



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La percusión corporal como recurso para la creatividad
musical en Educación Secundaria

Bodypercussion as a resource for musical creativity in
High school

Autor:

Alejandro Burges Moreno

Directora:

Carmen Fernández Amat

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019

Resumen

Este trabajo consiste en una aproximación a averiguar de qué manera la percusión corporal puede servir para desarrollar la creatividad musical en el aula de Educación Secundaria. La realización de dos trabajos previos en el Máster del Profesorado, sirven como fuente de inspiración. Para ello se ha revisado la bibliografía correspondiente a la creatividad y su relación en el proyecto de Educación. Así mismo, se ha investigado qué uso se hace de la percusión corporal en la Educación Musical y qué ejemplos encontramos de su aplicación en el aula de Secundaria. El resultado de esta revisión bibliográfica servirá como fundamentación para elaborar una propuesta futura de su implementación.

Palabras clave: Creatividad, Percusión corporal

Abstract

This work consists in an approximation to find out how can bodypercussion be applied to develop musical creativity in high school studies. Two previous works from the Master Studies served as source of inspiration. In consequence, bibliography about creativity has been researched to find out its relationship in the Education's Project. Also, it has been resourced how bodypercussion is applied in music Education, and which examples can we find. The result of this bibliographic revision will serve as a fundamentation to elaborate a future proposal of its implementation.

Keywords: Creativity, Bodypercussion

Contenido

1) Introducción	4
2) Justificación	5
3) Objetivos	6
4) Marco Teórico	6
4.1. Creatividad	6
4.2. Evolución de los modelos sobre la creatividad	7
4.3. Creatividad en la Educación Musical	10
4.4. Creatividad en las normativas actuales	12
4.5. Percusión corporal	16
4.6. Percusión corporal como recurso didáctico	18
4.7. Percusión corporal en Educación Secundaria	22
5) Reflexión crítica	23
6) Conclusiones	24
7) Propuestas de futuro	25
8) Referencias bibliográficas	27
9) Anexos	32

1. Introducción

El desarrollo de la creatividad en la educación musical es una parte fundamental en el desarrollo del aprendizaje musical. Cada vez es más creciente el interés, en el mundo educativo, de impartir la clase de secundaria con una metodología abierta y participativa, mientras al mismo tiempo profundice en los conocimientos de lenguaje musical y creación.

La búsqueda de herramientas que mejoren la interacción del alumnado con los recursos, es un avance a seguir en pro de una educación abierta y orientada hacia las personas.

En mi experiencia de prácticum del Máster, al diseñar las actividades de la Unidad didáctica, pude observar el poco espacio que se da a los alumnos para crear o expresarse, pues entiendo se dispone de escaso tiempo para poder abarcar los contenidos del currículo, cumpliendo objetivos, desarrollando las competencias de manera transversal y solventando las dificultades sociales que un grupo de adolescentes conlleva.

A éstas últimas, cabe añadir las que una clase ordinaria de música de 1º de ESO presentan, tales como la falta generalizada de un dominio del lenguaje musical, la poca habilidad instrumental, el escaso interés en el uso de la flauta dulce, y en especial, el total desconocimiento de cómo practicar en casa lo aprendido en clase.

Esta situación obliga, en mi opinión y en la de autores como Zaragozá (2009), Díaz y Riaño (2015) o Giráldez (2010), a diseñar las actividades y proyectos de manera que se trabajen diferentes áreas al mismo tiempo, y en especial con gran atención a la creatividad, aspecto que como veremos más adelante, queda bastante soslayada en el currículo.

En acorde con M. Díaz y Riaño (2015):

Es hora de dar paso a una enseñanza más preocupada por estimular, por enseñar a pensar...

Una enseñanza en la que aceptar la pregunta es permitir la respuesta trabajada por cada uno, una enseñanza en la que se permita la fantasía para favorecer el desarrollo de la imaginación, que posibilite

la aparición de ideas así como la flexibilidad de éstas y una enseñanza al fin en la que demos oportunidad a la originalidad. (p.21)

2. Justificación

Este trabajo se ha basado en dos proyectos a los cuales pude buscar incentivar la creatividad y experimentar durante el proceso del Practicum II: la Unidad didáctica y el Proyecto de innovación pedagógica. Ambos trabajos permitieron, por la naturaleza de su diseño, orientarlos hacia la preparación de recursos musicales y una propuesta del uso de los mismos en pro de la creación y expresión propia. En ambos, la utilización de la percusión corporal fue la herramienta para la implementación de la improvisación y la creación, junto con una presentación de carácter lúdico, para potenciar la actividad desde la libertad y el juego.

La unidad didáctica, como parte de la programación didáctica de Música de 1º de ESO, fue dedicada al Jazz y a los estilos musicales. Esto permitió introducir la rutina de los *paradiddles* como recurso técnico de coordinación en la ejecución de la percusión corporal. Las actividades se diseñaron de manera que se introdujesen los motivos básicos, base que serviría para modificarlo hacia el ritmo swing, y con el que en la tercera sesión se haría una actividad de improvisación y diálogo por parejas.

El proyecto de innovación pedagógica se diseñó para la clase de Música de 4º de ESO, y se orientó hacia la producción sonora de una canción Pop. Se introdujo el concepto de producción y elección de arreglos para acompañar una melodía. Para ponerlo en práctica, se les presentaron a los alumnos seis motivos rítmicos dados por el profesor, a realizar con percusión corporal. Estos motivos se repartirían entre los alumnos para ser interpretados a la vez que una pieza Pop *a cappella*, siendo orquestados a libre elección por un alumno que

haría de director/productor, eligiendo a su gusto cuándo, cómo (intensidad) y hasta cuándo sonarían los motivos. Esta actividad se centró más en la creación.

3. Objetivos

Con este trabajo, se pretende como objetivos:

- Averiguar si la percusión corporal puede ser un recurso efectivo para desarrollar la creatividad musical en Educación Secundaria.
- Realizar una revisión bibliográfica acerca de la creatividad y la percusión corporal como recurso didáctico en la Educación Musical.

4. Marco Teórico

Para poder delimitar cómo se puede trabajar la creatividad y la creatividad musical sirviéndonos de la percusión corporal como recurso didáctico, es necesario revisar la literatura científica acerca de los temas que se plantean. Es por esto, que comenzamos por buscar concretar dichos términos, comenzando con la creatividad.

4.1.Creatividad

La creatividad ha despertado mucho interés en los recientes años gracias a la aparición de términos como inteligencia emocional, resiliencia y *coaching*, especialmente aplicados al mundo empresarial. Su inclusión en la proyección pedagógica sigue creciendo a medida que van evolucionando las metodologías, en pro de unas activas y que potencien el talento de cada alumno¹.

Sin embargo, hablar de creatividad resulta complejo, pues se concibe desde diversas perspectivas en cuanto a definición y áreas psicológicas con las que se relaciona. La RAE en su diccionario actualizado lo define como “Facultad de crear y Capacidad de creación”, pero se queda escaso al comprobar cuán escueta queda esta acepción, pues no llega a profundizar

¹ El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. (BOE. 295/2013)

en qué mecanismos propician esa facultad o capacidad ¿Son innatos? ¿Cómo se desarrollan? ¿Qué limitaciones aparecen? Según Monreal (2000) se relaciona con “genialidad, originalidad, productividad, inventiva, descubrimiento” (p. 44). Esto ya empieza a ahondar en los procesos que ayudan a la creación en sí, y permite abrir vías pedagógicas para poder potenciarlas. Para Branda (2005) “La creatividad está ligada al trabajo productivo, a la labor transformadora, a la invención, al descubrimiento, a la búsqueda y a la duda. Por consiguiente, al pensamiento y a sus transformaciones, a la acción constructiva, al conocimiento.” (p.29)

Estas concepciones acerca de la creatividad ayudan a ampliar las dimensiones con las que se puede relacionar y trabajar de manera transversal. Sin embargo, despierta muchos interrogantes que ya se hicieron muchos psicólogos y pedagogos: ¿En qué parte del cerebro se aloja la creatividad? ¿Son todas las persona creativas? ¿Se puede desarrollar la creatividad?

4.2. Evolución de los modelos sobre la creatividad

Popularmente, se relaciona la creatividad con entornos artísticos, *genios* y personas con altas capacidades, pero han sido los estudios psicológicos y las teorías elaboradas a partir de estos quienes han ido llegando a la conclusión que la creatividad no es algo excluyente, por lo contrario, cotidiano y común a todas las personas. Es necesario para un buen desarrollo de la creatividad, eso sí, cultivarla en un buen ambiente, con figuras que lo potencien. Como comenta Csikszentmihalyi (1998) “la mayoría de psicólogos están más a favor de la posibilidad de que la creatividad puede ser mejorada por el aprendizaje” (p. 252). Para confluir en esta perspectiva pedagógica ha hecho falta un largo camino. A continuación, veremos la evolución de estas percepciones sobre la inteligencia y la creatividad, según los trabajos publicados.

Las primeras publicaciones que tratan el tema de la creatividad comienzan a principios en el siglo XX, y surgieron como aproximaciones centrándose en el estudio de biografías de personajes considerados genios creativos, siendo estos estudios dirigidos por Cox en 1926. Sin embargo, la manera de evaluar los resultados dista de un procedimiento consensuado por la comunidad científica, ya que su estudio, basado en el análisis documental de genios reconocidos como L.v. Beethoven, resultaban demasiado subjetivo, tal como recoge Vecina Jiménez (2006).

Se creía por entonces, que había una correlación entre la inteligencia y la creatividad. Fue en 1927, cuando C. Spearman introdujo un modelo que buscaba la relación entre el coeficiente intelectual y la creatividad, apoyándose en los estudios de coeficiente intelectual, según recoge Monreal (2000).

No fue hasta 1950 cuando el interés de Guilford por realizar un estudio psicométrico de la creatividad, tal como describe Sternberg y O'Hara (2005). Sus trabajos se orientaban a la relación con la inteligencia, concibiendo un modelo multidimensional, en el que diferentes factores del intelecto podían ser potenciados de manera independiente, contradiciendo el modelo asentado por Spearman. En sus publicaciones de 1967, Guilford constató que lo más importante para la creatividad es la Producción de la Divergencia, pero que estos no podían medirse con los test habituales de inteligencia, orientados al pensamiento convergente. Por ello, se dedicó a realizar una serie de tests que serían, más adelante, adaptados y desarrollados por Paul Torrance en 1974.

