



**UNIVERSITAT
JAUME I**

**Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas**

TRABAJO FINAL DE MÁSTER (ESPECIALIDAD MÚSICA)

**Música popular y educación en valores desde la perspectiva de género.
Una propuesta didáctica para la integración de educación formal e
informal.**

Estudiante: Antonio Alaminos Fernández

Tutor: Alberto Cabedo Más

Julio 2020

Resumen:

Los individuos, y especialmente los niños y adolescentes, están expuestos a múltiples fuentes de socialización en su vida cotidiana. Esta socialización aporta contenidos de toda naturaleza, referidos tanto a conocimientos, como competencias, valores, actitudes... Gran parte de esta formación convive, y en determinados casos interfiere, con la educación programada desde los entornos educativos formales. La pregunta a la que responde esta propuesta de intervención es ¿Cómo integrar elementos significativos de la educación informal en la programación docente de tal forma que puedan crearse sinergias que potencien la formación? Para ello nos concentramos en una realidad cada vez más presente en las sociedades actuales: la música popular. La música, gracias a las tecnologías de la comunicación, se han integrado de una forma estructural y permanente en la cotidianidad. Por sus características (por ejemplo, audición en situaciones lúdicas, o en el ámbito privado; utilización como marcador de identidad, comunicación interpersonal, etc.) la música popular es un medio con una elevada influencia en los niños y jóvenes. Sin embargo, la música popular no es neutral en lo que refiere a sus contenidos. Por el contrario, transmite estereotipos, formas de valorar la vida y las relaciones interpersonales que son muy influyentes en tanto que formación informal.

Consideramos importante que los educandos reciban formación que desarrolle su capacidad crítica en general, y con la música como caso particular, respecto a los mensajes, contenidos y valores que reciben desde los entornos informales de su vida cotidiana. La integración de las músicas populares como objeto de evaluación crítica permite fomentar múltiples competencias y capacidades (detalladas en la propuesta) de una forma natural al coordinar la vida informal con los espacios formales.

Esta propuesta integra múltiples dimensiones (contenidos, metodologías, valores, competencias, etc.) en un enfoque que combina la programación y objetivos propios de la educación formal, con la educación informal. Esta integración permitirá desarrollar la capacidad crítica (entre otras) del alumnado, permitiéndole evaluar la información que procede de fuentes informales desde el prisma de la educación formal.

Palabras clave: Educación formal, Educación informal, Educación en valores, Música popular, Perspectiva de género

1. Introducción	1
2. La formación mediante competencias	7
3. Justificación de la propuesta de intervención	14
4. Introduciendo las Competencias	23
5. Propuesta de intervención	29
5.1 Justificación	29
5.2 Contextualización	30
5.3 Objetivos generales	31
5.4 Objetivos curriculares, contenidos, competencias y criterios de evaluación	31
5.5 Metodología docente.	46
5.6 Temporalización	48
5.7 Propuesta de intervención en el aula	48
5.8 Materiales y recursos didácticos	54
5.9 Atención a la diversidad	55
5.10 Evaluación.	57
6. Conclusiones	59
Bibliografía	61

1. Introducción

Se denomina socialización a los procesos mediante los que los individuos adquieren la formación necesaria para vivir en sociedad. Esos procesos se establecen en múltiples contextos. Evidentemente, la familia es una fuente inmediata de adquisición de valores, como también lo es el grupo de amigos, la información multimedia, las redes sociales y especialmente el ámbito educativo (Hoffman, Paris y Hall, 1997; Papalia y Olds, 2005; Simkin, y Becerra, 2013).

Un elemento fundamental en el aprendizaje son los contenidos y no todos ellos se encuentran igual de expuestos a la influencia de la educación procedente de la vida cotidiana del alumnado. Coll et al. (1992) definen el concepto de contenido como un conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y aún las alumnas se considera esencial para su desarrollo personal y socialización. En definitiva, que el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en un vacío escolar aislado y sí necesariamente en un contexto social y cultural concreto.

La educación formal presenta unos rasgos diferenciadores de las demás fuentes de socialización, en la medida que sus contenidos se encuentran estrictamente reglados y codificados. Existe un esfuerzo y dedicación profesional para optimizar y desarrollar las metodologías docentes más adecuadas.

La formación que se recibe desde situaciones informales de la vida cotidiana carece de dichos controles, siendo, sin embargo, una vía especialmente privilegiada de adquisición de contenidos, habilidades sociales, valores, estereotipos, modelos de relación interpersonal, etc. Esta información/formación la reciben los individuos de forma “natural” al proceder de emisores no institucionales y estrechamente ligada en sus vivencias personales. Desde la infancia, se recibe una formación informal continua que

sucede en paralelo a la educación formal y que contribuye en un grado igual (y en determinadas circunstancias en un porcentaje superior) a la formación de las personas. A lo largo del tiempo, aproximar los ejemplos de la formación formal a los entornos cotidianos de los individuos ha sido objeto de interés en el ámbito educativo. Este objetivo, orientado a reconocer el contexto social donde se inserta la labor pedagógica y con ello las múltiples fuentes de formación que reciben los individuos ha sido especialmente tratado por Coombs (1968, 1991) y su propuesta de clasificación entre educación formal, no formal e informal.

La influencia del entorno social y de fuentes de formación alternativas al aprendizaje formal es especialmente elevado en las edades consideradas como la “educación preuniversitaria” (entre 16 años y 18 años). Esta etapa se considera esencial en la maduración y formación emocional de los individuos. La preadolescencia y adolescencia son edades con una elevada intensidad emocional, en las que la música y las canciones ocupan un lugar muy destacado. En la adolescencia, la música adquiere una gran importancia en la vida de los jóvenes (North, Hargreaves, y O'Neill, 2000; Saarikallio y Erkkilä, 2007; Schwartz y Fouts, 2003). En la etapa adolescente las preferencias musicales tienden a consolidarse, si bien aún se mantiene un elevado grado de plasticidad, recibiendo influencias importantes por parte del grupo de amigos y de colegas. En ese sentido, Arnett (2000, 2007) afirma que las identidades musicales son frecuentemente una referencia central para las acciones y comportamientos de los jóvenes. Tanto Furlong y Cartmel (2006) como Arnett (2000) destacan la importancia que tienen los estilos de vida en la definición de cada una de las etapas vitales, y la mayor influencia de las actividades lúdicas (música, por ejemplo) en la construcción del autoconcepto.

La música popular cumple una función psicosocial muy significativa en la vida de los adolescentes y de los jóvenes adultos por múltiples razones. En primer lugar, porque los

asuntos de los que tratan las canciones y los vídeos se relacionan con temas que son muy significativos en la fase de desarrollo psicológico, como son el romance, la sexualidad o temas identitarios (Dukes, Bisel, Borega, Lobato y Owens, 2003; Greeson y Williams, 1986; Schwartz y Fouts, 2003; Ter Bogt, 1997). En segundo lugar, las preferencias musicales conllevan connotaciones sociales y actúa en una función de presentación y representación social. En ese sentido una preferencia musical equivale a una carta de presentación (Knobloch, Vorderer y Zillmann, 2000; Rentfrow y Gosling, 2006; Selfhout, Branje, Ter Bogt y Meeus, 2007). La música ofrece un repertorio con el que complementar la propia identidad (North, Hargreaves y O'Neill, 2000). En tercer lugar en la fase de adolescencia los individuos requieren de herramientas para poder manejar sus estados de ánimo. En ese sentido, la música y su capacidad emocional es importante para la gestión de los estados de ánimo (Juslin y Laukka, 2004). De forma indirecta, es posible observar la importancia que la música tiene en la fase de adolescencia a partir de la cantidad de tiempo y de dinero que se dedica a la música (Christenson y Roberts, 1998). En cuarto lugar dado que las preferencias musicales facilitan la coherencia de los grupos sociales (Ter Bogt, Raaijmakers et al., 2003). Los tipos de música realmente representan diferentes contextos simbólicos que los individuos, y en particular los adolescentes, deciden tomar como referencia (Christenson y Roberts, 1998) Como sabemos, una de las fuentes de socialización, y con ello de generación y refuerzo de valores, es la música. La música, gracias a los avances tecnológicos, ha ocupado casi todos los espacios de la vida cotidiana. Sobre todo, se muestra una importancia especial en las primeras etapas de formación. Los jóvenes conceden a la música un papel relevante en su vida, ya sea como refugio emocional, herramienta para la construcción identitaria personal o del grupo de padres. Esa relación especial de los jóvenes y la música, el papel de la música “popular” en la vida cotidiana de los adolescentes ha sido ampliamente estudiado (Arnett, Larson y

Offer, 1995; North, Hargreaves y O'Neill, 2000; North, Hargreaves, y O'Neill, 2000; Stalhammar, 2003), así como de su empleo como lenguaje emocional asociado a valores (Alaminos-Fernández, 2014, 2019).

La música posee la propiedad de ser transversal, y estar presente en la mayoría de los espacios de socialización: en familia, de pequeños escuchan la música que les gusta a sus progenitores o bien las canciones que les reproducen estos mismos. Ya en la adolescencia, eligen su música en sintonía con sus grupos de pares (amigos y amigas) buscando una autonomía personal. La influencia de la música del ámbito familiar disminuye cuando los hijos alcanzan la adolescencia, cuando la música que consumen está más integrada con su grupo de iguales (Eyerman, 2002; O'Connor, Haynes y Kane, 2004, Boehnke et al., 2002; Medrano y Cortés, 2007; Tarrant et al., 2001; Téramo, 2006; Wingstedt et al., 2008). La influencia de la música va más allá de las canciones, al intervenir el fenómeno fan, los “ídolos musicales”, los estilos estéticos que promueven, etc. Siendo con ello un agente influyente en la formación de la identidad adolescente (Pindado, 2006; Téramo, 2006; Ives, 2014).

La música popular, además de ser transversal a las diferentes fuentes de socialización, tiene propiedades transmedia, apareciendo en videos, películas, ambientando centros comerciales, videojuegos, anuncios televisivos, teléfonos móviles, etc. Los medios de comunicación de masas combinan de manera habitual música e imagen, generando un estímulo de múltiple aparición al que los adolescentes de hoy en día están acostumbrados (Vila, 2005; Contrí, Descals, Alonso-Geta, y Leonhardt, 2007; Wingstedt, Brändström y Berg, 2008; Piquer, 2014a, 2014b; Gómez Nieto, 2015). En ese sentido de reproducción reiterada del mismo mensaje en múltiples espacios cotidianos mediante diferentes canales y expresiones, la música popular es una fuente de socialización de valores de primera

magnitud. En las fiestas, espacios lúdicos o productos multimedia, la música está y acompaña en prácticamente todos los espacios.

La investigación de múltiples autores (Rentfrow y Gosling, 2006; Selfhout, Branje, Ter Bogt y Meeus, 2007; Saarikallio y Erkkilä, 2007) ha acreditado ampliamente el papel de la música en la vida cotidiana y la importancia que adquiere en las etapas formativas y de maduración de los individuos, así como su capacidad (como lenguaje emocional) para transmitir y reforzar mensajes y valores (Shilling, 1999; North y Hargreaves, 2003; Juslin y Laukka, 2004; Steinbeis, Koelsch, 2008; Alaminos-Fernández, 2104). En ese sentido, la música y sus efectos formativos en los jóvenes es algo que debería ser diagnosticado, evaluado e integrado en las capacidades críticas de los estudiantes. Mantener la música popular en una dimensión diferenciada y ajena a la formación formal implica obviar una fuente clave de educación, que actúa de modo casi imperceptible construyendo un sistema de creencias. Es importante introducir dentro del campo de visión esa parte de la vida cotidiana de forma que los estudiantes adquieran una capacidad crítica respecto a los mensajes que reciben.

Resulta conveniente plantear la incorporación de la música popular como elemento comunicativo “per se”, introduciendo la necesidad de ser analizada de forma reflexiva por el estudiante. En definitiva, fomentar una sensibilidad crítica hacia la música popular que pueda acompañar en el futuro al individuo como una herramienta en su vida personal. Ello implica visibilizar la fuente de socialización musical sin limitarse a un estilo o género concreto. La razón es el carácter generacional de las músicas populares. Así, durante décadas el Pop, ha sido el género preferido por los adolescentes (Hargreaves, Comber y Colley, 1995; Wells y Tokinoya, 1998). Esto ha ido cambiando hasta la actualidad, siendo desterrado de los números uno en las listas de éxitos, para dejar su lugar al reggaetón o

música latina (Muñoz Ñañez, 2014; Roldán, y Elizabeth, 2017; Vaca Andrade, 2017; Coaquira Jarita, 2019; Torres, Roja, Domínguez, y Aldama, 2019).

Dada la relevancia de la música popular en la transmisión y formación de estereotipos sociales, su influencia en el establecimiento de valores y actitudes, así como por su contribución a la formación identitaria, la música debe ser presentada a los estudiantes como una información susceptible de crítica y análisis. Hay que destacar que, en las circunstancias actuales, en las que actúa de forma casi imperceptible, el hecho de ser incuestionada y repetida le concede una presencia social desajustada a los valores socialmente deseables de igualdad y respeto. Por ello, sus mensajes y los contenidos de sus letras deben ser objeto de una evaluación crítica que va más allá de la función lúdica de las melodías.

Esta propuesta de intervención se divide en dos partes. En primer lugar, se introducirá el marco teórico y legal en el que se inserta dicha propuesta, procediendo a la justificación y contextualización. En segundo lugar, se desarrolla el proyecto en sí mismo. Tal y como propone Escamilla (1993),

La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso (Escamilla, 1993:39).

