico descendente
Ámbito	4ª Justa (mi-la)
Intervalos	Predominan los grados conjuntos 3ªm y 4ªJ descendentes
Textura	Monodia
Acompañamiento instrumental	Claves: Pulso Maracas: Corcheas Caja China: Anacrusa de dos corcheas

Anexo 9: Cuadro Análisis Rítmico/Métrico (Juego Español)

ANÁLISIS RÍTMICO/MÉTRICO (VERSIÓN 1)	
Compás	2/4 (simple y binario)
Tempo	Allegro
Figuras	Dos corcheas/ negras/ blanca
Objetivo rítmico	Anacrusa de dos corcheas

Anexo 10: Cuadro Análisis Formal (Juego Español)

ANÁLISIS FORMAL (VERSIÓN 1)	
Estructura	a (a1/a2) + b (b1/b2)
Compases Semifrase a	SEMIFRASE a: c1 al primer pulso del c5 . Motivo a1: c1 a 1º pulso del c3 . Motivo a2: del 2º pulso del c 3 al 1º pulso del c5
Compases semifrase b	SEMIFRASE b: del 2º pulso del compás 5 al final, c. 10. . Motivo b1: del 2º pulso del c5 al 1º pulso del c7 . Motivo b2: del 2º pulso del c7 al final

Anexo 11: *Cuadro Análisis Armónico (Juego Colombiano)*

ANÁLISIS ARMÓNICO (VERSIÓN 2)	
Tonalidad	Sol Mayor
Principio y final de la melodía	Principio: Dominante Final: Tónica
Principio y Final de las Semifrases	Principio semifrase a: Dominante Final semifrase a: Tónica Principio semifrase b: Dominante Final semifrase b: Tónica
Cadencias	Cadencia final: Conclusiva (V-I) Cadencia Perfecta

Anexo 12: *Cuadro Análisis melódico (Juego Colombiano)*

ANÁLISIS MELÓDICO (VERSIÓN 2)	
Comienzo y Final de la canción	Anacrúsico / Masculino
Comienzo y Final de las semifrases	Semifrase a: anacrúsico / femenino Semifrase b: anacrúsico / masculino
Comienzo y Final de cada motivo melódico-rítmico	Motivo a1: anacrúsico / femenino Motivo a2: anacrúsico / femenino Motivo a3: anacrúsico / femenino Motivo a4: anacrúsico / femenino Motivo b1: anacrúsico/ masculino Motivo b2: anacrúsico / masculino Motivo b3: anacrúsico / femenino Motivo b4: tético / masculino
Intervalo final de cada motivo melódico-rítmico	*a1: final melódico descendente *a2: final melódico descendente *a3: final melódico descendente *a4: final melódico descendente *b1: final melódico descendente *b2: final melódico descendente *b3: final melódico ascendente *b4: final melódico descendente

Ámbito	5ª Justa (re-la)
Intervalos	4ª Justa ascendente (re-sol) incrementa la dificultad
Textura	Monodia
Acompañamiento instrumental	Claves: Pulso Maracas: Corcheas Caja China: Anacrusa de corchea

Anexo 13: *Cuadro Análisis Rítmico/Métrico (Juego Colombiano)*

ANÁLISIS RÍTMICO/MÉTRICO (VERSIÓN 2)	
Compás	2/4 (simple y binario)
Tempo	Allegro
Figuras	Silencio + corchea / negras/ blanca
Fórmula rítmica	Anacrusa de corchea

Anexo 14: *Cuadro Análisis Formal (Juego Colombiano)*

ANÁLISIS FORMAL (VERSIÓN 2)	
Estructura	$a (a1/a2/a3/a4) + b (b1/b2/b3/b4)$
Compases semifrase a	<p style="text-align: center;">SEMIFRASE a: desde el principio a la 1° corchea del 2° pulso del c8</p> <ul style="list-style-type: none"> . Motivo a1: del principio a la 1° corchea del 2° pulso del c2 . Motivo a2: de la última corchea del c2 a la 1° corchea del 2° pulso del c4 . Motivo a3: de la última corchea del c4 a la 1° corchea del 2° pulso del c6 . Motivo a4: de la última corchea del c6 a la 1° corchea del 2° pulso del c8
Compases semifrase b	<p style="text-align: center;">SEMIFRASE b: desde el 2° pulso del c8 al final</p> <ul style="list-style-type: none"> . Motivo b1: desde la última corchea del c8 al 1° pulso del c10 . Motivo b2: desde la última corchea del c10 al 1° pulso del c12 . Motivo b3: desde la última corchea del c12 al c14 . Motivo b4: cc 15 y 16

Anexo 15: Cuadro Análisis Armónico (Juego Británico)