El Pensamiento divergente se suele asociar con el concepto de creatividad por varios autores. Es un término acuñado a Edward de Bono en 1967, y “se refiere a la técnica que permite la resolución de problemas de una manera indirecta y con un enfoque creativo” (Morales, 2017, p. 56). Aquí encontramos una definición más concreta de los procesos

creativos, pues según continúa Morales: “es una forma específica de organizar los procesos de pensamiento, que busca una solución mediante estrategias o algoritmos no ortodoxos que normalmente serían ignorados por el pensamiento lógico” (p. 56).

Más adelante, en 1975 Guilford logró identificar una serie de factores relacionados con la solución creativa de problemas (como recoge Sternberg, O'Hara, 2005). Estos factores ayudan a dimensionar el cómo se entiende la creatividad:

- a) sensibilidad hacia los problemas –habilidad para reconocer un problema
- b) fluidez –número de ideas
- c) flexibilidad –cambio en las aproximaciones
- d) originalidad –inusualidad

Al modelo de Guilford se oponen varios modelos, entre los cuales se encuentra el modelo de R. Cattell, publicado en 1971. En éste, aparecen dos nuevas ideas: la idea de *la inteligencia fluida*, la cual, refiere a una habilidad heredada para pensar y razonar de un modo abstracto; y la *inteligencia cristalizada*, la cual nace de la experiencia y encarna el nivel de aculturación, educación y aprendizaje:

Cattell creía que las actuaciones realmente creativas en la vida venían determinadas por la inteligencia general del individuo en primer lugar, particularmente por su inteligencia fluida (habilidad para razonar) opuesta a la inteligencia cristalizada (material o conocimientos aprendidos), y después también por factores de personalidad. (Sternberg, O'Hara, 2005. p.117)

La teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner, publicada en 1990, donde se recoge que no existe una inteligencia unitaria, si no ocho inteligencias diversas, indicando que se puede llegar a puntuar alto en algunas de ellas y bajo en otras. Como recogen Fuentes y Torbay (2004): “su relación con la creatividad vendrá dada más por el tipo de inteligencia medida que por un constructo más abstracto de inteligencia”. (p.1)

El modelo de Sternberg y Lubart (1995), indica que “hay siete elementos principales que convergen para formar la creatividad: inteligencia, conocimiento, estilo en el pensamiento, personalidad, motivación y entorno. La inteligencia es simplemente una de esas seis fuerzas que, en conjunto, generan el pensamiento y el comportamiento creativo”, (citado en Sternberg, O'hara, 2005, p.119).

Por último, nombramos el modelo de Csikszentmihalyi, quien en 1996 sostuvo que no hace falta un alto grado de inteligencia para ser creativo, pero sí un sistema que propicie esa creatividad. Tal como describe el propio autor en Csikszentmihalyi (2001), este sistema está formado por al menos tres elementos: un *campo*, que contiene una serie de reglas y símbolos donde poder operar, un *ámbito*, que administra si una nueva idea puede entrar en el campo, y la *persona* individual, que en dominio de del campo, reforzado por el ámbito, es capaz de crear o generar un nuevo campo para las siguientes generaciones.

Los avances en la neurociencia han ido nutriendo los estudios y métodos pedagógicos, hasta el punto que Gardner o Csikszentmihalyi sirven como referentes constantes en la pedagogía actual.

4.3. Creatividad en la educación musical

Para hablar de la creatividad en el aula de música, es conveniente especificar cómo se ubica la creatividad en el aula. Al respecto, encontramos a De la Torre (2006) quien presenta un modelo de enseñanza creativo en el cual debe darse que el alumno pueda realizar un aprendizaje creativo, es decir, un aprendizaje que debe de ser desarrollado. Fundamentan Garamendi y González (2010) que este aprendizaje creativo se produce en el alumno a través de la experimentación, haciendo, en contextos reales o significativos, comunicando lo aprendido, siendo consciente del propio proceso de aprendizaje y en interacción con las demás personas. Complementando esta postura, encontramos a Alsina, Díaz, Giráldez e

Ibarretxe (2009) quienes redimensionan el aprendizaje creativo desde el trabajo grupal, ya que “implica tareas tales como investigar, explorar, organizar, deducir, producir, comunicar..” (p.56). Es decir, que el aula de música puede transformarse en un espacio creativo, donde el grupo y las interacciones cobran gran significado, esta concepción coincide con la aportada por Csikszentmihalyi, quien habla desde el modelo de sistemas. “La creatividad es más un suceso cultural y social que psicológico” (Monreal, 2000, p.144).

En la Educación musical encontramos estas aportaciones en los principales referentes pedagógicos del siglo XX como Dalcroze, Kodály, Orff o Schaffer, quienes, entre otros ayudaron a transformar los modelos metodológicos basados en la teoría, en pro del *sentir*. Para ello ponían al alcance de los niños y adultos “interpretando con su voz y/o instrumentos, bailando, componiendo, desarrollando la audición interior y el pensamiento musical, a fin de lograr individuos más creativos en la expresión musical” (Díaz, 1998, p.86).

Se entiende que la creatividad musical es parte inherente a la formación musical, tal como define Zaragoza (2009) a partir de las investigaciones de Alsina y Godoy (2009). Para ellas, las conductas creativas no se subscriben solamente a la acción de componer, improvisar o arreglar, ya que implícitamente, se producen en otras actividades se relacionan con la “música compuesta, interpretación, análisis, representaciones musicales de la audición, improvisaciones, construcción de instrumentos, musicogramas, representaciones coreográficas, expresión corporal, etc”. (Zaragoza, 2009, p.332)

La música se aprende de manera individual y grupal, ambas dimensiones de aprendizaje pueden resultar creativos. Por un lado, encontramos a Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe (2009), quienes argumentan que “ las actividades generadas por las tareas creativas son por lo general mucho más productivas y enriquecedoras si provienen de un trabajo cooperativo” (p.56).

4.4. Creatividad en las Normativas actuales

A continuación, analizaremos qué menciones aparecen en las leyes vigentes en referencia a la creatividad, para comprobar si ésta es relevante en el planteamiento educativo actual.

Las menciones a la creatividad que aparecen en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*, hacen referencia a unas propuestas de cambio metodológico, enfocadas a la preparar al alumnado a “Una sociedad más abierta, global y participativa”. Se engloban en competencias transversales junto al “pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio” (B.O.E. P. 97860, número 295, sección 1, 10/12/2013).

Las menciones a la creatividad que aparecen en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*, en su aplicación en el periodo de ESO son bastante limitadas. En primer caso, aparecen como un elemento curricular que sea orientado a fomentar el desarrollo del espíritu emprendedor, junto a otros elementos transversales como la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico (p.174). Cabe remarcar que no aparece la creatividad en los objetivos de ESO, pero sí en los de Bachillerato, de nuevo en las actitudes que afiancen el espíritu emprendedor (p.188).

Las menciones sobre la creatividad, expresión creativa y creaciones, aparecen en los apartados curriculares en asignaturas de ESO como Filosofía, Cultura Científica, Educación física, Música, Lengua y Literatura, y Matemáticas, relacionándolas con el pensamiento crítico, como parte de los elementos evaluables (creaciones), o en las introducciones de las

asignaturas como valor que éstas aportan. Podemos observar, que no se referencia ningún apartado al desarrollo de la creatividad.

Encontramos unas interesantes referencias a la creatividad en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, *por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. A continuación, iremos viendo en qué competencias aparecen mencionadas la creatividad, y podremos comparar en cuáles de ellas se contempla la creatividad como un elemento inherente a la propia competencia.

- Comunicación lingüística – “la creatividad hacia el aprendizaje” se referencia como una actitud o valor inherentes a esta competencia. (ECD/65/2015, p.7). Aunque no describe qué significa esta acepción, si alude a las “fuentes de placer relacionada con el disfrute personal y cuya promoción y práctica son tareas esenciales en el refuerzo de la motivación hacia el aprendizaje”.
- Competencia digital - “La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación” (ECD/65/2015, p.10). En este apartado, se amplían los contenidos sobre la creación de contenidos y la resolución de problemas.
- Competencias sociales y cívicas: En el apartado de la competencia cívica, se nombra la “reflexión crítica y creativa” (ECD/65/2015, p.13) en referencia a la resolución de problemas que afecten al entorno escolar y la comunidad.
- Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor – Es destacable lo mucho que se profundiza de manera fundamental, en aspectos relacionados con la acción creadora y la imaginación en esta competencia. En su descripción se referencian la resolución de problemas, la autoestima, capacidad de análisis, toma de decisiones, adaptación al

cambio, participación, trabajo individual y colectivo, el autoconocimiento, la motivación, el esfuerzo, entre otras. Se debe destacar que el enfoque va mayoritariamente hacia el emprendimiento empresarial, y no tanto a un enfoque artístico, aunque comparten valores de su ejercicio (ECD/65/2015, p.14).

- Conciencia y expresiones culturales – Aparece nombrada la creatividad como un elemento a desarrollar junto a la imaginación y la iniciativa a nivel artístico, “de cara a la expresión de las propias ideas y sentimientos”. Cabe valorar el que se añada “El desarrollo de la capacidad de esfuerzo, constancia y disciplina” como requisito para la creación de una obra artística (ECD/65/2015, p.15).

Si nos disponemos a analizar qué recursos aporta la Ley para implementar la creatividad en el Currículo, según la Orden ECD/489/2016 de 26 de Mayo, encontramos que:

- En los bloques de contenidos de 1º, 3º y 4º de ESO se contempla la:
 - La improvisación vocal, instrumental y/o corporal, sobre estructuras melódicas y rítmicas sencillas. La improvisación libre o pautada. (1º y 3º de ESO)
 - La realización de arreglos y la composición musical mediante los recursos del aula y/o las TIC (instrumentos electrónicos, digitales, dispositivos móviles...) (1º y 3º de ESO)
 - Paisajes sonoros: interpretación, a partir de la observación del entorno o de otras fuentes, y creación de paisajes sonoros propios. (3º de ESO)
 - Creación de obras musicales o elaboración de arreglos musicales en los que se desarrollen recursos o procedimientos compositivos mediante los instrumentos del aula y/o a través de una estación de trabajo de audio digital (4º de ESO).