Este proyecto toma como referencia la noción de competencias, para desarrollarse en torno a los contenidos a promover en el alumnado, así como en la integración de la educación formal, no formal e informal, adoptando un enfoque disciplinar transversal.

2. La formación mediante competencias

La incorporación de las competencias como elemento troncal de la educación significó, entre otras consecuencias, un cambio de paradigma en el que adoptaban un papel muy significativo tanto la transversalidad entre conocimientos como los diferentes ámbitos educativos: formal, no formal e informal. Delors (1996) advertía como

Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors, 1996:1).

Para adaptarse a las nuevas oportunidades que ofrece un mundo cambiante, con nueva información y recursos propone que el conocimiento debe articularse a partir de cuatro pilares básicos:

los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (Delors, 1996:1).

Para muchos autores, esos cuatro pilares articulados sobre el concepto de competencias definían las líneas de desarrollo de una educación permanente para el siglo XXI. Y así ha sido utilizado internacionalmente por muchos sistemas educativos, entre los que se

encuentra España y el resto de la Unión Europea, bajo la idea (OCDE, 2003) de que “el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores.”(OCDE, 2003:3). En una definición más concreta la OCDE (2003) plantea que la noción de competencia “supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (MEC, 2015).

En la declaración del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en 2015, de los cuatro pilares que definen las competencias solamente se recogen tres, no apareciendo el referido a “saber convivir” con los demás. Aquello que Delors definía como “aprender a vivir juntos”:

Así pues, el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser) (Orden ECD/65/2015).

En relación con la formación actitudinal, Perrenoud (2001) afirma que “según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas” (Perrenoud, 2001:43). Siguiendo con este autor, todo lo relacionado con la docencia y la educación se encuentra en dependencia de

según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo (Perrenoud, 2001:44)

En ese sentido, algunos autores han desarrollado más extensamente esta dimensión “competencial”. Así, Perrenoud citando a Edgar Morin (2000) propone siete saberes fundamentales que la escuela tiene por misión enseñar:

1. Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión,
2. Los principios de un conocimiento pertinente,
3. Enseñar la condición humana,
4. Enseñar la identidad terrenal,
5. Afrontar las incertidumbres,
6. Enseñar la comprensión,
7. La ética del género humano

Como reconoce el propio autor, existe un abismo entre los ideales de Morin y la realidad educativa internacional. Por ello, para Perrenoud en la construcción de saberes y competencias el profesorado debe ser el “organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad, regulador de los procesos y de los caminos de la formación”. Estas competencias se complementarían con una práctica reflexiva sobre la experiencia, que favorece la construcción de nuevos saberes y una implicación crítica en el papel de la educación y sus estudiantes en el mundo.

En ese sentido, Perrenoud (2001) destaca como

El reconocimiento de una competencia pasa no sólo por la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar, sino también por la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas. Actualmente, se define en efecto una competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento (Perrenoud, 2001:54)

Pero no solamente es fundamental las competencias de los alumnos y alumnas. Son precisas así mismo competencias propias del profesorado, que sea capaz de apreciar que los alumnos viven una doble vida: siendo niños o adolescentes en la escuela) y expuestos a la vida de adultos en la sociedad. Así, tal y como se propone aquí, hay que integrar el saber en el espacio docente con su aprendizaje en el mundo.

El papel de las competencias en el proceso educativo adquiere para algunos autores un lugar central. Así, Perrenoud citando a Gillet (1987) propone dar a las competencias un derecho de gerencia sobre la formación. Con ello, la formulación de un proceso formativo implicaría:

fijar las competencias a las que debe apuntar la formación profesional, con visión amplia, tomando en cuenta práctica reflexiva, implicación crítica e identidad; sobre esta base, identificar de manera rigurosa los recursos cognitivos que se necesitan; no inscribir nada en los programas que no se justifique con respecto de

los objetivos finales; No contentarse con justificaciones vagas del tipo " esto no perjudicaría ", " esto enriquece la cultura general " o " este curso se ha dado siempre (Gillet,1987:12)

Un aspecto significativo en el caso español es la mención explícita a los diferentes espacios que confluyen en el aprendizaje según competencias. En España, la noción de competencia se considera por el MEC “como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales”(Orden ECD/65/2015). Esta necesidad de integrar los tres contextos en la educación aparece de forma reiterada en el texto, al tomar en consideración que las competencias no se reducen a la acumulación de conocimientos “formales” y si a una integración crítica de la formación procedente de múltiples fuentes.

Philip Coombs propuso en 1968 la idea, ya mencionada en numerosas ocasiones anteriormente en este trabajo, de clasificar la educación en tres categorías diferenciadas: la educación formal, la no formal y la informal. Estos tres tipos de educación conviven y actúan simultáneamente. La educación formal es un área de investigación extensa (Scribner, y Cole, 1982; Zamora, y Murray, 1987; Monereo,1990; Miras, 1991; González, 1991 y Gilbert, 1996) y refiere a la educación reglada que, con inicios a principios del siglo XX, abarca todos los niveles de manera estructurada, deliberada y con certificación. La educación no formal identifica un subsistema paralelo de formación. Según varios autores, se trata de una educación organizada pero no totalmente institucionalizada, siendo una educación complementaria, flexible y opcional. Son múltiples los sinónimos empleados para referirse a ella como son “educación paralela” o “extraescolar” (Sarramona, Colom, y Vázquez, 1998; i Bernet, 1988; Homs, 2001; Burgos,

2005; Camors, 2009; Cabalé Miranda, y Rodríguez Pérez de Agreda, 2017). Por último, la educación informal refiere a toda aquella formación que se recibe fuera de los circuitos de formación formal y no formal (Trilla y Marfull, 1986; Ruiz, 1994; López, 1996; Marenales, 1996; Herrera, Cremades, y Lorenzo, 2010 y Ruiz, 2014). Es la formación que procede de la exposición a los medios de comunicación, las redes sociales, los recursos multimedia, el grupo de amigos, la familia, etc. En relación con la música, es aprendida principalmente mediante actividades lúdicas, informales y/o las experiencias cotidianas.

En ese sentido, entre las diferentes competencias, destacan las denominadas competencias básicas o clave. “Las competencias clave no están determinadas por decisiones arbitrarias sobre las cualidades personales y las destrezas cognitivas deseables; son una consideración cuidadosa de los prerrequisitos psicosociales para un buen funcionamiento de la sociedad”. (OCDE, 2003:5). En definitiva, las competencias educativas tienen una finalidad socializadora, orientada a la cohesión y armonía social, respetando los derechos y la diversidad. Cabe con ello destacar cómo existe un enfoque multinivel en el que el desarrollo competencial del individuo se encuentra ligado al nivel social y de convivencia. Siguiendo estas recomendaciones, en España se incorporaron al sistema educativo no universitario las competencias clave con el nombre de competencias básicas:

Dado que el *aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad*, su dinamismo y su carácter integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento y por parte de las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, *tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales*. Su dinamismo se refleja en que las competencias no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el

cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas (Orden ECD/65/2015).

En el caso específico de la música, autoras como Lucy Green han investigado desde hace tiempo en la integración de los procedimientos de aprendizaje musical informal en las aulas. En primer lugar, como afirma Green (2016)

No se trata simplemente de acercar la música popular, o cualquier tipo de música, al curriculum en tanto simple *contenido*, necesitamos considerar, en primer término, la forma en la cual los músicos desarrollan sus destrezas, para utilizar ese conocimiento y adaptarlo a nuestra enseñanza (Green, 2016:149). Green, 2016:142)

La selección de músicas por parte del alumnado, como material para trabajar en clase permite una vinculación más personal con el proceso educativo. Otro elemento significativo es el de trabajo en grupo, donde según Green,

el aprendizaje informal tiene lugar no sólo en soledad sino también, y esto es sumamente importante, entre amigos que comparten destrezas y conocimiento juntos. Antes que ser “enseñados” por un “experto” o adulto con mayor destreza, los jóvenes que están aprendiendo se ayudan unos a otros. Aprenden, de esta manera, de un modo mucho más inconsciente, simplemente escuchando y mirándose unos a otros y hablando de música. Esto ocurre casi por completo en ausencia de la supervisión o guía de un adulto, por ello es muy distinto a la educación formal, donde habitualmente está el docente o alguien con mayor experiencia que conduce las actividades. (Green, 2016:142)

Asimismo, los aprendizajes informales implican la adquisición de destrezas y conocimientos en un sistema organizado que no siempre refleja una lógica académica.

Según Green (2016) con frecuencia implica una secuenciación de tareas estructuradas según la lógica de los individuos.

A través del aprendizaje informal, las destrezas y el conocimiento tienden a ser asimilados de forma holística, comenzando por piezas de música “completas” provenientes del “mundo real”. Cada persona halla su propio camino a lo largo del aprendizaje. Sin embargo, en el campo de lo formal, generalmente los estudiantes siguen una propuesta estructurada basada en la progresión establecida por los docentes u otros expertos, que va de lo simple a lo complejo. Esto supone, en muchos casos, el uso de música especialmente compuesta para clase, un plan de estudios o un programa ordenado. (Green, 2016:143)

Las experiencias anteriores han mostrado como la integración de las músicas populares en la agenda educativa puede resultar muy fructífera. Tanto en la adquisición de destrezas musicales como en la evaluación de contenidos actitudinales. La música popular es, en ambos casos, a la vez herramienta y material de trabajo docente.

3. Justificación de propuesta de intervención

Una de las primeras consideraciones que se debe efectuar es que el enfoque basado en competencias implica un doble esfuerzo de innovación docente. Tal y como destacaba el MEC(2015),

Un enfoque metodológico basado en las competencias clave y en los resultados de aprendizaje conlleva importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios en la organización y en la cultura escolar; requiere la estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas,

así como cambios en las prácticas de trabajo y en los métodos de enseñanza(Orden ECD/65/2015).

En la aplicación práctica del aprendizaje informal al aula Green (2016) destaca varias fases. Así, en la primera fase son importantes tres orientaciones clave: los estudiantes eligen su propia música; segundo, que los estudiantes eligen con qué amigos trabajar; y tercero, que los estudiantes eligen cómo van a ir desarrollando su aprendizaje. En este momento se busca la vinculación motivacional del alumnado, al aproximar el material de trabajo en clase a su entorno cotidiano. Los estudiantes eligen que parte de su vida fuera de la educación formal van a incluir como objeto de estudio formal. Posteriormente, el docente incorpora otras músicas que ilustren y amplíen la aplicación crítica. Es importante ampliar los horizontes musicales que imponen las modas o la industria musical de forma que se aprecie el fenómeno musical en su conjunto. Respecto a la función del docente, Green (2016) observa una diferencia clave en el enfoque formal o informal de la música en el aula.

En lugar de que el docente le diga al alumno qué hacer desde el comienzo, el estudiante decide qué hacer y luego, cuando no puede avanzar más, entonces le pregunta al docente. En tanto el estudiante esté involucrado, está aprendiendo. El docente sólo necesita intervenir cuando ve que el estudiante está desconectado. Entonces sí el docente tiene que usar sus habilidades para involucrar al estudiante. Con el estudiante que está comprometido pero trabado, el docente nuevamente debe usar su juicio experto, y hallar la mejor manera de ayudar al estudiante a avanzar. Lauri Väkevä lo expresó muy bien: en el modelo tradicional de enseñanza autoritaria, el docente se va retirando a medida que el educando se vuelve más avanzado; en el modelo informal, el docente se involucra

gradualmente en tanto el educando avanza y demanda más ayuda (Green, 2016:147).

A la innovación en los procedimientos docentes, se incorpora otra novedad, procedente de las aportaciones de la perspectiva de género.

Las Directrices integradas para el crecimiento y el empleo (2005-2008), aprobadas por el Consejo Europeo de junio de 2005, recogen la necesidad de dotar a los jóvenes de las competencias clave necesarias y de mejorar su nivel educativo. (.../...) Además, las Directrices para el empleo piden que se garantice la integración de la perspectiva de género y de la igualdad de género en todas las acciones (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo,2006:11).

La perspectiva de género o enfoque de género, como resume Alcañiz M (2003) citando a Lagarde,

Por ésta entendemos «una construcción teórica-metodológica cuyo objetivo consiste en hacer ver la construcción social de los géneros en nuestra sociedad, así como la dominación real y existente de los hombres hacia las mujeres» (Lagarde, 1996). Esta nueva visión o perspectiva, introduce conceptos, categorías e interpretaciones que ayudan a un mejor conocimiento y visibilización de la situación de hombres y mujeres en nuestra sociedad. Su objetivo es contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres.(Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo,2006:12)

El conocimiento de los efectos y expresiones sociales y culturales de la desigualdad con origen en el género contribuye, sin lugar a duda al tercer pilar que proponía Delors (1993).

La perspectiva de género es transversal a los contenidos, al igual que lo es la música

popular, acomodándose de forma ajustada el medio docente (la música popular) y el mensaje (valores). Esto implica el ajuste de los modos y funcionalidades con los que la música y los conocimientos musicales se encuentra presente en la educación formal actual.

A pesar de la relevancia de la educación en valores, al formar parte tanto de los contenidos actitudinales del aprendizaje como de la convivencia social, esta educación ha sufrido de forma especial las reformas del sistema educativo en España. En lo referente a la educación formal en España, la tabla siguiente recoge las leyes sucesivas que se han aplicado. En esta tabla no se recogen aquellas que no llegaron a entrar en vigor por diferentes vicisitudes políticas como fueron la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980), la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995) y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).

