



FACULTAD  
DE FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO  
Y EDUCACIÓN



Universidad de Oviedo

Máster en Formación del Profesorado de Educación  
Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación  
Profesional

**El enfoque didáctico CLIL aplicado al aula de Música**

**CLIL approach for the Music classroom**

Trabajo de Fin de Máster

Aïcha Chahel Gayol – Curso 2023/24

## Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>PARTE I. Experiencia en el máster</b> .....	1
<b>Valoración de las asignaturas del máster</b> .....	1
<b>Análisis y reflexión sobre las prácticas</b> .....	1
<b>Propuestas innovadoras</b> .....	5
<b>PARTE II. Proyecto de Innovación</b> .....	7
<b>Introducción. Justificación y fundamentación</b> .....	7
<b>Marco Teórico</b> .....	9
<b>Cómo se planifica en clil</b> .....	10
<b>CLIL en el contexto español y asturiano. El Programa habLE</b> .....	15
<b>Propuesta de actividades integradoras</b> .....	17
<b>Evaluación</b> .....	19
<b>PARTE III. Programación de aula</b> .....	21
Introducción.....	21
Base normativa.....	21
Justificación.....	22
Relación de competencias clave con perfil de salida.....	22
Instrumentos, procedimientos de evaluación y criterios de calificación del aprendizaje del alumnado de acuerdo con los criterios de evaluación.....	29
Principios metodológicos.....	37
Metodologías específicas .....	38
Medidas de atención a las diferencias individuales .....	41
Actividades complementarias y extraescolares .....	42
Recursos y materiales didácticos.....	43
Temporalización de las unidades de programación.....	44
Unidades de programación – Situaciones de aprendizaje.....	44
<b>IV. Conclusiones</b> .....	64
<b>Referencias</b> .....	65
<b>Anexo I. Modelo de procesamiento de la motivación diseñado para la investigación lingüística</b> .....	70
<b>Anexo II Modelos de instrumentos de evaluación</b> .....	71

Anexo III Modelo de Glosario a trabajar .....	73
Anexo IV. Partituras .....	74

## **Introducción**

El presente trabajo surge como *fruto de* mi paso por el Máster de Formación del Profesorado. Posee una estructura dividida en tres partes. La primera parte contiene una relación de los conocimientos adquiridos durante el primer semestre, así como una breve reflexión sobre mi periodo de prácticas. La segunda parte se dedica a la exposición y fundamentación de un proyecto de innovación docente en el cual se propone la utilización del enfoque pedagógico AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) en el aula de Música. La tercera parte constituye la aplicación de esta innovación a una programación anual y la cuarta se destina a las conclusiones.

## **PARTE I. Experiencia en el máster**

### **Valoración de las asignaturas del máster**

El primer semestre del máster nos proporcionó una panoplia de competencias docentes que solo valoramos plenamente en el momento en el que comenzamos el periodo de prácticas en los institutos.

En primer lugar, cómo interpretar la legislación educativa, tarea que iniciamos con la asignatura de “Diseño y Desarrollo del Currículum”, para seguir trabajando en un nivel más especializado en “Complementos a la Formación Disciplinar”. En segundo lugar, cómo programar actividades según dicha legislación. Trabajamos esta habilidad en mayor o menor medida en todas las asignaturas. Sin embargo merece especial mención la anteriormente citada “Complementos” debido a que, además de habernos preparado de forma teórica para afrontar la estructuración y redacción de una programación docente, también nos ha ayudado a desarrollar nuestra habilidad para explicar un tema y conectar con los alumnos de forma efectiva. “Procesos y Contextos Educativos” y “Sociedad, Familia y Educación” nos aportaron una amplia perspectiva sobre la realidad social de los alumnos y sobre la enorme diversidad que hay presente en todas las aulas. “Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad” se encuentra entre las asignaturas que más he apreciado tener en el máster. ADP nos ayudó a entender la psicología del adolescente, los trastornos y las enfermedades mentales que les afectan más frecuentemente, cómo se define la inteligencia desde el campo de la psicología, qué factores intervienen en la motivación del alumnado y qué tipos de refuerzos y castigos surten mayor efecto según las circunstancias de cada momento. Pude ver muchas de estas enseñanzas aplicadas en la práctica por mi tutora del centro. Ella utilizaba la economía de fichas, un sistema de refuerzo positivo, para motivar a los alumnos de una de sus asignaturas con un peso más teórico. Finalmente, “Procesos y Contextos Educativos” nos aportó información relativa a la organización de los centros en cuanto a documentación, organismos de coordinación interna y a nivel regional e información sobre las dinámicas más comunes dentro de un grupo-clase.

### **Análisis y reflexión sobre las prácticas**

El instituto en el que trascurrieron mis prácticas es un centro urbano con un área de influencia muy amplia, ya que comprende al alumnado saliente de cinco colegios de la

zona, además de alumnado procedente de otros concejos que llega a este centro atraído por su particular oferta de estudios. La procedencia variada de los estudiantes hace que el nivel socioeconómico también lo sea. El PEC del centro dice en este sentido que se podría hablar de unas familias de clase media. El centro se encuentra muy bien comunicado y su situación permite a los alumnos disfrutar de múltiples recursos en sus alrededores como bibliotecas, centros de estudio, centros deportivos, etc. Mantiene una cifra aproximada de 1.000 matriculados anualmente, a los que dan servicio un claustro de 92 profesores.