ANÁLISIS ARMÓNICO (VERSIÓN 3)	
Tonalidad	Do Mayor
Principio y final de la melodía	Principio: Dominante (con función de tónica) Final: Tónica
Principio y Final de las Semifrases	Principio semifrase a: Dominante (con función de tónica) Final semifrase a: Dominante (con función de tónica) Principio semifrase b: Dominante (con función de tónica) Final semifrase b: Tónica
Cadencias	Cadencia final: Conclusiva (V-I) Cadencia Perfecta

Anexo 16: *Cuadro Análisis melódico (Juego Británico)*

	ANÁLISIS MELÓDICO (VERSIÓN 3)
Comienzo y Final de la canción	Tético / Femenino
Comienzo y Final de las semifrases	Semifrase a: Tético / Femenino Semifrase b: Tético / Femenino
Comienzo y Final de cada motivo melódico-rítmico	Motivo a1: tético / femenino Motivo a2: tético / femenino Motivo b1: tético/ femenino Motivo b2: tético / femenino
Intervalo final de cada motivo melódico-rítmico	*a1: final melódico ascendente *a2: final melódico ascendente *b1: final melódico ascendente *b2: final melódico descendente
Ámbito	6ª Mayor (do-la)
Intervalos	4ª Justa ascendente y descendente (re-sol)/ 3ª menor descendente (mi-do)
Textura	Monodia
Acompañamiento instrumental	Claves: Pulso Maracas: Corcheas Caja China: Corchea con puntillo + semicorchea

Anexo 17: Cuadro Análisis Rítmico/Métrico (Juego Británico)

ANÁLISIS RÍTMICO/MÉTRICO (VERSIÓN 3)	
Compás	2/4 (simple y binario)
Tempo	Allegro
Figuras	Negra / corcheas / corchea con puntillo y semicorchea / y corchea con negra con puntillo
Fórmula rítmica	Corchea con puntillo + semicorchea
Sorpresa rítmica	Síncopa irregular en el último compás a modo de final (corchea + negra con puntillo)

Anexo 18: Cuadro Análisis Formal (Juego Británico)

ANÁLISIS FORMAL (VERSIÓN 3)	
Estructura	a (a1/a2) + b (b1/b2)
Compases semifrase a	SEMIFRASE a: compases del 1 al 4 <ul style="list-style-type: none"> . Motivo a1: cc1 y 2 . Motivo a2: cc3 y 4
Compases semifrase b	SEMIFRASE b: compases del 5 al 8 <ul style="list-style-type: none"> . Motivo b1: cc5 y 6 . Motivo b2: cc7 y 8

Anexo 19: Cuadro Comparativo de los Análisis Armónicos de las tres versiones

ANÁLISIS ARMÓNICO			
(cuadro comparativo)			
	VERSIÓN 1 (Juego Español)	VERSIÓN 2 (Juego Colombiano)	VERSIÓN 3 (Juego Británico)
Tonalidad	Do Mayor	Sol Mayor	Do Mayor
Principio y final de la melodía	Principio: Dominante (con función de tónica) Final: Dominante con función de tónica	Principio: Dominante Final: Tónica	Principio: Dominante (con función de tónica) Final: Tónica
Principio y Final de las Semifrasas	Principio semifrase a: Dominante (con función de tónica) Final semifrase a: Dominante (con función de tónica) Principio semifrase b: Mediante Final semifrase b: Dominante con función de tónica	Principio semifrase a: Dominante Final semifrase a: Tónica Principio semifrase b: Dominante Final semifrase b: Tónica	Principio semifrase a: Dominante (con función de tónica) Final semifrase a: Dominante (con función de tónica) Principio semifrase b: Dominante (con función de tónica) Final semifrase b: Tónica
Cadencias	Cadencia final: Conclusiva (V-I) Cadencia Perfecta	Cadencia final: Conclusiva (V-I) Cadencia Perfecta	Cadencia final: Conclusiva (V-I) Cadencia Perfecta

Anexo 20: Cuadro comparativo de los Análisis Melódicos de las tres versiones

ANÁLISIS MELÓDICO			
(cuadro comparativo)			
	VERSIÓN 1 (Juego Español)	VERSIÓN 2 (Juego Colombiano)	VERSIÓN 3 (Juego Británico)
Comienzo y Final de la canción	Tético/ Masculino	Anacrúsico/Masculino	Tético / Femenino
Comienzo y Final de las semifrases	Semifrase a: tético / masculino Semifrase b: anacrúsico/ masculino	Semifrase a: anacrúsico / femenino Semifrase b: anacrúsico / masculino	Semifrase a: Tético /Femenino Semifrase b: Tético / Femenino
Comienzo y Final de cada motivo melódico-rítmico	Motivo a1: tético / masculino Motivo a2: anacrúsico / masculino Motivo a3: anacrúsico / femenino Motivo a4: anacrúsico / masculino	Motivo a1: anacrúsico / femenino Motivo a2: anacrúsico / femenino Motivo a3: anacrúsico / femenino Motivo a4: anacrúsico / femenino Motivo b1: anacrúsico/ masculino Motivo b2: anacrúsico / masculino Motivo b3: anacrúsico / femenino Motivo b4: tético / masculino	Motivo a1: tético / femenino Motivo a2: tético / femenino Motivo b1: tético/ femenino Motivo b2: tético / femenino
Intervalo final de cada motivo melódico-ritmico	*a1: final melódico ascendente *a2: final melódico descendente *b1: final melódico ascendente	*a1: final melódico descendente *a2: final melódico descendente *a3: final melódico descendente *a4: final melódico descendente	*a1: final melódico ascendente *a2: final melódico ascendente *b1: final melódico ascendente

