

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua
Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y Primaria**

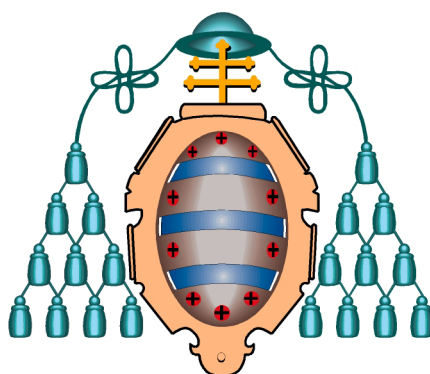
MÚSICA Y BILINGÜISMO:

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA 2º DE PRIMARIA

Autor: Melissa Vieites Alquézar

Tutor: Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

Fecha: Mayo de 2.014



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

**Trabajo Fin del Máster en Enseñanza Integrada de la Lengua
Inglesa y Contenidos: Educación Infantil y Primaria**

MÚSICA Y BILINGÜISMO:

PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA 2º DE PRIMARIA

Melissa Vieites Alquézar

Marta García-Sampedro Fernández-Canteli

Fecha: Mayo de 2.014

Índice

1. Introducción	pág. 5
1.1 Justificación	pág. 5
1.2 Temática	pág. 7
1.3 Objetivos	pág. 6
1.4 Estado de la cuestión	pág. 7
2. Marco teórico	pág. 8
2.1 Bilingüismo	pág. 8
2.2 Nuevo rol del alumnado y del profesorado en los programas bilingües	pág. 14
2.3 La música en la Educación Primaria	pág. 19
3. Programa de innovación	pág. 30
3.1 Contextualización	pág. 30
3.2 Timing	pág. 30
3.3 Alumnado	pág. 31
3.4 Competencias básicas	pág. 33
3.5 Actividades	pág. 35
3.6 Evaluación	pág. 63

4. Conclusión	pág. 65
5. Bibliografía	pág. 66

1. Introduction

1.1 Justification

The current government is working urgently to reduce general costs and comply with the management obligations imposed by a lasting economic crisis which range and depth has been totally unexpected worldwide. Increase the educational rationality, logically forms part of that task and it has been unavoidable to interrupt innovative teaching plans, among them, the subject of music is also under evaluation.

The music does not seem to be a priority subject and, those who believe in the cultural assets as vital ingredient to the health of society are forced to defend the continued inclusion of this subject in the curriculum.

It has persisted a hierarchical view of the subjects that has always rewarded the achievement of knowledge and math and language skills since the implantation of universal, free and compulsory education. While in the XIX century it was valued the domain of the mother tongue and the classical languages, the focus has gradually changed. In Spain, the current educational programs in some cases can become completely bilingual. Since the survival of co-official languages seems assured, today's generation has looked out and recognized the importance of be trained to carry out international communication.

The 2.010 Lisbon agenda of the European Council, cited in San Isidro Agrelo (2.009), lays the following foundations for the educational policies that must be developed by the member states of the EU:

- Teacher training.
- Basic skills.
- Integration of ICT.
- Learning languages.
- Learning throughout life.

The presence and need of English has become so widespread and its access and provision so varied, that now is possible to speak about “bilingualism with English” ins-

stead of using English as Foreign Language, highlights Chacón (2.004).

This work tries to justify the subject of music from the point of view of the CLIL methodology, english acronym for 'Content and Language Integrated Learning', term dated from 1.994. Due to the immersion of CLIL methodology, different areas must be prepared for the current educational demands, among them is the music. The subject of music, has been losing its value in schools compared with other areas of the curriculum due to several factors, so using the CLIL methodology, music implements its importance in the curriculum.

However, a question must be considered, why Music? It is not enough to pretend the inclusion of music in the curriculum simply because it can be useful as a vehicle for the acquisition of another language. Following Balsera and Gallego (2.010), the presence of music in the curriculum will be defended from its contributions to the achievement of emotional intelligence - certainly the most convincing current justification. There are numerous benefits that music brings in the education of children. There are multiple and reputable studies that will be mentioned in subsequent chapters of this study, which demonstrate that music has a great influence on children: enhances concentration, develops sensitivity and memory, helps to express feelings, develops speech and stimulates the body language.

Moreover, the innovation of CLIL methodology in the subject of music, is enriching for everyone, whether students or teachers. Many possibilities are given to use various teaching resources in the classroom and the number of them is increasing. The contribution that music brings to the acquisition of basic skills will also help the subject of music to continue demonstrating its value in the training of students.

1.2 Thematic

This work deals with the bilingual programas that exist in our country and highlights the importance and the necessity of music in Primary Education. Besides, this paper emphasizes the need of CLIL teachers in the music classroom and presents this innovative proposal to be used in this area.

1.3 Objectives

The main objectives of this work are:

- To know the growth of bilingual education in Spain.
- To demonstrate the importance and benefits of music in elementary education.
- To show the contribution of bilingualism to the area of music, through activities based on the work of basic skills.
- To provide an innovative program in which music and English language are combined.

1.4 State of the question

The CLIL methodology combines aspects of the musical education and of the English language. There are few music text books or resources adapted to a bilingual music classroom so a new proposal of activities have been made by the authors in order to provide new ideas for teachers.

2. Marco teórico

2.1 Bilingüismo

El bilingüismo es un término con multitud de acepciones, el cual ha ido evolucionando a través del tiempo con gran dinamismo. Es difícil determinar con exactitud una definición única ya que en las últimas décadas varios autores desde diferentes disciplinas han intentado precisar este concepto. Varios factores como el aspecto lingüístico, sociológico, político, cultural, psicológico y pedagógico han sido tenidos en cuenta para su definición. Al mismo tiempo, la distinción entre el bilingüismo referido a un solo individuo y su relación con dos lenguas diferentes, y el bilingüismo en conexión con un grupo social que se relaciona utilizando dos lenguas distintas, es otro de los factores que son tenidos en cuenta en el momento en el que se intenta definir el bilingüismo. (Tunmer: 1.984)

Por ello observaremos las diferentes apreciaciones de varios autores, los cuáles puntualizan muchos aspectos del bilingüismo teniendo como referencia su relación con las otras disciplinas.

2.1.1 Definiciones de bilingüismo

Para Bloomfield (1.933), el bilingüismo implica “un dominio de dos lenguas igual que un nativo”. En otras palabras, es la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados, portadores de significación.

Por su parte, Titone (1.976) explica que el bilingüismo es la capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma.

Para M. Siguán y W. Mackey (1.986), es bilingüe la persona que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra, que puede utilizar con semejante eficacia.

Siguiendo a Baker (1.996), existe una diferenciación fundamental entre la habilidad bilingüe y el uso bilingüe. Mientras que algunos bilingües pueden dominar dos lenguas, aunque tienden a utilizar más una de ellas, otros pueden dominar dichas

lenguas en menor medida y sin embargo pasan de una a otra de forma más frecuente. En otras palabras, la habilidad bilingüe se refiere a la competencia lingüística de una persona en cuatro niveles lingüísticos: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, y por supuesto el nivel mental. Aparte de esto, existe el uso que una persona hace de dos o más lenguas. De la misma forma que un bilingüe puede trasladarse de una situación a otra, puede también variar su lengua.

Harding y Riley (1.998) sostienen que los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados que requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada lengua.

El bilingüismo, como se puede observar a través de tantas definiciones que fijan su atención en aspectos diferentes, ha sido difícil de clasificar y delimitar, debido a que cuenta con múltiples dimensiones y variaciones. Es necesario por ello valorar el contexto en el que desenvuelve cada individuo, sus aptitudes y actitudes frente al aprendizaje en L2, para poder analizar objetivamente esa situación. A su vez hay que observar la influencia que ejerce el entorno en el individuo, debido a que ese contexto y la manera que tenga de ver el bilingüismo en la sociedad que se rodea va a ser clave decisiva en el aprendizaje de la segunda lengua.

Las alternativas básicas que encontramos para la Educación bilingüe en el Sistema Educativo Español según Siguán y Mackey en su libro *Educación y bilingüismo* son:

- La educación bilingüe forma parte del sistema educativo en la totalidad del país y en forma relativamente uniforme.
- La educación bilingüe es un derecho que se reconoce a determinados individuos o grupos sociales (minorías lingüísticas, inmigrantes), sin que ello implique una autonomía política ni la gestión de la educación bilingüe.
- Los centros de educación bilingüe constituyen elementos singulares dentro del conjunto del sistema educativo, incluso si administrativamente dependen de las mismas autoridades. (Siguán y Mackey: 1.986)

Según Siguán y Mackey (1.986), un sistema de educación bilingüe comprende en primer lugar una red de centros de enseñanza, la cuál tendrá además un sistema de administración y control más o menos compartido con el resto del sistema educativo. Deberá cumplir ciertas funciones:

- Formación y perfeccionamiento del profesorado.

- Producción y difusión de material didáctico.
- Producción de medios de evaluación.
- Ayuda a los centros de enseñanza.
- Asesoramiento.
- Recursos.
- Evaluación.
- Investigación.

2.1.2 Tipos de educación bilingüe

El bilingüismo, entendido como “capacidad para usar dos o más lenguas en cualquier situación y con parecida facilidad y eficacia” (Siguán, 1.986), es una condición propia de los individuos que muestran dicha capacidad, y que pueden encontrarse en una diversidad de situaciones, entre las que destacan, según este autor:

- procedencia de un entorno familiar bilingüe;
- procedencia de familia monolingüe afincada en otro país;
- pertenencia a una minoría lingüística en el país propio;
- pertenencia a una minoría lingüística por emigración; y
- desarrollo en un ambiente cosmopolita.

Es recomendable hablar de “grado de bilingüismo”, que vendría dado, según Baker (1.996), en función de la habilidad bilingüe (competencia relativa en ambas lenguas) y del uso bilingüe (capacidad de actuación y de cambio entre ambas lenguas).

La Educación Bilingüe (EB) resulta ser también un concepto susceptible de gradación, por cuanto puede ser entendida como una educación en que se alternan dos lenguas con objeto de lograr una familiarización máxima del alumno con ellas, o como una parcelación de áreas del currículo adjudicándole a cada una su instrucción en una de las lenguas, con objeto de desarrollar el conocimiento de una segunda lengua en un contexto de inmersión lingüística (Mackey: 1.970). En este continuo, podemos situar distintos tipos de EB según lo fuerte o débil de su planteamiento; Ferguson y otros (1.977) los han catalogado en tres tipos, atendiendo a los objetivos que persiguen:

Tipo 1: Educación Bilingüe transaccional.

Se trata de conseguir la más rápida integración del alumno en la sociedad por medio de la adquisición de una segunda lengua mayoritaria, con el consecuente riesgo de pérdida de la primera lengua.

Tipo 2: Educación Bilingüe de mantenimiento.

Persigue el fomento y conservación de lenguas minoritarias, desarrollando en el alumno un adecuado dominio tanto de la lengua mayoritaria como de la minoritaria propia; el resultado sería un hablante bilingüe y bicultural.

Tipo 3: Educación Bilingüe de enriquecimiento.

Se desea por medio de ella desarrollar una competencia aceptable del alumno en una segunda lengua, que no es la mayoritaria en su contexto; el resultado sería un hablante bilingüe en el sentido débil del término, es decir capaz de desenvolverse en la L2, aunque la diferencia en competencia entre su L1 y su L2 fuese evidente.

2.1.3 Programa de Educación Bilingüe (PEB)

En el año 1.996 el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), junto con el British Council, fijaron un acuerdo en el que se fijó introducir en las escuelas públicas de España un currículo integrado como primera experiencia de Educación Bilingüe en el sistema educativo público español. Este proyecto bilingüe fue establecido en 43 escuelas públicas, con alumnos de tres y cuatro años, los cuales fueron concretamente 1.200 alumnos. Actualmente se encuentra establecido en los niveles de Educación Infantil y Primaria, en los que se lleva a cabo la enseñanza-aprendizaje en la otra lengua de un máximo del 40% de los contenidos curriculares.

A partir de ese momento el bilingüismo ha ido subiendo de niveles educativos desde los tres años hasta los dieciséis años durante este proyecto.

En el año 2.006, tras observar y valorar todos los resultados que se obtuvieron y a su vez la gran participación e interés que en España y en el extranjero se plasmó ante el Programa Bilingüe, hizo que el Ministerio de Educación en conjunto con el British Council pidieran una evaluación externa independiente al profesor de la Universidad de Stirling, el profesor emérito Richard Johnstone. El profesor junto con otros dos profesionales, el Dr. Alan Dobson y la Doctora Dolores Pérez Murillo durante tres años estudiaron el programa y realizaron un análisis detallado sobre todos los aspectos del Programa Bilingüe, en la etapa primaria (centrado en los dos cursos del tercer ciclo).