El edificio que ocupa la institución es bastante antiguo y así lo reflejan sus aulas en las que todavía se conserva el escalón que separa el nivel del profesor del nivel de los alumnos. El mobiliario está conformado por sillas y mesas individuales colocadas en hileras, a la manera tradicional. Los únicos elementos que sitúan en la actualidad a estas aulas son los medios digitales e interactivos con las que se las ha equipado: ordenadores, sistemas de sonido, pantallas táctiles y/o pizarra digitales.

Los documentos de mayor importancia para el instituto son el Proyecto Educativo del Centro y la Programación General Anual, una necesaria concreción anual del primero. El PEC en vigor para este centro se aprobó en claustro en abril de 2017 y no ha sido actualizado según las directrices de la nueva ley de educación LOMLOE a día de hoy a excepción de las concreciones curriculares para la ESO y Bachillerato aprobadas en 2023. Dos de los programas más relevantes del PEC son el Plan de Convivencia y el Programa de Atención a la Diversidad. El primero contiene el código de conducta esperado de los miembros de la comunidad educativa, mientras que el segundo detalla los principios generales de actuación en cuanto al tratamiento de la diversidad del alumnado, reconociéndose de esta forma que cada alumno requiere una enseñanza personalizada que responda a su situación y a sus intereses de futuro. De esta forma, se trata de un documento elaborado desde un punto de vista democrático que contempla las circunstancias individuales de cada alumno. Una crítica que se podría hacer al lenguaje con el que está redactado sería la no discriminación entre integración e inclusión, tratados como palabras sinónimas en el documento. Además el vocabulario empleado tampoco es el más acertado en ocasiones al referirse en ocasiones a las necesidades educativas del alumnado como “problemas que persisten”.

La PGA recoge una versión resumida del PEC sobre la identidad y el contexto de creación del centro en sus primeras páginas. En el resto del documento se describe la planificación de la actividad de la comunidad educativa en la duración del año escolar. Contiene: el plan de mejora respecto al año anterior; los calendarios y horarios por los que se regirá la actividad docente, así como los criterios empleados para desarrollarlos; el plan de orientación educativa que comprende toda la actividad del Departamento de Orientación (los programas de atención a la diversidad, de acción tutorial y de orientación para el desarrollo de la carrera); el programa para la prevención del abandono escolar; planes de actuación específicos como el programa de salud del centro; el programa de actividades complementarias y extraescolares de este curso; un informe sobre el seguimiento y la evaluación de la PGA; novedades generales sobre las programaciones introducidas por la LOMLOE, el plan de coordinación con los centros de primaria

adscritos al instituto y un calendario en el que se resumen las reuniones de quipos docentes más significativas a lo largo del año.

Los programas de centro que han tenido mayor impacto en mis prácticas han sido el programa habLE en el que participa activamente el Departamento de Música y el Plan de lectura, escritura e investigación, en el que se encuadran los dos proyectos de los grupos con los que mi compañero y yo trabajamos durante las prácticas. Esto último se debe a la naturaleza de los proyectos. Se trata de dos obras teatrales por lo que los alumnos trabajan constantemente sobre la lectura e interpretación de un texto dramático.

Mi experiencia con el alumnado fue buena en términos generales. Trabajé la mayor parte del tiempo con los dos grupos del Bachillerato de Artes Escénicas en el salón de actos, un espacio cuyo uso habitual no suele ser el de aula. Esto dio pie a que los alumnos tendiesen a mostrar un comportamiento menos adecuado para una clase, prestando quizás menos atención, con lo que el docente o la docente al cargo del grupo tuviese que llamar la atención más de una vez. El salón de actos es un espacio asociado frecuentemente por los estudiantes con charlas y actividades de tipo más informal en las que no se suele requerir de ellos su completa atención. Este fue el caso en especial de los alumnos de primero. Los alumnos de segundo curso ya habían adoptado una disposición más seria respecto a las materias y se notaba el interés, la energía e incluso podría decirse que la profesionalidad con la que se enfrentaban a las tablas. Por otro lado, la cualidad “informal” del salón de actos también hizo más sencillo que los alumnos se atrevieran a probar cosas nuevas y se desenvolviesen en el espacio con mayor soltura. Si lo comparamos con las aulas “madre” de estos grupos, fácilmente llegaremos a la conclusión de que estas últimas no son adecuadas para llevar a cabo las asignaturas de tipo práctico “Coro” y “Artes Escénicas” por su escaso tamaño (se tratan de dos grupos de casi treinta personas cada uno) que limita la libertad de movimiento tanto de alumnos como de docentes y por su peor calidad acústica.