Tabla 1. Leyes de educación en España	
Ley	Año
LODE (Ley orgánica de derecho a la educación)	1985
LOGSE (Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo de España)	1990
LOE (Ley orgánica de educación)	2006
LOMCE (Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa)	2013
Fuente: Elaboración propia a partir de Facal, R. L. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. <i>Ayer</i> , 273-285.	

En dichas leyes, la educación en valores ha experimentado vaivenes legislativos muy significativos en España. La primera referencia se encuentra en la Resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría a de Estado de Educación en la que se propone realizar actividades en los centros docentes sobre la educación en valores. Según Bernabé-

Villodre (2012) ya en la LOGSE se establecieron unos temas transversales para todas las etapas educativas, que terminarían renombrándose o formando parte de las capacidades y, finalmente, de las competencias básicas. Éstas son: la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la salud, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial. Para el caso de la LOMCE, la referencia a la educación en valores aparece en dos artículos: el art. 121 LOE-LOMCE, como “tratamiento transversal de la educación en valores” y el art. 10 del Real Decreto 126/2014, como “elementos transversales”. Estas normativas se refieren a tres tipos en forma de referencias generales, a valores concretos o asignaturas cuyo diseño específico se orientase a la formación en valores (valores sociales y valores individuales).

Dentro de ese contexto y dinámica general en la educación, la formación en música ha conservado una cierta estabilidad, donde la variabilidad según algunos autores estaría más relacionada con su concreción práctica que con los contenidos. En términos de la práctica docente de la música, Swanwick (1991) constata que hay

una considerable divergencia sobre lenguajes musicales, organización de clases y proporción de tiempo dedicado a distintas actividades, aunque parecía haber un amplio consenso sobre el currículum. La existencia de esa variedad en la práctica parecía depender, al menos en parte, de la «filosofía» sobre educación musical que tuviera cada docente (Swanwick,1991:13).

Asimismo, Lucy Green (2016) destaca como

En la escuela, el currículum sobrevalora fuertemente la música clásica por sobre la música popular, por ejemplo, simplemente incluyendo sólo la primera y no la segunda. Pero también descubrí que la música clásica y los valores asociados a

ésta, mantenían su superioridad *aun* cuando aparentaban no hacerlo. Es el caso de algunas escuelas, que incluyeron tanto música clásica como popular en sus programas, parecería, desde la forma, que ambas estaban valoradas del mismo modo. Pero si nos acercamos más al asunto, observamos que cada tipo de música delinea valores diferentes dentro de la escuela. (Green,2016:140)

Como ejemplo de esta clasificación jerárquica de las músicas y su asociación clasista, narra como la música popular era usada con niños a los que se creía con menor habilidad, de clase social más baja mientras que la música clásica se utilizaba con niños de clase social más elevada. En ese sentido, aun cuando en la educación formal se emplearán tanto la música clásica como la popular, cada una de ellas recibía una consideración y una aplicación diferenciada. En definitiva, incluso estando presentes los dos tipos de músicas (clásica y popular) en la educación formal, conservan una valoración diferente. Para muchos docentes la música clásica es la apropiada para la educación formal y relegando la música popular al nivel de lo informal. No obstante, ambas son vías educativas (formales e informales) que actúan de forma complementaria, siendo las segundas más cotidianas y de mayor intensidad emocional al formar parte de la actividad vital del individuo.

De este modo, el currículum de la música en la educación se ha centrado durante un periodo prolongado de tiempo en su versión culta (músicas clásicas), el aprendizaje de un lenguaje musical o la interpretación de un instrumento (por lo general flauta dulce). En ese sentido, la música formaba parte de la historia del arte. Conocer a Beethoven o Mozar, adquirir una cultura y un gusto musical formaba parte de los objetivos. Este hecho es el que destaca, en una tarea de sistematización de la docencia musical Jorquera Jaramillo y Duque Gutiérrez (2013), quienes identifican cuatro modelos diferenciados:

el académico, derivado de la tradición de la enseñanza de la música en las universidades, el modelo práctico, que descende de la enseñanza de la música en los conservatorios, el modelo comunicativo lúdico, más reciente, generado por influencia indirecta de la Escuela Nueva y otras circunstancias características de gran parte de la enseñanza musical a lo largo del siglo XX, y el modelo complejo, que asimila numerosos elementos de los modelos anteriormente mencionados e incluye posturas más complejas y sistémicas en la concepción de la enseñanza de la música. (Jorquera-Jaramillo y Duque-Gutiérrez, 2013:250).

Los modelos anteriores de enseñanza presentan una característica en común, donde el énfasis se coloca en la educación musical como objeto de conocimiento o competencia. No obstante, parece a la luz de lo apreciado en la introducción, la necesidad de incorporar elementos prácticos que consideren la música como vivencia. No solo como un objeto de conocimiento externo al estudiante donde adquiere competencias y habilidades, sino como un elemento sustantivo que contribuirá a dar forma a su autoconcepto y el modo como perciba a los demás. Este distanciamiento entre educación formal y la educación no formal e informal, está presente al igual que en el resto de las asignaturas en la de música. Siendo la educación en las aulas muy diferente a la que se vive día a día en los medios de comunicación de masas (Esteve-Faubel, J. M 2019)

Este alejamiento suele ser la causa de unas actitudes de desprecio sin más de la “música de la escuela”, o de una aceptación reticente de que puede tener valor para algunos, pero no para ellos personalmente. Esto solo basta para determinar en gran medida la actitud ante la educación musical de esas personas cuando ya son adultas, padres, dirigentes políticos o educativos, o contribuyentes (Regelski,2009:31)

Tal y como se puede percibir, los mensajes que se reciben en los diferentes tipos de educación son diferentes. De esta manera, el mundo que se aprende dentro del aula está alejado de la realidad, en muchos casos. Por ese motivo, dada la significación de la música popular en la vida y formación de los estudiantes, está debería de formar parte y contribuir a la formación en valores. La música popular transmite más información/formación sobre las relaciones de género y estereotipos de lo que llegan a hacerlo otras fuentes de socialización a las que tradicionalmente se ha dado una mayor importancia.

Plantear la presencia de la música popular como parte de la formación en valores implica introducir las experiencias cotidianas en el aula, y con ello ubicarlas como objeto de estudio y de reflexión crítica. Existen canciones que constituyen un ejemplo evidente y notable de los estereotipos que la formación en valores aspira a erradicar. Mostrar su presencia, permanencia y “aceptación social acrítica” es un objetivo relevante. La educación sexista mediante los juguetes (niños juegos bélicos y niñas muñecas y casas de juguete), mediante los colores (niños de azul y niñas de rosa) y otros factores han sido extensamente estudiados y criticados en el ámbito escolar. Las canciones populares hacen exactamente lo mismo que la diferenciación de juegos o de colores: discrimina entre géneros y construye roles de dependencia y posesión (Alaminos-Fernández A.F. y Alaminos-Fernández, P. 2019)

La relación entre género y música va más allá de las letras de las canciones. Green (2016) afirma que, aunque en el plano estrictamente musical la música puede adquirir valencias neutras,

Sintéticamente, mi teoría propone que, en virtud de cómo es usada en la sociedad, la música puede ‘significar’ (o como yo lo he llamado: “delinear” [*delineate*]) género —es decir: masculinidad, femineidad y todos sus complejos matices—. En otras palabras, sus connotaciones, asociaciones y significados —es decir, sus

delineaciones– son generizadas. Pero las notas en sí mismas –que son las que crean un sentido “inherente” o “intersónico” como lo llamo- no son generizadas. Es la relación de estas notas con el estilo musical, lo que es más, o menos, neutral en términos de género. Sin embargo, el sentido *delineado* y el sentido *inherente* pueden mezclarse fácilmente, de tal manera que podemos llegar a *pensar* que las notas mismas están generizadas: esto es lo que yo llamo “fetichismo musical”.
(Green, 2016:137)

Como ya hemos visto anteriormente, la música nos rodea y nos acompaña lo largo de nuestra vida. Tanto en el ámbito educativo como en nuestro tiempo de ocio. Por ello, se debe destacar que la música educa, tanto de manera directa como indirecta. Lo más representativo y a la vez lo menos estudiado cuando hablamos de la música actual, es la letra. Se le llama música popular, pero las canciones contienen mensajes expresados en sus letras.

Cuando las letras se encuentran escritas en un idioma desconocido al oyente, sus efectos son en la práctica sonoros (Alaminos-Fernández, 2014) y se escuchan como música. Sin embargo, cuando la letra de las canciones es comprendida por el oyente esta tiene un efecto cognitivo. Sea este efecto percibido o no en el momento de la escucha, el mensaje va envuelto en una melodía agradable que permite que sea memorizado de una forma más fácil. De este modo, un oyente puede cantar la letra de una canción que le gusta sin ser plenamente consciente de lo que está reproduciendo mentalmente. Y de hecho, como muestra la experiencia, una vez que se toma conocimiento de los contenidos de la letra que se está cantando, estar profundamente en desacuerdo con lo que trasmite. Esa es una de las claves de esta propuesta: promover que los estudiantes dejen de ser receptores pasivos y acríticos de lo que la música popular les trasmite. Esta propuesta didáctica,

propone una serie de actividades para trabajar y concienciar sobre el mensaje que tienen las canciones.

Para ello, si consideramos las canciones más reproducidas en la vida cotidiana, y atendiendo a las letras, algunas preguntas básicas son evidentes: ¿Se transmiten y proponen valores y formas de “sentir”? De ser así, ¿qué estereotipos de género y de relaciones de pareja se transmiten? ¿qué validez o valor se concede a dichos estereotipos de género?

La relevancia de las preguntas se evidencia en su conexión con múltiples dimensiones, como son la socialización en valores, emociones o los sentimientos que se proponen como correctos y adecuados para este momento histórico y social, la definición de las expectativas en la relación de parejas, los roles sociales o sexuales, etc. La tarea de mantener la conexión con la realidad vivida en lo cotidiano por los estudiantes obliga a una necesaria actualización de ejemplos musicales.

4. Introduciendo las Competencias

Vamos a considerar seguidamente lo contemplado sobre las competencias en la orden ECD/65/2015, de 21 de enero del MEC (2015) en su relación con los objetivos y contenidos de esta propuesta didáctica. Así, en su Artículo 4. *Las competencias clave y los objetivos de las etapas*, en el epígrafe 2 destaca que:

La relación de las competencias clave con los objetivos de las etapas educativas hace necesario diseñar estrategias para promover y evaluar las competencias desde las etapas educativas iniciales e intermedias hasta su posterior consolidación en etapas superiores, que llevarán a los alumnos y alumnas a desarrollar actitudes y valores, así como un conocimiento de base conceptual y un uso de técnicas y estrategias que favorecerán su incorporación a la vida adulta y que servirán de

cimiento para su aprendizaje a lo largo de su vida (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero).

En la formación deben incorporarse el fomentar el desarrollo de actitudes y valores para la vida adulta, tarea que debe de afrontarse desde un enfoque interdisciplinar y transversal.

3. La adquisición eficaz de las competencias clave por parte del alumnado y su contribución al logro de los objetivos de las etapas educativas, desde un carácter interdisciplinar y transversal, requiere del diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo (Orden ECD/65/2015).

La música popular y su utilización como innovación docente en la formación de valores presenta esa propiedad transversal e interdisciplinar, estableciendo un vínculo entre las formas institucionalizadas de formación (centro educativo) y la vida cotidiana del alumnado.

Esto queda de manifiesto en dicha orden al plantear en el artículo 5 apartado 2 que “Las competencias deben desarrollarse en los ámbitos de la educación formal, no formal e informal a lo largo de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y en la educación permanente a lo largo de toda la vida”. La propuesta de intervención que aquí se presenta se orienta en dicho sentido, al abrir la puerta de las experiencias e información procedentes de la educación no formal e informal dentro del currículum de la educación formal. El empleo de la música como parte de la educación en valores viene amparado por el epígrafe 3 del mencionado artículo 5: “3. Todas las áreas o materias del currículum deben participar, desde su ámbito correspondiente, en el

desarrollo de las distintas competencias del alumnado”. Es una observación consistente con el espíritu transversal, interdisciplinar y abierto a diferentes fuentes formativas que inspira esta orden. Este potencial de las aplicaciones de la música popular a los valores se hace evidente si consideramos las competencias básicas expuestas por el MEC. Así, se consideran en dicha orden de 2015 como competencias clave del currículo el Sistema Educativo Español (artículo 2).

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales.

Este proyecto es especialmente afín con cinco de dichas competencias clave como vamos a exponer seguidamente. Las competencias clave incluidas dentro del marco de esta propuesta son: la “comunicación lingüística”, “aprender a aprender”, “competencias sociales y cívicas”, el “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor”, así como “conciencia y expresiones culturales”.

En lo referido a la “comunicación lingüística”, se destaca como “la competencia en comunicación lingüística es también un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela. De su desarrollo depende, en buena medida, que se produzcan distintos tipos de aprendizaje en distintos contextos, formales, informales y no formales”. En ese sentido, esta competencia viene considerada mediante el análisis de las letras de las canciones, que permitirá un conocimiento de diferentes registros lingüísticos, así como de los contenidos que se aprecian desde un enfoque de

género. El análisis de las letras lleva a un análisis de valores que pone de relieve su presencia y reiteración en la vida cotidiana.

La competencia de “aprender a aprender” es considerada como “fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales”. En definitiva, amplía la aplicación de las competencias a los espacios cotidianos más allá de la etapa educativa. El interés de los aprendizajes mediante la música popular es que conserva la continuidad en los espacios vitales de los individuos. La música está antes, durante y después de los contextos de la educación formal, y esa existencia en paralelo permite que el aprender a aprender (aproximación crítica y de escucha a los contenidos de las canciones) tenga una utilidad elevada en términos de igualdad.