Detallar y resumir ciertos aspectos del Programa de Educación Bilingüe en Espa-

ña es importante y necesario para conocer los detalles generales de la implantación de este Programa Bilingüe en los cuarenta y tres colegios españoles que se sumaron a esta propuesta en el año 1.996. Por ese motivo conocer los objetivos y sus principales características, así como las diferentes conclusiones a las que se llegaron tras su evaluación in situ, con observaciones directas en el mismo aula, ha sido de máxima importancia para reflejar la realidad de este programa. Valorar las conclusiones obtenidas y la cantidad de información y de ayuda obtenida a través de esta evaluación ha sido clave para avanzar ante esta metodología en España desde el año 2.006.

2.1.4 El profesorado bilingüe

Según Titone (1.976), la adquisición del lenguaje verbal en la infancia es uno de los procesos más notables y más sorprendentes del desarrollo humano. Todos los niños del mundo, aprenden a hablar cualquiera que se la lengua de los que le rodean, siguiendo el mismo proceso, atravesando las mismas fases y aproximadamente a la misma edad. En la historia de la pedagogía moderna desde Vives y Rousseau, la escuela siempre ha tenido como punto de partida el papel de ser activa y ha de estar en continuidad con la vida real. En otras palabras, ha de ayudar al alumno a que descubra en su propia experiencia o a que construya a partir de su propia experiencia y actuar en relación con ella. (Titone: 1.976)

En la docencia, como en cualquier otra profesión, subyace la idea del aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, la necesidad imperiosa de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional (Zabalza: 2.012).

Ante un panorama tan complejo, nos especifica Giráldez (2.010), como el que se puede encontrar un maestro de música, en el que debe seguir formándose en su materia, nadie suele pensar que al concluir sus estudios musicales está preparado para el desempeño de la profesión docente, puesto que el conocimiento de la asignatura no es, por sí mismo, suficiente. Tampoco basta con conocer la teórica y los principios didácticos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje musical. El profesional debe continuar formándose como músico, como maestro en música y a su vez como maestro bilingüe de música. Es imprescindible considerar que este mismo profesional ha de ser un “aprendiz en ejercicio” (Caín: 2.005), capaz de reflexionar sobre su labor docente honesta y críticamente para identificar las propias carencias y emprender las acciones necesarias para cambiar y mejorar, participando activamente en la construcción de nuevos conocimientos derivados de aquellos previamente adquiridos.

2.1.5 Evaluación de la Educación Bilingüe

Para evaluar los resultados de un sistema de educación bilingüe, en base a unos objetivos a seguir, según los autores Siguán y Mackey (1.986), en su libro Educación y bilingüismo, afirman que pueden dividirse en tres objetivos distintos:

Objetivos lingüísticos

A la educación bilingüe le corresponde el proponerse que sus alumnos alcancen determinados niveles de competencia y de uso en las dos o más lenguas incluidas en el sistema.

Objetivos académicos

Por importantes que sean los objetivos lingüísticos, un sistema de estas características es en primer lugar un sistema de educación bilingüe, y un sistema de educación con objetivos paralelos y comunes a los de un sistema monolingüe, y ha de mostrar su eficacia en este sentido.

Objetivos sociales

Este sistema responde a las necesidades de una determinada situación social y cultural, y pretende ayudar a resolver algunos de sus problemas gracias a la comprensión y a la integración y a su vez poder evaluar sus resultados.

Otra observación importante a tener en cuenta, como bien resalta Baker Colin (1.996), son los exámenes de una educación bilingüe. Los exámenes de evaluación acostumbra a centrarse en los usos más académicos de la lengua, ya que la educación bilingüe introduce una lengua o una cultura extranjera, el objetivo de esta evaluación también será el mejorar la comprensión y la solidaridad a nivel internacional. Según Baker (1.996) la evaluación debería hacerse años después de terminada la escolaridad, comparando individuos que recibieron y que no recibieron educación bilingüe en sus comportamientos y en sus actitudes en relación con las lenguas en presencia. Bien es sabido que este estudio no es fácil de realizar, pero sería una justificación más que clara para valorar la realidad de la educación bilingüe.

2.1.6 Presencia de la música en los Programas Bilingües

Para Regner (1.977 - 1.982), la música es un lenguaje multicultural que llega a todas las partes del mundo, por todo lo que contiene y todo lo que transmite, pero si a eso le introducimos el bilingüismo será un lenguaje aún más completo. Toda materia escolar a la que se le pueda incluir un puente para llegar a todas las partes del mundo será siempre una ayuda y una segura evolución para la misma, y este puente para la

música es la impartición de la asignatura de forma bilingüe en los centros escolares.

Está claro que las dos se influyen directamente de manera positiva, tanto si introducimos en la música el bilingüismo al transmitir conocimientos en esa segunda lengua o si conocemos aspectos musicales de esta cultura con sus tradiciones y sus danzas, como si introducimos en el bilingüismo la música al transmitir a los alumnos canciones o *chants* en esa segunda lengua con un ritmo determinado y unas entonaciones, ambas salen ganando.

El alumnado tendrá un aprendizaje mucho más enriquecedor que otros que estudien una segunda lengua sin involucrar el aspecto musical. El alumnado que estudie música tocando instrumentos, conociendo autores y cantando y bailando aspectos tradicionales del propio país sin introducir canciones en otros idiomas, ni danzas tradicionales de otras culturas, estará perdiendo esa manera de enriquecerse su aprendizaje y esto se verá reflejado en un futuro.

2.2 Nuevo rol del alumnado y del profesorado en los Programas Bilingües

Tradicionalmente, la relación entre profesores y alumnos ha sido el resultado de una situación jerárquica, en la que los roles estaban claramente identificados: “mientras que los profesores han desempeñado un papel activo en calidad de oradores, los alumnos han adoptado una pasiva como oyentes” (Sinclair: 1982). Sin embargo, el enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas ha supuesto la adopción de un papel activo por parte de los alumnos, de modo que la adquisición lingüística y el desarrollo de la competencia comunicativa puedan tener lugar. Con esta nueva situación, el profesor no puede ya desempeñar el papel principal sin más, sino que tendrá que orientar, coordinar y ayudar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

Se espera que los estudiantes desempeñen un papel activo. Sin embargo, esta participación activa de los alumnos se relaciona no sólo con el uso de la segunda lengua en el aula, sino también con la toma de decisiones, junto con el profesor, al referirse a algunos aspectos importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje tales como: contenidos, metodología, tipo de actividades, procedimientos de evaluación, dinámica de clase, etc. Esta participación activa de los alumnos en la toma de decisiones no debe significar una falta de responsabilidad por parte del profesor. Por eso, el papel del profesor en cualquier tipo de contexto de enseñanza-aprendizaje será de la

mayor importancia, sobre todo, cuando “hablamos de la motivación de los alumnos y la existencia de una atmósfera positiva en el aula”. (Harmer: 1998)

Juan y García (2.012) añaden que el profesor bilingüe debe tener claros los principios que sus actividades deberían cumplir:

- Adaptación a las posibilidades del alumno.
- Ayuden a los alumnos a aprender.
- Fomenten la motivación.
- Sirvan a los objetivos y contenidos planteados.
- Hagan trabajar al alumno.
- Sirvan para practicar lo aprendido.
- Organicen y faciliten el trabajo a realizar.
- Faciliten la evaluación.

Por ello se deduce que la actividad es el lugar didáctico por excelencia utilizado para la gestión de toda enseñanza. En el aula bilingüe de música esas actividades serán un aspecto básico para la adquisición de nuevos conocimientos: actividades dinámicas que estén formadas por ambos aspectos para formar de manera más completa al alumnado.

Según Guillén y Alario (2.002), lo que operativamente es más importante para el profesor es que las actividades establecen, elaboran y secuencian la práctica sobre la que mayoritariamente las instrucciones oficiales no dan más que los principios directores. Cualquiera que sea el procedimiento adoptado para la realización de las diferentes actividades bilingües, es de rigor que la toma de decisiones de las mismas esté guiada por el reconocimiento de su validez a través de principios como los que las autores, Carmen Guillén y Carmen Alario (2.002), en su libro *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria* nos proponen:

- Asignación a los alumnos de un papel activo.
- Percepción de la significatividad de los contenidos.
- Situación en contacto con la realidad.
- Posibilidad de trabajar con otros.

- Posibilidad de tomar decisiones.
- Reflexión sobre sus decisiones.
- Intervención de factores externos a la propia actividad mental.
- Búsqueda de nuevas ideas.
- Respuesta a las motivaciones expresadas por los alumnos.

En estos principios podemos identificar dos indicadores claros sobre la funcionalidad de cualquier actividad:

- La implicación y participación total del alumnado.
- El trabajo cooperativo organizado en grupo, socialmente estructurado, creando una interdependencia positiva ante objetivos en los que todos están implicados. (Guillén y Alario: 2.002)

Para muchos estudiantes las oportunidades de comunicación en el idioma que están aprendiendo aparecerán en el contexto del aula. Entonces, es esencial que esta lengua extranjera se convierta en la principal vía de comunicación en el aula, tanto entre el profesor y los alumnos como entre los propios alumnos. Como añaden Juan y García (2.012), las posibilidades de utilización del inglés en el aula aumentarán si los profesores aplican los siguientes principios básicos:

- Planificación de los procedimientos que requieren el uso de la segunda lengua, de acuerdo con el nivel de los alumnos, y teniendo en cuenta que por lo general, entienden más de lo que son capaces de producir.
- Expresión el profesor en la forma más clara y simple.
- Refuerzo visual de las explicaciones y correcciones a través de gestos, dibujos, objetos, el uso de la pizarra, o el uso de las nuevas tecnologías.
- Práctica del lenguaje idiomático en inglés, como por ejemplo: “*What do you mean with...?*” “*Can you repeat, please?*”, “*How do you say... in english?*”.
- Enseñanza y fomento del uso de términos genéricos como “*place*”, “*object*”, “*person*”, “*product*”, etc., para mejorar su capacidad de comunicación.
- Capacitación del alumnado para inferir el significado por medios lógicos como el contexto y las asociaciones de imágenes y semejanzas con su lengua materna.

- Familiarización del alumnado con las expresiones más comunes que se utilizan en el aula, y utilizándolas con frecuencia y de manera coherente.

Podemos identificar diferentes roles para el profesor tales como: controlador, asesor, organizador, promotor, partícipe, y recurso, de acuerdo con Harmer (1.983), en *La Práctica de la Enseñanza del Idioma Inglés*:

El profesor como controlador

El profesor tiene la función de controlador cuando está totalmente a cargo de la clase. Controla no sólo lo que los estudiantes hacen, sino también cuando hablan y qué idioma usan. Es evidente que la introducción de un nuevo lenguaje a menudo involucra al profesor en un papel de control, sobre todo en la etapa de la reproducción exacta. Es importante tener en cuenta, sin embargo, que este control no es necesariamente el papel más eficaz para que el profesor adopte. De hecho, si desea que los estudiantes usen el lenguaje de alguna manera, el control tendrá que ser relajado ya que si todo el lenguaje utilizado está determinado por el profesor, el estudiante no tendrá la oportunidad de aprender correctamente.

El profesor como evaluador

Una parte importante del trabajo del profesor consiste en evaluar el trabajo de los estudiantes y su rendimiento, y para proporcionar a los estudiantes una retroalimentación importante, por lo que los estudiantes puedan ver el alcance de su éxito o fracaso en su desempeño. El profesor espera hasta que la actividad o la tarea se ha completado y, a continuación, les dice a los estudiantes cómo de bien lo hicieron y la forma de mejorar o corregir los errores, pero de una manera “suave”: la corrección suave consiste en mostrar que la incorrección se ha producido, pero no haciendo un gran alboroto al respecto. Es de vital importancia que el profesor sea sensible a sus alumnos en su papel de asesor y darse cuenta de cuando la corrección es inapropiada.

El profesor como organizador

El objetivo principal del profesor en la organización de una actividad es decirle a los estudiantes de qué van a hablar (o escribir o leer), darles instrucciones claras acerca de en qué consiste la tarea, ponerla en marcha y, por último, organizar la retroalimentación cuando se ha terminado.

Hay varias cosas que no se deberían hacer cuando se organiza una actividad. Los profesores no deben, por ejemplo, suponer que los estudiantes han entendido las instrucciones. Es muy importante comprobar que los estudiantes han comprendido lo que tienen que hacer y, si es necesario, el profesor puede utilizar el lenguaje nativo de los estudiantes para este propósito.

Es esencial que el profesor planifique exactamente qué información necesitarán los estudiantes para llevar a cabo la actividad, la organización de la actividad de la manera más eficiente posible, y con frecuencia comprobar que los alumnos han entendido las instrucciones. Una vez iniciada la actividad, el profesor no participará, a menos que sea para utilizar la corrección de una forma suave.