El grupo de alumnos de primer año, con edades comprendidas entre los 16 y los 19 años, es generalmente respetuoso, aunque es cierto que cuando empezamos a dar clase los docentes en prácticas, algunos alumnos quisieron probar nuestros límites como profesores novatos. Haciendo esto también conseguían reafirmar sus papeles de “los graciosos” o “los payasos” de la clase. Al final, fuimos capaces de combatir estas actitudes ignorando los retos planteados y mostrando interés por aquellas conversaciones que mantenían en los ratos libres sobre intereses personales que están relacionados con la materia de Música: la vida del conservatorio y los estudios de danza entre otras cosas. La docente utilizó el uso de atrezzo desde el primer día como mecanismo de motivación extraordinario y como premio al buen hacer de los alumnos. Por otro lado, el absentismo fue un problema sobre todo en las clases de Artes Escénicas en las que los alumnos preparaban una obra de teatro musical. La docente llamó la atención en diversas ocasiones al respecto y tomó la medida de quitar ciertos papeles a las personas que más estaban faltando. Lo cierto es que, el ensayo, el diseño de las coreografías y la interiorización de los diálogos requirieron mucho tiempo de preparación por parte de los alumnos y resultaba injusto que la obra corriese peligro de no ser estrenada por unos pocos alumnos que nos mostraban suficiente interés por la materia. Finalmente la obra fue estrenada y

solamente uno de los casi diez alumnos en riesgo de quedarse sin un papel en la obra no participó en ella.

El grupo de segundo, con edades entre los 17 y los 19, está mucho más unido. El ambiente que se respiraba en las clases era de familiaridad y de profesionalidad. Se trata de unos alumnos muy trabajadores y con mucho talento, la mayoría de ellos con la idea en mente de dedicarse profesionalmente al mundo del espectáculo. Estrenaron con gran éxito su obra a mediados de marzo. En las asignaturas teóricas, se trabajó desde el punto de vista de cada uno de sus intereses particulares. En “Análisis” trabajamos el Impresionismo musical intentando tocar los intereses más sobresalientes de la clase. Una alumna se interesa, por ejemplo, en la escritura de libretos para realizar pequeños cortos con sus compañeros en su propio tiempo libre o dramatizaciones en las que incluye a los propios profesores y a veces otorga a dichos docentes como regalo. Otro alumno demuestra interés por la literatura distópica, teniendo encima de la mesa ediciones de autores clásicos como *La rebelión en la granja* de G. Orwell o el *Mundo Feliz* de A. Huxley y siendo capaz de establecer una conversación interesante al respecto. Otro alumno se interesa por la imagen y en especial, la fotografía, habiéndose encargado de realizar el reportaje fotográfico del proyecto de la obra de teatro musical realizada en la asignatura de Artes Escénicas.

Las dos Situaciones de Aprendizaje que diseñé y puse en práctica, tanto para los alumnos de primero y segundo, tuvieron que ajustarse en alguna medida en cuanto a la reformulación de las explicaciones. La canción escogida para “Coro I” suponía un incremento en la dificultad interpretativa bastante grande. Aunque es cierto que los alumnos ya habían cantado previamente a tres voces (la canción de *Scarborough Fair*), *Marching Saints* supuso que los alumnos aprendiesen a encajar notas a contra tiempo, síncopas, disonancias bastante sostenidas en el tiempo y afinadas y entradas dispares. Para conseguir un buen resultado, ensayé por mi cuenta la forma en la que podía explicarles y demostrarles las formas de llegar a superar estas dificultades. Muchas veces esto surtió efecto, pero hubo un momento especialmente crítico en el que no sabía cómo explicarles el paso a la siguiente sección de la canción sin utilizar términos de lenguaje musical que los alumnos no conocían. Reconozco que dejé que el grupo me viera bloqueada, probando posibles vías en el teclado y no habría pasado nada, de no haberme preguntado ellos si me estaba frustrando y yo haberles mentido (muy malamente). Me arrepentí bastante después, porque lo cierto es que ellos no tienen la culpa. Es mi trabajo encontrar la forma en la que puedan entender lo que necesitan entender. Al final lo conseguimos y aprendimos todos en el proceso. Creo que el resultado fue satisfactorio para ellos y que el esfuerzo invertido en el aprendizaje tuvo sus frutos porque un día llegaron a clase en medio de un alboroto y nos enseñaron un vídeo de un grupo de alumnos de la clase cantando *Marching Saints* en su tiempo libre e incluso dándose entre ellos algunas indicaciones propias de la figura del director. Para mí la experiencia también fue muy positiva porque me maravilló verlos avanzar tan rápido, aprender a hacer algo que no sabían hasta hace un par de días, y que yo había tenido algo que ver en ello. Muy satisfactorio.

La SA pensada para el grupo de “Análisis II” tuvo sus baches desde el inicio porque había construido la programación teniendo en cuenta un nivel superior al demostrado finalmente en el aula. Esto me sorprendió porque los había visto hacer ejercicios de ese nivel de dificultad hacia apenas un mes, pero luego caí en la cuenta de que es fácil olvidarse de estas cosas en ese tiempo con la cantidad de otras asignaturas y exámenes que tienen por el medio. El nivel de las clases tuvo que reajustarse y lo que se había programado para la SA, reducirse. El examen pensado también tuvo que volver a hacerse teniendo en cuenta esta situación. Eché mano de la ayuda de la tutora del centro en más de una ocasión para explicar conceptos de interválica de lenguaje musical, que yo tengo tan asumidos, que se me hacía difícil improvisar una explicación clara en el momento. De todas formas, creo que al final de la SA, todos ellos salieron con la clara idea de por qué el Impresionismo es un movimiento importante para la historia de la música y mis explicaciones les ayudaron a completar contenidos vistos en la asignatura de Historia de la música, con lo que la SA también tuvo un final satisfactorio.