- En el apartado de Criterios de evaluación encontramos:
 - Crit.MU1.3. Improvisar, crear e interpretar estructuras musicales de nivel rítmico y melódico elemental, respetando las producciones de sus compañeros.
Crit.MU.1.4. Practicar los principios básicos de los procedimientos compositivos y las formas básicas de organización musical. Crit.MU.4.1. Utilizar con autonomía los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar, reproducir, crear, interpretar música y realizar sencillas producciones (1º de ESO)
 - Crit.MU.1.3.Improvisar, crear e interpretar estructuras musicales elementales construidas sobre las escalas más sencillas y los ritmos más comunes, valorando estas actividades y respetando las producciones de sus compañeros. Crit.MU. 1.8. Explorar las posibilidades de distintas fuentes y objetos sonoros. Crit.MU. 4.1. Utilizar con autonomía los recursos tecnológicos disponibles, demostrando un conocimiento básico de las técnicas y procedimientos necesarios para grabar, reproducir, crear, interpretar música y realizar sencillas producciones audiovisuales.(3º de ESO)
 - Crit.MU.1.3. Componer una pieza musical utilizando diferentes técnicas y recursos. (4º de ESO)
- En el anexo I, que contiene las Orientaciones metodológicas adecuadas a la etapa, de la misma Orden no dedica ningún epígrafe al desarrollo creativo, pero sí a las metodologías activas, que contengan actividades de “solución de situaciones-problema”. Así mismo, recomienda que el docente “favorecerá el aprendizaje por descubrimiento y la investigación, el uso de la tecnología, la interacción en el aula,

enseñando a cooperar y cooperando para aprender”. Concluye el texto con una reiteración de las tareas competenciales por su relación con el *ser, saber hacer y saber ser*.

Tras observar lo que la ley promueve, se pueden extraer ciertas conclusiones:

- En la legislación se nota interés por incluir la creatividad y el pensamiento crítico en la base metodológica.
- Se alude muy escuetamente a la creatividad en los primeros ciclos de ESO.
- La creatividad se relaciona en gran medida con el emprendimiento y la resolución de problemas.
- La creatividad en el aula de Música se relaciona con la improvisación y la creación de piezas, quedándose relegado a unos pocos puntos del Currículo y los criterios de evaluación.

Acerca del espacio que se le da a la creatividad en el currículo, y en concordancia con el rol que, según describen las Orientaciones Metodológicas de la Orden de Educación vigente, opina M. Giglio:

La actividad creativa hizo su aparición en los programas escolares como parte de un saber que los alumnos deben aprender o como medio para alcanzar los contenidos curriculares. Sin embargo, la práctica real de la creatividad musical en la escuela ha dependido seguramente – y depende aún- del lugar que los docentes puedan darle y del tipo de formación que los docentes han cursado. (2013, p.44)

4.5. Percusión corporal

La percusión corporal o *body-percussion*, se ha ido asentando en las últimas décadas como un recurso instrumental idóneo para usar en clase de música. Este aprendizaje ha

incrementado, por ofrecer al alumno iniciativa, recursos, confianza en sí mismos y capacidad para enfrentarse a problemas de todo tipo (Garamendi y González, 2010). El hecho de no necesitar material más allá del cuerpo y las manos favorece que se puedan organizar actividades en clase de manera ágil y además que los alumnos puedan practicar y ensayar en casa sin inconvenientes.

La percusión corporal tuvo su auge progresivo desde los años 80 del siglo XX hasta la actualidad desde diversos ámbitos. Las primeras publicaciones de Terry (1984) ²Flatischler (1989)³ marcaron las primeras líneas a tener en cuenta en relación a esta temática en la que el cuerpo comenzaba a ser un instrumento acústico, rítmico, tímbrico y dinámico. (Trives y Vicente, 2014, p.1750)

Por supuesto, grupos de percusión como *Stomp* o *Mayumaná*, han contribuido desde finales de la década de los 90 a la creación de espectáculos de percusión corporal, en conjunción de instrumentos cotidiáfonos tales como periódicos, escobas y cubos de basura, con ritmos de música urbana, lo cual puede resultar muy atractivo para el alumnado adolescente.

En este punto, conviene definir el concepto de percusión corporal que hace referencia a los sonidos que se producen gracias al choque entre un percutor y una superficie corporal (percusión). Complementan sobre la dimensión corporal Carretero, Romero, Pons y Crespo (2014), la expresión percusión corporal se refiere a los sonidos producidos con el propio cuerpo (por ejemplo, aplaudiendo con las manos, dando golpes en los muslos, chasqueando los dedos...). Arroyo (2013) define esta disciplina como la creación de sonidos sobre el propio cuerpo como si fuera un instrumento, contando con todas las variantes que nos ofrece, que

²Terry, K. „Body-Music“. Percussiv Notes, Vol. 23, N° 1, 1984. USA.

³Flatischler, R. (1989). *Die Vergessene macht des Rhythmus*. Synthesis Verlag. Essen.

según opina la bailarina, pueden ser casi infinitas en función de nuestra creatividad y nuestra destreza.

A modo de descripción, también encontramos de Serratosa (2016) como una “herramienta para desarrollar la coordinación, la capacidad de concentración y la creatividad a partir del reconocimiento de nuestro cuerpo como instrumento” (p.8). A su vez, F. J. Romero (2014) define la percusión corporal como “el arte de percutirse en el cuerpo produciendo diversos tipos de sonidos con una finalidad didáctica, terapéutica, antropológica y social” (p.2150).

Palacios (1995) describe la percusión corporal como una combinación rítmica entre música y danza que usa los sonidos corporales producidos por palmas, golpes, pisadas y voces. De este modo, se puede afirmar que la percusión corporal es una disciplina que consiste en la emisión de diferentes sonidos y ritmos que se producen al percutir con las diferentes partes del cuerpo incluyendo el uso de la voz.

4.6. Percusión corporal como recurso didáctico

En el siglo pasado se desarrollaron grandes métodos pedagógicos en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales y a la atención vinculada al movimiento y el ritmo, Émile Jacques-Dalcroze, Zoltan Kodaly, Carl Orff, Edgar Willems, Maurice Martenot y por la metodología BAPNE, citados por Trives y Vicente, (2014). Dichos autores pudieron comprobar la relación entre ritmo y movimiento, base a la cual se complementaba la voz y la palabra, haciendo uso de fononimias y canciones populares. Comprendieron como para el buen desarrollo musical era también la expresión corporal y emocional.

La primera figura importante que habla del uso del ritmo y el cuerpo es Emile-Jacques Dalcroze (1865-1950), quien según su entendimiento, se podía trabajar los elementos

musicales tales como la intensidad, el timbre, la forma, la pulsación, la textura o el compás, a través del movimiento corporal⁴. De esta manera, “la expresión rítmica y corporal como eje vertebrador del aprendizaje, es decir, a través de todo el cuerpo se asimilarán significativamente los elementos del lenguaje musical” (Brufal, 2013, p.38).

El método desarrollado por Zoltán Kodály (1882–1967) se centró mucho en el uso del canto y los vocablos de la lengua materna para el aprendizaje del lenguaje musical, introduciendo elementos como la fononimia, la *solmización* (el uso del do relativo), y las canciones folclóricas. Además de las nombradas, se añade el uso de las sílabas rítmicas, las cuales se utilizan para enseñar a leer y a escuchar el ritmo por figuras y por grupos, en lugar de por sumatoria de valores. Estas sonoridades resultan muy accesibles para que los niños puedan aprender a distinguir de una manera intuitiva. Estas son: *Ta* para la unidad de pulso y *Ti-ti* para la primera división, tal como recoge Zuleta (2005). Esta aportación resulta muy interesante en su aplicación a la percusión corporal por poder transformar las figuras del lenguaje musical en sílabas y onomatopeyas percutivas.

Carl Orff (1895-1982) desarrolló un método basado en el trinomio palabra-música y movimiento, dándole gran importancia al ritmo, melodía, creación, juego y textos. Sus aportaciones al mundo de la didáctica y la pequeña percusión están muy presentes hasta el día de hoy, tal y como se puede comprobar con el material musical en las aulas. De cara a la percusión corporal leemos:

⁴“A través del movimiento corporal trabajaba la educación del oído y el desarrollo perceptivo del ritmo. En su método, el solfeo musical en el espacio posibilita visualizar las diferentes nociones musicales. El aprendizaje se realiza en grupo, trabajando capacidades de adaptación, imitación, reacción, integración y socialización. Se adquiere además una educación auditiva activa con la ayuda del movimiento, tomando conciencia del cuerpo y aprendiendo a improvisar corporal y musicalmente (Vernia, Gustems y Calderón, 2016, p.38)

El primer instrumento de percusión utilizado por Carl Orff es el propio cuerpo del niño. Batiendo palmas, golpeando sus muslos y golpeando el suelo con el pie los niños obtienen los ruidos necesarios para corporeizar el ritmo de sus juegos y canciones. (Graetzer y Yepes, 1961, p.12)

El método de Edgar Willems (1892-1978) focaliza la estimulación musical y el aprendizaje desde edades tempranas, con una visión integral del desarrollo de la persona. En concreto al enfoque rítmico⁵, trabaja las discriminaciones de la duración articulándolas mediante la escucha, el reconocimiento y la reproducción a través de onomatopeyas y chasquidos sonoros. De nuevo se emplea la percusión corporal como recurso con un uso más extendido de la percusión corporal al emplear chasquidos sonoros y la voz con onomatopeyas, tal como recoge Trives y Vicente (2014).