El profesor como promotor

El profesor a menudo tiene que animar a los estudiantes a participar o necesita hacer sugerencias sobre cómo los estudiantes pueden proceder de una actividad cuando hay silencio o cuando los estudiantes están confundidos acerca de qué hacer a continuación. Este es uno de los papeles más importantes del profesor, el papel de apuntador. Este papel tiene que ser realizado con discreción. La idea es que el profesor ayude a los estudiantes sólo cuando sea completamente necesario, y no a jugar el papel del alumno.

El profesor como partícipe

No hay ninguna razón por la cual el profesor no deba participar de igual a igual en una actividad, especialmente cuando las simulaciones o juegos de rol se están llevando a cabo. El peligro es que el profesor tiende a dominar, pero el profesor no debe tener miedo de participar, ya que no sólo es probable que mejore el ambiente en la clase, sino que también dará a los estudiantes la oportunidad de practicar inglés.

El profesor como recurso: el profesor debe estar siempre listo para ofrecer su ayuda si es necesario. Después de todo, tiene el lenguaje y el conocimiento que los estudiantes pueden necesitar, sobre todo en las tareas de escritura. Sin embargo, el profesor no debe estar disponible como un recurso para ciertas actividades, como juegos de comunicación o juegos de roles, es decir, ciertas actividades que los profesores quieren obligar que los estudiantes lleven a cabo en inglés por su propia cuenta. En este caso, el profesor no estará disponible para ayudar.

Según Stenhouse (1.975), no puede haber desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente, y una vez concretado éste, fundamentalmente no como una previa preparación académica, sino como un proceso de investigación, en el cual los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención.

2.3 La música en la Educación Primaria

La educación artística forma parte de la formación integral del ser humano y como tal debe responder a la finalidad última de la educación, que, a decir de Morín (1.999) supone una formación que sea capaz de permitir afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino: “Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza”.

En la educación musical escolar, sería imposible aspirar a una formación de calidad sin recurrir a la creatividad, dada la escasa carga horaria, las dificultades de las escuelas con el espacio físico y, en algunos casos, limitados recursos materiales. La jerarquización de la educación musical en la escuela sólo podrá ser posible en la medida en que el docente de música encuentre recursos - con respecto al espacio físico, al manejo del tiempo, a los materiales didácticos, al repertorio, a la integración con otras áreas, etc. - que le permitan ser eficiente con los medios humanos y materiales de los que dispone. (Heguy: 2.003)

El papel que la educación artística desempeña en el desarrollo de competencias para la vida de niños y jóvenes en el siglo XXI ha sido ampliamente reconocido en numerosas investigaciones. Sin embargo, Giráldez y Pimentel (2.011) subrayan también la necesidad de mejorar la calidad de los programas, reconociendo que esto sólo será posible en la medida en la que se cuente con profesores y artistas capaces de asentar su trabajo en principios teóricos sólidos, de reconocer que el mundo del arte está en conversación permanente con los cambios culturales y sociales que experimentamos a diario, de dar respuestas apropiadas a las diversas situaciones que se plantean en su labor docente, de diseñar proyectos educativos fundamentados y de reflexionar sobre su propia práctica. En definitiva, los educadores artísticos necesitan herramientas conceptuales que les permitan comprender su entorno laboral, para tomar decisiones adecuadas y eficaces en beneficio de los estudiantes, y necesitan modos de pensar que tengan en cuenta no sólo el espacio inmediato del aula, sino también los factores que afectan a las artes en la educación y en la sociedad.

La importancia del arte en la formación integral del ser humano en cualquier etapa de la vida y sobre todo en la primera infancia se reconoce cada vez más, existe un ímpetu creciente por demostrar que el arte, como toda manifestación cultural se constituyen como pilares fundamentales en la construcción de una sociedad nueva, con otra visión de desarrollo vinculado a la calidad de vida y no solo al aspecto económico. (Ríos: 2.004).

Según anota Vásquez (2.009), entre los beneficios tan reconocidos que la enseñanza artística brinda a la formación del ser humano, deben resaltarse las posibilidades que brinda para:

- El autoconocimiento.
- El fortalecimiento de la identidad.
- La autoestima.
- La expresión auténtica.
- El desarrollo de la sensibilidad.
- La creatividad.
- La socialización.
- El conocimiento de los demás.
- El pensamiento crítico.
- Las habilidades de investigación.
- El pensamiento holístico.
- La conciencia del cuerpo.
- La conciencia del tiempo y del espacio.
- Las coordinaciones motoras.
- La perseverancia.
- La curiosidad.
- La iniciativa.
- El trabajo en equipo.
- La toma de decisiones.

Gimeno y Pérez (2.002) nos recuerdan que, la vida fuera del ámbito escolar ya nos relaciona a nivel perceptual y estético con el mundo, al identificar e interactuar de manera constante en nuestra vida cotidiana con colores, formas, distancias, velocidades, sonidos, intensidades, duraciones, etc. Elementos que constituyen, en sí mismos y en sus diversas formas de manifestarse ante nosotros, la ventana más inmediata en

la relación con el entorno que nos rodea.

Heguy (2.003) resalta algunos criterios esenciales en la educación musical escolar, para poder tomar decisiones acertadas:

- Toda actividad debe ser educativa; no educamos solo el aspecto artístico sino toda la persona. Este criterio es válido para la elección del repertorio, la conducción de la clase y todos los otros aspectos que hacen el ámbito de la educación artística.
- Para expresarse musicalmente, se necesitan mínimos recursos y habilidades. Pedirle a un niño que “cree” de la nada es conducirlo a la frustración de tener mucho que expresar y no saber cómo hacerlo.
- Toda propuesta musical siempre suena primero. Después teorizamos, comparamos, escribimos, ejercitamos, etc.
- Cantar, bailar, tocar, inventar, etc. pueden ser muchas maneras de hacer lo mismo. Son solo excusas, motivaciones para trabajar con parámetros musicales.
- La educación musical puede tener proyectos propios dentro del centro educativo, o participar de los proyectos de otras áreas en función de aprovechar intereses ya instalados y expresarlos musicalmente. La esencia seguirá siendo siempre la expresión en términos musicales y el manejo de un lenguaje.

2.3.1 El aula de música

Como nos recuerda Aranguren (2.012), el aula de música constituye una de las aulas específicas de los centros de educación primaria, a la cual el alumnado se desplaza para impartir la asignatura, es de uso exclusivo del departamento al que se asigna, y se limita su acceso por contener material de cierto valor. Ese desplazamiento viene justificado por el hecho de que el aula habitual no reúne las condiciones idóneas necesarias para una adecuada impartición de esta materia específica. El aula de música debe reunir las condiciones físicas de espacio (amplio y sin obstáculos), luminosidad y aislamiento acústico que, en la mayoría de los casos, vienen dadas. Rara es la situación en que el docente puede decidir la arquitectura escolar, de ahí que nos centremos en elementos que el profesorado puede controlar más fácilmente. (Aranguren: 2.012)

Partimos de la consideración de este espacio como un lugar polivalente, ya que puede ser, en función de las actividades, tanto un laboratorio sonoro o lugar de ensayo con altos niveles acústicos, como un lugar de estudio o trabajo personal en el que es necesario un nivel de aislamiento y silencio. Igualmente, puede convertirse, en un mo-

mento determinado, en un escenario donde se muestran interpretaciones preparadas, o en un conjunto de rincones en el que los alumnos y alumnas realizan actividades diferentes.

Moreno (2.004), diferencia entre recursos, medios y materiales didácticos:

Recursos didácticos

Capacidad de decidir el tipo de estrategias que se van a utilizar en los procesos de enseñanza.

Medios didácticos

Instrumento que utilizamos para la construcción del conocimiento.

Materiales didácticos

Productos diseñados y elaborados para ayudar en los procesos de aprendizaje.

Bernardo y Basterretche (1.995), entienden por material didáctico: el número de objetos o cosas que colaboran como instrumentos en cualquier momento del proceso de enseñanza-aprendizaje y provocan la actividad escolar.

Tanto los medios didácticos como los recursos educativos pueden realizar las funciones siguientes (Marqués: 2.000):

- Proporción de información.
- Guía de los aprendizajes de los alumnos, instrucción.
- Práctica de las habilidades, entrenamiento.
- Motivación y mantenimiento del interés.
- Evaluación de los conocimientos y las habilidades que se tienen.
- Proporción de simulaciones que ofrezcan entornos para la observación, la exploración y la experimentación.
- Proporción de entornos para la expresión y la creación.

Según concreta Giráldez (2.010) todo material didáctico del aula de música debe responder a los siguientes criterios:

- Utilidad para el docente en todos los pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se consideran especiales aquellos materiales que pue-

dan ayudar al profesorado a interrogarse sobre los problemas de la enseñanza del área y le permitan plantear, de un modo autónomo y responsable, sus propias estrategias de acción.

- Selección de aquellos materiales que sean de fácil acceso, ya sea porque tienen difusión comercial, o porque están en los fondos de los Centros de Profesores y de Recursos creados por ellos mismos.
- Materiales polivalentes que permitan diferentes usos, sirvan para desarrollar diversos contenidos o faciliten al profesorado y al alumnado el descubrimiento de nuevas formas de aplicarlos. En este sentido, se intentará seleccionar aquellos materiales que ofrecen un amplio margen de libertad, es decir, que facilitan al alumnado la realización de experiencias de forma autónoma y creativa.
- Variación en cuanto a formato y contenido y adecuados a los intereses y las características psicoevolutivas y cognitivas del alumnado. Se incluirán materiales impresos, audiovisuales, informáticos, etc., intentando seleccionar aquellos que resultan más atractivos, tanto por su formato, como por contener ilustraciones y textos sugerentes que puedan motivar al alumnado hacia su consulta, y que permitan diferentes niveles de comprensión, de manera que resulten adecuados a las necesidades surgidas de la diversidad dentro del aula bilingüe.
- Consideración especial de aquellos materiales que abarquen diferentes contenidos culturales, que transmiten conceptos válidos y preciosos, expuestos con claridad y estructurados de acuerdo a la lógica interna del área de música. Así mismo, se han valorado positivamente aquello que recogen diversas fuentes de información y hacen posible el descubrimiento de las explicaciones a determinadas cuestiones adaptadas al nivel de ciclo, incitando al trabajo autónomo por parte del alumnado y despertando su interés por investigar y conocer nuevos temas y profundizar en otros, etc.
- Elaboración según criterios pedagógicos adecuados. Es decir, materiales en los que existe una relación lógica entre los objetivos, los contenidos y las actividades que se proponen. Dada esta condición, será tarea del profesorado determinar si los objetivos que subyacen en el material se corresponden con los objetivos planteados en su propio proyecto de trabajo y los contenidos se corresponden con los que se propone desarrollar, si las actividades cumplen las condiciones necesarias para que se produzcan aprendizajes significativos, si se ha establecido una secuencia atendiendo a un criterio de progresión y continuidad, si la metodología es compatible con la que se propone aplicar en

el aula, si es adecuado para su grupo concreto de alumnos y alumnas, etc.

- Centrado en publicaciones recientes y en aquellos materiales que puedan resultar más novedosos, salvo en casos en los que la importancia del recurso, o la escasez de materiales en un ámbito determinado, exijan la inclusión de algún título anterior o de un material de uso habitual en los centros. (Giráldez: 2.010).

Montoya (2.010) entre otros autores, proponen diferentes recursos didácticos en el aula de música bilingüe:

Recursos didácticos de soporte sonoro

- Discos compactos y casetes: todo ello nos ayuda a trabajar danzas, canciones, audiciones, karaokes, etc.
- Materiales sonoros diversos del entorno, juguetes, efectos sonoros, etc.
- Radio.
- Disco-libro, con soporte audiovisual para mostrar a los niños lo que oyen a la vez que observan cómo se produce ese sonido.
- Diapositivas y transparencias: esquemas; obras de arte; instrumentos.
- Documentos y reportajes: siempre enfocados a un contenido pedagógico propio de la disciplina musical bilingüe.
- Televisión.
- Combinación multimedia de recursos que mezclen lo visual con lo sonoro y que facilitan el aprendizaje de determinados contenidos; programas de aprendizaje interactivo muy vistosos y entretenidos para los alumnos; secuenciadores de composición musical; editores de partituras para trabajar in situ con los alumnos en la creación o modificación de las mismas.
- Películas y cintas de vídeo o DVD: de la historia del cine y la música, que ilustren los contenidos a tratar.
- De elaboración propia: grabación para el análisis de actividades de clase como danzas, obras, interpretaciones, conciertos, etc.

Recursos didácticos con soporte de papel

- Libros de canciones, piezas instrumentales, danzas y bailes.
- Cuadernos y fichas editados, que trabajan algún aspecto de la disciplina musical enfocada al bilingüismo.
- Fotocopias de material publicado fotocopiabile.
- Libros de consulta y de lectura.
- Libros de texto adaptables a las necesidades educativas.
- Partituras convencionales o no convencionales, de piezas para interpretar con los alumnos o también como medio de seguimiento de alguna audición a trabajar.
- Prensa: revistas pedagógicas especializadas en el bilingüismo musical.
- Juegos educativos adaptados a la educación musical bilingüe.