### **Propuestas innovadoras**

Según mi experiencia en el centro, el problema más acuciante al que se enfrentan los profesores a la hora de ofrecer una educación de calidad es el absentismo. Según el doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación José Ignacio Cruz Orozco, el absentismo se entiende comúnmente como “la inasistencia injustificada a las aulas de un menor en edad de escolarización obligatoria, que en el caso español se circunscribe a los niños y niñas de entre 6 y 16 años” (Cruz Orozco, 2020, p. 124). Cruz Orozco es profesor titular del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia y ha dirigido varios proyectos de investigación relacionados con la educación de los jóvenes en España (Universidad de Valencia, s.f.). En su artículo “Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones” (2020) revela la escasez de estudios a nivel nacional sobre este problema, habiéndose publicado la última gran investigación al respecto en el año 2005, y de datos fiables sobre los que plantear nuevas investigaciones (Cruz Orozco, 2020, p. 129 y 132). Lamenta en este sentido que, a pesar de que el absentismo es una realidad que supone una preocupación común entre el profesorado, no esté presente en la agenda política. Además, se apoya en las estadísticas regionales de la Comunidad Valenciana para señalar que se trata de un problema creciente y que las intervenciones relacionadas con alumnos absentistas han sido mucho menos fructíferas que las intervenciones dedicadas a otras problemáticas que afectan al mantenimiento de una vida escolar armoniosa como puede ser el acoso escolar (Cruz Orozco, 2020, p. 130).

Con todo ello, contempla el absentismo como un problema “esencialmente educativo y social” y recomienda mantener las actuaciones de la Fiscalía de Menores a un mínimo, ya que su función es puramente punitiva hacia los progenitores de los menores y no colabora en la reincorporación de los estudiantes al ritmo normal de las clases (Cruz Orozco, 2020, p. 132-3). Concluye que el peso puesto sobre las circunstancias socioeconómicas y personales de los estudiantes como causante principal de este fenómeno es excesivo y los centros educativos deben responsabilizarse en mayor medida de sus casos de absentismo elaborando protocolos preventivos (Cruz Orozco, 2020, p.



133). Esto concuerda con lo observado en el centro. Dentro de las actividades programadas para curso 2023/24 en el Plan de Acción Tutorial, encontramos una enorme variedad de propuestas para los alumnos, pero ninguna donde las familias sean el centro de atención. La mayor parte de las actividades en las que se haya implicado a la familias son de “consulta” o “entrevista informativa”, colocándolas en un papel puramente pasivo. Por todo ello, parece esencial crear nuevas oportunidades de participación de los padres, madres y tutores legales de los estudiantes en la vida del centro con el objetivo de hacerlos partícipes de la educación de sus hijos e hijas y alimentar el sentido de comunidad.

Por otro lado, el absentismo también se debe a la falta de interés y motivación de los alumnos por las materias del curriculum. Ante la preocupación de mi tutora del centro porque sus alumnos no estaban asistiendo a las clases con la frecuencia deseada, ellos contestaron “Sí, pues esta es a la asignatura a la que más vengo” y “No quieras saber las otras”. En este sentido, los profesores de Música somos muy afortunados porque impartimos una materia cuyo tema central forma parte de la vida diaria de prácticamente todo adolescente. La materia de música debe ser en mi opinión una asignatura en la que se imparta el conocimiento musical a través de la experiencia personal del alumno y de aquellos temas que puedan ser de su interés desde un punto de vista fundamentalmente práctico. Mi visión concuerda con el modelo de escuela propuesto por Howard Gardner ya en 1983 a través de su teoría de las inteligencias múltiples. Gardner es un psicólogo estadounidense especializado en psicología de la educación y profesor de Cognición y Educación en la Universidad de Harvard. Este estudioso ha sido reconocido mundialmente por sus contribuciones al mundo académico mediante múltiples galardones de los cuales es ejemplo el Premio Príncipe de Asturias en Ciencias Sociales del año 2011(Harvard University, s.f.).