Un conjunto de competencias centrales en la propuesta de intervención que se presenta, especialmente atendiendo a la transmisión de valores, estereotipos, relaciones interpersonales y la consideración de la perspectiva de género, son las denominadas como “Competencias sociales y cívicas”. Tal y como expresa el MEC(2015) “Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas. Además de incluir acciones a un nivel más cercano y mediato al individuo como parte de una implicación cívica y social”. Son en resumen, competencias para las relaciones interpersonales en la vida cotidiana y la convivencia. Corresponde con uno de los pilares presentados anteriormente: el aprender a vivir con los demás. La música popular y los estereotipos de

género representan un par estrechamente asociados, en el que los prejuicios y los valores que refuerzan la desigualdad, el sexismo hostil o benevolente así como la cosificación sexual están continuamente presentes en unas formas u otras. Por ello, tal y como se recoge en las competencias sociales “para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal es fundamental adquirir los conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio”. Este proyecto tiene entre sus objetivos fomentar la capacidad crítica de los mensajes contenidos en las canciones populares, con la finalidad de que dicha capacidad crítica se extienda y amplíe a otros aspectos de la vida cotidiana de los individuos. Esta es una competencia que alcanza a la dimensión cívica en la medida que esta persigue “la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás y la recepción reflexiva y crítica de la información procedente de los medios de comunicación”. La capacidad crítica es una de las competencias que se trabajan de forma especial mediante el análisis de las letras de canciones populares. Estas letras acostumbran a no ser “escuchadas con atención crítica” por los oyentes. Por ello, introducir dicha actividad elevará la atención y el estado de alerta a los mensajes que envueltos en una apariencia multimedia quedan con mucha frecuencia ocultos. El empleo de la música como recurso para la formación en valores desde una perspectiva de género fomenta la competencia sobre el “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” de los individuos, uno de cuyos objetivos es precisamente desarrollar en el alumnado un “sentido crítico y de la responsabilidad: sentido y pensamiento crítico; sentido de la responsabilidad” con los demás y con las propias acciones. En ese sentido, estableciendo los parámetros para la confianza en sí mismos. Recordemos que las canciones populares son parte del repertorio emocional y de autoimagen de los jóvenes, por lo que su análisis crítico les facilita un mejor

conocimiento de sus emociones y sentimientos. Tal y como proponía Delors (1996), “El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el descubrimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo la educación, tanto si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero debe hacerle descubrir quién es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida”. (Delors, 1996. Página 7)

Una de las competencias más próximas a la música como disciplina es la de fomentar la “conciencia y expresiones culturales”. El empleo y familiarización con los códigos y discursos musicales facilita el “dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal”. Con ello, se introduce la música popular como parte de “la concreción de la cultura en diferentes (.../...) en diferentes géneros y estilos, tanto de las bellas artes (.../...) como de otras manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana”. La música popular es cultura en el sentido más amplio de la palabra: como parte del repertorio del sistema simbólico que conserva y trasmite axiologías. La música popular es la puerta cognitiva de entrada al reconocimiento de los demás sistemas cargados de desigualdad. Por ello, mediante el fomento de la capacidad crítica, se persigue con ello que el alumnado se motive y participe en la construcción de conocimiento en unas etapas de su vida (preadolescencia y juventud) en las que es difícil lograrlo a menos que se integren en la formación las vivencias personales. En este caso, la información musical que procede de los entornos cotidianos de los individuos (Malagarriga et al., 2008; Torrado y Pozo, 2008). En este sentido, es esencial introducir en la educación formal las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), para

fomentar la percepción musical consciente de los alumnos (Livingstone et al., 2005; Wingstedt, Brändström y Berg, 2008), de forma que aprecien los contenidos axiológicos que transmiten. De este modo adquirirán la capacidad de adoptar una capacidad crítica proactiva, teniendo la oportunidad de cuestionar los modelos que imponen entre los adolescentes la industria musical.

5. Propuesta de intervención: Música popular y educación en valores desde una perspectiva de género

Esta propuesta de intervención está diseñada para realizarse en un aula de 4º de la ESO. Está estructurada según las recomendaciones en los siguientes apartados: se comienza con una justificación y una descripción de sus características básicas, para continuar con la descripción de los objetivos formativos, los contenidos de los aprendizajes, su secuencia temporal, los recursos materiales que se requieren, la metodología aplicada y los procedimientos de evaluación.

5.1 Justificación

La idea de esta propuesta didáctica surge ante las necesidades encontradas durante la estancia de prácticas en el Instituto. En el aula se percibió cómo ve el alumnado la música, qué cantan, qué les interesa o qué no, en qué se fijan de una canción, etc.

En ese momento se visibilizó la necesidad de trabajar las letras de las canciones, ya que el grupo de alumnos y alumnas no se fijaban en lo que decían las canciones cuando las cantaban (tal y como se explica con anterioridad, esto se podía apreciar en la mayoría de las aulas a las que se accedía). En ningún momento se habían parado a pensar aquello que estaban cantando, simplemente cantaban. Por este motivo, y una vez conocidas las

canciones que escuchaban, se consideró orientar este proyecto a trabajar la educación en valores de igualdad de género.

Esta temática permite llevar la educación informal al aula, trayendo las canciones que utilizan en su tiempo de ocio a clase para poder trabajar sobre ellas y viendo las opciones que aportan. Además, teniendo en cuenta la capacidad performativa de la música, que, escuchada en ámbitos cotidianos, de forma reiterativa y especialmente en contextos lúdicos es muy elevada, contribuirá a que las actividades propuestas sean motivadoras y que capten la atención y el interés del alumnado, ya que están continuamente escuchando las canciones con las que se van a realizar las actividades.

5.2 Contextualización

La propuesta didáctica aquí explicada está propuesta para llevarse a cabo en un Instituto de Educación Secundaria (IES). Más concretamente, el aula propuesta para llevarla a cabo es la de 4º de ESO, que cuenta con 28 alumnos, 15 niñas y 13 niños, entre los cuales encontramos una alumna que posee dificultades auditivas al llevar un implante coclear. Por lo que respecta al resto del alumnado, todos llevan el ritmo normal de la clase y nadie tiene ningún otro diagnóstico, por lo que únicamente la alumna con el implante coclear necesita adaptaciones metodológicas que no curriculares, ya que también está al nivel de sus compañeros.

Centrándonos en la clase de música que es en la que se va a llevar a cabo esta propuesta, las mesas de los alumnos están divididas en 8 grupos de 4, de manera que están en posición de realizar actividades grupales en cualquier momento (hay aulas en otros niveles educativos que poseen entre 25 y 32 alumnos y alumnas, por este motivo hay 32 mesas en el aula, para adaptarse a todos los niveles). Por otro lado, el aula también cuenta con materiales diversos: un ordenador, un proyector con una pantalla, dos pizarras (una

en blanco y otra con pentagramas), altavoces repartidos por el aula, unas estanterías y un almacén detrás en el que se encuentran todos los instrumentos. Para acceder al almacén se necesita una llave que tienen todos los profesores del departamento de música.

5.3 Objetivos generales

Los objetivos generales propuestos para llevar a cabo en esta propuesta son los siguientes:

- Desarrollar la actitud de escucha y atención a los mensajes que se reciben desde entornos multimedia.
- Convertir las canciones populares en un objeto de estudio y evaluación, desprendiéndolos de una trivialidad lúdica que oscurece los contenidos.
- Desarrollar la capacidad de comprensión de los contenidos y mensajes.
- Desarrollar la capacidad crítica sobre la imagen y estereotipos sociales que construye y ofrece.
- Desarrollar la capacidad crítica sobre las condiciones sociales, los patrones culturales y las expectativas de comportamiento que difunden y proponen las canciones populares. Desarrollar y fomentar la capacidad de trabajar y debatir en grupo alcanzando resultados.

Por lo que respecta a los objetivos curriculares, están expuestos en el siguiente apartado relacionándolos con los contenidos, criterios de evaluación, etc.

5.4 Objetivos curriculares, contenidos, competencias y criterios de evaluación:

Si bien los objetivos generales propuestos para esta propuesta educativa están expuestos anteriormente, por lo que respecta a los objetivos de etapa, contenidos, criterios de evaluación, indicadores, etc se encuentra todo reflejado en la siguiente tabla, dividida por los bloques dispuestos en el Real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el cual se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,

aprobado por el Gobierno de España, y publicado en el BOE el 3 de enero de 2015, está enmarcado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, y en el DECRETO 136/2015 de 4 de septiembre que modifica el Decreto 87/2015 de 5 de junio por el cual se establece el currículum y se despliega la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana. El cual establece 5 bloques generales para la Educación Musical. Estos bloques son los siguientes: interpretación y creación, escucha, contextos musicales y culturales, música y tecnología y elementos transversales de la materia.

1. Interpretación y creación					
Criterios de evaluación	Bloque de contenidos: Unidades Didácticas	Criterios de evaluación	Indicadores	Instrumentos de evaluación	Competencias Clave (CC)
<p>g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en uno mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.</p> <p>l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas utilizando varios medios de expresión y representación.</p>	<p>Creación de piezas y acompañamientos vocales, instrumentales, corporales y coreográficos y de fórmulas rítmicas utilizando los elementos de la representación gráfica de la música estudiados, atendiendo los principios básicos de los procedimientos compositivos y aplicando los resultados a la creación y difusión audiovisual.</p> <p>Creación de piezas vocales, corporales e instrumentales a varias voces, a partir de los procedimientos compositivos del nivel y las formas de organización musical, utilizando las formas musicales, escalas y cadencias estudiadas, atendiendo la iniciativa propia y propuestas para la producción musical.</p> <p>Creación de coreografías para canciones y piezas musicales de diferentes estilos, de forma individual y en grupo, asumiendo diferentes roles en la</p>	<p>MUS.4.BL.1.2. Crear, como forma de expresión de ideas y sentimientos, composiciones vocales, instrumentales y coreográficas, utilizando con autonomía los procedimientos compositivos y diferentes técnicas y recursos tecnológicos y evaluar el proceso y el resultado para su mejora</p>	<p>MUS.4.BL.1.2.2. Evalúa el proceso creativo y los resultados para su mejora.</p>	<p>- Pruebas objetivas -Ejercicios realizados en el aula tanto individualmente como en grupo. -Ítems de respuesta cerrada - Ítems de respuesta construida</p>	<p>CEC SIEE CAA</p>

	<p>representación, aportando el trabajo a la producción escénica. Interés y respeto por la diversidad de propuestas, así como por los gustos de los otros.</p>				
	<p>Planificación, ensayo e interpretación de piezas para concierto. Utilización, de manera autónoma, de diferentes recursos informáticos al servicio de la creación, difusión y producción musical. Participación activa en las tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en el centro: planificación, ensayo, interpretación, difusión, etc., asumiendo los diferentes roles asociados a las profesiones en los procesos básicos de la producción de actividades musicales.</p>	<p>MUS.4.BL.1.3. Analizar los procesos de creación, edición y difusión musical y el papel que ejercen los profesionales que intervienen y asumir los diferentes roles asociados en las profesiones en los procesos básicos de la producción de actividades musicales.</p>	<p>MUS.4.BL.1.3.1. Analiza los procesos de creación, edición y difusión musical y el papel que ejercen los profesionales que intervienen</p>		<p>CEC SIEE CAA</p>

2. Escucha					
Criterios de evaluación	Bloque de contenidos: Unidades Didácticas	Criterios de evaluación	Indicadores	Instrumentos de evaluación	Competencias Clave (CC)
k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, lograr los hábitos de higiene y salud corporal e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el respecto a los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a la su conservación y mejora.	Reconocimiento auditivo de tempos y posterior transcripción con los términos correspondientes, uniformes, graduales, momentáneos, de cambio repentino, de retorno al movimiento. Audición y análisis de obras de estilo contemporáneo y/o fragmentos de timbres y ritmos más complejos. Audición y experimentación sobre el lenguaje contemporáneo con el apoyo de distintos tipos de notación. Representación gráfica de lenguaje musical contemporáneo. Experimentación a partir de la audición con el apoyo de distintos tipos de notación contemporánea. Diferenciación auditiva de las formas de varios estilos y en especial, la música del siglo XX y XXI, con su seguimiento a través de partituras correspondientes al nivel.	MUS.4.BL.2.1. Analizar los elementos musicales y las formas de organización de obras diversas, a partir de su audición, con el apoyo de partituras, textos y/o musicogramas, empleando una terminología musical adecuada.	MUS.4.BL.2.1.2. Analiza las formas de organización de obras diversas, a partir de su audición, con el apoyo de partituras, textos y/o musicogramas	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas objetivas - Ejercicios realizados en el aula tanto individualmente como en grupo. - Ítems de respuesta cerrada - Ítems de respuesta construida - Exposición oral 	CEC CCLI
			MUS.4.BL.2.1.3. Empleando una terminología musical adecuada en el proceso de análisis de las audiciones correspondientes a los contenidos del nivel educativo.		CEC CCLI