Maurice Martenot (1898-1980) desarrolló una metodología que, paralelamente a Willems busca el desarrollo integral de la persona. Con esta visión, pone gran énfasis en la educación auditiva, concretamente en el trabajo melódico, armónico y tímbrico. Para ello, se basa mucho en el trabajo a través de las canciones, ya que éstas, de manera continua van ayudando a interiorizar y desarrollar el sentido musical. En relación al ritmo, describe Brufal (2013):

Se utilizan los ecos rítmicos -el maestro/a propone y el niño/a imita-, utilizando la sílaba “la”, también ejercicios de pregunta-respuesta, marcando el pulso con un gesto preciso. Las células rítmicas trabajadas en un primer momento serán la *corchea con puntillo-semicorchea-negra*; el *tresillo-negra*; y dos *corcheas-negra*. (p.12)

⁵El tempo, el ritmo, el compás y la división son ejemplificados como diferentes planos rítmicos a través de las polirritmias corporales que serán interpretadas de forma colectiva al principio y de forma individual con el tiempo y la práctica. En ellas intervienen la voz y el cuerpo, combinando la parte superior y la parte inferior de este último, así como la izquierda y la derecha, que se alternan de forma constante para lograr una facilidad similar en ambos lados del cuerpo. (Mier, 2012, p.3)

En relación a la percusión corporal, comentan Trives y Vicente (2014) que es el autor que menos uso empleo de ésta, pero “el ritmo se debe de marcar con leves movimientos de la mano, donde la percepción y recepción del pulso se expresa de forma rigurosa con las mismas” (p.1753). Para ello se hacía valer del golpeo del dedo índice sobre la palma de la mano para marcar el pulso.

Por último, nombramos el método BAPNE (Biomecánica, Anatomía, Psicología, Neurociencia y Etnomusicología), desarrollado por Javier Romero a partir de su formación en el método Willems, que pretende activar los diferentes lóbulos cerebrales, potenciando todas las inteligencias múltiples planteadas por H. Gardner, sobre todo, a través del movimiento y la atención mediante la percusión corporal con una finalidad didáctica, terapéutica, antropológica y social.

La versatilidad del método BAPNE, sirve, según los autores Honrubia, Márquez, Romero y Crespo (2015), para poder trabajar la Música Contemporánea a través de la percusión corporal. Según sostienen, con elementos y patrones que aparecen en obras de Stokhausen, Xenakis o Reich, se pueden trabajar aspectos tales como sonido, textura, grafía, expresión corporal y forma.

Como mención interesante, por el carácter lúdico y polivalente que hace de la percusión corporal, encontramos la labor de Fernando Palacios, quien en 1995 describía la inclusión de ésta en sus cursos musicales de verano de la siguiente manera:

Su ubicación dentro de las estructuras de la clase es variable: como preludio desentumecedor antes de cualquier actividad, como remate en forma de postludio rítmico-festivo, como cambio radical de actividad en el centro de una clase. El resultado siempre ha sido para nosotros muy gratificante, especialmente cuando conseguimos llegar a un nivel donde la concentración ejerce su condición desinhibidora y conmocionante. (Palacios, 1995, p,119)

Como hemos podido comprobar, diversos e importantes autores fundamentan la percusión como una herramienta clave en el aprendizaje musical en el aula. A esta valoración se puede añadir la de López Frías, quien indica “se caracteriza por ser una enseñanza activa, motivadora, dinámica e implicativa” (citado en Cuevas 2014).

4.7. Percusión corporal en Educación Secundaria

En revisión del estado de la percusión corporal en Educación Secundaria, comenzamos analizando qué mención hace la ley actual a la percusión corporal. Encontramos que la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo menciona, en el apartado curricular de Música, a la *interpretación corporal e instrumentación corporal y vocal*.

Lamentablemente, encontramos escasas referencias al estado de la aplicación de la percusión corporal en la enseñanza Secundaria, por lo que procederemos a analizar ejemplos y modelos usados en Primaria, que considero resultan aplicables a las clases de ESO.

Peñalver (2013) recomienda la utilización de la percusión corporal como herramienta para aprender ritmos complejos como hemiolias, compases irregulares, refuerzo de la percepción de la subdivisión.

Óscar Casanova promueve el uso de la percusión corporal como requisito previo a repentizar con instrumentos de percusión. Tal como sugiere en Casanova (2016):

Lo que uno pueda tocar con su propio cuerpo será capaz de realizarlo en los instrumentos reales, salvando el elemento físico de tener unas baquetas y percutir en un lugar determinado. Lo que no se consiga con percusión corporal, no mejorará llevándolo a instrumentos de verdad. (p.64)

El nombre de Jos Wuytack sigue sirviendo de referencia en la pedagogía musical gracias a su trabajo de la audición musical activa a través de los musicogramas. En Wuytack y Boal (2009), recomiendan hacer uso de la percusión corporal, entre otros recursos musicales, para reforzar el aprendizaje de piezas, fragmentos, formas musicales y canciones.

pág. 22

Encontramos el caso de Santi Serratosa, quien en la publicación Serratosa (2016) comparte de qué manera utiliza la percusión corporal en Primaria. En su planteamiento, toma en consideración los gustos auditivos del alumnado como material sobre el que trabajar con sus alumnos. En cuanto a la percusión corporal, se hace uso de ella para trabajar: células rítmicas, compás, secuencias y forma.

Josep Lluís Zaragoza incluye la percusión corporal en el apartado de didáctica de Interpretación Corporal en el ámbito de secundaria. Según considera acerca de la presencia de la danza y el movimiento en el aula: “son los contenidos del currículo más alejados del conocimiento declarativo de la música” (Zaragoza, 2009, p.327). Aboga no obstante, por la aplicación de la percusión corporal en las aulas de secundaria, ya que fomenta la independencia psicomotora desde el punto de vista rítmico a través del movimiento y el juego.

5. Reflexión crítica

Tras haber recabado la información conviene extraer la información que y revisión de dónde se puede producir la conjunción de la creatividad y la percusión corporal.

Por un lado, la falta de consenso en el mundo de la Neurociencia acerca de la creatividad, pues encontramos diversos modelos que intentan definir su estado y función en el cerebro, siendo las de Sternberg y Gardner las más consolidadas. Sin embargo, se torna más complejo el asunto, al tratarse la creatividad de una capacidad del cerebro que se relaciona con muchos áreas de éste, y que puede resultar influenciada por un ambiente que fomente, o no, la creación, como ayudaron a esclarecer Gardner y Csikszentmihalyi. Este último dato conviene rescatarlo, pues indica que donde haya un sistema que refuerce el pensamiento divergente, se puede potenciar la creatividad.

Las metodologías activas, que están promovidas por las leyes actuales, llaman a programar actividades y estrategias que, entre otros aspectos, fomenten la resolución de problemas y la creación. Resulta llamativo que, aunque se proponga así desde los objetivos curriculares, el apartado de contenidos y evaluaciones releguen este apartado en pocos puntos, delegando de esta manera en el docente que por iniciativa personal se sirva de herramientas para potenciar la creatividad en su aula.

Numerosos pedagogos musicales reiteran la importancia de la creatividad en sus metodologías, dándole gran peso a la expresividad, el *sentir*, la creación y el juego. Para ello se valdrán de diversos recursos instrumentales, auditivos y corporales. Además, en amplio consenso, dan una fundamental importancia a la rítmica en la formación musical.

Hemos encontrado poca bibliografía específica al respecto de la percusión corporal, pero la hallada resulta, en opinión de pedagogos como Casanova, Romero, Palacios y Serratos, una herramienta de gran valor didáctico y con un potencial muy alto para usar en el aula de Educación Secundaria.

6. Conclusiones

A partir de lo recogido en la documentación, tras reflexionar acerca de lo analizado, y según se estableció en los objetivos de buscar la confluencia de la percusión corporal y la creatividad, procedo a exponer mis conclusiones respecto al tema.

Existe amplia literatura que fomenta la creatividad, la formación rítmica y en menor medida, la percusión corporal como recurso didáctico musical. Es destacable, no obstante nombrar que existe nula -o escasa- bibliografía que relacione directamente la percusión corporal y la creatividad. Sin embargo, la percusión corporal, aún de manera indirecta, se revela como un recurso didáctico que potencia diversos aspectos de la creatividad, tales como la autonomía, el auto-aprendizaje, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la

motivación intrínseca. Esto se debe a que la implementación de la percusión corporal desarrolla la comprensión rítmica, fomentan la práctica y la coordinación psicomotriz de rutinas rítmicas; permite además poder ser practicadas en casa, ya que no necesitan materiales extraordinarios; y puede ser trabajada con música actual que propongan los alumnos.

Personalmente, me congratula reconocer estos fundamentos, que fueron de gran peso en la elaboración de mi Proyecto de innovación pedagógica, adjuntos a este trabajo en el Anexo.

Me ha resultado llamativo encontrar poca presencia de la creatividad en las leyes vigentes, pues se le da más peso a muchos otros contenidos, también importantes. La realidad de un aula de Educación Secundaria, con el escaso tiempo que se dispone y la suma de contenidos, objetivos y estándares de aprendizaje, suelen resultar en muy poco espacio para la creación, el juego, la experimentación y la improvisación. Al no contar con más recursos que una mera declaración de intenciones, el docente queda relegado a buscarse por sus propios medios y motivación personal el fomentar la creatividad musical, que hemos podido comprobar cuán valiosa es. Una revisión curricular que tenga aún más presente la creatividad, por los beneficios presentados, podría ser de gran aportación.

Se echan en falta mayor documentación y estudios que puedan aportar de qué manera puede resultar beneficioso en ámbitos extra-musicales la aplicación reiterada de la percusión corporal desde una perspectiva creativa.

7. Propuestas de futuro

A la par que he ido realizando este trabajo, ha ido creciendo mi deseo de poder comprobar personalmente cómo implementar la percusión corporal en el aula de Secundaria en un campo de acción mayor al experimentado. Por ello, creo conveniente planificar una Programación didáctica de ESO con la percusión corporal y la creatividad musical como ejes que vertebran los contenidos a lo largo del curso, para así poder ejercer un impacto

continuado en los alumnos. Al realizar esto, valoraré recoger resultados en pro de una investigación pedagógica al respecto que pueda resultar de futura utilidad para otros docentes.

Considero, que si queremos, como educadores, despertar el deseo por disfrutar, aprender y practicar la música, debemos continuar ampliando nuestro repertorio de recursos a utilizar en el aula.