El modelo de escuela planteado por Gardner ha de estar “centrado en el individuo”, pues cada persona demuestra tener una combinación única de inteligencias (Gardner, 2019, p. 24). Además en esta escuela los padres deben estar altamente implicados, ya que de esta forma el entorno familiar transmitirá sus altas expectativas a los estudiantes y la educación se volverá un proceso más sencillo y más satisfactorio para todas las partes implicadas (Gardner, 2019, p. 375). Plantea la existencia no de una, sino de siete tipologías de inteligencias, partiendo de la definición de inteligencia como “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gardner, 2019, p. 25). Su grupo de investigación fue capaz de encontrar: la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la corporal y cinética, la inteligencia interpersonal (aquella que regula las relaciones entre personas) y la inteligencia intrapersonal (aquella que nos ayuda a conocernos a nosotros mismos) Ninguna es mejor que las otras, sin embargo hemos tendido a dar mayor importancia a las dos primeras (Gardner, 2019, p. 27-29). Las inteligencias son independientes. Demostrar altas capacidades en una de ellas, no dota a una persona de las habilidades necesarias para ser reconocido como una gran personalidad. Gardner cita el ejemplo de un niño autista, cuya inteligencia interpersonal está dañada, pero puede demostrar una gran inteligencia musical o lógico-matemática. Para ser “un genio” entran en juego altas capacidades en múltiples inteligencias. Uno de

los ejemplos escogidos por el psicólogo es el de un violinista. Para ser un músico de éxito se necesita más allá de ser musicalmente inteligente, grandes dosis de inteligencia interpersonal para transmitir emoción y de inteligencia espacial (Gardner, 2019, p. 56). Desde este punto de vista,

el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias. La gente que recibe apoyo en este sentido se siente, según mi opinión, más implicada y competente, y, por ende, más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva (Gardner, 2019, p. 27-29).

Siguiendo el pensamiento de Gardner, la desmotivación de los alumnos mana pues de un sistema educativo en el que se valoran dos tipos de inteligencia, la lingüística y la lógico-matemática, por encima del resto. La asignatura de Música hace posible que podamos entrenar diferentes tipos de inteligencias a través del trabajo con diferentes tipos de textos y dar valor a las fortalezas de todos los alumnos. Tal y como tuvimos ocasión de discutir en las clases de “Aprendizaje y Enseñanza” del máster, para mí Música no debe ser una asignatura en la que sea difícil aprobar. No por ello se deben regalar las notas, sino que este margen de flexibilidad debe permitir al alumnado tener la suficiente tranquilidad como para poder explorar todas las posibilidades de la asignatura sin miedo a suspender. Música debe representar una oportunidad para conocer y también para explorar, tal como sugiere, el Decreto de 30 de agosto por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria:

En definitiva, la música, uno de los referentes de identificación de los y las adolescentes, debe convertirse en una fuente de enriquecimiento y disfrute personal, promoviendo en el alumnado el interés por participar en la vida musical de su entorno con un espíritu positivo, tolerante, abierto a la diversidad de estilos, superando posibles prejuicios y valorándolos como expresión de la diversidad cultural y puente de comunicación entre diferentes colectivos.

## PARTE II. Proyecto de Innovación

### Introducción. Justificación y fundamentación

Teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior, planteamos en esta segunda parte un proyecto de innovación que tiene por objetivo **general la incrementación del interés, la motivación y la implicación** del alumnado en su educación musical y en el aprendizaje de una lengua extranjera, el inglés, con un énfasis especial en la competencia comunicativa del alumnado. Una de las razones de esta falta de implicación del alumnado, así como del decaimiento generalizado en los resultados académicos entre 2018 y 2022 (OCDE, 2023, p. 251), es la falta de conexión entre los contenidos curriculares de las asignaturas impartidas en los institutos. Esto repercute en una percepción por parte del alumnado de que las materias que estudian son compartimentos estancos que tienen poca o ninguna relación con sus propias experiencias vitales. La aplicación del enfoque pedagógico conocido internacionalmente como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) o en los países hispanohablantes como Aprendizaje Integrado de Contenidos curriculares y Lengua Extranjera (AICLE) podría ayudar a solventar este problema.

La combinación de la enseñanza musical y lingüística puede dar como resultado la obtención de aprendizajes más efectivos en ambos campos, aunque la materia de Música no fue una de las primeras propuestas sobre las que trabajaron los docentes CLIL. Aprender una segunda lengua (a partir de aquí L2) requiere el desarrollo de habilidades de escucha atenta basadas en la discriminación auditiva que se pueden trabajar desde el análisis y el comentario de audiciones musicales. Algunos autores creen conveniente en este sentido trabajar las cualidades del sonido en profundidad y señalan el canto como un ejercicio puente entre las dos disciplinas, música e inglés, de carácter vital (De la Cruz Cabanillas y San Emeterio Bedia, 2022, p. 118). Esto se debe a que mediante el canto es posible trabajar en primera instancia la corrección y la memorización placentera de la pronunciación y en segunda instancia, la intención comunicativa de la lengua a través de la entonación, la articulación, la respiración y el fraseo. Además, la improvisación y la creación musical guardan una estrecha relación con las habilidades conversacionales que requieren del hablante un juego de invención al exigirle escoger la combinación correcta de palabras para “hacerse entender” (Cancelas y Ouviaña y Cancelas y Ouviaña, 2009, p. 148-150). Desde el punto de vista musical, aprender en múltiples lenguas, incluso a un nivel reducido, puede acelerar el proceso de adquisición de conocimientos a un nivel general, es decir la capacidad para construir conceptos y teorías que los relacionen (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 10-1).