A continuación se detalla un grupo de recursos didácticos de los mencionados anteriormente de manera más extensa, ya que desde mi punto de vista son los más importantes y los más trabajados en el aula de música bilingüe y los considero más ricos en cuanto a la realización de actividades de enseñanza y juego en el aula en comparación con los demás. Esto no quiere decir que el resto de los recursos didácticos anteriormente señalados no sean adecuados para el aula.

El libro de texto

De todos los materiales curriculares y recursos didácticos utilizados en el aula, el libro de texto es el más completo y el que mayor influencia tiene en el profesorado a la hora de tomar las decisiones curriculares, ya que es el recurso por excelencia. Sin embargo, no todos los materiales curriculares son libros de texto y, paradójicamente, no todos los libros de texto a su vez desarrollan por completo el currículo marcado para el curso escolar. En general, cumplen una función mediadora en el proceso de enseñanza - aprendizaje. (Parcerisa: 1.996)

Los libros de texto condicionan mucho el tipo de enseñanza que se realiza, ya que los profesores los suelen utilizar de manera cerrada, sometiéndose al currículum específico que se refleja en él, tanto respecto a los contenidos como a la metodología la mayoría de las veces o a la manera de enseñarlos. Pueden tener una importancia muy relevante en el proceso de aprendizaje llegando a influir en el ambiente del aula,

dependiendo del tipo de libro que el profesor escoja como adecuado para impartir.

Los instrumentos musicales

Como indicación general para el uso de este recursos didáctico, tendremos en cuenta que, al realizar actividades con un conjunto instrumental, no puede quedar ningún alumno sin instrumento, salvo en aquellas actividades que consistan en un acompañamiento instrumental de la canción, donde predomina el canto sobre los instrumentos, en este caso, el canto de ritmos y canciones en la lengua inglesa. El número de instrumentos de que disponga el aula puede ser, por tanto, un condicionante fundamental que determine el tipo de actividades que se desarrollen, ya que la escasez de instrumentos no siempre puede ser paliada por la creatividad del profesor en ese momento de realización de la actividad.

También es importante que los instrumentos a utilizar sean eficaces, para que el sonido que produzcan sea de calidad, lo cual es un aliciente porque durarán más tiempo y el centro no deberá tener tanto gasto. Los instrumentos también deben servir para estimular la sensibilidad, las sensaciones, las reacciones y el gusto de los alumnos y para ello es básico que los instrumentos estén afinados de manera exacta y óptima.

Dentro de los instrumentos que más se utilizan en el aula de música tenemos:

Instrumentos de pequeña percusión (Instrumentos Orff)¹

Se clasifican en cuatro tipos: madera, metal, parche y sonajeros.

- De madera: tenemos claves, cajas chinas, castañuelas con mango y *temple blocks*.
- De metal: crócalos o chinchines, triángulos, platos suspendidos, platos.
- entrechocados, sistros, cascabeles y cencerros.
- Sonajeros: sonajas, cascabeles, cabassas, güiro, maracas.
- Parches: El más útil y el más utilizado es el pandero simple. Otros pueden ser los bongos, timbales, bombos, la batería convencional y la caja de ritmos.

(1) *Instrumentos Orff*. Llamados así por su creador, quien se inspiró también en instrumentos de otras culturas y diseñó unos instrumentos de láminas de madera o metal especialmente pensados para la escuela. Son instrumentos rítmicos de sonido indeterminado de madera y metal con los que se interpretan diversas piezas, bases rítmicas para acompañar el canto, la danza, ejercicios y ostinatos.

Instrumentos de láminas

Estos instrumentos de percusión de láminas profesionales (marimba y vibráfono) son muy caros y complejos, por lo que la enseñanza musical escolar maneja los instrumentos *Orff*.

- De metal: carillones (soprano y alto), metalófono (sopranos, altos y bajos).
- De madera: xilófonos (sopranos, altos y bajos).

Estos instrumentos están en la tonalidad de Do Mayor, pero pueden modificarse. También existen instrumentos de láminas en unidades independientes, las cuáles son muy útiles especialmente en los primeros niveles y para hacer algunos ejercicios y juegos en el aula.

Baquetas

Muchos de los instrumentos nombrados en los apartados anteriores requieren la utilización de las baquetas o mazas, como son: el pandero, carrillón, metalófono, xilófono, batería, etc. Son un elemento muy importante para trabajar en el aula y si no son de calidad no obtendremos un buen sonido de los instrumentos. Las posibilidades de los instrumentos se ampliarán si se interpretan con las baquetas para realizar distintos juegos y con distintos tipos de baquetas. También puede ser interesante tener escobillas para realizar efectos especiales en platos.

Instrumentos melódicos

Son de gran ayuda al maestro y enriquecen las actividades del aula. Los utilizados convencionalmente son: la flauta dulce, la guitarra y el piano. El uso de estos instrumentos suele estar enfocado principalmente al Tercer Ciclo de Educación Primaria ya que a los alumnos les atraen mucho los instrumentos de orquestas y que pocas veces pueden tocar y disfrutar a diario. A su vez, todos estos instrumentos no deben impedir el uso de otros que el profesor o algún alumno sepan tocar (fagot, flauta travesera, violonchelo, etc).

Juguetes sonoros

Son muy útiles para realizar trabajos tímbricos y para crear ambientaciones sonoras. Algunos se pueden incorporar a determinadas piezas musicales y dramáticas. Otros, también muy conocidos, son la flauta de émbolo, pequeños objetos que imitan el croar de las ranas, cajas con el mugido de la vaca, silbatos que simulan el canto de los pájaros o muñecos que lloran.

Interpretación de una pieza musical

A la hora de presentar a los alumnos una pieza musical, se hace necesario considerar los distintos elementos musicales que intervienen en este orden:

1. La melodía y el ritmo.
2. El acompañamiento con la armonía y el timbre.
3. La forma
4. Aspectos expresivos como el tempo, la intensidad y el fraseo.

Para interpretar la pieza musical es necesario acudir a ciertos procedimientos y recursos didácticos:

La imitación

Puede usarse en todos los niveles escolares, e indudablemente es el procedimiento más adecuado para los primeros niveles en el que los alumnos no poseen suficientes conocimientos de lenguaje musical. Se pueden memorizar pequeñas fórmulas basadas en el ostinato. La repetición y memorización se realizará en primer lugar por frases musicales para pasar posteriormente a la memorización de la obra completa.

Lectura musical

Existen grafías específicas con las que trabajar los instrumentos escolares, tanto en las grafías convencionales como en las no convencionales. Grafías no convencionales: son aquellas que permiten aplicar distintos dibujos o esquemas que pueden ayudar a desarrollar secuencias sonoras aproximadas. Lo que prima es el medio de expresión. Es muy interesante para los alumnos ya que se pueden crear atmósferas sonoras de belleza musical y sonoridad. Grafías convencionales: son para los instrumentos de percusión y los de percusión corporal: los sonidos se escriben sobre una línea horizontal o sin esta línea.

La canción

Este recurso didáctico se emplea cuando estamos ante una pieza vocal-instrumental. En el acompañamiento de canciones, los instrumentos contribuyen a la afinación, la comprensión de las estructuras rítmicas, melódicas y armónicas, los planos sonoros y la percepción del carácter y del timbre. Inicialmente, se trabajará el aprendizaje de la letra, en lengua inglesa, del ritmo primero y de la melodía después; tras esto, se realizará el aprendizaje de la letra, en lengua inglesa y la melodía juntas.

La improvisación

Los instrumentos musicales son uno de los mejores recursos para trabajar la improvisación y la creación en el aula: rítmica, melódica, auditiva y propiamente instrumental.

Podemos diferenciar diferentes tipos de improvisación para el aula:

Improvisación rítmica y/o verbal

- Inventar un ritmo para un texto en inglés.
- Creación de preguntas y respuestas rítmicas.

Improvisación melódica

- Inventar una melodía para un texto en inglés, o un texto en inglés para una melodía.
- Inventar melodías con dos, tres, cuatro sonidos o con escalas pentatónicas.
- Preguntas y respuestas melódicas.
- Inventar una voz paralela para una canción o melodía dada.

Improvisación auditiva

- Expresión de sentimientos, sensaciones, reacciones, y/o improvisación con instrumentos de pequeña percusión, utilizando las formas musicales elementales.

Improvisación intrumental

- Composición y/o improvisación con instrumentos de pequeña percusión, utilizando las formas musicales elementales.
- Acompañamiento instrumental de canciones en inglés o danzas de diferentes culturas sobre todo la anglosajona.
- Realización de una ambientación sonora para acompañar una dramatización y/o un montaje audiovisual.

3. Programa de innovación

3.1 Contextualización

Propongo a continuación un programa de innovación la cual incluye 8 sesiones con una serie de actividades que, principalmente están secuenciadas para el trabajo de las ocho Competencias Básicas del Currículo de Primaria en el Principado de Asturias, las cuáles se pretende que estimulen la cognición usando un modelo de aprendizaje activo, intentando dar respuesta a un aprendizaje interesante y dinámico para el alumnado del aula de música a través del bilingüismo.

El programa está propuesto y basado para que toda la comunicación en el aula de música, verbal o escrita, sea a través del inglés tanto si hablan los alumnos como si habla el profesor y sin tener en consideración quien sea el interlocutor. El material de trabaja en el aula será impreso o grabado en inglés (con excepciones de las páginas en la red que se puedan visitar en el aula para indagar por equipos o en parejas).

El objetivo es crear contextos en los que el alumnado pueda emplear de manera natural el inglés pero donde el idioma no va a ser evaluado directamente, ya que no es el trabajo del profesor de músico la evaluación del uso correcto del lenguaje en todo momento. No obstante, la técnica de andamiaje es un factor muy importante y constante y se debe aplicar al aprovechamiento de conocimientos tanto lingüísticos como musicales. Por ello, hay unas sugerencias sobre estructuras o expresiones específicas que pueden ser apropiadas para la realización de las tareas y su uso constante en el aula. Estas sugerencias parecen intercaladas con las actividades pero la intención es que sean de ayuda.

3.2 Timing

Este programa de innovación está planificado para el tercer trimestre del curso, teniendo en cuenta que los contenidos que se van a trabajar son completos y ayudan al alumnado a recordar en su conjunto los diferentes contenidos trabajados desde el comienzo del curso.

3.3 Alumnado

Este programa de innovación va dirigido al alumnado de Primer Ciclo de Primaria, más concretamente al alumnado de 2º Curso de Primaria. El alumnado de este curso se encuentra en la etapa de desarrollo evolutivo de entre 7-9 años.

La llegada de una cierta tranquilidad, la etapa en la que se produce una especie de aquietamiento. Sobre todo si tenemos en cuenta que se han superado ya muchos de los conflictos de las etapas anteriores y que el niño/a aún no está inmerso en las alteraciones biológicas y psicológicas de la pubertad. A partir de esta edad el niño va a atravesar prolongados periodos de calma y concentración. Será una etapa de asimilación. Todo esto hace que el niño/a se encuentre en disposición de realizar nuevos progresos y nuevas adquisiciones en lo que respecta al aprendizaje. En esta etapa el niño tendrá que enfrentarse definitivamente con la realidad externa y adaptar su comportamiento a las condiciones que este mundo real le impone.

Este vendría a ser un periodo en el cual “toca” adaptarse a la realidad. Los aprendizajes que se producen en esta etapa son más importantes y decisivos.

Alrededor de los 8 años empiezan a coordinar movimientos armónicos, de ingenio y habilidad aunque aún cuenta la fuerza. Si bien niños y niñas comparten juegos, existen diferencias en cuanto a la forma y el hacer que los caracteriza. Las niñas son más proclives a disfrutar con el movimiento, los niños con la velocidad y la fuerza.

Los juegos sirven no únicamente como descarga de energía, sino también como enseñanza del funcionamiento grupal, con los desafíos que implica, aprender a soportar la rivalidad, aprender el dominio y la integración corporal y la tolerancia entre unos y otros.