8. Referencias bibliográficas

- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A., Ibarretxe, G. (2009). *10 ideas clave. Aprendizaje creativo*. Barcelona, España: Editorial Graó
- Arroyo, L. (2013). *Taller de body-percussion*. Recuperado de <http://percussio-corporal.com/wp-content/uploads/2013/09/percussio-corporal>
- Beetlestone, F. (1998). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Branda, M. (2005) *Creatividad y comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nobuko.
- Brufal, J.D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*. (5), 1-15.
- Carretero, A., Romero, F.J., Pons, J., Crespo, N. (2014). Cognitive, Visual-spatial and Psychomotor Development in Students of Primary Education through the Body Percussion – BAPNE Method. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. (152), 1282-1287.
- Casanova, O. (2016). La percusión en el aula. *Eufonía* (68), 62-68.
- Coterón, J., Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal. *Aula*, (16), 113-134.
- Cremades Andreu, R. (2009). El desarrollo del ritmo a través de la percusión corporal, el lenguaje y la improvisación en la educación primaria. *Diálogo e Comunicação Intercultural. A Educação com as Artes* (1), 159-178.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Cuevas, S (2014). Creatividad y modelos de enseñanza a través de la expresión corporal, en el ámbito de educación secundaria obligatoria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (25), 100-106.
- De la Torre, S. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad*. Málaga, España: Editorial Aljibe
- Departamento de proyectos europeos Instituto de Tecnologías Educativas (2010). *La creatividad en las escuelas de Europa: una encuesta al profesorado*. Encontrado a 14 de Febrero de 2019 en http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/La_creatividad_Europa_Yves.pdf
- Díaz, M. (1998). Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de Psicodidáctica* (5) 83-94.
- Díaz, M., Riaño, M. E. (2015). *Creatividad en Educación Musical*. Santander, España: Editorial. de la Universidad de Cantabria.
- Cañabate, D., Díez, S., Rodríguez, D., Zagalaz, M.L. (2017). La percusión corporal como instrumento para mejorar la agilidad motriz. *Educatio Siglo XXI*, 35 (2) 229-252.
- Fuentes, C.R., Torbay, A. (2004) Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1) 1-14.
- Garamendi, B, y González, I. (2010). Innovación educativa en el área de música. *Revista Música, Investigación, Innovación y Buenas Prácticas*, 3 (13) 33-49.
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar*. Santander, España: Edit. De la Universidad de Cantabria.
- Giráldez, A. (2010) *Didáctica de la música*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura

- Graetzer, G., Yepes, A. (1961). *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Barry.
- Honrubia, P., Márquez, M., Romero, F.J., Crespo, N. (2015). Body percussion y Música Contemporánea. Estrategias educativas según el método BAPNE. *XIII Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària*. Editorial Universidad de Alicante. 685-699.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10 de Diciembre de 2013).
- Mier, L. (2012). Aplicaciones prácticas del método Willems a la enseñanza instrumental formal especializada: una mirada desde los estilos de aprendizaje. *V Congreso mundial de estilos de aprendizaje*. Santander, 1-6.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Morales, C. (2017). La creatividad, una revisión científica. *Arquitectura y Urbanismo*, 38 (2) 53-62
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE núm. 25, de 29 de Enero de 2015).
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (BOE núm 105, de 2 de Junio de 2016).
- Palacios, F. (1995). Música de verano. *Eufonía* (1) 117-129.

- Peñalver, J.M. (2013). Formación rítmica: los ritmos aditivos y su aplicación pedagógica en la educación musical. *Revista electrónica de LEEME* (42) 92-120. Recuperado a 14 de Febrero de 2019 de: <http://musica.rediris.es/leeme>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (BOE núm. 3, de 3 de Enero de 2015).
- Romero, F. J. (2006). *Body music, body percussion. Método Bapne*. Recuperado el 14 de Febrero de 2019, de <http://www.percusion-corporal.com/es/>
- Serratosa, S. (2013). *Musico-teràpia Girona*. Recuperado a 14 de Febrero de 2019 de <http://musicoterapia-girona.blogspot.com.es/2013/01/>
- Sternberg, R.J., O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *Cuadernos de Información y Comunicación* (10) 113-149.
- Trives, E.A., Vicente, G. (2014). Percusión corporal y los métodos didácticos musicales. *XI Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària*. Editorial Universidad de Alicante, 1748-1758.
- Vecina Jiménez, M.L. (2006). Creatividad. *Papeles del Psicólogo*, 27 (1), 31-39.
- Vernia, A.M, Gustems, J., Calderón, C. (2016). *Ritmo y procesamiento temporal. Aportaciones de Jaques-Dalcroze al lenguaje musical*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- Wuytack, J., Goal, B. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía* (47) 43-55.
- Zaragozá, J.L. (2009) *Didáctica de la música en la educación secundaria*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Zuleta, A. (2004). El Método Kodály y su adaptación en Colombia. *Cuad. Músic. Artes Vis. Artes Escén.*, Bogotá, Colombia, *1* (1) 66–95.

Anexo 1: Unidad didáctica

Unidad didáctica 11

El jazz y el swing

Alumno: Alejandro Burges

Máster en profesorado especialidad en música

Año 2017/2018

1 - Presentación

En esta unidad didáctica comenzamos a trabajar los diferentes estilos musicales, empezando por el jazz y el swing. Poder diferenciar los estilos estéticos que forman nuestro repertorio cultural y comprender su función social, su contexto histórico y las influencias que ejercen en las posteriores expresiones artísticas, permite ampliar el conocimiento de la **diversidad cultural**.

Incidimos en la perspectiva humanista de esta temática. Con fin de desarrollar la **empatía**, contemplando la evolución de la música popular del siglo XX como una evolución del reconocimiento de derechos humanos para con la comunidad afroamericana, comprendiendo la abolición de la esclavitud hasta las manifestaciones de la década de 1960.

2 - Conocimientos previos

En este momento del curso ya han adquirido habilidades de lectura e interpretación, de tocar en grupo y de variar elementos musicales.

El nivel de lectura musical comprende las figuras de negra, blanca, redonda, corcheas y semicorcheas, incluidos sus respectivos silencios. De registro en el pentagrama pueden leer desde el do grave hasta el do medio.

3 - Objetivos didácticos:

Los **objetivos** específicos de **curso** que se trabajarán serán:

- Obj.1ESO.2.crear líneas melódico-rítmicas de manera espontánea.
- Obj.1ESO.4.Desarrollar habilidades interpretativas e instrumentales, a través de la práctica vocal, instrumental y de danza

- Obj.1ESO.9,Diferenciar y describir las características musicales de cada género explicado
- Obj.1ESO.11.Expresar ideas propias sobre la percepción musical en base a lo aprendido

Los **objetivos** específicos de la **Unidad Didáctica** serán:

- ObjUd1: Valorar el jazz y su influencia socio-cultural
- ObjUd2: Conocer el ritmo Swing a través de la práctica instrumental y vocal
- ObjUd3: Aplicar con criterio propio los usos de la música para proyecciones profesionales.
- ObjUd4: Diferenciar auditivamente los estilos de jazz aprendidos en clase
- ObjUd5: Relacionar los estilos de música populares por sus influencias
- ObjUd6: Tocar en grupo con una actitud respetuosa y colaborativa.

Objetivos didácticos			
Objetivos de la UD	Objetivos de curso	Objetivos de área	Criterios de evaluación
ObjUd1	Obj.1ESO.11	Obj.MU.10, Obj.MU.9	Crit.MU.3.5. Comprender y emplear algunos conceptos musicales básicos necesarios a la hora de emitir juicios de valor o «hablar de música».
ObjUd2	Obj.1ESO.2, Obj.1ESO.4	Obj.MU.2, Obj.MU.1	Crit.MU.1.2. Distinguir y utilizar los elementos de la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol; duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.)
ObjUd3	Obj.1ESO.11	Obj.MU.11, Obj.MU.9	Crit.MU.2.6. Identificar situaciones del ámbito cotidiano en las que se produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus

			causas y proponiendo soluciones.
ObjUd4	Obj.1ESO.9	Obj.MU.4	Crti.MU.2.4. Reconocer auditivamente distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula.
ObjUd5	Obj.1ESO.9	Obj.MU.3, Obj.MU.4	Crit.MU.3.3. Conocer las características de algunos estilos musicales y relacionar las cuestiones técnicas aprendidas con las características de dichos estilos.

4 - Contenidos:

Objetivo didáctico	Bloque	Contenidos
Ob.UD.2	1	La improvisación vocal, instrumental y/o corporal, sobre estructuras melódicas y rítmicas sencillas. La improvisación libre o pautada.
Ob.UD.2	1	Práctica por imitación de patrones rítmicos sencillos. Identificación visual y auditiva de los ritmos y compases simples.
ObjUd3	2	Uso de la terminología adecuada en la descripción de la música escuchada.
ObjUd4	2	Reconocimiento en audiciones de algunos elementos y formas de organización y estructuración musical.
ObjUd5	3	Los géneros musicales y sus funciones expresivas.
ObjUd1, ObjUd5	3	La comunicación oral y escrita de conocimientos y juicios personales sobre el hecho musical.

5 - Contenidos mínimos

Para poder superar los mínimos contenidos, el alumno debe poder participar activamente en las actividades propuestas de Scat, los paradidles y al menos una voz de la pieza musical.

Respecto a los contenidos teóricos, se valora más la expresión y síntesis de lo comprendido respecto al tema de la historia del jazz y la evolución de los derechos humanos en la comunidad afroamericana que la memorización de otros datos.

La actividad por parejas sirve también como recurso para el alumno para poder imprimir sus ideas y percepciones en la utilización de la música en un ámbito profesional.

Contenidos mínimos
Práctica por imitación de patrones rítmicos sencillos. Identificación visual y auditiva de los ritmos y compases simples.
La improvisación vocal, instrumental y/o corporal, sobre estructuras melódicas y rítmicas sencillas. La improvisación libre o pautada.
La comunicación oral y escrita de conocimientos y juicios personales sobre el hecho musical.

6 - Contribución a la adquisición de competencias clave:

Se han diseñado las actividades de manera que se trabajen de manera transversal las diferentes competencias clave.