A todo esto debemos añadir que la aplicación del inglés a un contexto de utilización real de la lengua crea situaciones de uso auténticas que impulsan una mayor involucración de los estudiantes en sus aprendizajes (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 11 y 33), Esto no significa que las materias CLIL deban sustituir a las clases dedicadas específicamente a la lengua extranjera, ya que es en estos espacios donde los alumnos aprenden los rudimentos del idioma. Las clases CLIL deben plantearse en este sentido como un entorno natural en el que llevar estos conocimientos a la práctica de una forma natural y realista (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 12).

La planificación docente CLIL comprende al estudiante como punto central del proceso de enseñanza-aprendizaje y basa las programaciones en sus fortalezas, sus necesidades de aprendizaje y sus intereses (Coyle, Meyer y Staschen-Dielmann, 2023, p. 14). Parece necesaria, por tanto, una revisión de las programaciones musicales tradicionales centradas en la música clásica europea, no solo con el objetivo de aportar a los estudiantes una formación relevante y actual, sino con la intención de suprimir las potenciales divisiones en el grupo-clase ocasionadas por un acceso dispar a este tipo de conocimiento musical (Krupp, 2023, p. 238 y 241).

Coyle, Meyer y Staschen-Dielmann revisan el enfoque pedagógico CLIL en 2023 y sintetizan los funciones cognitivas básicas que demanda el aprendizaje de cualquier tipo de materia en cuatro ámbitos o categorías básicas: saber hacer, organizar, explicar y dialogar sobre un tema particular (*doing, organising, explaining and arguing*) (p. 9-10). En la esfera germánica estos ámbitos se han trasladado a la música como: 1, Percepción y comprensión auditiva (musical); 2, Competencias en música práctica -canto, producción de ritmo, tocar instrumentos- y 3, Competencia discursiva musical (Krupp, 2023, p.238). Proponemos pues una programación innovadora basada en el enfoque pedagógico CLIL,

centrada en temas más accesibles para la educación musical de los estudiantes y en el desarrollo de estos tres ámbitos básicos de la actividad musical.

## Marco Teórico

CLIL no es una metodología, sino un enfoque pedagógico que engloba diversas metodologías pertenecientes a sus dos ámbitos de actuación: el contenido curricular de una materia no lingüística —en nuestro caso Música— y una lengua extranjera —inglés—. CLIL comparte muchas características con los programas bilingües y de inmersión lingüística, sin embargo se diferencia de estos en que el hilo conductor de sus programaciones es la enseñanza del contenido curricular de la asignatura no lingüística. La enseñanza de la L2 se enfoca en los usos de esta lengua en el contexto específico de esta materia (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 1). Además, otro rasgo que caracteriza la educación de los estudiantes en contextos CLIL es la teoría de las 4C (Contenido, Cognición, Comunicación y Cultura) que determina la forma que adoptan las programaciones docentes (University of Cambridge ESOL Examinations, 2011, p. 3). Más adelante examinaremos de qué forma ocurre esto en el aula de Música.

La práctica CLIL precede a su conceptualización. El término aparece por primera vez en 1994 en el contexto europeo con el objetivo de describir un conjunto de prácticas ya existentes y desarrollar un marco teórico en el que encajar posibles investigaciones relativas a este fenómeno. Múltiples factores influyen en el desarrollo de las teorías CLIL. En primer lugar, los últimos años del siglo XX se ven caracterizados por un deseo por la obtención de mejores niveles de rendimiento lingüístico, coincidente con el surgimiento de estudios a nivel supranacional como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA en inglés) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. En segundo lugar, en este momento también se generalizan las investigaciones sobre teorías de la cognición y de la comunicación con el fin de reproducir las funciones cognitivas humanas en el plano artificial y dar lugar a lo que hoy conocemos como inteligencia artificial. Estos dos fenómenos unidos a la popularización de los principios educativos constructivistas fundamentados en investigaciones como las de Bruner, Piaget y Vygotsky, crean el caldo de cultivo perfecto para la aparición simultánea de múltiples programas concernientes al aprendizaje de idiomas “optimizado” a finales del siglo XX y principios del XXI (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 3).

La monografía publicada por la Universidad de Cambridge en 2010 ha servido como base para el desarrollo de todas las investigaciones CLIL hasta la fecha (Coyle, Hood y Marsh). Aunque en ella podemos encontrar ciertos marcos de referencia sobre los cuales plantear nuestras programaciones, se ha tachado a CLIL de enfoque pedagógico ambiguo. Esto es algo que se reconoce en la propia monografía (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 33) y en muchos otros estudios (Lo y Lin, 2021, p. 1)(Pérez Cañado, 2016, p. 18). Esta confusión sobre la naturaleza de CLIL ha llegado incluso al nivel regulativo. Detectamos este tipo de errores por ejemplo en la Resolución de la Consejería de Educación del Principado de Asturias que regula la aplicación de CLIL en los niveles

educativos no universitarios (2023, p. 1). Sin embargo las alegaciones sobre “vaguedad terminológica” a las que se enfrenta este modelo didáctico permiten por otro lado la generación de programaciones flexibles que se adapten a las circunstancias individuales de cada centro en el que se imparten las clases y de los intereses y fortalezas del alumnado (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 10).