Para conocer más concretamente el desarrollo de los aspectos más relevantes de la aptitud musical en niños de entre 7 y 10 años se ha llevado a cabo un estudio aplicando el test “Medida de las Aptitudes Musicales” de Bentley a 532 niños y niñas aspirantes a cursar el primer año de Solfeo en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

La Medida de las Aptitudes Musicales de Bentley consta de cuatro partes a tener en cuenta:

1. Test de Discriminación Tonal o de Altura.
2. Test de Memoria Tonal.

3. Test de Análisis de Acordes.

4. Test de Memoria Rítmica.

En el Test de Discriminación Tonal, el estímulo a estudiar suele consistir en la presentación de dos sonidos separados entre sí por una pequeña diferencia en ciclos por segundo, siendo la tarea del sujeto indicar si el segundo tiene el mismo tono o es más bajo o más alto que el primero. Bentley (1.966) observa una reducción gradual en el número de errores según aumenta la edad. Entre las edades de 7 a 14 años mejora la habilidad de discriminar entre diferencias de tono. El estudio a su vez demuestra que más de la mitad de los niños de 7 años son capaces de discriminar correctamente diferencias hasta de medio tono. A los 9 años, la mitad de los sujetos puede discriminar cuartos de tono y a los 10 años la mitad de los niños puede discriminar diferencias de octavos de tono.

En el Test de Destrezas Rítmicas no hay acuerdo sobre si se desarrollan antes las aptitudes melódicas o las rítmicas. Bentley (1.966) indica que la incorporación a un ritmo marcado por otros niños tiene lugar antes que la unión melódica. El elemento melódico ejerce una influencia sobre la percepción rítmica: a los 8-9 años se obtienen más éxitos cuando la presentación es musical y basada en el sistema tonal. Mientras a los 7 años los aspectos melódico, armónico y rítmico son igualmente importantes, a los 6 años el factor rítmico es predominante. Bentley (1.966), con su test de memoria rítmica obtiene la mejora más importante entre los 7 y 8 años.

Los datos obtenidos por Bentley (1.966) indican que a los 8 años la mayor parte de los niños han alcanzado ya el estadio de analizar la memoria tanto en el aspecto tonal como en el rítmico, los datos de su Test de Memoria Tonal también indican que los cambios cromáticos son más destacados, y por tanto percibidos más fácilmente que los cambios diatónicos dentro del marco de la tonalidad. La evidencia, por tanto, sugiere que el sentimiento de tonalidad se establece a una edad temprana, probablemente a la edad de 8 años en la mayor parte de los niños y posiblemente en otro quizás más temprano.

En cuanto a las Destrezas Armónicas se debe tener en cuenta que el oído para la armonía, en un sentido formal, se desarrolla más tarde que el oído para la melodía. Los resultados de los tests de Bentley (1.966) demuestran que la mayor parte de los niños pequeños no pueden analizar fácilmente sonidos concurrentes.

Existe una evolución durante la infancia de todas las destrezas musicales estudiadas, en la que se aprecian diferencias en el ritmo de desarrollo de los diversos aspectos del currículo musical. Las destrezas rítmicas son probablemente las primeras que aparecen y se desarrollan en la respuesta del niño a la música. La discriminación

tonal resulta difícil de medir en niños pequeños. La discriminación tonal (sonidos graves o agudos) resulta difícil de medir en niños pequeños. Los investigadores están de acuerdo en que mejora en la edad escolar, pero no acerca de los niveles de discriminación conseguidos concretamente a cada edad. Lo que sí se sabe es que más de la mitad de los niños de 8 años son capaces de discriminar correctamente diferencias hasta de medio tono.

Las destrezas melódicas, si bien evolucionan igualmente con la edad, parecen mostrar un desarrollo posterior a las destrezas rítmicas. La capacidad para percibir la armonía es la que experimenta un retraso evolutivo, ya que hasta cerca de los 10-12 años los niños tienen dificultad para percibir el acompañamiento de una melodía.

Tras las deducciones del estudio y de los datos obtenidos en él se llega a la conclusión que a los 7-8 años los niños poseen muchas de las destrezas fundamentales requeridas para la percepción y ejecución de la música, destrezas que van perfeccionándose durante los años escolares. La escuela puede ejercer una gran influencia en el desarrollo musical, exponiendo al niño a las canciones y formas musicales propias de su cultura y trabajando cada destreza musical según su secuencia de desarrollo.

3.4 Competencias básicas

Como ha sido especificado anteriormente en el apartado referente a la contextualización, las ocho sesiones están creadas para trabajar las ocho competencias básicas en el aula.

Las competencias básicas reguladas por la Unión Europea que aparecen en el Decreto 56/2007 del currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias, son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística: el área de música favorece esta competencia mediante los intercambios comunicativos que ocurren en ella, de la explicación de diferentes contenidos y del vocabulario específico del área. A su vez a través de canciones y demás actividades orales desarrollan las capacidades del habla, la respiración, la dicción o la articulación. También se desarrolla esta competencia a través de opiniones, valoraciones o argumentos sobre las diferentes piezas y artistas musicales.
- Competencia matemática: a través del área de música se puede contribuir aunque en menor medida que hacia otras competencias. El área de música desarrolla el ritmo o las escalas.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: el área de música contribuye a la concienciación del entorno mediante el trabajo perceptivo con sonidos, líneas, movimientos presentes en los espacios naturales y en las obras musicales. El área de música se ayuda del medio como pretexto para la creación artística, lo explora, lo manipula y a su vez es incorporado de una nueva manera. A su vez tiene en cuenta otros factores de la vida humana, como contaminación sonora ayudando al alumnado a tomar conciencia de un entorno físico agradable y saludable para todos.
- Tratamiento de la información y competencia digital: el área de música contribuye a través del uso de la tecnología como herramienta para mostrarle al alumnado procesos relacionados con la música y para acercarlos a las producciones artísticas y al poder del análisis crítico de un sonido y de los mensajes que transmiten. También se fomenta la competencia en búsqueda de información sobre diferentes manifestaciones artísticas para su disfrute y conocimiento, para seleccionar e intercambiar información relacionada con ámbitos culturales del pasado y del presente, algunos cotidianos y vividos, otros de diferentes lugares del planeta.
- Competencia social y ciudadana: el área de música colabora con la interpretación y la creación constante que supone trabajo individual y en equipo. Estas tareas requieren de cooperación, de toma de responsabilidad, de seguimiento de normas e instrucciones, del cuidado y conservación de materiales e instrumentos diferentes, de la aplicación de técnicas concretas y de la utilización de espacios habilitados a la música de manera adecuada. El alumnado se expresa buscando el acuerdo de todos, poniendo en marcha actitudes de respeto, aceptación y entendimiento.
- Competencia cultural y artística: el área de música crea el necesario acercamiento a diversas manifestaciones culturales y artísticas, producidas por la humanidad, tanto de los entornos más cercanos como de otros pueblos y culturas y a su vez dota al alumnado de instrumentos para valorarlas y crear sus propias opiniones y criterios a través del conocimiento.
- Competencia para aprender a aprender: a esta competencia se contribuye debido a que se crean momentos para la manipulación de objetos, se experimentan con técnicas y materiales, se exploran los sonidos de manera sensorial, con el fin de que los conocimientos que adquiera el alumnado tengan un abanico de utilización en situaciones diferentes. El poder observar plantea la establecer unas pautas que les guíen, con el objeto de que esta observación proporcione información relevante y suficiente para que ellos mismos aprendan indagando, planificando y probando sus propias creaciones.

- **Autonomía e iniciativa personal:** esta área se basa en la exploración y la indagación de mecanismos apropiados para definir posibilidades musicales, para buscar soluciones y adquirir conocimientos. Todos estos procesos, llevan al alumnado desde un punto de partida de exploración inicial hasta un final que requiere una planificación previa la cual demanda un esfuerzo para alcanzar resultados originales y diferentes. A su vez exige la elección de recursos con la intención de expresar lo que se desea lograr y una constante revisión del proceso con la idea de ir mejorándolo. La creatividad exige autonomía, tener iniciativa, tomar diferentes posibilidades y soluciones diversas. Ayuda a la originalidad, a ser innovador y a ser flexible con las múltiples respuestas diferentes que se pueden obtener de la música.

3.5 Actividades

En las ocho sesiones hay diferentes actividades propuestas para trabajar la música a través de la metodología bilingüe-CLIL, las cuales seguirán un patrón sencillo para la puesta en marcha en el aula a través de unas tablas en la que se especificarán diferentes aspectos de las actividades.

La tabla mostrará la agrupación (si la tarea está planificada para realizarse de manera individual, en pareja, en grupos o por toda la clase), las competencias básicas que trabaja (especificando cuál o cuáles de ellas son haciendo referencia a su orden numérico del 1 al 8 como se muestran en el apartado anterior) ya que se puede trabajar más de una competencia en cada actividad, y para finalizar, el vocabulario o las estructuras gramaticales que se trabajan.

Sesión	Agrupaciones	Competencias básicas
1	Individual / Parejas	1 / 2 / 5 / 8

Vocabulario	Estructuras gramaticales
<i>Crotchet, pentagram, cheap, umbrella, clapping, crotchet rest, cross, numbers (1-15), white board. to connect.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • The + name + is/are + objective • Let's clap! • My turn / Your turn. • Let's work in pairs!

Trabajando el pulso: La negra

“Working with the pulse: The crotchet”

- Primeramente, la profesora propondrá diversas frases en las que cada palabra al pronunciarse en inglés, tenga un sólo pulso, por ejemplo:

The bread is cheap.

(clap) (clap) (clap) (clap)

My boots are clean.

(stamp) (stamp) (stamp) (stamp)

- A continuación pedirá al alumnado que piense en distintas palabras en inglés con un sonido de un sólo pulso, por ejemplo:

“Sun / numbers (one, two, three, four, five...) / salt / milk / nut...”

- La profesora además mostrará varias imágenes de palabras de una sílaba a

través de la pantalla digital, los alumnos las repetirán de viva voz tras la profesora, ejecutándola a su vez con una palmada. Alguna otra palabra puede ser añadida por el alumnado, utilizando objetos que se encuentren en el aula o fuera de ella, por ejemplo:



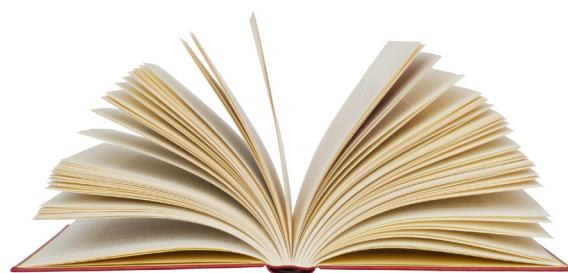
Bed



Car



House



Book

- Tras esta práctica, cada alumno/a copiará 15 figuras de negra en su libreta de pentagramas. Primero seguirán el ritmo propuesto por la profesora y escribirán y dirán de viva voz los números en inglés, hacia delante y hacia atrás.



...hasta 15

- Después, la profesora tocará con palmas algunas de esas figuras y otras las convertirá en silencios, y el alumnado debe tachar en su propio pentagrama el sonido que no suene. La actividad será corregida en la pantalla digital con la ayuda de voluntarios o alumnado que la profesora decida que necesitan reforzar el aspecto de las pulsaciones y el valor de la notación negra.
- Realizarán una ficha de emparejar, en la que se mostrará la figura de negra (crotchet) acompañada de imágenes que duren un pulso. A la vez, también se incluirán imágenes de palabras que en inglés duran 2 y 3 pulsos, para distraer y ayudar al alumnado a pensar bien los pulsos de cada palabra correcta antes de unirla con la figura de negra.



- Para finalizar, el alumnado hará un último ejercicio en el cual practicará la grafía musical a través de la figura de negra y el silencio de negra (*crotchet* y *crotchet rest*). Por parejas, primero una persona comenzará realizando un ritmo breve y sencillo mientras el/la compañero/a escribe esa grafía musical y a continuación la repite con sus palmas. Después se cambiarán el rol, lo cual implica y genera un intercambio de opiniones e interacción entre el alumnado, donde la profesora irá observando la realización de sus ejercicios, como podría ser el siguiente ejemplo de grafía musical a interpretar:



Sesión	Agrupaciones	Competencias básicas
2	Individual / Parejas / Grupal	1 / 2 / 5 / 6 / 7 / 8

Vocabulario	Estructuras gramaticales
<p><i>Carriage, train car, trip, train engine, to fill, crotchet, quaver, rhythmic structure, to enumerate, to join, to pound the table, to check.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • All aboard! • You + have got + a + train / car / bike... • All at once. • Let's pound on the table!

¡Todos al tren!

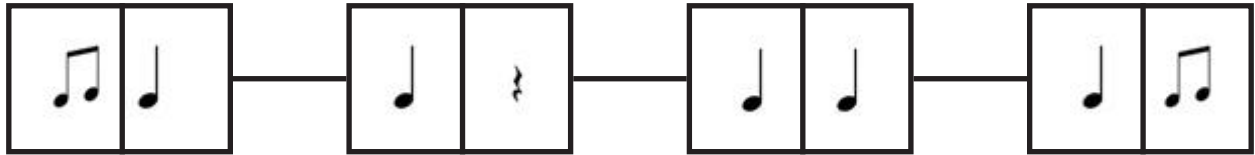
“All aboard!”