	<p>Elaboración de críticas fundamentadas y opiniones sobre la calidad, belleza o interés de varias obras, géneros, estilos, culturas y acontecimientos musicales, con el apoyo de diferentes fuentes documentales. Análisis de críticas musicales de obras y/o interpretaciones, a partir de programas de conciertos, periódicos, discos, revistas, etc.</p>	<p>MUS.4.BL.2.2. Realizar críticas sobre varias obras, géneros, estilos, culturas, y expresar opiniones sobre las mismas, de forma oral y escrita, por medio de trabajos y/o proyectos, utilizando varias fuentes de información.</p>	<p>MUS.4.BL.2.2.1. Realiza críticas sobre varias obras, géneros, estilos y culturas de los contenidos correspondientes al nivel, por medio de trabajos y/o proyectos, utilizando varias fuentes de información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas objetivas - Ejercicios realizados en el aula tanto individualmente como en grupo. - Ítems de respuesta cerrada - Ítems de respuesta construida - Exposición oral 	<p>CEC CCLI</p>
	<p>Uso de una terminología adecuada en el análisis de obras y situaciones musicales escuchadas. Interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales otras personas. Elaboración de trabajos que analizan la presencia constante de la música en la vida de las personas, en los espectáculos y en los medios audiovisuales.</p>	<p>MUS.4.BL.2.3. Diferenciar las funciones de la música en la vida y su relación con las profesiones musicales, y evidenciar de forma reflexiva el papel de los medios de comunicación</p>	<p>MUS.4.BL.2.3.1. Diferencia las funciones de la música en la vida y su relación con las profesiones musicales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas objetivas - Ejercicios realizados en el aula tanto individualmente como en grupo. - Ítems de respuesta cerrada - Ítems de respuesta 	<p>CSC CEC</p>

	Reconocimiento de las funciones sociales y expresivas de la música, a partir de audiciones de obras de distintos géneros y estilos, así como del lenguaje cinematográfico y publicitario. Argumentación crítica sobre el papel de la música en situaciones y contextos diversos: actas de la vida cotidiana, espectáculos, medios de comunicación, etc. Rigor en la utilización de un vocabulario adecuado para describir la música.	en su difusión y promoción, por medio de trabajos o proyectos.		construida-Exposición oral	
			MUS.4.BL.2.3.2. Analiza el papel de los medios de comunicación en la difusión y promoción de la música, por medio de trabajos o proyectos.		CSC CEC SIEE
3. Contextos musicales y culturales					
Criterios de evaluación	Bloque de contenidos: Unidades Didácticas	Criterios de evaluación	Indicadores	Instrumentos de evaluación	Competencias Clave (CC)
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respecto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, arreciando los derechos humanos y la igualdad de	La evolución de la música popular moderna. Reconocimiento auditivo y análisis de diferentes obras y tipos de música popular moderna argumentando sobre sus características y expresando opiniones. Análisis de obras o fragmentos de obras, identificando sus características fundamentales	MUS.4.BL.3.1. Analizar la evolución de la música popular moderna y su desarrollo sociocultural, y argumentar sobre sus características, expresando sus opiniones con una	MUS.4.BL.3.1.1. Argumenta sobre las características de la música popular moderna, analizando su evolución y su desarrollo sociocultural. MUS.4.BL.3.1.2. Expresa de forma razonada su opinión sobre las obras	- Pruebas objetivas - Ejercicios realizados en el aula tanto individualmente como en grupo. - Ítems de respuesta cerrada - Ítems de respuesta	CEC CCLI CSC CEC CCLI

trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse por el ejercicio de la ciudadanía democrática.	Influencias mutuas entre la música española y la internacional en diferentes épocas y estilos, incluyendo la música popular moderna. Uso de los recursos de las nuevas tecnologías para exponer los contenidos de manera clara e innovadora. Ocupación de un vocabulario y una terminología musical adecuada al proponer juicios de valor y opiniones personales de forma oral o escrita con rigor y claridad. Interés y respeto por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales otras personas o culturas.	actitud abierta y respetuosa.	analizadas de la música popular moderna.	construida- Exposición oral	CCLI CSC
			MUS.4.BL.3.1.3. Muestra una actitud abierta y respetuosa en sus argumentaciones y en la expresión de opiniones razonadas a partir del estudio de los estilos correspondientes al nivel.		
		MUS.4.BL.3.2. Identificar el estilo, la época y/o cultura a que pertenecen distintas obras, y los elementos expresivos que utilizan, a partir de sus elementos musicales, y relacionarlas con otras manifestaciones artísticas, elaborando proyectos, con el	MUS.4.BL.3.2.1 Identifica a partir de sus elementos musicales, el estilo, la época y/o cultura a que pertenecen distintas obras correspondientes al nivel educativo.	- Pruebas objetivas - Ejercicios realizados en el aula tanto individualmente como en grupo. - Ítems de respuesta cerrada - Ítems de respuesta construida- Exposición oral	CEC

		apoyo de diferentes recursos.			
4. Música y tecnología					
Criterios de evaluación	Bloque de contenidos: Unidades Didácticas	Criterios de evaluación	Indicadores	Instrumentos de evaluación	Competencias Clave (CC)
a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respecto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo, arreciando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse por el ejercicio de la ciudadanía democrática.	Audición y análisis de piezas de diferentes culturas y estilos por medio de apoyo informático. Creación de producciones musicales y audiovisuales en diferentes contextos, dentro y fuera del centro	MUS.4.BL.4.1. Utilizar diferentes recursos digitales para la educación auditiva y la creación de producciones musicales y audiovisuales, por medio de varias aplicaciones informáticas de audio y de video y compartir materiales propios por medio de los servicios de la web social respetando las normas y las licencias de uso y difusión.	MUS.4.BL.4.1.1. Aplica diferentes recursos digitales para la educación auditiva y la creación musical.	- Pruebas objetivas - Ejercicios realizados en el aula tanto individualmente como en grupo. - Ítems de respuesta cerrada - Ítems de respuesta construida-Exposición oral	CD CEC
			MUS.4.BL.4.1.3. Comparte materiales propios y del grupo por medio de los servicios de la web social y las TIC, respetando las normas y las licencias de uso y difusión.		CD CEC CSC

5. Elementos transversales de la materia

Criterios de evaluación	Bloque de contenidos: Unidades Didácticas	Criterios de evaluación	Indicadores	Instrumentos de evaluación	Competencias Clave (CC)
<p>b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.</p> <p>d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de todo tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.</p>	<p>Estrategias de comprensión oral: activación de conocimientos previos, mantenimiento de la atención, selección de la información; memorización y retención de la información. Tipo de texto: descriptivos, instructivos, expositivos y de manera especial argumentativos.</p>	<p>MUS.4.BL.5.1. Interpretar textos orales del nivel educativo procedentes de fuentes diversas utilizando las estrategias de comprensión oral para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.</p>	<p>MUS.4.BL.5.1.1. Interpreta textos orales sobre conocimientos de la asignatura de música del nivel educativo, procedentes de fuentes diversas, utilizando las estrategias de comprensión oral del nivel educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas objetivas - Ejercicios realizados en el aula tanto individualmente como en grupo. - Ítems de respuesta cerrada - Ítems de respuesta construida-Exposición oral 	<p>CCLI</p> <p>CAA</p>
		<p>h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si se tercia, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma,</p>	<p>Glosario de termas conceptuales del nivel educativo.</p>	<p>MUS.4.BL.5.4 Reconocer la terminología conceptual de la asignatura y del nivel educativo y utilizarla</p>	<p>MUS.4.BL.5.4.1. Reconoce la terminología conceptual de la asignatura de música adecuada al nivel educativo.</p> <p>MUS.4.BL.5.4.2. Expresa oralmente y por escrito sus conocimientos utilizando</p>

textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.		correctamente en actividades orales y escritas del ámbito personal, académico, social o profesional.	correctamente la terminología conceptual de la asignatura y del nivel educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Ítems de respuesta construida 	
	<p>Situaciones de interacción comunicativa (conversaciones, entrevistas, coloquios, debates, etc.).</p> <p>Estrategias lingüísticas y no lingüísticas: inicio, mantenimiento y conclusión; cooperación, normas de cortesía, fórmulas de tratamiento, etc.</p> <p>Respeto en el uso del lenguaje.</p>	<p>MUS.4.BL5.3. Participar en intercambios comunicativos del ámbito personal, académico, social o profesional aplicando las estrategias lingüísticas y no lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral utilizando un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>MUS.4.BL5.3.1. Participa en intercambios comunicativos del ámbito personal, académico (coloquios, debates, etc.), social o profesional aplicando las estrategias lingüísticas y no lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral utilizando un lenguaje no discriminatorio</p>	<p>-Pruebas objetivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ítems de respuesta cerrada • Ítems de respuesta construida 	<p>CCLI</p> <p>CAA</p>

	<p>Estrategias de comprensión lectora: antes, durando y después de la lectura.</p> <p>Tipo de texto. Lectura y escritura de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y, de manera especial, argumentativos</p>	<p>MUS.4.BL.5.5.</p> <p>Leer textos de formatos diversos y presentados en apoyo papel y digital, utilizando las estrategias de comprensión lectora del nivel educativo para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.</p>	<p>MUS.4.BL.5.5.1. Interpreta textos continuos y discontinuos (críticas, biografías, artículos, etc.), en formatos diversos y presentados en apoyo papel y digital, utilizando las estrategias de comprensión lectora del nivel educativo.</p>	<p>-Pruebas objetivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ítems de respuesta cerrada • Ítems de respuesta construida 	<p>CCLI</p> <p>CAA</p>
--	--	---	--	---	------------------------

	<p>Estrategias de expresión escrita: planificación, escritura, revisión y reescritura.</p> <p>Formatos de presentación.</p> <p>Aplicación de las normas ortográficas y gramaticales (signos de puntuación, concordancia entre los elementos de la oración, uso de conectores oracionales, etc.).</p> <p>Propiedades textuales en situación comunicativa: adecuación, coherencia y cohesión.</p> <p>Respeto en el uso del lenguaje.</p>	<p>MUS.4.BL.5.6.</p> <p>Escribir textos del ámbito personal, académico, social o profesional en varios formatos y apoyos, cuidando sus aspectos formales, aplicando las normas de corrección ortográfica y gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>MUS.4.BL.5.6.1. Planifica la elaboración de textos escritos (comentarios, críticas y valoraciones), sobre los conocimientos de la asignatura de música del nivel educativo ajustándose a las propiedades textuales de cada tipo y situación comunicativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas objetivas - Ejercicios realizados en el aula tanto individualmente como en grupo. - Ítems de respuesta cerrada - Ítems de respuesta construida-Exposición oral 	<p>CCLI</p> <p>CAA</p> <p>SIEE</p>
--	--	--	--	---	------------------------------------

			MUS.4.BL.5.6.2. Escribe textos (comentarios, críticas y valoraciones), sobre los conocimientos de la asignatura de música del ámbito personal, académico, social o profesional en varios formatos y apoyos, cuidando sus aspectos formales, aplicando las normas de corrección ortográfica y gramatical del nivel educativo.		
			MUS.4.BL.5.6.3. Transmite de forma organizada sus conocimientos utilizando un lenguaje no discriminatorio cuando escribe textos sobre los conocimientos de la asignatura de música del nivel educativo.		CCLI CAA SIEE
	Uso de las herramientas más comunes de las TIC para	MUS.4.BL.5.13. Colaborar y comunicarse para construir un	MUS.4.BL.5.13.1. Colabora para construir un producto o tarea colectiva compartiendo información y contenidos	- Pruebas objetivas	CCLI CAA

	colaborar y comunicarse con el resto del grupo con el fin de planificar el trabajo, aportar ideas constructivas propias, comprender las ideas ajenas, etc.; compartir información y recursos; y construir un producto o meta colectivo.	producto o tarea colectiva compartiendo información y contenidos digitales y utilizando las herramientas de comunicación TIC, servicios de la web social y entornos virtuales de aprendizaje.	digitales y utilizando, con criterio propio, autonomía y creatividad, las herramientas de comunicación TIC, servicios de la web social y entornos virtuales de aprendizaje.	- Ejercicios realizados en el aula tanto individualmente como en grupo. - Ítems de respuesta cerrada - Ítems de respuesta construida-Exposición oral	SIEE
--	---	---	---	--	------

Una vez seleccionadas las competencias del currículum, se ha calculado mediante la repetición de los indicadores el porcentaje de actividad que se le va a dedicar a cada competencia clave (CC) planteada anteriormente. Los resultados han sido los siguientes:.

CCLI (competencia comunicación lingüística)	28,30%
CMCT (competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología)	0%
CD (competencia digital)	7,55%
CAA (competencia aprender a aprender)	13,20%
CSC (competencias sociales y cívicas)	15,10%
SIEE (sentido de iniciativa y espíritu emprendedor)	13,20%
CEC (conciencia y expresiones culturales)	22,65%

5.5 Metodología docente.

La metodología de aprendizaje considera tanto la exposición teórica por parte del profesor, como el trabajo práctico individual y grupal del alumnado. Como destaca la orden del MEC (2015) “Aprender a aprender se manifiesta tanto individualmente como en grupo. En ambos casos el dominio de esta competencia se inicia con una reflexión consciente acerca de los procesos de aprendizaje a los que se entrega uno mismo o el grupo. No solo son los propios procesos de conocimiento, sino que, también, el modo en que los demás aprenden se convierte en objeto de escrutinio”. En ese sentido, la participación de los estudiantes contribuyendo en la elaboración de los materiales prácticos del curso es central y esencial. Según en la medida en que el estudiante se implique en el proceso, aporte ejemplos de canciones y reflexione de qué modo estas canciones forman parte de su vida cotidiana y de su entorno relacional esta propuesta de intervención cobrará más importancia. Este hecho implica que en la programación debe considerarse la aportación y debate de los ejemplos musicales en los que contribuyen los estudiantes.