Sesión	Competencias clave	Actividades
1	CAA, CD, CCC	CAA: Elaborar un mapa conceptual como medio de ordenación CD: Utilizar el Google Drive como medio de transmisión entre profesor y alumno CCC: Conocer los contextos sociales de los géneros musicales
2	CCC	CCC: Conocer la historia del Jazz, con gran énfasis en la evolución por la lucha de los derechos afroamericanos
3	CCL, CIE, CSC	CCL: Expresar y formular ideas propias en base a lo aprendido CIE: Razonar e imaginar un contexto profesional y determinar el uso de la música para un fin concreto

		CSC: Cooperar por parejas en la actividad escrita
4-6	CSC, CML	CSC: Tocar en conjunto con respeto y civismo CML: Lectura y coordinación de patrones rítmicos

7 - Principios metodológicos:

Esta Unidad Didáctica comprende dos partes bien diferenciadas: la parte teórica y la práctica, con el fin de poder abarcar un nivel de comprensión de la materia más extenso.

Se ha elegido el formato de presentación teórica para estas sesiones, con el fin de poder exponer de una manera directa los contenidos que se van a evaluar. Esto es debido a la complejidad que se presenta del tema histórico y socio-cultural del racismo en la historia del jazz, asimismo de las implicaciones sociales de los géneros musicales. La exposición de los contenidos se concibe con un formato de pregunta abierta a los alumnos con fin de incluir su participación.

En la segunda sesión, se anotan en la pizarra las diferentes palabras que les inspire a los alumnos según avance la presentación, se han elegido los materiales con el fin de despertar un abanico de emociones que permita ilustrar la complejidad de la música y su ámbito social, en este caso el estilo jazz.

Se hace uso del mapa conceptual como herramienta para poder reconocer visualmente las influencias de los géneros musicales entre sí. Ésta es una herramienta muy valiosa para observar de manera esquemática los hechos históricos y sus consecuencias.

Para la parte práctica se ha elegido ampliar la oferta de actividades para una mayor diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se presenta el *Scat* como recurso vocal para la improvisación, creación y expresión espontánea. Se enfatiza el carácter lúdico para su realización, entendiendo que esta perspectiva fomenta la creación y la desinhibición.

La práctica de los paradidles es una rutina de percusión básica que permite experimentar la repetición, asentando las bases técnicas para su aplicación en los instrumentos de láminas, así como abrir la vía para quien pueda interesarse por iniciarse en otros instrumentos de percusión.

La pieza elegida, *When the saints go marching in*, es un clásico del repertorio de jazz, formado por una melodía de un rango de cinco notas, con repetición motivica, y espacio para pregunta-respuesta.

La propuesta para su práctica consiste en que puedan aprender cada alumno tanto la melodía, la armonía, como la línea de bajo, con el objetivo de experimentar la música desde los diferentes roles que la forman (los tradicionales del jazz en este caso).

8 - Atención a la diversidad

Para los dos alumnos con dificultad motora, la parte práctica con los instrumentos de láminas puede ser complicada de realizar. Por ello, se les asigna la parte de acompañamiento de la partitura *When the saints go marching in*, pues goza de mayor simplicidad técnica, siendo adaptable incluso a tocar solo una de las dos voces.

Si se observa que la parte se ve comprometida en su logro, se les asignará la parte de acompañamiento rítmico. De esta manera, siempre que estén tocando, formarán parte de activa del grupo.

9 - Contribución a las TIC

Para esta unidad didáctica se ha limitado el uso de las TIC al acceso a la unidad virtual de Google Drive para acceder a las canciones que los alumnos deben escuchar para poder reconocer auditivamente los diferentes estilos de Jazz

10 - Criterios de evaluación

Para poder evaluar si los alumnos han asimilado los contenidos y se han logrado los objetivos, se han elaborado los siguientes criterios de evaluación:

Objetivos didácticos	Criterios de evaluación de la UD	Criterios de evaluación de curso
ObjUd1: Valorar el jazz y su influencia socio-cultural	Crit.UD11.1. Expresar su comprensión de la relación del surgimiento y evolución del jazz con la situación de discriminación racial en EEUU.	Crit.MU.3.5. Comprender y emplear algunos conceptos musicales básicos necesarios a la hora de emitir juicios de valor o «hablar de música».
ObjUd2: Conocer el ritmo Swing a través de la práctica instrumental y vocal	Crit.UD11.2. Leer e interpretar una partitura rítmica y melódica con ritmo de swing.	Crit.MU.1.2. Distinguir y utilizar los elementos de la representación gráfica de la música (colocación de las notas en el pentagrama; clave de sol; duración de las figuras; signos que afectan a la intensidad y matices; indicaciones rítmicas y de tempo, etc.)
ObjUd3: Aplicar con criterio propio los usos de la música para proyecciones	Crit.UD11.3. Relacionar la música con su aplicación en un área profesional no	Crit.MU 2.6. Identificar situaciones del ámbito cotidiano en las que se

profesionales.	musical.	produce un uso indiscriminado del sonido, analizando sus causas y proponiendo soluciones.
ObjUd4: Diferenciar auditivamente los estilos de jazz aprendidos en clase	Crit.UD11.4. Reconocer un estilo de Jazz según los parámetros facilitados	Crit.MU.2.4. Reconocer auditivamente distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula.
ObjUd5: Conocer los estilos de música populares según sus características e influencias	Crit.UD11.5. Relacionar los estilos de música en base a sus influencias sociales y musicales	Crit.MU.3.3. Conocer las características de algunos estilos musicales y relacionar las cuestiones técnicas aprendidas con las características de dichos estilos.
ObjUd6: Tocar en grupo con una actitud respetuosa y colaborativa.	Crit.UD11.6. Mantener una actitud de respeto al trabajo grupal y a las personas que lo forman durante la ejecución del ejercicio práctico.	Crit.MU 1.6. Participar activamente y con iniciativa personal en las actividades de interpretación, asumiendo diferentes roles, intentando concertar su acción con la del resto del conjunto, aportando ideas musicales y contribuyendo

		al perfeccionamiento de la tarea en común.
--	--	---

11 - Instrumentos de evaluación

Se recogerán en el Registro anecdótico del Cuaderno del profesor, la revisión de los cuadernos de clase del alumnado y las pruebas escritas realizadas por los alumnos.

En el Registro anecdótico del Cuaderno del profesor se tendrán en consideración los siguientes indicadores que serán valorados del 1-10:

1- Actitud en clase:

- Colaboración en la creación de un clima en el aula que propicie un buen aprovechamiento de la clase.
- Interés por participar y corregir errores, disposición para pedir la ayuda necesaria.
- Respeto a los/as compañeros/as.
- Cuidado en el manejo del material del aula.
- Respeto del marco de silencio necesario para las audiciones.
- Aportación de los materiales necesarios para la clase.
- Participación positiva en las actividades propuestas.

2 - Actividades prácticas:

- El mantenimiento de la concentración necesaria para la práctica vocal e instrumental.
- La participación activa en las actividades propuestas.
- El respeto a las aportaciones de los/as compañeros/as.
- La colaboración con el grupo.

- El manejo correcto de los instrumentos del aula.

3- Trabajo individual:

- Realización de las tareas en los plazos acordados.
- Nivel del trabajo realizado en el cuaderno.

4- Progreso en la adquisición de los conocimientos de la materia:

- Observaré el grado de adquisición de los conocimientos aplicados en las actividades prácticas (vocales o instrumentales)

12 - Criterios de calificación

Para poder valorar el trabajo, dedicación e interés del alumno, se elabora una nota conjunta formada por las pruebas escritas, la interpretación de la partitura y la actitud al tocar en grupo, poniendo un gran énfasis en la persistencia para su logro. Está repartida según la siguiente tabla

Prueba escrita	35%
Actividades de interpretación	35%
Cuaderno de clase	20 %
Actitud en clase y hacia la asignatura	10 %

13 - Reparto de sesiones:

Sesión 1:

Actividad 1: Lluvia de ideas sobre el pop y demás estilos musicales populares, con objetivo de averiguar cuánto saben acerca del tema – 10’

Actividad 2: Elaboración de un mapa conceptual sobre la influencia de los estilos de música populares y su desembocadura en el pop y demás expresiones actuales. Acompañado de visionado de videos – 30’

Actividad 3: Presentación de la carpeta en Google Drive de canciones que deberán escuchar a lo largo de la unidad desde casa y para la evaluación. 5’

Sesión 2:

Actividad 1: Lluvia de ideas sobre qué es el Jazz para los alumnos -5’

Anotar a lo largo de la sesión en la pizarra las palabras que les inspiren al ver los diferentes vídeos e historias.

Actividad 2: Exposición de powerpoint con vídeos incluidos sobre el Jazz y el swing desde el punto de vista histórico, cultural, social y estético, en torno a cinco estilos de Jazz: Dixieland, Swing (Big Band), Bebop, Free Jazz y Fusion - 35’

Actividad 3: Introducir el *scat* y el ritmo de swing a través de imitación de motivos rítmicos y su representación gráfica en la pizarra. 5’

Sesión 3:

- Actividad 1: Prueba escrita sobre Jazz y estilos populares 20’
- Actividad 2: Realización de un escrito sobre la elección de una de las piezas colgadas en el drive para su uso en un ambiente profesional – 25’

Tarea: Que para el día siguiente escuchen la pieza *When the saints go marching in*

Sesión 4:

Actividad 1: Imitar motivos rítmico-melódicos con Scat – 5’

Actividad 2: Rutina paradiddle simple- 5’

Actividad 3: Cantar la canción *When the saints go marching in*, con letra y melodía en la pizarra 15'

- cantar la canción marcando los pulsos 2 y 4 con las palmas

Actividad 4: Leer y tocar la melodía de *When the saints go marching in* con instrumentos de láminas - 20'

- Dos grupos: unos tocan la melodía otros el ritmo (intercambio de voces)

Sesión 5:

Actividad 1: Imitar motivos rítmico-melódicos con Scat – 10'

- Por parejas, que hagan diálogo con Scat. Libre

Actividad 2: Rutina paradiddle doble- 5'

Actividad 3: Aprender e interpretar el acompañamiento de *When the saints go marching in* - 30'

- Todos tocan la línea de bajos.
- Todos tocan los acordes
- Dos grupos: Unos tocan melodía, otros acompañamiento
 - Melodía + Bajo
 - Melodía + Acordes

Sesión 6:

Actividad 1: Imitar motivos rítmico-melódicos con Scat – 10'

Tras visionar el vídeo “Jazz Dispute” <https://youtu.be/XFGAQRUEU>

- Por parejas, entablar una “conversación” con Scat, enfatizando las bases de un diálogo: pregunta-respuesta, escuchar-responder, ...
- Por grupos de cuatro, continuar la dinámica