- En esta sesión la profesora explicará a su alumnado que van a realizar un viaje muy especial en un nuevo tren. Es tan especial que cada alumno/a puede dibujar como irá preparado cada vagón. La locomotora que nos lleva es una muy rápida, la cuál está compuesta por dos pulsos de figura negra, pero está triste ya que está vacía, debemos ayudar a llenarla.
- La profesora explicará que, cada vagón del tren que se dibuje sólo puede contener dos figuras de negra ♪ (TA) o cuatro figuras de corchea ♪ (TI-TI).
- La profesora primeramente dibujará sus propios vagones inventados para mostrarlo al alumnado y atender a las dudas previas que puedan surgir.

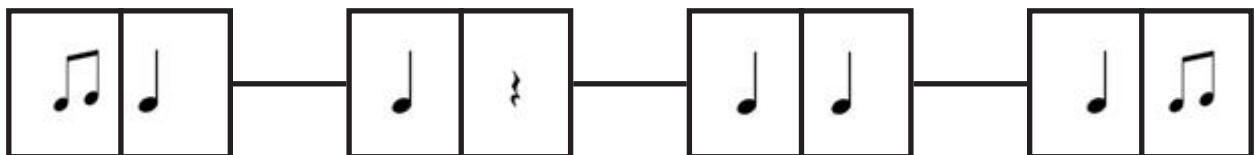


- Dejará un tiempo para que el alumnado cree sus propios “vagones especiales” en su folio. A continuación irán saliendo a la pizarra digital de manera individual para mostrárselos a la clase y cada uno tocará su tren compuesto por figuras de negra (*crotchet*) y corcheas (*quaver*).
- Para cerciorarse de la comprensión de los contenidos que trabajan en esta sesión, la profesora dibujará de nuevo un tren con los vagones vacíos en la pizarra digital. El alumnado tendrá un folio por pareja y primero uno de ellos, tendrá que dibujar el tren con los vagones vacíos y su compañero/a ayudarle y guiarle.
- La profesora realizará los sonidos con palmas y a la vez utilizando las palabras (TA) y (TI-TI), con las que el alumnado tiene que rellenar sus vagones siguiendo el ritmo marcado ayudándose en pareja, todos los trenes serán corregidos desde el asiento. A continuación se pondrán hacer variaciones, siendo una de las propuestas la de que un miembro de la pareja marque un ritmo, siendo el otro miembro quien identifique dicho ritmo, luego se cambiarán el rol.
- La profesora trabajará la escucha y la memoria del alumnado a través de unas fórmulas rítmicas dadas en un folio a cada alumno, en el cual deben escribir el

orden correcto en el que las han escuchado, por ejemplo:



- Tras la escucha y corrección tocarán todos al unísono con palmas cada fórmula por separado: nº 1, la nº 2, la nº 3 y la nº 4. A continuación unirán la nº 1 con la nº 2, y la nº 3 con la nº 4, para después hacerlas todas las fórmulas rítmicas seguidas.
- Una vez que han cogido los ritmos, la profesora irá tocando palmas y enseñándoles cada una de las fórmulas rítmicas añadiendo la letra de una canción en inglés, como por ejemplo:



You've-got a train it is all ye-llow

- Para finalizar, las TA (figuras negras o *crotchets*) serán las palmas y los TI-TI (corcheas o *quavers*) serán golpes en la mesa, a la vez que interpretan la canción de viva voz.

Sesión	Agrupaciones	Competencias básicas
3	Individual	1 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8

Vocabulario	Estructuras gramaticales
<p><i>To hurt, brainstorming, acoustic pollution, to chirp, the vacuum, construction machines, traffic jam.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • I + have seen + a flower / a river... • It+ makes + me + feel + sad / happy / good.

¡Me duelen los oídos!

“My ears hurt!”

- Para valorar los sonidos, ruidos y el silencio, el alumnado comenzará con una lluvia de ideas sobre los sonidos que les rodean, tanto en su clase, en sus casas o en el exterior y anotarán todo lo que se les ocurra en su cuaderno, como por ejemplo, escribiéndolo en inglés y especificando cuáles son ruidos o sonidos.

<i>Birds chirping</i>	<i>People speaking</i>	<i>The vacuum</i>
<i>Construction machines</i>	<i>Movement of cars</i>	<i>The microwave oven</i>
<i>The wind barking</i>	<i>The alarm clock</i>	<i>My dog</i>

- A continuación, cada alumno/a de manera individual explicará a viva voz lo escrito y por qué ha escogido esos sonidos o ruidos.
- Tras la atenta escucha de cada selección de sonidos y ruidos de toda la clase, continuarán escribiendo de manera individual cómo creen que pueden mejorar a cuidar la contaminación acústica.
- La profesora en la pizarra digital les enseñará, utilizando las palabras en inglés, varias imágenes de contaminación acústica, como puede ser: un avión, un coche de carreras, un bosque, un atasco... etc, y seleccionará a unos pocos para que expresen qué les hace sentir cada imagen.
- Para finalizar, se realizará un ejercicio de relajación. Para ayudarles a comprender que la contaminación acústica es nociva para el ser humano, entre otros tantos seres vivos. Se realizará una breve escucha de la obra de Johannes Brahms², de una duración exacta de 1 minuto y 37 segundos.
- Al mismo tiempo que escuchan la música, en la pantalla digital se reproducirán una serie de imágenes diferentes en las que el tema principal es la naturaleza. Deben prestar mucha atención y dejarse llevar por la música y las imágenes, para al finalizar comentar de manera individual qué han visto en las diferentes imágenes, y qué sensaciones y sentimientos han despertado en ellos, como por ejemplo:

- *I have seen a lake, and it makes me feel in peace.*
- *I have seen a big and snowy mountain, and it makes me feel a small thing.*
- *I have seen a beach, and it reminds me of my summer vacations with my family.*

(2) Vals No.15 en La bemol Mayor <http://www.youtube.com/watch?v=6LW4mjVObNw>

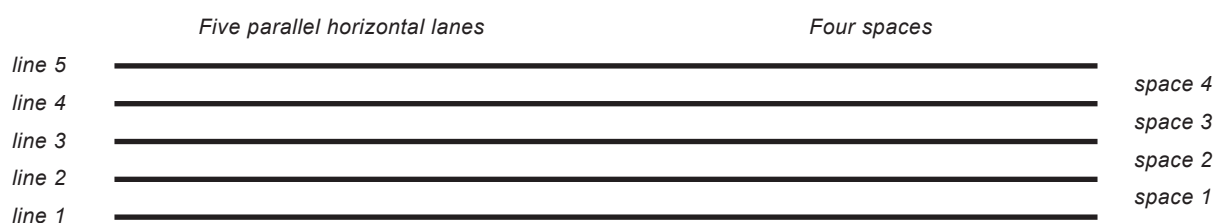
Sesión	Agrupaciones	Competencias básicas
4	Individual / Grupal	1 / 2 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8

Vocabulario	Estructuras gramaticales
<p><i>Music staff/pentagram, parallel horizontal lines, the treble clef, spaces, E and G notes, stick, straight, to pick up.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Let's + do/not do + it + over again. • Do you want to sing? • Yes, I do. / No, I don't.

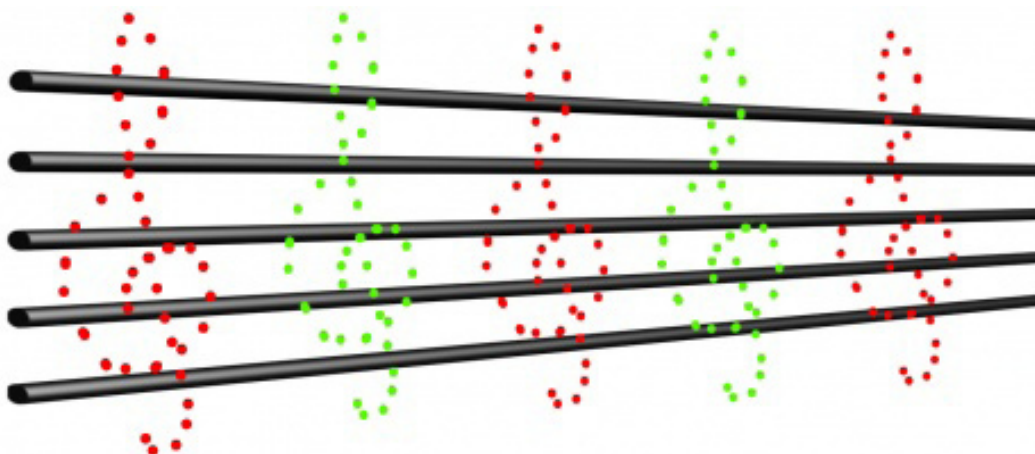
¿Te gusta cantar?

“Do you like singing?”

- Para comenzar esta sesión cada alumno/a pintará un pentagrama en su libreta y enumerará las cinco líneas paralelas y horizontales, y los cuatro espacios.



- A medida que vayan finalizando su tarea, practicarán de manera individual en la pizarra digital el dibujo de la clave de sol (*treble clef*), y le recordarán a la profesora y al resto de compañeros en qué línea se coloca.



- Tras la práctica de la clave de sol, la profesora dibujará en la pizarra digital un nuevo pentagrama, pero esta vez con las líneas en colores: la primera roja, la segunda azul, la tercera verde, la cuarta morada y la última negra. A la pizarra digital saldrá cada alumno/a, de manera individual, a dibujar cinco sonidos de negra (*crotchet*) en la línea azul, la posición de la nota sol. Tras dibujar las cinco notas toda la clase, la profesora tocará con la flauta dulce la nota sol, así el timbre de esta nota será más fácilmente recordado por la clase.
- A continuación, cada alumno/a dibujará un pentagrama en su cuaderno, y copiarán las notas sol-mi (*G - E*) realizadas por la profesora en la pizarra digital, de la siguiente manera:

Nota Sol (G)

La cabeza (*note head*) representada con un gomet azul.

La plica (*stem*) realizada con el lápiz.

Nota Mi (E)

La cabeza (*note head*) representada con un gomet rojo.

La plica (*stem*) realizada con el lápiz.

THE NOTES ON THE LINES:



- Al finalizar su correcta colocación, lo cantarán todos al unísono con la profesora de viva voz. Al haberlo cantado podrán comenzar a practicarlo con la flauta dulce y finalmente practicando canciones con las notas E y G, como por ejemplo:

Rain, Rain

Traditional



One, Two, Tie My Shoe

Traditional

(5X)

One, two, tie my shoe, Now let's do it all o-ver a - gain.
 Three, four, shut the door (Let's not do it all o-ver a - gain.)
 Five, six, pick up sticks
 Seven, eight, lay them straight
 Nine, ten, the big fat hen.

- Al cantar estas canciones estarán practicando: la entonación, la visualización de las notas y su correcta posición, la coordinación y el ritmo, la pronunciación y el vocabulario de nuevas palabras en inglés y su práctica a nivel grupal.

Sesión	Agrupaciones	Competencias básicas
5	Individual / Grupos (3) / Grupal	1 / 3 / 5 / 7 / 8

Vocabulario	Estructuras gramaticales
<p><i>Qualities of sound, pitch (high / low), duration (long / short), thunder, graphical waves, treble and bass, whistle, to mimic, bull, ambulance siren.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Is + this sound + high / low / short / long? Yes, it is. / No, it isn't. Show your animal card. If you know the answer, you must raise your hand. Pay attention to my whistles. Think of a sound.

El sonido tiene cuatro cualidades (Primera parte)

“The sound has four qualities (First part)”

- Al finalizar el primer ciclo, es necesario que el alumnado vaya consolidando el objetivo de conocer y poder distinguir rápidamente las cualidades del sonido (*qualities of sound*):

Altura (*Pitch*)

Es la cualidad que nos permite diferenciar sonidos graves, medios y agudos.

Duración (*Duration*)

Es la cualidad que nos permite diferenciar sonidos largos y cortos. Es el tiempo transcurrido entre el comienzo y el fin del estímulo sonoro.

Timbre (*Timbre*)

Es la cualidad que nos permite reconocer la fuente que produce el sonido (instrumento musical, voz).

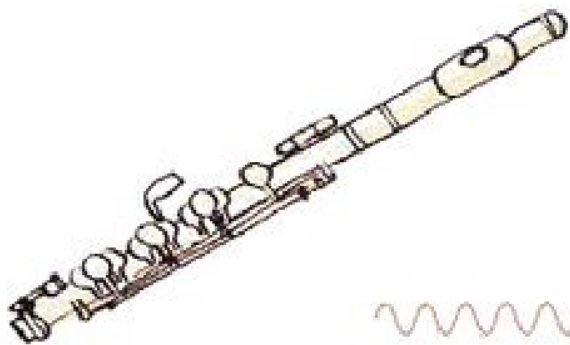
Intensidad (*Intensity*)

Es la cualidad por la cual diferenciamos sonidos fuertes y suaves.