	*b2: final melódico descendente	*b1: final melódico descendente *b2: final melódico descendente *b3: final melódico ascendente *b4: final melódico descendente	*b2: final melódico descendente
Ámbito	4ª Justa (mi-la)	5ª Justa (re-la)	6ª Mayor (do-la)
Intervalos	Predominan los grados conjuntos 3ªm y 4ªJ descendentes	4ª Justa ascendente (re-sol) incrementa la dificultad	4ª Justa ascendente y descendente (re-sol)/ 3ª menor descendente (mi-do)
Acompañamiento instrumental	Claves: Pulso Maracas: Corcheas Caja China: Anacrusa de dos corcheas	Claves: Pulso Maracas: Corcheas Caja China: Anacrusa de corchea	Claves: Pulso Maracas: Corcheas Caja China: Corchea con puntillo + semicorchea

Anexo 21: Cuadro comparativo de los Análisis Rítmicos/Métricos de las tres*versiones*

ANÁLISIS RÍTMICO/MÉTRICO			
(cuadro comparativo)			
	VERSIÓN 1 (Juego Español)	VERSIÓN 2 (Juego Colombiano)	VERSIÓN 3 (Juego Británico)
Compás	2/4	2/4	2/4
Tempo	Allegro	Allegro	Allegro
Figuras	Dos corcheas/ negras/ blanca	Silencio + corchea / negras/ blanca	Negra / corcheas / corchea con puntillo y semicorchea / y corchea con negra con puntillo
Fórmula Rítmica Trabajada	Anacrusa de dos corcheas	Anacrusa de corchea	Corchea con puntillo + semicorchea
Sorpresa Rítmica			Síncopa irregular en el último compás a modo de final (corchea + negra con puntillo)

Anexo 22: Cuadro comparativo de los Análisis Formales de las tres versiones

ANÁLISIS FORMAL			
(cuadro comparativo)			
	VERSIÓN 1 (Juego Español)	VERSIÓN 2 (Juego Colombiano)	VERSIÓN 3 (Juego Británico)
Estructura	a (a1/a2) + b (b1/b2)	a (a1/a2/a3/a4) + b (b1/b2/b3/b4)	a (a1/a2) + b (b1/b2)
Compases Semifrase a	<p>SEMIFRASE a: c1 al primer pulso del c5</p> <p>. Motivo a1: c1 a 1º pulso del c3</p> <p>. Motivo a2: del 2º pulso del c 3 al 1º pulso del c5</p>	<p>SEMIFRASE a: desde el principio a la 1º corchea del 2º pulso del c8</p> <p>. Motivo a1: del principio a la 1º corchea del 2º pulso del c2</p> <p>. Motivo a2: de la última corchea del c2 a la 1º corchea del 2º pulso del c4</p> <p>. Motivo a3: de la última corchea del c4 a la 1º corchea del 2º pulso del c6</p> <p>. Motivo a4: de la última corchea del c6 a la 1º corchea del 2º pulso del c8</p>	<p>SEMIFRASE a: compases del 1 al 4</p> <p>. Motivo a1: cc1 y 2</p> <p>. Motivo a2: cc3 y 4</p>
Compases semifrase b	<p>SEMIFRASE b: del 2º pulso del compás 5 al final, c. 10.</p> <p>. Motivo b1: del 2º pulso del c5 al 1º pulso del c7</p> <p>. Motivo b2: del 2º pulso del c7 al final</p>	<p>SEMIFRASE b: desde el 2º pulso del c8 al final</p> <p>. Motivo b1: desde la última corchea del c8 al 1º pulso del c10</p> <p>. Motivo b2: desde la última corchea del c10 al 1º pulso del c12</p> <p>. Motivo b3: desde la última corchea del c12 al c14</p> <p>. Motivo b4: cc 15 y 16</p>	<p>SEMIFRASE b: compases del 5 al 8</p> <p>. Motivo b1: cc5 y 6</p> <p>. Motivo b2: cc7 y 8</p>