En 2023 se publica una nueva monografía de referencia que desarrolla extensamente el concepto de *Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning* o PTDL (Coyle, Meyer y Staschen-Dielmann, 2023). Se trata de una actualización de CLIL en la que el *aprendizaje en profundidad* o *Deep learning* se convierte en el objetivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de aprendizaje requiere también de una práctica extensa (*Deep practice*) que consiste en la segmentación de tareas complejas en tareas de mayor sencillez. Estas tareas se repiten y se automatizan hasta ser asimiladas completamente. La asimilación correcta del conocimiento supone que las personas seamos capaces de utilizarlo de forma creativa para resolver otros problemas que pueden estar relacionados o no con lo aprendido (Coyle, Meyer y Staschen-Dielmann, 2023, p. 6). Este tipo de *Deep learning* requiere de una ralentización del proceso de aprendizaje y depende de nuestras dos memorias: la memoria declarativa —en la cual almacenamos conceptos y hechos— y la memoria procedimental —en la que almacenamos habilidades como montar en bici, escribir, pero también las estrategias cognitivas para manejar conceptos como hacer cálculos o defender una tesis— (Arreguín-González, 2013, p. 149).

Si aprender crea redes neuronales, comprender en profundidad lo aprendido incrementa la complejidad de estas redes neuronales, la práctica extensa o *Deep practice* incrementa la velocidad a la que se accede al conocimiento de estas redes de manera efectiva (Coyle, Meyer y Staschen-Dielmann, 2023, p. 7).

## Cómo se planifica en clil

Las planificaciones docentes CLIL son flexibles y de naturaleza esencialmente creativa. Dependen de la habilidad del docente para conjugar los principios de este enfoque pedagógico con las exigencias curriculares estatales, regionales y del centro donde imparta sus clases. A pesar de la flexibilidad de este modelo existen ciertos elementos que se mantienen en la mayoría de las programaciones. Estos elementos son marcos metodológicos: las 4C y el *Language Triptych* o Tríptico del Lenguaje; el concepto de *Deeper Learning Episode* (DLE) y un instrumento de apoyo al aprendizaje: el andamiaje o *scaffolding*.

Las 4C (**Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura**) mencionadas en un apartado anterior se corresponden con los cuatro pasos del diseño de una programación, atendiendo en primera instancia a qué tipo de Contenido queremos enseñar, qué tipo de lengua van a utilizar los alumnos para adquirir estos conocimientos (Comunicación), qué procesos cognitivos necesitan poner en marcha para alcanzar las metas propuestas (Cognición) y qué tipo de sesgo cultural estamos transmitiendo y qué productos culturales estamos trabajando (Cultura) (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 53-55).

La elección del Contenido es el primer paso en la planificación de una Unidad de Programación CLIL. Debemos tener en cuenta cuáles serán los resultados esperados del aprendizaje de estos contenidos, cómo se organizarán de forma que exista un incremento progresivo de la dificultad y de qué forma estos aprendizajes nos ayudan a alcanzar el objetivo u objetivos generales de toda la programación (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 57).

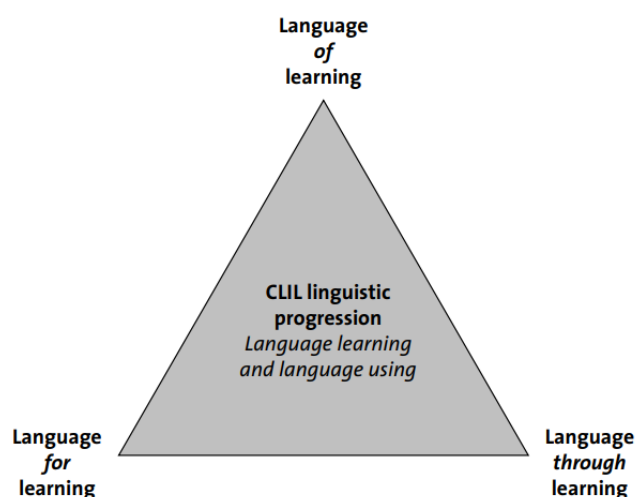


Fig. 1. *Language Triptych* extraído de Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 60

El aspecto comunicativo puede abordarse a través del uso del Tríptico del Lenguaje (Fig. 1.), un instrumento con el diseño simbólico de un triángulo equilátero en el que cada uno de sus vértices es ocupado por una sección diferente: lenguaje del aprendizaje (*language of learning*), lenguaje para el aprendizaje (*language for learning*) y lenguaje creado a través del aprendizaje (*language through learning*). La lengua del aprendizaje es el vocabulario específico de la materia no lingüística y las estructuras gramaticales, los verbos modales y las estructura lingüísticas necesarias para navegar tareas específicas (lenguaje para describir, para definir, para argumentar, etc). La lengua del aprendizaje suele trabajarse a través de la confección de un glosario de términos al inicio de las SAS y mediante ejercicios particulares (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 60-1).

La **lengua para el aprendizaje** se corresponde con las herramientas lingüísticas que los alumnos necesitan utilizar para organizar sus aprendizajes. En este apartado debemos dar respuesta a estas dos preguntas: ¿Qué lenguaje han de utilizar los alumnos para organizarse entre ellos a la hora de hacer trabajos en grupo, debates o hacer una pregunta en el aula? ¿Qué estructuras gramaticales necesitan conocer para poder comunicar lo aprendido a través de un informe sencillo? (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 62).