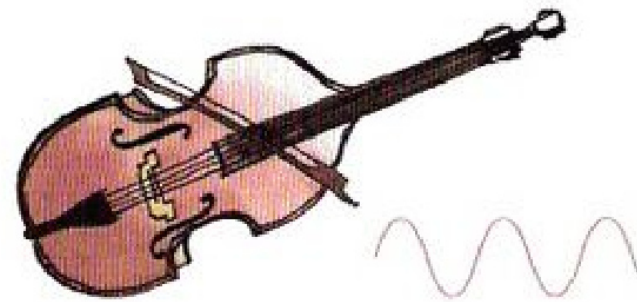
- Para trabajar el reconocimiento de las cualidades del sonido es conveniente no relacionar las cualidades para no distraer la atención o crear en los niños falsas relaciones. (Por ejemplo: que un sonido agudo es suave, o que un sonido grave es fuerte). En esta sesión se trabajarán sólo dos cualidades del sonido de forma independiente y en la siguiente sesión las otras dos, así guiaremos al alumnado a no mezclar los contenidos.
- La profesora comenzará poniendo al alumnado en situación para trabajar las cualidades del sonido mostrándoles audiciones de diferentes objetos, lugares, máquinas, etc., como puede ser un coche, un bebé llorando, un trueno. Tras escuchar el sonido e identificarlo levantando la mano, imitarán esos sonidos vocalmente (onomatopeyas).
- Se realizará un juego, por equipos de tres personas, de identificación de sonidos, en el que cada equipo tendrá varias tarjetas de animales, por ejemplo: *dog, cat, bird, wolf, rabbit, snake, bull, donkey, dolphin, lion*. Tras escuchar el sonido grabado e identificar qué animal es el que lo produce, deberán levantar

la tarjeta lo más rápido posible para ir ganando puntos hasta un máximo de 5 puntos. El equipo que consiga antes esa puntuación, será el equipo ganador y tendrá que salir a imitar el sonido y los movimientos de los animales que han acertado. Pero lo más importante, deberán contestar a esta pregunta sobre cada uno de los sonidos: ¿Cuáles son largos, cortos, fuertes, o suaves?.

- Tras poner en situación al alumnado se proseguirá con la primera cualidad el sonido a trabajar, la altura (*pitch*). Los sonidos pueden ser agudos o graves (*high and low*). Para ayudar al alumnado a comprender estos términos, les mostraremos unas grafías acompañadas de dos instrumentos musicales:



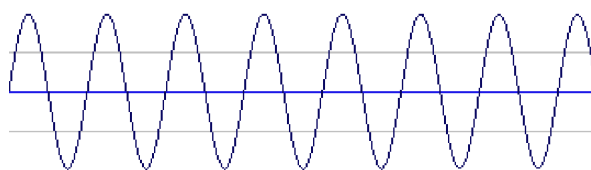
High pitch



Low pitch

- La profesora hará equipos de tres alumnos/as y reproducirá una serie de sonidos agudos y graves (la sirena de la ambulancia, un despertador, etc.) Realizarán un juego en el que el objetivo es, levantar la mano lo más rápido posible y contestar si el sonido es alto o bajo (*high or low*). A esta edad suele existir mucha confusión entre sonido grave y sonido agudo (*treble and bass*), por lo que de momento se trabajará sólo con la nomenclatura de alto o bajo. Cada equipo que acierte la altura del sonido, deberá imitarlo con su propia voz intentando afinar la altura. Representarán el sonido alto poniéndose de puntillas intentando alcanzar su máxima altura, y en caso de ser un sonido bajo, haciéndose cada vez más y más pequeños.

- La profesora continuará la sesión trabajando la duración del sonido (*duration of sound*). Los sonidos pueden ser largos y cortos (*long or short*). Utilizando un silbato, la profesora comenzará silbando un sonido largo y otro corto y a continuación los irá mezclando. Luego interrogará al alumnado sobre las diferencias de lo que están escuchando y a partir de ahí dibujará una gráfica del sonido en la pizarra digital, como esta:



Long sound



Short sound

- Una vez explicadas las ondas gráficas (*graphical waves*), la profesora de nuevo tocará con el silbato sonidos largos y cortos de manera indistinta, y cada alumno/a con su brazo derecho arriba, debe realizar un movimiento lineal con él desde que el sonido comienza hasta que termine, y en el mismo instante en el que termina, gritar todos a la vez “largo” o “corto”. La profesora cada vez lo irá haciendo a mayor velocidad y según se vaya eliminando al alumnado cuando no acierten, irán meditando un sonido que realizar para la siguiente actividad.
- En la siguiente actividad cada alumno habrá pensado un sonido con una duración determinada. Un/a alumno/a saldrá a realizar su sonido y el resto de la clase que sepa la duración del sonido (*long / short*) y cómo se dibuja su onda gráfica levantará la mano para demostrarlo. De esta manera mantenemos la atención de la clase al realizar juegos en los que hay que demostrar los conocimientos, manteniendo al alumnado atento y concentrado por si la profesora pueda preguntar, a la vez que disfrutan del juego.

Sesión	Agrupaciones	Competencias básicas
6	Individual / Grupos (6) / Grupal	1 / 3 / 5 / 7 / 8

Vocabulario	Estructuras gramaticales
<p><i>Qualities of the sound, intensity, timbre, loud/soft, ruler, chalk, blackboard eraser, sheet, worksheet, ground drill, harp, megaphone, thunder, to circle.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Is it soft or loud? • It is soft/loud. • Let's do sets of objects. • Make groups of six people.

El sonido tiene cuatro cualidades (Segunda parte)

“The sound has four qualities (Second part)”

- Para conocer las intensidades del sonido (*intensity*), en las que se debe distinguir entre un sonido fuerte o débil (*loud or soft*), el alumnado escuchará con atención los diferentes sonidos que la profesora realice en el aula. Sobre la misma mesa de la profesora, dejará caer algún objeto, como puede ser la regla y a continuación dejar caer la tiza y el alumnado irá distinguiendo la intensidad del sonido. A continuación la profesora tira sobre la mesa una serie corta de objetos que producen sonidos fuertes, como pueden ser: el estuche, el borrador, un libro, y lo realiza seguido de una serie corta de objetos que producen sonidos débiles, como pueden ser: una goma, un lápiz, un folio, etc. A continuación se les preguntará, qué diferencias han notado entre cada serie y, qué serie ha realizado los sonidos fuertes y qué serie los sonidos débiles. deben responder nombrando cada objeto en inglés con la ayuda de la profesora.
- El alumnado hará grupos de 6 y tendrán que crear una serie de 5 objetos, que

produzcan sonidos fuertes y débiles (*loud and soft*), con el material del que disponen en el mismo aula, e irán rotando de un grupo a otro para mostrar a sus compañeros la composición que han creado basada en la intensidad del sonido. Los compañeros tendrán que escribir en un papel el número de ese grupo y a su vez añadir el orden en el que su composición ha sonado, por ejemplo:

Group number 2

1st A marker (soft)

2nd A book (loud)

3rd Some coins (loud)

4th A sticker (soft)

5th A shoe (loud)

- Para finalizar con las intensidades del sonido, realizarán una ficha (*worksheet*) en la que aparecen diferentes imágenes. Si lo que aparece en la imagen produce un sonido fuerte (*loud*), deberán rodearlo de color rojo y si lo que aparece en la imagen produce un sonido débil (*soft*), deberán rodearlo de color azul. Se corregirá dicha ficha en la pizarra digital, utilizando los colores y corrigiendo en sus fichas si no estaba correcto. La ficha puede ser la siguiente:



Drums



Whistle



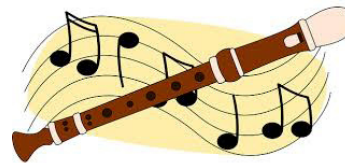
Harp



Bell



Ground hill



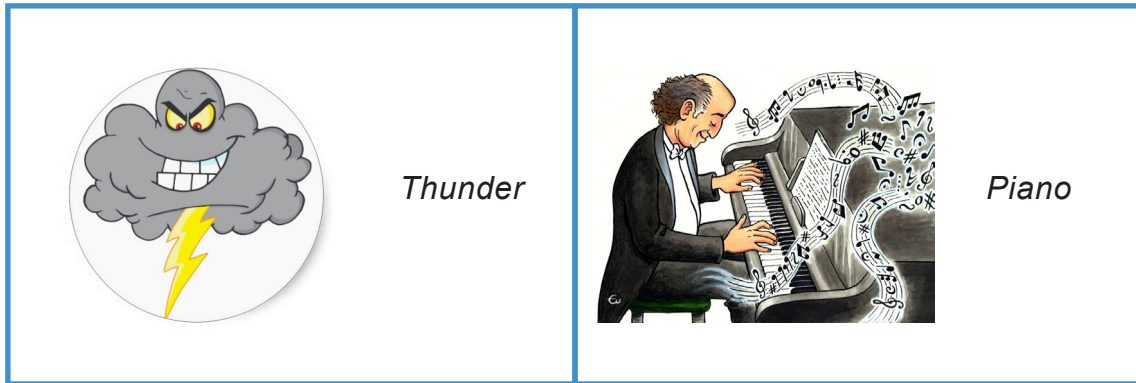
Flute



Alarm clock



Megaphone



- Para trabajar en el aula la última cualidad del sonido que deben aprender, el timbre (*timbre*), la profesora se ayudará de actividades online que realizarán a través de la pizarra digital para poder visualizar toda la orquesta musical, y escuchar los sonidos específicos que cada instrumento realiza y así escuchar su timbre y aprender sus nombres

Algunas de las actividades online pueden ser las siguientes:

1. <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs/we-are-orchestra>
- Primero deben unir cada palabra con la imagen correspondiente.

BRITISH COUNCIL LearnEnglish Kids

BRITISH COUNCIL The song is now ready. Click start to begin.

Match the word and picture by drawing a line between the pairs.

tambourine ●

clarinet ●

piano ●

violin ●

orchestra ●

100%

Traditional song. Animation by Cambridge English Online Ltd.

© British Council www.britishcouncil.org/learnenglishkids

- Tras realizar la actividad, cantarán la canción e imitarán a los músicos.



2. <http://www.musicgames.net/livegames/orchestra/orchestra2.htm>

- En esta actividad escucharán diferentes sonidos de instrumentos y deben escoger entre los que se les muestran, pueden repetir los sonidos cuantas veces sea necesario hasta acertar. Cada alumno saldrá a la pizarra digital a escoger uno de los instrumentos tras escuchar su timbre, y dirá de viva voz el nombre de este instrumento al acertar, para practicar el vocabulario. Al finalizar el juego escucharán una canción en la que sólo se iluminarán los instrumentos que estén tocando en ese momento.



Sesión	Agrupaciones	Competencias básicas
7	Grupal	1 / 5 / 7 / 8

Vocabulario	Estructuras gramaticales
<p><i>Musical tale, to play, wood block, drumsticks, tambourine, sleigh bells, whistle, to climb up, screw, wheel, to scare, brave, holes, stones, streams, waterfalls, to tickle, to pick up, to shake, giant, to trick.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Once upon a time... • And they lived happily ever after. • I / They + found + nothing.

En busca de lo perdido

“In search of the lost”

- A todos los niños y niñas les gustan las historias y más si son con música, pero aún son mejores si esa música la pueden realizar ellos. Para esta sesión la profesora contará un breve cuento musical en el cual ellos y ellas deberán seguir unas pautas en diferentes partes del cuento, siguiendo los ritmos y sonidos que la profesora diga, utilizando su voz y diferentes instrumentos musicales como: la caja (*wood block*), las baquetas (*drumsticks*), el pandero (*tambourine*), cascabeles (*sleigh bells*). En grupos de seis, cada grupo tendrá uno de los instrumentos y deberán estar atentos y seguir la historia y los ritmos a realizar.

Once upon a time, a clock that walked endlessly looking for a screw that he had lost.

Voz

tic - tac | tic - tac | tic - tac



Walking and walking, he meat a train that had also lost the wheels of his last car...

Voz

chu - gga - cho - o | chu - gga - cho - o | chu - gga - cho - o



And he said: - ¿Would you help me to look for my screw?

The train answered: - Yes, but on one condition.

- Which is?

- You do not have to scare by anything we find along the way. The watch was very brave, so he climbed up on the train.

Voz *tic - tac* | *chu - gga - cho - o* | *tic - tac* | *chu - gga - cho - o*



They went through a very dangerous place full of holes and stones. The train and the clock made huge jumps.

Play freely



They found nothing.

They went through and area of very strong wings. They could hardly stand...

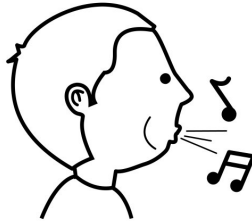
Voz

SSss

SSss

SSss

Play freely



Also they did not find what they were looking for.