Si bien a lo largo de este proyecto se van a llevar a cabo diversas metodologías, como el modelo de indagación (García Gonzalez y Furman, 2014 y Romero-Ariza, 2017), con el objetivo de potenciar de forma activa y participativa los conocimientos del currículum; el modelo cognitivo-constructivo (Palacios, 1992 y Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011), al considerar el aprendizaje como una construcción interior, y el conocimiento como una construcción activa; y el modelo de investigación científica (Mejía, 2005 y Sabino, 2014), al realizar el proceso de control, crítica y reflexión asociado a las canciones trabajadas, la metodología principal utilizada es la cooperativa. Según Sánchez-Queija y Pertegal (2014) la estructura de funcionamiento del aula se divide en

tres partes: la individual, competitiva o cooperativa. Como explica Pujolàs (2012) “la estructura cooperativa supone que la forma habitual de trabajar en el grupo-clase sea realizar las actividades y tareas en grupo. La colaboración y cooperación entre niños y niñas es la fórmula ideal para aprender”. Una forma cooperativa de aprender, en grupo o en pareja. Un tipo de aprendizaje entre iguales que incluye tres formas diferentes de aprender conjuntamente: la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo (SánchezQueija y Pertegal, 2014).

Con el fin de potenciar al máximo sus capacidades a la hora de realizar las tareas en equipo, además de darle una mayor responsabilidad e implicación de manera individual a cada alumno, el aprendizaje cooperativo propone la implantación de diferentes roles para cada persona del equipo. De esta manera, cada persona del grupo tiene una funcionalidad y también se crea una necesidad de cooperación, ya que lo que hace una persona del equipo repercute en el resto. Por todo esto, cada una de las personas que forman parte de los grupos cooperativos previstos para esta propuesta didáctica tendrá uno de los siguientes roles:

1. Responsable o coordinador: Coordina el trabajo del equipo, anima a sus compañeros a avanzar en su aprendizaje y trata de que todos sus compañeros participen. También tiene que tener muy claro lo que el profesor quiere que aprendan.
2. Ayudante del responsable o coordinador: Procura que no se pierda el tiempo, controla el tono de voz. De vez en cuando actúa de observador y anota en una tabla en la que constan las tareas de cada cargo del equipo, la frecuencia con la que éste las ejerce.
3. Portavoz: Habla en nombre del grupo cuando el maestro requiere su opinión.
4. Secretario: Registra todas las actividades encargadas al equipo, también recuerda de vez en cuando, a cada uno, los compromisos personales y, a todo el equipo los objetivos de equipo.
5. Responsable del material: Custodia el material común del equipo y cuida de él. Se asegura que todos los miembros de equipo mantengan limpia su zona de trabajo (Pujolàs, 2009:15)

Cabe decir, que lo habitual en el cooperativo es realizar los grupos de 4 personas. No obstante, suele ocurrir que este número necesite variarse debido a la cantidad de alumnado que tenemos en el aula. Por este motivo, se añade la figura optativa de Responsable de material, por si surge la necesidad de formar algún grupo de 5 personas.

5.6 Temporalización.

Esta propuesta, como hemos visto anteriormente, está dirigida al alumnado de 4º de la ESO, y consiste en la realización de 19 actividades. El alumnado de 4º de la ESO cuenta con 3 horas semanales de música, no obstante, esta propuesta educativa está diseñada de manera que se realice a modo de proyecto por separado, por lo que sólo va a emplear una de estas 3 horas semanales. Si bien esta propuesta educativa se podría llevar a cabo en cualquier momento del curso escolar, está planteada para empezar a realizarla después de navidad, de manera que la finalización del proyecto coincida con el final de curso.

De esta forma, una sesión semanal de la asignatura de música sería para realizar este proyecto, mientras que las otras 2 sesiones se utilizarían para llevar a cabo las Unidades Didácticas convencionales preparadas por el profesorado.

5.7 Propuesta de intervención en el aula

A continuación, se expone una breve explicación de las actividades a llevar a cabo en el aula. Estas están ordenadas de forma cronológica, de manera que siguen un hilo conductor. También se explica cómo se debe dividir al alumnado para realizar las actividades, utilizando grupos cooperativos de 4 personas, realizando trabajo individual, por parejas o bien en gran grupo, es decir, toda la clase junta.

N° de sesión	Forma de trabajo	Actividad
1	Grupo clase.	<p>Se realizará una presentación del proyecto, exponiendo aquello que vamos a realizar. También se explicará el concepto de “valores de género”, así como Introduce los conceptos de sexismo hostil y benevolente, cosificación sexual (APA) y poder (dependencia/posesión/autoestima). Para finalizar, se mostrarán ejemplos de letras de canciones, visibilizando qué tipo de relación de pareja presentan y se creará un debate alrededor de ellas.</p>
2	Grupos cooperativos.	<p>Se crearán los grupos de trabajo de forma aleatoria. Estos serán de 4 personas y se mantendrán durante todo el proyecto. Una vez hechos los grupos, se les asignará los roles del cooperativo (al ser una metodología que ya conocen, ya saben qué funciones tiene cada rol, por lo que no es necesario repasarlas) y se les dará 15 minutos para que lleguen a un acuerdo a la hora de elaborar un listado con 20 canciones que todos escuchen habitualmente, pueden ser de cualquier estilo de música. Para ayudarse, las pueden ir buscando en el ordenador. Cuando ya tengan el listado tienen que ordenarlo por de manera que la primera canción será la que le guste a más personas del grupo y la última la que menos gusta. Cuando termine el tiempo, cada grupo irá diciendo una de las canciones que tiene en esa lista por orden de preferencia, sin que se repitan, y el/la docente irá anotándolas en la pizarra, cada una en su equipo, de manera que todos los equipos acaben con 5 canciones.</p> <p>Los grupos se anotarán las 5 canciones con las que van a trabajar a partir de ese momento y se les explicará a grandes rasgos qué se hará con ellas. Para terminar, el docente preguntará por 2 canciones que no estén en este listado y las anotará.</p>

3	Grupos cooperativos y grupo clase.	<p>El docente proyectará en la pantalla la letra de una de las dos canciones que se anotó en la anterior sesión, y repartirá una fotocopia a cada grupo de la letra (Anexo 1)</p> <p>Entre toda la clase, leerán y analizarán la letra de la canción, buscando estereotipos, tipos de parejas que se reproducen, comentarios sexistas, etc.</p> <p>Una vez hayan analizado toda la canción, el docente preguntará por otra canción, y realizarán el mismo trabajo, pero esta vez por grupos, haciendo una posterior puesta en común que sirva de corrección (utilizarán la misma plantilla del Anexo 1 pero con la letra de la otra canción).</p> <p>Aprovecharemos esta actividad para la evaluación, de manera que se le darán varias consignas al alumnado. La primera consigna, será que, para realizar el análisis por grupos de la segunda canción, a cada grupo se le dará un rotulador de un color diferente. Cada grupo podrá realizar su análisis únicamente con ese color. Después, a la hora de corregir, cada grupo corregirá el análisis de otro grupo con el color que le haya tocado, de manera que el docente cuando recoja ese papel podrá ver qué había hecho el grupo y cómo ha realizado la corrección el otro grupo.</p>
4	Individual, grupos cooperativos y gran grupo.	<p>Se realizará una actividad inicial para ver qué recuerdan de los conceptos explicados en la primera sesión, a modo de reflexión.</p> <p>Para ello, con el alumnado dividido en los grupos de trabajo, se le entregará a cada persona un cuarto de folio en el que cada persona del grupo tendrá que escribir con un color diferente.</p> <p>El docente realizará una serie de preguntas acerca de la primera sesión del proyecto, y el alumnado irá anotando las respuestas en su hoja las preguntas estarán proyectadas en la pantalla para que resulte más sencillo.</p> <p>Después de esto, los/as alumnos/as se pondrán por parejas y, con otro color diferente, tendrán que comparar sus respuestas y anotar en la otra cara del papel una reflexión conjunta con sus respuestas.</p> <p>Para terminar, se le repartirá a cada grupo un folio en blanco y un clip. Tendrán que comparar las respuestas que han ido anotando en grupo para llegar a un consenso grupal y anotarlo en el folio. Cuando ya tengan ese consenso, harán una puesta en común con el resto de equipos y con la</p>

		<p>supervisión del docente. Repasarán aquellos conceptos que el docente considere necesarios. Para terminar, cada grupo tendrá que poner todo el material utilizado en el clip, de manera que el docente pueda recogerlo. Después de esto, cada grupo buscará en el ordenador las letras de las 5 canciones que habían obtenido en la sesión 2.</p> <p>La primera actividad de la sesión se utilizará también para la evaluación. Para ello, cada alumno tendrá que escribir en la plantilla con un color diferente y anotar en la parte de atrás de la hoja la asociación de color con el/la alumno/a. De esta manera, el docente cuando recoja las hojas sabe qué ha hecho cada participante del grupo.</p>
5	Grupos cooperativos.	<p>Durante las sesiones 5 y 6, el alumnado realizará la siguiente actividad: el docente pondrá un tiempo determinado en la pantalla con una cuenta atrás. Cada grupo escribirá con un color diferente y, en ese tiempo determinado tendrá que analizar una de las 5 canciones que tienen en su listado. Tendrán un ordenador a disposición para que escuchen las canciones por si les resulta de ayuda. Cuando termine ese tiempo, cada grupo le pasará en análisis de la letra de la canción a otro grupo, que realizará una revisión de dicho análisis y anotará aspectos a mejorar o cualquier otra cosa que hayan detectado sobre la canción. Esto también se realizará con un tiempo delimitado puesto en la pantalla.</p> <p>A continuación, harán lo mismo con la segunda canción de su listado. Y así realizarán la misma dinámica con todas las canciones. Al finalizar la segunda sesión de análisis, el docente recogerá todos los trabajos para realizar una revisión y corrección de los mismos.</p> <p>Esta actividad también puede servir de evaluación, ya que en los trabajos que recoge al finalizar la sesión el docente puede ver tanto lo que ha escrito cada grupo en su análisis como las críticas constructivas o correcciones que han visto el resto de los grupos.</p>
6		<p>El docente repartirá los trabajos corregidos. En ese momento, explicará al alumnado el uso de etiquetas en esta sociedad para clasificar cosas. Pondrá el ejemplo de los géneros musicales. Recordará qué son los géneros musicales y cada grupo etiquetará las canciones de su listado según el género musical al que consideren que</p>
7	Grupos cooperativos y gran grupo.	

		pertenecen. Después se hará una puesta en común de todas las canciones a modo de corrección.
8	Gran grupo y grupos cooperativos.	<p>Continuando con las etiquetas, en esta sesión el docente propondrá al alumnado que etiqueten sus canciones, pero con términos relativos a los valores de género y a los estereotipos de pareja, utilizando etiquetas como las siguientes: violencia, sexo, pareja o acoso. Las etiquetas las crean los alumnos y las alumnas, no se dará ningún listado.</p> <p>Al acabar, cada grupo se preparará una exposición en la que justificará por qué han puesto esas etiquetas en sus canciones.</p>
9	Gran grupo y grupos cooperativos.	<p>El docente les dará un tiempo inicial breve para que terminen de prepararse las exposiciones en grupo.</p> <p>Una vez transcurra ese tiempo, cada equipo realizará su exposición.</p> <p>La actividad de puesta en común se puede utilizar para la evaluación, de manera que obtendrían una nota de expresión oral.</p> <p>Si se quiere incorporar al alumnado en la puesta de esa nota, se le puede facilitar una rúbrica a cada equipo de manera que valoren la exposición de sus compañeros y compañeras.</p>
10	Individual, por parejas, grupos cooperativos y gran grupo.	<p>En esta sesión escribirán una reflexión grupal en la que expliquen todo lo aprendido en las 9 sesiones anteriores, tanto los conceptos adquiridos como el proceso que han llevado a cabo.</p> <p>Para favorecer la participación de todo el alumnado, esta reflexión se realizará utilizando la técnica 1-2-4 del aprendizaje cooperativo. Para empezar, docente les dará una serie de preguntas para hacerles de guía en la redacción y asegurarse de que no se dejan nada. Cada alumno empezará a hacer la redacción de manera individual, anotándolo en un folio en el que aparecerá su nombre. Trascurrido un tiempo delimitado por el docente, los alumnos se juntarán por parejas (que no sean personas de su mismo grupo) y redactarán una reflexión conjunta partiendo de las reflexiones individuales escritas anteriormente.</p> <p>Para acabar, se juntarán en sus grupos para escribir una reflexión final entre todo el grupo, tendrán un tiempo marcado por el docente.</p> <p>Al acabar las reflexiones, se leerán en voz alta y se compartirán con la clase, pero sin dar opción a modificarlas.</p> <p>Es posible tener en cuenta esta actividad a la hora de evaluar, únicamente habría que recoger los</p>

		folios que han utilizado tanto a l ahora de hacer la reflexión individual y por parejas, como la que finalmente han elaborado en grupo.
11	Grupos cooperativos.	Una vez se han analizado a fondo las canciones anteriores, la siguiente actividad va a consistir en la selección por grupos y posterior análisis de 2 canciones antiguas (consideraremos canciones antiguas aquellas que tengan 10 años o más). Cada grupo tendrá que seleccionar 2 canciones diferentes al resto de grupos y empezar a analizarlas como en las sesiones 5 y 6.
12	Grupos cooperativos.	En esta sesión se finalizará el análisis de las canciones y se empezará a etiquetarlas. Se puede hacer como en la sesión 7º bien utilizar ora metodología.
13	Grupos cooperativos.	Continuación con la actividad de etiquetar las canciones. Se redactará la justificación de las etiquetas por equipos y se hará una puesta en común.
		Si el docente lo considera oportuno, puede utilizar esta actividad a modo de evaluación tal y como se hizo anteriormente.
14	Grupos cooperativos e individual.	Entramos en la recta final de este proyecto. En esta sesión van a realizar una comparación de dos de las canciones que ha analizado: van a comparar una de las canciones actuales con una de las antiguas. Realización de la técnica compara y contrasta con 2 de sus canciones: una de las actuales y una de las viejas (anexo 2). Posterior puesta en común. Para finalizar, se les podrá la tarea de redactar una reflexión final individual sobre el contraste entre la música actual la antigua.
		Ambas actividades son aptas para la evaluación. El docente, según su criterio, puedes escoger si quiere evaluar alguna, las dos o ninguna.
15	Grupos cooperativos.	Para terminar, durante las últimas sesiones se va a escoger una canción para cambiarle la letra. Por lo tanto, cada grupo escogerá la canción que quiera y empezar a cambiar la letra de manera que no sea violenta, ni ofensiva, ni se reproduzcan estereotipos de ningún tipo.
16	Grupos cooperativos.	Durante esta sesión, el alumnado terminará de cambiar la letra, escogerá cómo quiere hacer la puesta en común y empezará a prepararla: videoclip, cantada en clase, exposición de otra forma, baile, etc. La forma en que cada grupo hará la presentación la decidirá cada grupo.