Actividad 2: Práctica del paradiddle triple 10'

Actividad 3: Interpretar la melodía y el acompañamiento de *When the saints go marching in*

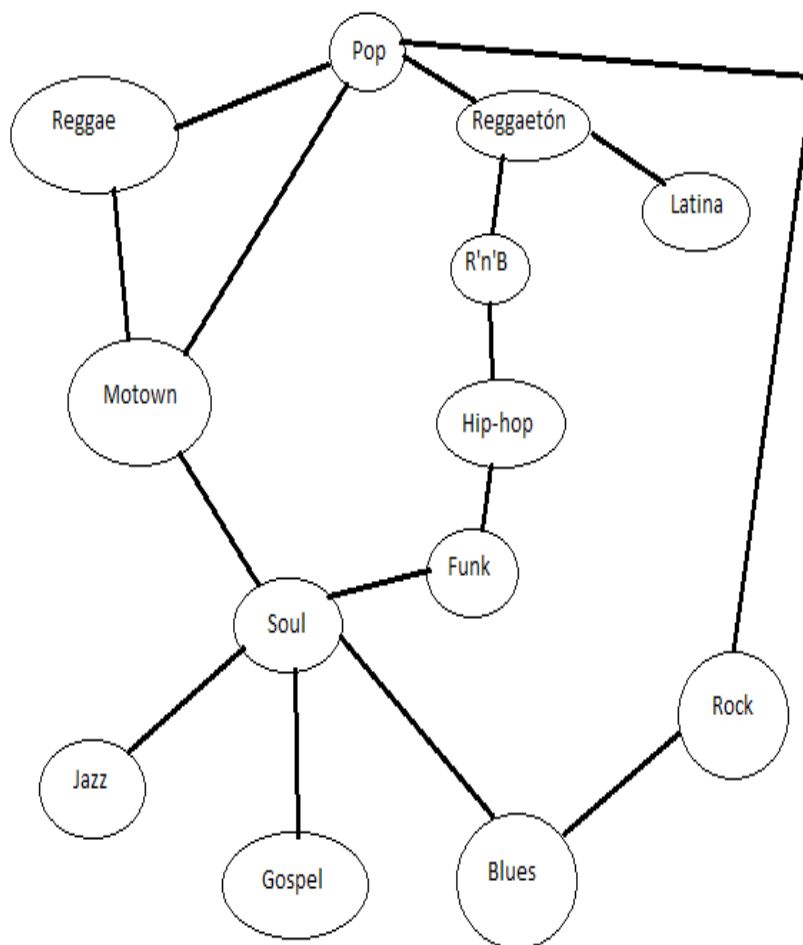
– 25’ - Se divide la clase en tres grupos, y se irán rotando en intervalos de 8’

- Melodía
- Acompañamiento
- Bajo + Ritmo

14 - Anexos:

Sesión 1: Mapa conceptual sobre la influencia de los géneros musicales

Géneros Musicales. El árbol genealógico del pop



Sesión 3:

Prueba escrita – Tema 8 – Jazz y Swing.

Nombre y apellidos.....

Clase.....

Fecha.....

1. Nombra qué estilo de música influyó principalmente a la producción del Funk. Indica también qué estilo derivó del Funk, según se analizó en clase.

2. Escribe el nombre de las notas que forman la escala pentatónica.

3. Nombra los principales instrumentos que forman una big band.

4. Nombra tres músicos de Jazz que hayan sido nombrados en clase

-
-
-

5. ¿Con qué estilo de jazz categorizarías la audición propuesta? (Rodéalo cuando escuches la canción) * Sólo puede ser de un estilo

Dixieland - Swing/Big Band - Bebop - Free Jazz - Fusion

5. Describe, con tus propias palabras, cómo crees que ha influido el racismo en la creación y desarrollo del Jazz y otras músicas habladas en clase. (Puedes continuar escribiendo por la parte de atrás)

* Recuerda los ejemplos y anécdotas contadas en clase, y trata de imaginar cómo se puede sentir una persona que sufre discriminación racista

Actividad por parejas: Aplicación de la música para el ambiente de trabajo

Nombre y apellidos de los componentes:

.....
.....

Premisa:

Sois los encargados de un centro de trabajo (taller, oficina, restaurante....), y observáis que no hay puesto ningún hilo musical. Vuestra tarea es hacer más agradable el ambiente de trabajo, y entre otras medidas, consideráis que poner un hilo musical con la música que está sonando puede beneficiar a la productividad y al ambiente relacional de los trabajadores/ compañeros de trabajo.

Describid con qué fin utilizaríais esta música en el ambiente del trabajo... En qué momento del día lo pondríais... volumen de la música.... Lugar donde sonaría... ¿Habilitaríais algún espacio para poder disfrutar de ella? ¿Cómo sería este espacio para poder disfrutar de ella? (diafanidad, iluminación, asiento, colores...). Describid qué os inspira escuchar esta música y razonad cómo imagináis que puede afectar a vuestros trabajadores/ compañeros de trabajo.

*es conveniente redactarlo de manera descriptiva (Frases completas)

Profesión o centro de trabajo elegido:

Paradiddles

Simple



Doble



Triple



Anexo 2: Proyecto de innovación pedagógica

Proyecto de innovación pedagógica

Alejandro Burges Moreno

Máster del profesorado especialidad música 2017/2018

Aprender una secuencia de ritmos con percusión corporal vía Flipped Classroom. O cómo Youtube puede servir para aprender a tocar un instrumento.

Resumen: La propuesta planteada a los alumnos de 4º de la ESO se orienta al aprendizaje y ejercitación de contenidos prácticos musicales en el entorno íntimo y particular de casa, gracias a la creación de vídeos por parte del profesor. El objetivo que se pretende conseguir, es que el alumnado pueda revisar y repetir tantas veces necesite la serie de ejercicios con la guía audiovisual. La metodología se basa en el flipped learning, que permite enfocar el tiempo de clase a tareas grupales, permitiendo que el tiempo de dedicación individual se gestione de manera autónoma por parte del alumnado.

Palabras clave: Youtube, Flipped Learning, Educación en línea, autonomía.

Introducción y justificación:

La experiencia del Practicum I del Máster del profesorado realizada a lo largo de dos semanas en Enero 2018, me ilustró las grandes posibilidades de aprendizaje que tienen el alumnado de 4º de la ESO: un avance en el desarrollo psicomotriz, ganas de aprender nuevos enfoques, una individualidad muy marcada. Asimismo, se presentaron retos ante la dificultad que la edad y el momentum social conllevan: mucho peso del grupo social, una vergüenza limitadora, ganas de sobresalir o de pasar inadvertido, el rechazo a lo adulto... Esta situación me hizo reflexionar en cómo aprovechar el potencial de una manera que no expusiera socialmente directa, y puesto que las metodologías activas pueden ayudar a un aprendizaje más enriquecedor (Garamendi, González), qué mejor que aprovechar esta oportunidad.

La solución que imaginé fue a través de la enseñanza de un instrumento accesible y “diferente” al instrumental Orff, el aprendizaje musical de ritmos usados en música moderna como el Hip-Hop, Funk y R&B, y una posibilidad de poder aprenderlos sin exposición previa social: aprender la percusión corporal desde casa, vía digital.

Los músicos experimentados ya sabemos que el aprender una nueva disciplina musical implica varias dificultades: un proceso de prueba y error constante, tiempos de aprendizaje individuales diferentes, capacidades y necesidades personalizadas. El hecho de poder repetir tantas veces se quiera desde casa, puede permitir que el tiempo de clase se dedique a compilar y agrupar lo aprendido, permitiendo avanzar hacia la realización de una pieza musical más compleja, dejando que en casa se practique lo necesario.

Este reto plantea nuevas cuestiones: cómo ofertar diferentes niveles para que el alumnado con mayor dificultad musical no sea vea atrasado y frustrado, y cómo incentivar a quien lo desee a poder profundizar e incluso crear. En adición, y como apunta Carlos González (2018): “la grabación de la explicación tiene como principal objetivo liberar tiempo de clase para poder realizar allí otro tipo de actividades”, es decir, que podremos aprovechar el tiempo de clase para practicar, desarrollar y crear sin necesidad de enseñar en ese valioso tiempo colectivo.

Un inconveniente a la flipped classroom es la evaluación (Tourón, Martín, 2018), el asegurarse que el alumno ha aprendido y comprendido lo expuesto.

Estado de la cuestión

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) está creando nuevos patrones de comportamiento en muchos aspectos de la sociedad, especialmente en la juventud y en la formación que se les da. Debido a que hoy la información se encuentra

digitalizada, los recursos en línea representan una de las fuentes más comunes para el aprendizaje entre los estudiantes.

De acuerdo con Bartolomé (2008), el emplear recursos libres en internet, entre ellos colocar videos de YouTube, en este nivel educativo, desarrolla competencias digitales útiles al terminar los estudios y genera una mayor efectividad y potenciación en la acción tutorial (como soporte para la evaluación frente a sistemas basados en el control de accesos o contribuciones).

El método de aula invertida, o Flipped Classroom, es un modelo pedagógico con el que se ha experimentado desde el principios de siglo XXI, con la expansión de los recursos digitales en entorno familiar. Este método consiste en trasladar el trabajo de ciertos procesos de aprendizaje fuera del espacio de aula y será el alumno quien, en casa o en otro espacio, realice sus actividades académicas; usará el tiempo real de la clase para facilitar y desarrollar otros procesos orientados a adquirir saberes y haceres. Según Bartolomé (2008), es un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con el uso de la tecnología no presencial.

Los componentes básicos que conforman el aula invertida son: las competencias propuestas sobre el tema a desarrollar por el estudiante; el aprendizaje basado en el alumno; el estudiante demuestra y el profesor es un guía o tutor; y las habilidades superiores del pensamiento de análisis, síntesis y evaluación (Bristol, 2014).

La metodología Flipped Classroom es relativamente novedosa, pero muestra un número creciente de estudios que buscan comprobar sus resultados y efectividad. El realizado en Monterrey, México (Rodríguez y Fernández, 2017), en el que se mostraron resultados académicos superiores para aquellos alumnos que habían complementado parte de

la programación en línea, a través de la plataforma Youtube. El modelo de clase invertida está siendo implementada en Monterrey desde 2013.