*Later they went through streams and waterfalls. They were half drow-
ned...*

Voz

Gluck

Gluck

Gluck

Shaking the sleigh bells freely



Also they did not find what they were looking for.

*When they were almost hopeless, appeared in the distance a mountain
made of screws and wheels. The owner of the mountain was a strange giant
who had an obsession of collecting wheels and screws.*

Voz (free sounds)

Rrrrrr

Blummm

Ploffff



The train and the clock made a plan: while the clock was tickling the giant, the train picked up their wheels. Then the train would spin around the giant without stopping, while the clock recovered his screw. So they managed to trick the giant. They left the place very happy because they had been very brave and always, always, they were friends and they lived happily ever after.

Voz tic - tac | chu - gga - cho - o | tic - tac | chu - gga - cho - o



Sesión	Agrupaciones	Competencias básicas
8	Parejas / Grupal	1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

Vocabulario	Estructuras gramaticales
<p><i>Composers, to meet, dates, nationality, style/period, famous works, baseball match, players, to choose, to guess.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> Let's work in pairs!

Vamos a conocer compositores

“Let's meet composers”

- Esta última sesión se realizará para comenzar en la sala de ordenadores. Realizaremos una actividad en la que los alumnos trabajarán por parejas en cada ordenador y deberán seleccionar un compositor³ entre los siguientes:

Igor Stranvinsky

Wolfgang Amadeus Mozart

Robert Schumann

Gustav Mahler

Aaron Copland

Johannes Brahms

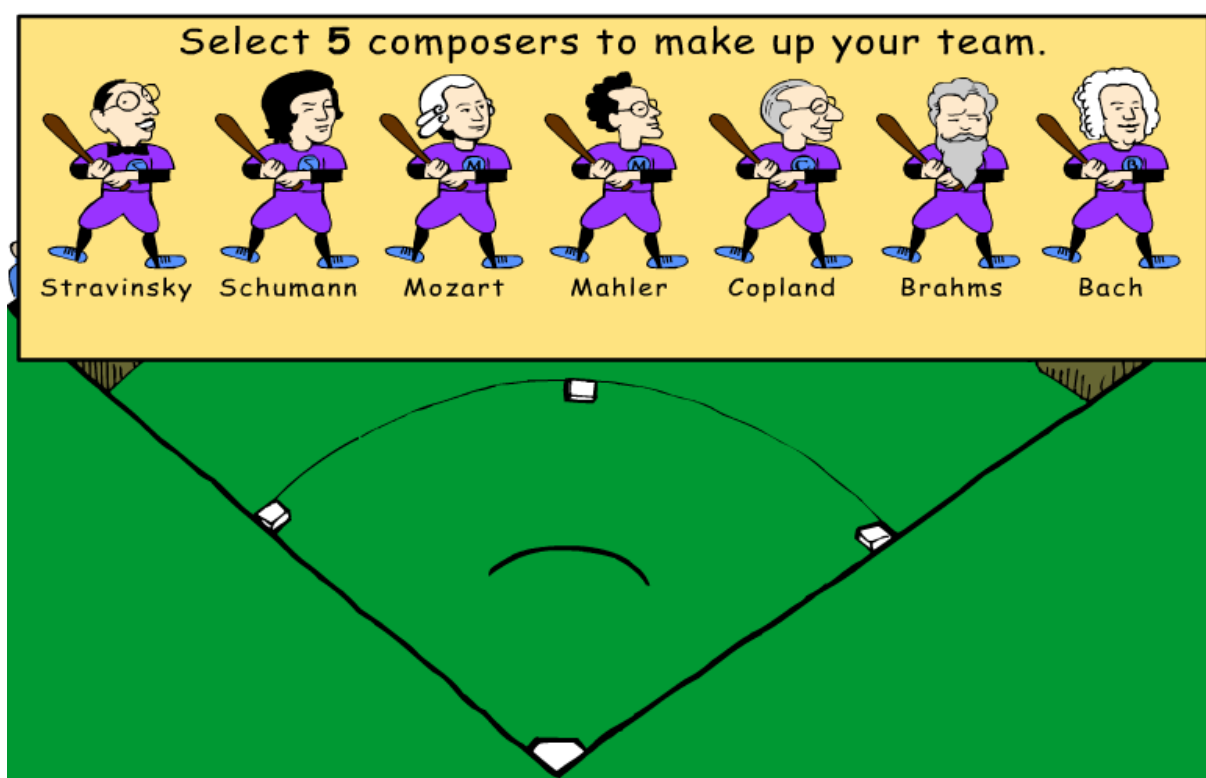
Johann Sebastian Bach

- Todos los compositores deben ser escogidos por alguna pareja, en caso contrario la profesora realizará las modificaciones oportunas. Cada pareja recopilará cierta información de su compositor en una hoja, como: El nombre de las tres obras que deben escuchar, fechas de nacimiento y muerte, nacionalidad y el estilo / época del compositor.

(3) Página web de la actividad: <https://www.dsokids.com/listen/by-composer/>

- Tras recopilar la información, volveremos al aula de música en el que jugaremos un partido de *baseball* con los compositores, a través de la pantalla digital. En el partido se harán preguntas sobre los compositores para poder jugar, entre todos se colaborará para responder las preguntas de manera correcta, aprender de todos los compositores y así ganar el partido:

<https://www.dsokids.com/games/beethovens-baseball.aspx>



3.6 Evaluación

La evaluación de estas sesiones será formativa. Se realizará a través de las actividades que se proponen a lo largo del programa de innovación, cuya intención es valorar, no tanto los resultados, sino los procesos llevados a cabo en el aprendizaje.

Como instrumentos para evaluar al alumnado utilizaremos:

- La observación sistemática, la cuál nos permite anotar de forma periódica los progresos, así como las cuestiones relativas a la conducta de los alumnos en

el desarrollo de una actividad.

- El diálogo, que nos permite evaluar los conocimientos previos, así como detectar las carencias o las potencialidades del grupo. También nos ayuda a compartir las experiencias musicales de cada uno y los conocimientos que se tienen sobre el tema que se va a tratar.
- La autoevaluación, que constituye un referente claro para el alumnado de su propio proceso de aprendizaje, pero que también nos sirve al profesorado para realizar valoraciones.

4. Conclusion

We think this work has achieved the first of the proposed objectives because after researching on the topic of bilingualism, we have acquired a current knowledge of the growth of bilingual education in our country and its characteristics.

Everything indicates, as is justified in the theoretical framework of this work, that the improvement on the performance and education of the student is significant through a CLIL methodology. At the same time, this work has shown the importance and benefits that students obtain from the learning of music, and how it helps the sensory, emotional and perceptual development of children.

The innovative program proposed is based on music as a school subject and designed for the bilingual programs. The contents selected allows the creation of varied and different activities that contribute to the creation of a dynamic, fun and creative atmosphere in the classroom. The activities has been designed with the following in mind: its contribution to an environment of motivation and guided play. In this way, all the activities has been designed to implement the body language, the digital competence, the interaction with the physical environment, the manipulative, the ability, the kinesthetic, the environmental awareness, the social and civic competence, the autonomy, the integration of all educational community, the learning process and so on.

And in order to end, as one of its main objectives, this innovative program tries to make the students realize about the importance of music in his learning process.

5. Bibliografía

ARANGUREN, A. (2.012). *Didáctica de la música*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

BALSERA, F.J. y GALLEGO, D.J. (2.010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: DINSIC Publicacions Musicals.

BAKER, C. (1.996). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon: Multilingual Matters.

BENTLEY, A. (1.966). *Musical Ability in Children and its Measurement*. Londres: Harrap.

BERNARDO J. Y BASTERRETCHÉ J. (1.995). *Técnicas y recursos para motivar a los alumnos*. Madrid: Rialp.

BLOOMFIELD, L. (1.933). *Language*. New York: Henry Holt.

CHACÓN, R. (2.004). *An Introduction to Sociolinguistics*. Madrid: UNED.

FERGUSON, C.A., HOUGHTON, C. y WELL, M.H. (1.977): *Bilingual Education: an International Perspective*. En B. SPOLSKY y R. COOPERS (eds.) *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.

GESELL, A. (1.946). *El niño de 5 a 10 años*. Paidós Ibérica.

GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (2.002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

GIRÁLDEZ, A. (2.010). *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

GIRÁLDEZ, A. Y PIMENTEL, L. (2.011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: OEI.

GUILLEN, C. Y ALARIO, C. (2.002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis Educación.

HARDING, E. & RILEY, P. (1.998). *La familia Bilingüe*. España: Cambridge University Press.

HARMER J. (1.983). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

HEGUY, G. (2.003). *Educación musical en movimiento*. Buenos Aires: Pluma y Papel.

JUAN, A. Y GARCÍA, I. (2.012). *Los diferentes roles del profesor y los alumnos en el aula de lenguas extranjeras*. Revista Dital: Reflexiones y Experiencias Innovadoras en el Aula. ISSN: 1989-2152. DEP.LEGAL: GR 2.327/2.008

MACKEY, W.F. (1.970): *A typology of bilingual education*. Foreign Language Annuals, 3.

MARQUÉS, P. (2.000). “*Los medios didácticos*”. Artículo on-line. (Consultado el 20 de Abril de 2014: <http://peremarques.pangea.org/medios.html>).

MONTOYA, J. (2.010). *Música y medios audiovisuales: planteamientos didácticos en el marco de la educación musical*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

MORENO, I. (2.004). “*La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*”. En Educatec. (Consultado el 15 de Abril de 2.014: <http://www.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>)

MORIN, E. (1.999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París. Santillana.

PARCERISA ARAN, A. (1.996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Biblioteca de aula no 105. Barcelona: GRAÓ.

PIAGET, J. y Otros (1.967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.

PICQ Y VAYER (1.985). *Educación Psicomotriz y Retraso Mental*. Madrid: Científico Médica.

REGNER, H. (1.977 - 1.982). *Music for children*. Nueva York: Schott.

RÍOS, A. (2.004). *Red Educación, arte e interculturalidad. Diálogos y artículos*. Lima.

SAN ISIDRO, F.X. (2.009). *Capítulo 2.2. As seccions bilingües: Integrando linguas “a través” do currículo*. En Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia (2009) *CLIL: Integrando linguas “a través” do currículo*. Recuperado de: http://www.edu.xunta.es/contidos/rede_linguas/files/CLIL%2009%20WEB.pdf (Consultado el 27 de Abril de 2.014)

SIGUÁN, M. (1.996). *La Europa de las lenguas*. Madrid: Alianza.

SIGUÁN, M., MACKEY, W. F. (1.986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.

SINCLAIR, J. McH. (1.982). *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.

STENHOUSE, L. (1.975). *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

TITONE, R. (1.976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona, España: Fontanela.

TUNMER, E., MYHILL, M. (1.984). *Metalinguistic awareness and bilingualism*. Berlín: Springer Verlag.

VASQUEZ, C. (2.009). *El arte: un derecho humano. Encuentro nacional de arte, diversidad cultural y educación*. Perú.

VERA, A. (1.989). *El desarrollo de las destrezas musicales: un estudio descriptivo*. Universidad Complutense de Madrid: Infancia y Aprendizaje. ISSN: 0210-3702.

ZABALZA, A. (2.012). *Las competencias en la formación del profesorado. De la teoría a las buenas prácticas*. Tendencias pedagógicas.

Webpages

DECRETO 56/2.007, de 24 de Mayo, de Educación Primaria en el Principado de Asturias. (Consultado del 20 de Marzo de 2.014): <https://sede.asturias.es/bopa/disposiciones/repositorio/LEGISLACION31/66/5/001U002Y3V0002.pdf>.

Centro Virtual de Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE (Consultado el 22 de Marzo de 2.014): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm.

Real Academia Española de la Lengua. (Consultado el 15 de Marzo de 2.014). <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=Utd0kEvToDXX2driwZ0M>.

Ministerio de Educación y Ciencia Español– Convenio British Council (Consultado el 10 de Marzo de 2.014) <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/profesorado/formacion/formacion-permanente/convenio-mec-british-council.html>.

Enlace de Youtube: “Vals No. 15 en La bemol Mayor” de Johannes Brahms (Consultado el 15 de Abril de 2.014) <http://www.youtube.com/watch?v=6LW4mjVObNw>.

Imágenes musicales para la Educación. (Consultado el 15 de Abril de 2.014) <http://musiced.about.com/od/lessonsandtips/a/imagegallery.htm>.

Juegos musicales interactivos para niños (Consultado el 16 de Abril de 2.014) <http://www.musicgames.net/livegames/orchestra/orchestra2.htm>.

British Council. Actividades interactivas y canciones (Consultado el 16 de Abril de 2.014). <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs/we-are-orchestra>.

Información, juegos y actividades interactivas musicales para niños (Consultado el 16 de Abril de 2.014) <https://www.dsokids.com>.