17	Grupos cooperativos.	Penúltima sesión de la propuesta didáctica. El alumnado preparará la exposición y elaborará cualquier tipo de material que le haga falta para dicha puesta en común. También ensayarán dicha exposición.
18	Grupos cooperativos y gran grupo.	Puesta en común en clase de las canciones con la letra modificada. Cada grupo realizará la presentación en la modalidad que hayan escogido pero con la consigna de que debe ser interpretada entre todo el grupo y debe ser cantada. El docente puede aprovechar esta puesta en común para obtener una nota a nivel oral y de expresión, por ejemplo, mediante el uso de una rúbrica de evaluación mientras realizan la presentación.
19.	Gran grupo.	Para finalizar, realizarán una presentación abierta a toda la comunidad educativa de las canciones elaboradas en clase. Se grabará el evento y se colgará en la página web del instituto, así como en las RRSS.

5.8 Materiales y recursos didácticos.

Los recursos personales necesarios para llevar a cabo esta propuesta didáctica tienen en cuenta tanto al profesorado de música como al centro en general, ya que tendrán que dar el visto bueno a la presentación en público de las canciones.

Por otra parte, los recursos materiales que se requieren son principalmente de carácter audiovisual, como ordenadores, un proyector o altavoces, pero también son necesarios diversos textos y documentación. Para terminar, será necesario material fungible disponible en el centro, así como el material propio del estudiantado (folios, clips, bolígrafos y rotuladores, etc), sin olvidarnos de los instrumentos musicales necesarios para interpretar las canciones a todo el centro.

5.9 Atención a la diversidad

Como se ha visibilizado anteriormente, en el aula prevista para realizar esta propuesta de intervención hay una única alumna que necesita una adaptación metodológica debido a su implante coclear. Esta alumna, lleva el ritmo normal de la clase, no obstante, sí que hay que tener en cuenta esta característica a la hora tanto de preparar como de llevar a cabo las sesiones.

La primera adaptación llevada a cabo es que ella lleva un micrófono portátil que la clase utiliza ya con total normalidad. Cada vez que alguien quiere hablar para toda la clase, sabe que tienen que coger el micrófono para que ella pueda escucharlo bien. Lo mismo ocurre con el docente, cada vez que realiza una explicación tiene que asegurarse de tener bien colocado el micrófono de manera que ella le escuche bien. A la hora de presentar un material en la pantalla o proyector, el micrófono se colocará al lado de los altavoces. Sin embargo, ella es capaz de regularse el volumen del micrófono desde su sitio, de manera que cuando trabajan por parejas o por grupos puede adaptarlo a su necesidad.

Por otra parte, con alumnado con discapacidad auditiva, las adaptaciones siempre tienen que ir enfocadas a potenciar su autonomía e integración. Por este motivo, los objetivos más importantes propuestos para este tipo de alumnado son los siguientes:

Asegurar el equilibrio entre todas las capacidades, evitando que la adquisición de conceptos sea el factor principal que oriente el aprendizaje, priorizar objetivos referentes a comunicación, socialización y autonomía, priorizar contenidos referentes a procedimientos (destrezas, estrategias y métodos de trabajo), de manera que permitan mayor autonomía al alumno en el aprendizaje; priorizar contenidos referentes a valores, normas y actitudes y prestar una atención especial a los contenidos que impliquen la incorporación de normas sociales y la comprensión de motivos y consecuencias de las acciones (Gil, Abellán y Sánchez, 2001:232).

Sabiendo esto, y teniendo en cuenta las características de la alumna, la primera adaptación metodológica que se llevará a cabo es situarla en primera línea de la clase, de manera que tenga acceso visual tanto a las pizarras, como al proyector, los altavoces y al propio docente.

Además, durante el desarrollo de las explicaciones, el docente utilizará órdenes claras y concisas, frases cortas, asegurándose de que haya contacto ocular y proximidad física con la alumna.

Otras adaptaciones muy sencillas pero eficaces y que favorecen la eliminación de barreras de comunicación son las siguientes:

- Preguntarle de forma continuada si está entendiéndolo todo bien o si no entiende algo.
- Realizar tutorías periódicas para comprobar y repasar los contenidos vistos en el aula.
- Ver todos los vídeos que se proyecten en el aula con subtítulos.
- Utilizar aparatos de transcripción automática para asegurarse de que no se le pasa nada.
- Además de poner una alarma con temporizador para marcar el tiempo en una actividad, utilizar también las luces de la clase como señal, de manera que, si no ha escuchado la alarma, sepa que se ha acabado el tiempo ya que las luces hacen de señal.
- En algunos casos puntuales, normalmente en centros específicos, existe la posibilidad de obtener un traductor de lenguaje de signos simultáneo que realiza la tarea de profesor auxiliar con el alumnado con discapacidad auditiva más grave.

Por otra parte, si estas actividades se fueras a llevar a cabo en otra aula, se debería tener presente siempre las características del alumnado al que va dirigido para poder realizar las adaptaciones curriculares y/o metodológicas necesarias. Sin embargo, es necesario resaltar que la mayoría de las actividades se realizan en grupos o en parejas, por lo que en cualquier momento cualquier alumno/a recibirá ayuda directa por parte de sus compañeros/as y por el docente. Además, al trabajar por equipos o por parejas, los estudiantes se sienten más respaldados y con mayor seguridad, por lo que podrán participar con mayor libertad.

5.10 Evaluación.

Los criterios utilizados para la evaluación parte de las recomendaciones de la Orden ministerial de 2015, en su artículo 7 sobre la evaluación de las competencias clave y se pueden apreciar en el apartado de Objetivos curriculares. Así, “1. (.../...) Por ello, para poder evaluar las competencias es necesario elegir, siempre que sea posible, estrategias e instrumentos para evaluar al alumnado de acuerdo con sus desempeños en la resolución de problemas que simulen contextos reales, movilizándolo sus conocimientos, destrezas, valores y actitudes” así como “6. El profesorado debe utilizar procedimientos de evaluación variados para facilitar la evaluación del alumnado como parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y como una herramienta esencial para mejorar la calidad de la educación”. “Asimismo, es necesario incorporar estrategias que permitan la participación del alumnado en la evaluación de sus logros, como la autoevaluación, la evaluación entre iguales o la coevaluación. Estos modelos de evaluación favorecen el aprendizaje desde la reflexión y valoración del alumnado sobre sus propias dificultades y fortalezas, sobre la participación de los compañeros en las actividades de tipo colaborativo y desde la colaboración con el profesorado en la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Por todo esto, en esta propuesta didáctica, se van a utilizar como instrumentos de evaluación las siguientes opciones:

- a) La observación sistemática del trabajo del alumnado.
- b) Ejercicios orales de exposición de trabajos.
- c) Ejercicios escritos de ensayo y reflexión individual y grupal.
- d) Ejercicios escritos de resumen de acuerdos y discrepancias como resultado de las tareas de debate grupal.

e) Trabajos realizados en clase.

Las actividades que se van a tener en cuenta a la hora de la evaluación están explicadas a lo largo del apartado anterior, propuesta de intervención en el aula. Concretamente en las actividades 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 14 y 18. Es una propuesta abierta, de manera que el docente puede modificarla si lo considera oportuno y adecuado.

La unión de las diferentes actividades con los criterios de evaluación la podemos apreciar en la siguiente tabla, en la que se relacionan ambas cosas:

Criterio de evaluación	MUS.4.BL.1.2 . Crear, como forma de expresión de ideas y sentimientos, composiciones vocales, instrumentales y coreográficas, utilizando con autonomía los procedimientos compositivos y diferentes técnicas y recursos tecnológicos y evaluar el proceso y el resultado para su mejora	MUS.4.BL.2.3 . Diferenciar las funciones de la música en la vida y su relación con las profesiones musicales, y evidenciar de forma reflexiva el papel de los medios de comunicación en su difusión y promoción, por medio de trabajos o proyectos.	MUS.4.BL.3.1 . Analizar la evolución de la música popular moderna y su desarrollo sociocultural, y argumentar sobre sus características, expresando sus opiniones con una actitud abierta y respetuosa.	MUS.4.BL.1.3 . Analizar los procesos de creación, edición y difusión musical y el papel que ejercen los profesionales que intervienen y asumir los diferentes roles asociados en las profesiones en los procesos básicos de la producción de actividades musicales.	MUS.4.BL.2.1 . Analizar los elementos musicales y las formas de organización de obras diversas, a partir de su audición, con el apoyo de partituras, textos y/o musicogramas, empleando una terminología musical adecuada.	MUS.4.BL.2.2 . Realizar críticas sobre varias obras, géneros, estilos, culturas, y expresar opiniones sobre las mismas, de forma oral y escrita, por medio de trabajos y/o proyectos, utilizando varias fuentes de información.	MUS.4.BL.3.2 . Identificar el estilo, la época y/o cultura a que pertenecen distintas obras, y los elementos expresivos que utilizan, a partir de sus elementos musicales, y relacionarlas con otras manifestaciones artísticas, elaborando proyectos, con el apoyo de diferentes recursos.
Actividad en la que se lleva a cabo	18	9, 13, 14	9, 10, 13, 14	9, 10, 13, 14, 18	5, 6, 14	3, 5, 6, 14, 18	3, 5, 6, 14
Criterio de evaluación	MUS.4.BL.4.1 . Utilizar diferentes recursos digitales para la educación auditiva y la creación de producciones musicales y audiovisuales, por medio de varias aplicaciones informáticas de audio y de video y compartir materiales propios por medio de los servicios de la web social respetando las	MUS.4.BL.5.1 . Interpretar textos orales del nivel educativo procedentes de fuentes diversas utilizando las estrategias de comprensión oral para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de tareas de aprendizaje.	MUS.4.BL.5.4 Reconocer la terminología conceptual de la asignatura y del nivel educativo y utilizarla correctamente en actividades orales y escritas del ámbito personal, académico, social o profesional.	MUS.4.BL.5.3 Participar en intercambios comunicativos del ámbito personal, académico, social o profesional aplicando las estrategias lingüísticas y no lingüísticas del nivel educativo propias de la interacción oral utilizando un lenguaje no discriminatorio	MUS.4.BL.5.5 . Leer textos de formatos diversos y presentados en apoyo papel y digital, utilizando las estrategias de comprensión lectora del nivel educativo para obtener información y aplicarla en la reflexión sobre el contenido, la ampliación de sus conocimientos y la realización de	MUS.4.BL.5.6 . Escribir textos del ámbito personal, académico, social o profesional en varios formatos y apoyos, cuidando sus aspectos formales, aplicando las normas de corrección ortográfica y gramatical del nivel educativo y ajustados a las propiedades textuales de	

	normas y las licencias de uso y difusión.				tareas de aprendizaje.	cada tipo y situación comunicativa, para transmitir de forma organizada sus conocimientos con un lenguaje no discriminatorio	
Actividad en la que se lleva a cabo	14, 18	9, 10, 13, 18	4, 10, 14, 18	3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 18	3, 5, 6, 10, 14	4, 5, 6, 10, 14	

Para finalizar, añadir que los criterios de evaluación para esta propuesta de intervención en el aula son los siguientes:

- Asistencia: 10%
- Participación diaria: 10%
- Bloque de actividades 1 (incluye las actividades 3, 5 y 6): 20%
- Bloque de actividades 2 (incluye las actividades 4, 10 y 14): 20%
- Exposiciones previas (actividades 9 y 13): 20%
- Exposición final (18): 20%

Para poder aprobar la asignatura es necesario aprobar todos los apartados.

6. Conclusiones

Esta propuesta aspira a una integración entre las fuentes informales de socialización y la educación formal. De dicha coordinación se espera formar una capacidad crítica de los estudiantes respecto a los mensajes que proceden de sus entornos cotidianos. Un rasgo característico de la educación informal es que al producirse en entornos cotidianos (naturalizados) se tienden a recibir de forma acrítica. En particular, en lo referido a las competencias para la convivencia y las relaciones interpersonales, la educación formal se

encuentra en una cierta desventaja en la medida que su necesaria programación la aleja del día a día y de los intereses de los estudiantes.