En otro estudio (González, 2018) se compararon los entornos de aprendizaje de una clase invertida de la asignatura Geografía e historia de Bachillerato con otra que se imparte de modo tradicional en el mismo centro. Los resultados mostraron que los estudiantes del grupo experimental estaban menos satisfechos sobre cómo la estructura de la clase los orientó a las tareas de aprendizaje en el curso. Una de las limitaciones que expone González (2018) es el hecho de tener el rol de maestro e investigador.

Otro estudio, el de Madrid, Angulo, Prieto, Fernández, y Olivares (2018) mostró resultados no significativos en la implementación del modelo de clase invertida en la asignatura de Matemáticas en aula de Bachillerato. Los posibles motivos que pudieron contribuir a estos resultados lo atribuían a varios factores tal como la falta de motivación, la carencia de equipo de cómputo o conexión a internet o el poco conocimiento o habilidad en el manejo de las TIC.

Para Tourón y Martín (2018) la experiencia pedagógica del flipped classroom presenta numerosas posibilidades de aprendizaje, pero remarca la necesidad de seguir apoyando las metodologías con estudios que permitan comprobar su efectividad en la implementación de esta metodología.

Objetivos del proyecto

Comprobar si el uso de vídeos didácticos resultan eficientes y motivadores como herramienta de práctica individuales, fomentando la autonomía de estudio.

- Realizar una actividad compleja musicalmente en pocas sesiones. Se pretende dedicar menos tiempo de clase a aprender ritmos nuevos, debido a que el alumnado realizará esa práctica instrumental individual. Esto permitirá dedicar más tiempo a la práctica grupal y aplicación de lo ensayado en casa.

Objetivos didácticos

- Aprender ritmos de percusión corporal con apoyo de partitura y refuerzo audiovisual
- Motivar al alumnado a practicar en casa las tareas musicales. La aportación de material audiovisual creado y diseñado para la actividad, con un enfoque didáctico.
- Poder realizar actividades colectivas complejas gracias a la práctica individual.
- Experimentar la dirección de grupo con un sentido de producción compositiva

Contexto

El IES Valdespartera, de la ciudad de Zaragoza cuenta con 600 alumnos de ESO y Bachillerato. Acoge estudiantes del propio barrio Valdespartera y de tres barrios diferentes situados alrededor del enclave, Rosales del Canal, Montecanal y Arcosur. El centro cuenta con un programa bilingüe en inglés, así mismo con un profesorado y directiva comprometidos con la innovación educativa y las buenas prácticas educativas y de convivencia.

A la clase de 4º de la ESO asisten 17 alumnos de un perfil académico medio-bajo. Sólo uno de ellos reconoce haber tocado la batería regularmente durante un par de años. 10 de ellos asisten además a la asignatura optativa de *Artes escénicas y danza*, en la cual realizan coreografías de danza y actividades relacionadas con el teatro.

Planteamiento del problema

La falta de recursos individuales para poder practicar en casa impide la progresión de implementar propuestas musicales avanzadas.

Falta de material didáctico existente adaptado al nivel de un alumnado no habituado a la práctica musical.

Dedicación excesiva de tiempo de clase a aprender de manera colectiva, con la consecuente exposición personal al fracaso de los intentos en conseguirlo

Propuesta:

- Aprender los rudimentos básicos de producción en música popular.
- El profesor elaborará cinco vídeos de diferentes niveles para proveer material rítmico suficiente a los alumnos. Un vídeo por ritmo introducido. Se les proveerán a los alumnos a través de la plataforma Google Drive, que ya es usada de manera habitual en clase.
- Diseñar tres sesiones de carácter práctico, más una teórica para trabajar sobre el material aportado.
- Cada alumno creará una producción *en vivo* sobre una canción *a capella* aportada por el profesor (a elegir entre tres), dirigiendo la clase-grupo, que estará dividida en
- Grabar un vídeo en la sesión final con la interpretación grupal.

Metodología

- Se ha orientado la propuesta a darles un papel activo a los alumnos, reforzando la autonomía y las decisiones creativas personales.

- Un inminente diseño práctico que permita experimentar la sensación de hacer música asumiendo los roles de dirección e interpretación.
- Para aprender los rudimentos de producción se combinará el análisis del uso instrumental en la música popular actual, reforzado por el uso de la aplicación digital gratuita *Incredibox* con carácter lúdico.
- Se incluyen algunas propuestas lúdicas para fomentar la deshinibición grupal y la cohesión desde el juego

Diseño de la propuesta

Sesión 1:

- Presentación de la propuesta. 5-10'
- Explicación de qué es la producción y su uso en la elaboración de grabaciones de disco. Análisis de dos canciones actuales con representación gráfica. El primer análisis es realizado por el profesor, el segundo por los alumnos. 30'
- presentación de uso de la aplicación *Incredibox*. 10'

Sesión 2:

- Se realizará una división de la clase en cinco grupos, en el que cada grupo realizará un ritmo enseñado en los vídeos. Práctica de los ritmos de manera colectiva 15'
- Juego musical dedicado a la intuición y la deshinibición grupal. 10'
- El profesor dirigirá el grupo, mostrando el sistema de señales y directrices a modo de ejemplo 15'

Sesión 3:

- Se realizará una división de la clase en cinco grupos, en el que cada grupo realizará un ritmo enseñado en los vídeos. 3'
- Cada alumno irá asumiendo el papel de director, mientras suena una de las canciones aportadas por el profesor (duración 2' por canción) en el que irá eligiendo cuál de los ritmos debe entrar, con qué intensidad, y cuánta duración. La actividad será grabada por el profesor. 40'
- Breve charla de evaluación sobre lo aprendido y *feedback* al profesor

Análisis y recogida de datos

Para evaluar el resultado de la propuesta se ha procedido a la observación sistémica del funcionamiento y evolución del grupo, teniendo en cuenta su nivel de implicación y motivación, y los resultados musicales. Además, en la última sesión, una entrevista grupal e informal que aporte las impresiones del alumnado.

Los resultados han sido:

- Los alumnos apenas han practicado en casa, debido a la carga lectiva que llevan y a la falta de hábito de hacer “deberes de música” en casa. Esto ha provocado tener que dedicar las dos últimas sesiones a la práctica grupal de los ritmos que deberían haber practicado en casa.
- Ha hecho falta una sesión extraordinaria para poder realizar las producciones de los alumnos.
- Los alumnos en las tres primeras sesiones han mostrado poco interés y poca cohesión grupal. Sin embargo, fueron ellos los que demandaron realizar la sesión

extraordinaria, demostrando un interés y un compromiso que no se manifestó hasta la última sesión

- La complejidad de las canciones aportadas no ayudó a realizar una gran labor musical, pues eran difíciles de seguir. Aprendieron, no obstante, los rudimentos básicos de dirección sin problemas.
- Para la sesión extraordinaria sí que dedicaron tiempo en casa para prepararse el ritmo que debían hacer.
- Las valoraciones han sido positivas y se han sentido mayoritariamente satisfechos con la propuesta

Conclusiones

Por un lado, el diseño de la propuesta ha resultado en fracaso debido a que:

- no se han conseguido los objetivos en el tiempo planteado, en gran parte debido a un pobre y confiado diseño en el número de sesiones suficientes para la consecución de la propuesta.
- no se ha aportado material sonoro apropiado, pues las canciones elegidas fueron demasiado difíciles de seguir para gente no experimentada
- no he conseguido involucrar desde el principio al alumnado para la práctica en casa con los vídeos, retrasando y desbaratando las actividades planteadas

Por otro lado, se observa que:

- el recurso audiovisual en casa puede ser efectivo, una vez que se haya instaurado el hábito de realización de proyectos y su necesaria preparación individual.

- Las propuestas lúdicas y colectivas fomentan la distensión e interacción desinhibida entre los participantes.

Creo, tras la experiencia vivida, que se abre una puerta con muchas posibilidades creativas, tanto para el profesorado, como para el alumnado. La impresión de que si continuase con este grupo -clase en nuevos proyectos, con la misma propuesta metodológica (y un mejor diseño), se obtendrían buenos resultados musicales y de cohesión grupal.

La elaboración de los vídeos para la creación de material, ha llevado un número cuantioso de horas, entre la producción y edición de los mismos. Sin embargo, una vez estén creados, resultan un material muy accesible para reutilizar y aprovechar en futuros proyectos.

La cultura DIY, del *házte lo tú mismo*, puede ser utilizada en música con éxito para lograr superar las resistencias y dificultades que el alumnado traiga. Siendo, además, un material adaptado y flexibilizado para las necesidades y deseos que vayan surgiendo a lo largo del tiempo.

Referencias bibliográficas:

- Bartolomé, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Ried*, 11, (1), (pp. 15-50). Disponible en <http://dx.doi.org/10.5944/ried.1.11.955>
- Bristol, T. (2014). Flipping the classroom. *Teaching and Learning in Nursing*, 9 (1), (pp 43-46). Encontrado a 10 de Junio de 2018 en: <https://doi.org/10.1016/j.teln.2013.11.002>
- Garamendi, B, y González, I. (2010). Innovación educativa en el área de música. *Revista Música, Investigación, Innovación y Buenas Prácticas*, 3 (13) 33-49.
- González, C. (2018). Desarrollo del modelo Flipped Classroom en Bachillerato. *Revista Íber* 90, (pp. 15-21)

Madrid, E.V, Angulo, J. Prieto M. E., Fernández M. T., Olivares K.M. (2018).

Implementación de aula invertida en un curso propedéutico de habilidad matemática en bachillerato. *Revista Apertura*. 10 (1), (pp. 24-39). Guadalajara, México:

Universidad de Guadalajara. Encontrado a 12 de Junio de 2018 en:

<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1149/901>

Rodríguez, M. C., y Fernández, J. (2017). Uso del recurso de contenido en el aprendizaje

en línea: Youtube. *Revista Apertura*. 9 (1), (pp. 22-31). Guadalajara, México:

Universidad de Guadalajara

Tourón, J. y Martín, D (2018). Flipped Learning y el aprendizaje ¿Otra moda pedagógica?.

Revista Íber 90, (pp. 7-14)