Por ello, la incorporación de fenómenos cotidianos altamente significativos para los jóvenes (como es la música popular) permite la presentación y coordinación entre contenidos, competencias y valores que en ocasiones pueden estar en aparente contradicción. Por ejemplo, los valores de igualdad de género, que son significativos para la formación de los estudiantes en la sociedad actual, encuentran con frecuencia una disonancia y contradicción evidente en muchas canciones populares. Si con esta propuesta logramos despertar la capacidad crítica de los estudiantes respecto a las fuentes formativas informales, adoptando como referente lo aprendido en los entornos educativos, se habrá alcanzado el objetivo principal: la autonomía y capacidad reflexiva del individuo, capaz de cuestionar contenidos que por reiterados adquieren la categoría de convencionales. Convencionales y, sin embargo, no socialmente deseables, como son por ejemplo la desigualdad o la violencia de género.

Bibliografía

- Alaminos- Fernández, A.F. y Alaminos-Fernández P. (2019) La construcción de las relaciones de género en la música actual. En Jabbaz, Rodríguez del Pino y Navajas-Pertegás (ed.) *Miradas de Género. Una sociología sin barreras, cerraduras ni cerrojos*. Icaria. Páginas 57-68
- Alaminos-Fernández A. (2014) La música como lenguaje de las emociones. Un análisis empírico de su capacidad performativa. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, nº 9. Páginas. 15-42
- Alaminos-Fernández, A.F. (2014) *Cuando las letras son música: las canciones en inglés en la publicidad española*. Alicante: Universidad de Alicante
- Alaminos-Fernández, P (2016) Tejiendo identidades. Pulseras. ¿Qué pasará cuando el festival pase? III Congreso Internacional Música y Cultura Audiovisual MUCA, Universidad de Murcia, Murcia,
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child development perspectives*, 1(2), 68-73.
- Banks, A. et. alt. (2007). *Learning In and Out of School in Diverse Environments: LifeLong, Life-Wide, Life-Deep. The Learning in Informal and Formal Environments Center*. University of Washington, Stanford University, and SRI International. Consultado el 01/10/2011 en: <http://education.washington.edu/cme/cenpub.html>
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Bernabé-Villodre, M. D. M. B. (2012). La educación en valores vista a través de la legislación educativa española. *Hekademos: Revista educativa digital*, (12), 7-14.
- Burgos, J. L. P. (2005). *Evaluación del aprendizaje en educación no formal: recursos prácticos para el profesorado* (Vol. 4). Narcea Ediciones.
- Cabalé Miranda, E., y Rodríguez Pérez de Agreda, G. M. (2017). Educación no formal: potencialidades y valor social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 69-83.

- Camors, J. (2009). Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005–2009. *Título: Educación no formal: lugar de conocimientos. Selección de textos. Primera edición: de 2013*, 51.
- Carabetta, S. (2016). Entrevista con Lucy Green. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*, Vol. 1 (Núm. 1), pp. 133-156. Texto en línea: <http://www.revistaforo.com.ar/ojs/index.php/rf/article/download/20/25>
- Christenson, P. G., & Roberts, D. F. (1998). It's not only rock & roll: Popular music in the lives of adolescents. *Journal of Communication*, 49(4), 212-229.
- Christenson, P. G., & Roberts, D. F. (1998). It's not only rock & roll: Popular music in the lives of adolescents. *Journal of Communication*, 49(4), 212-229.
- Claus, A., & Sanchez, M. B. (2019). El financiamiento educativo en la Argentina: balance y desafíos de cara al cambio de década.
- Coaquira Jarita, E. J. (2019). La música de género urbano: reggaetón y la influencia en el comportamiento del adolescente.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219 31-36. Consultado el 22/08/2013 en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf
- Collins, A & Halverson, R. (2010). Rethinking education in the age of technology. The digital revolution and schooling in America. New York: Teachers College.
- Contrí, G. B., Descals, A. M., Alonso-Geta, P. M. P., & Leonhardt, P. C. (2007). Los adolescentes como consumidores: la familia como agente de socialización. *Estudios sobre consumo*, 35-46.
- Coombs, P. (1978). La crisis mundial de la educación. 1968. *Barcelona: Edicions*, 62.
- Coombs, Philip H. (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. In AA.VV. (Ed.), *La educación no formal, una prioridad de futuro* (pp. 43-52). Madrid: Fundación Santillana.

- Davidson, C. N. & Goldberg, D. T. (2010). *The future of thinking. Learning institutions in a digital age.* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Consultado el 22/08/2013 en: <https://mitpress.mit.edu/books/future-thinking>
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. Acceso en línea: https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Dukes, R. L., Bisel, T. M., Borega, K. N., Lobato, E. A., & Owens, M. D. (2003). Expressions of love, sex, and hurt in popular songs: A content analysis of all-time greatest hits. *The Social Science Journal*, 40(4), 643-650.
- Escamilla, Amparo (1993) *Unidades Didácticas: Una Propuesta de Trabajo en el Aula.* Luis Vives Editorial (Edelvives).
- Furlong, A., & Cartmel, F. (2006). *Young people and social change.* McGraw-Hill Education (UK).
- García González, S. M., & Furman, M. G. (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis & Saber*, 5(10), 75-91.
- Gil, C. F. G., Abellán, R. M., & Sánchez, P. A. (2001). Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva. In *El niño con déficit auditivo en el aula: desarrollo, comunicación e intervención* (pp. 225-250). Diego Marín Librero SL.
- Gilbert, O. E. (1996). Educación formal de los padres y aptitudes de sus hijos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 28(2), 305-316.
- Gillet, P. (1987) *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF.
- Gómez Nieto, B. (2015). Publicidad: agente educador en los mass media en la era digital. *Questiones publicitarias*, (20), 0073-86.
- González, R. A. M. (1991). *Familia y educación formal. Implicación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Doctoral dissertation, Universidad de Oviedo).
- Goodman, P. (1973). *Ensayos utópicos y propuestas prácticas.*[Trad. del inglés]. Ediciones Península.

- Greeson, L. E., & Williams, R. A. (1986). Social implications of music videos for youth: An analysis of the content and effects of MTV. *Youth & society*, 18(2), 177-189.
- Herrera, L., Cremades, R., & Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22(1), 37-51.
- Homs, M. I. P. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 525-544.
- i Bernet, J. T. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educar*, (13), 17-41.
- Illich, I., & Verne, E. (1976). *Imprisoned in the global classroom*. London: Writers and readers publishing cooperative.
- Ives, E. (2014). La identidad del Adolescente. Como se construye. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la adolescencia*, 2(2), 14-18.
- Jorquera Jaramillo, M. C. & Duque Gutiérrez, J. (2013). Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica. Presentado en la International Conference Reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher. Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/56492/RPIET_18.pdf?sequence=1
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of new music research*, 33(3), 217-238.
- Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of new music research*, 33(3), 217-238.
- Knobloch, S., Vorderer, P., & Zillmann, D. (2000). Der Einfluß des Musikgeschmacks auf die Wahrnehmung möglicher Freunde im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*.
- López, J. M. T. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e informales». *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 8.

- Marenales, E. (1996). Educación formal, no formal e informal. *Temas para concurso de maestros*.
- Marenales, E. (1996). Educación formal, no formal e informal. *Temas para concurso de maestros*.
- McLuhan, M., & Carpenter, E. (1974). El aula sin muros. *Barcelona: Laia*.
- Mejía, E. (2005). Metodología de la investigación científica. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Miller, R. et al. (2008). School's Over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining Exercise on the Future of Learning. Joint Research Center. European Commission. Retrieved (23/08/2013) from: <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC47412.pdf>
- Miras, M. (1991). Educación y desarrollo. *Infancia y aprendizaje*, 14(54), 3-17.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje*, 13(50), 3-25.
- Morin, E. (2000) *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- Muñoz Ñañez, T. E. (2014). El musicar de la salsa, el rap y el reggaeton en las identidades de los jóvenes afros del norte del Cauca.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British journal of educational psychology*, 70(2), 255-272.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(2), 255-272.
- North, A., & Hargreaves, D. (2003). Is music important?. *The Psychologist*, 16(8), 406-411.
- OCDE, (2003) Resumen ejecutivo. Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, En línea:
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE, (2003) Resumen ejecutivo. Definición y Selección de Competencias, DeSeCo, En línea:
<https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>

- 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. Referencia: BOE-A-2015-738.

- Palacios, F. J. P. (1992). Desarrollo cognitivo y modelo constructivista en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (13), 173-189.
- Pallarès Piquer, M., Chiva Bartoll, Ó., Planella, J., & López Martín, R. (2019). Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles educativos*, 41(163), 143-157.

- Perrenoud, P. (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html

- Pindado, J. (2006). Los medios de comunicación y la construcción de la identidad adolescente. *Zer: Revista de estudios de comunicación= Komunikazio ikasketen aldizkaria*, 11(21).

- Piquer, M. P. (2014a). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia?. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (23), 10-22.

- Piquer, M. P. (2014b). Mass media: spaces for leisure or socialization agents in adolescence?. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (23), 231-252.

- Pujolas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, 15-93.

- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30, pp. 89-112.

- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).

- Redecker, Ch., Leis, M., Leenderse, M., Punie, Y., Gijssbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S. & Hoogveld, B. (2011). *The future of Learning: Preparing for Change*. JRC-Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies. European Commission. Consultado el 23/08/2013 en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC66836.pdf>

- Reimer, E. (1974). La escuela ha muerto.~ D~ M Alternativas en materia de educación.
- Rentfrow, P. J., & Gosling, S. D. (2006). Message in a ballad: The role of music preferences in interpersonal perception. *Psychological science*, 17(3), 236-242.
- Roldán, R., & Elizabeth, C. (2017). Actitud De Los Jóvenes En Relación Al Género Musical Reggaetón En El Distrito De Trujillo, Año 2017.
- Romero-Ariza, M. (2017). El aprendizaje por indagación:¿ existen suficientes evidencias sobres sus beneficios en la enseñanza de las ciencias?. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 14(2), 286-299.
- Ruiz, Á. L. (2014). La educación informal de los medios de comunicación y la protección de los menores de la violencia en televisión: historia de un fracaso. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 353-365.
- Ruiz, E. E. S. (1994). Cultura política y medios de difusión: educación informal y socialización. *Comunicación y Sociedad*, (21), 97-138.
- Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of music*, 35(1), 88-109.
- Sabino, C. (2014). El proceso de investigación. Editorial Episteme.
- Sánchez-Queija, I. & Pertegal, M. A. (2014). La interacción entre iguales en el aula: el trabajo cooperativo. En M. M. Prados et al. *Manual de psicología de la educación para docentes de Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- Sarramona, J., Colom, A. J., y Vázquez, G. (1998). *Educación no formal*. Ariel,.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Schwartz, K. D., & Fouts, G. T. (2003). Music preferences, personality style, and developmental issues of adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 32(3), 205-213.

- Scribner, S., & Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal: (La necesidad de nuevas acomodaciones entre el aprendizaje basado en la escuela y las experiencias de aprendizaje de la vida diaria). *Infancia y aprendizaje*, 5(17), 3-18.
- Selfhout, M. H., Branje, S. J., ter Bogt, T. F., & Meeus, W. H. (2009). The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of adolescence*, 32(1), 95-107.
- Shilling, C. (1999). Towards an embodied understanding of the structure/agency relationship. *The British journal of sociology*, 50(4), 543-562.
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142.
- Speak Up (2012). Mapping a Personalized Learning Journey - Students and Parents Connect the Dots with Digital Learning. Speak Up 2011. National Findings. K'12 Students & Parents. Project Tomorrow. Speak Up. Consultado el 23/08/2013 en: http://www.tomorrow.org/speakup/pdfs/SU11_PersonalizedLearning_Students.pdf
- Steinbeis, N., & Koelsch, S. (2008). Shared neural resources between music and language indicate semantic processing of musical tension-resolution patterns. *Cerebral Cortex*, 18(5), 1169-1178.
- Swanwick, K. (1991). Música, pensamiento y educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ter Bogt, T. (1997). One two three four. Popmuziek, jeugdcultuur en stijl.[One, Two, Three, Four... Pop music, youth culture, and style]. Utrecht, Lemma.
- ter Bogt, T. F., Raaijmakers, Q. A. W., Vollebergh, W. A. M., van Wel, F. W., & Sikkema, P. (2003). Youngsters and their musical taste: Musical styles and taste groups.
- Torres, H. M. L., Roja, E. A. C., Domínguez, H. Y., & Aldama, H. L. (2019). Motivaciones de los adolescentes y el género musical reggaetón. *Medimay*, 26(1), 43-55.
- Trilla, J., & i Marfull, A. S. (1986). *La educación informal*. Promociones Publicaciones Universitarias.

- Vaca Andrade, C. J. (2017). *Análisis del discurso de redes sociales sobre la influencia de reggaetón en los jóvenes* (Bachelor's thesis).
- Vila, J. V. (2005). Medios de comunicación y socialización juvenil. *Revista de estudios de juventud*, (68), 19-32.
- Williamson, B. (2013). *The future of the Curriculum. School knowledge in the digital age*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Consultado el 23/08/2013 en: <http://mitpress.mit.edu/books/future-curriculum>
- Zamora, J. A. C., & Murray, O. E. (1987). La educación formal y transmisión cultural. *Revista Educación*, 21-28.

Anexos

Anexo 1

Integrantes del equipo:

Curso:

La letra de la canción va aquí.

Anexo 2

Compara y contrasta.

Canción 1		Canción 2
¿En qué se parecen?		
¿En qué se diferencian?		
Conclusiones		