La **lengua que surge a través del aprendizaje** está constituida por aquel vocabulario nuevo, no planificado por el docente, que surge en el momento en el que los alumnos están buscando información para las tareas de clase. Debemos preguntarnos cómo fomentar este tipo de curiosidad por el lenguaje. Podemos hacer esto alentando a la curiosidad por el significado de palabras nuevas que surjan en los textos, ampliando

información para aquellos que así lo demanden en el aula, etc. (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 63).

El *scaffolding* es una técnica de apoyo educativo estrechamente relacionada con la adquisición de la lengua del aprendizaje y para el aprendizaje. Se trata de una técnica omnipresente en las clases CLIL que se deriva directamente de la teoría cognoscitiva de Vygotsky (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 29). Según esta, externalizamos nuestros conocimientos y los materializamos en el mundo real a través del lenguaje. Esto nos sirve para examinarlos, cuestionarlos y conducirnos a posibles mejoras. La diferencia entre el nivel de conocimiento de un estudiante sin ayudas externas y el potencial que podría alcanzar guiado por una persona con más competencias en ese campo es lo que Vygotsky denomina “zona de desarrollo próximo” (Lo y Lin, 2021, p. 6) (Chaves Salas, 2001, p.62). El proceso por el cual el estudiante supera la zona de desarrollo próximo de la mano del docente se denomina *scaffolding*.

La primera vez que aparece este término en la literatura científica es un estudio del año 1976 sobre el papel de la tutorización en la resolución de problemas a nivel infantil. Los autores identifican seis funciones del docente en este proceso:

1. Captar la atención del estudiante y conseguir así que se comprometa con la realización de la tarea objeto del aprendizaje.
2. Simplificar la complejidad de la tarea mediante la división de la misma en pasos más sencillos. Es vital para ello proporcionar *feedback* al estudiante. Para llevar a cabo este paso se recomienda que el docente proporcione parte de la solución y deje que el alumno complete las partes restantes para focalizar su atención en esa acción o ese elemento concretos.
3. Mantener la atención y la motivación. Es frecuente la tendencia al desánimo o al despiste. A veces es necesario animar a los alumnos a salir del confort de sus éxitos para explorar nuevas posibilidades.
4. Señalar qué aspectos de la tarea son más relevantes o necesarios para que el resultado final sea óptimo.
5. Controlar la frustración del alumno
6. Modelar. Llevar a cabo una acción con el objetivo de que el alumno imite lo hecho por el docente (Wood, Bruner y Ross, 1976, p. 98-9).

El aspecto cognoscitivo de CLIL, la tercera de las 4C, se basa en la taxonomía sobre los procesos cognoscitivos de Bloom de 1956 a la que en 2001 Anderson y Krathwohl añadieron las Dimensiones del Conocimiento (tabla 1). Dentro de estos procesos distinguimos actividades en las que entran en funcionamiento las habilidades cognoscitivas de bajo orden conocidas como *Lower Order Thinking Skills* o LOTS y las de alto orden, *Higher Order Thinking Skills* o HOTS (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 30). Las actividades en las que intervienen las LOTS requieren respuestas cortas que podríamos relacionar con las preguntas *qué, cuándo y dónde*, mientras que la intervención de HOTS, requiere respuestas más complejas en las que los alumnos hagan uso de técnicas de razonamiento, deducción y elaboración de hipótesis, es decir se pregunten *por qué y cómo* (University of Cambridge ESOL Examinations, 2011, p. 6).

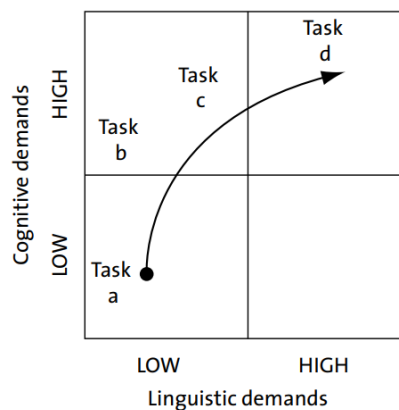
**Tabla 1. Dimensiones Cognoscitivas. Traducida y extraída de Anderson y Krathwohl, 2001, como se citó en Coyle, Hood y Marsh, 2010.**

Dimensiones del Proceso Cognitivo	
<b>Orden Inferior de Procesamiento</b>	
<b>Recuerdo</b>	Ser capaz de recuperar información de memoria
<b>Comprensión</b>	Adquirir nuevos conocimientos por medio de experiencias y múltiples recursos y su: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación</li> <li>• Ejemplificación</li> <li>• Clasificación</li> <li>• Resumen</li> <li>• Deducción</li> <li>• Comparación</li> <li>• Explicación</li> </ul>
<b>Aplicación</b>	Ejecución de un proceso o implementación de una práctica
<b>Orden Superior de Procesamiento</b>	
<b>Análisis</b>	Segmentar un concepto en diversas partes y explicar la relación de las partes con el todo, a través de procesos de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciación</li> <li>• Organización</li> <li>• Atribución</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	Ser capaz de realizar un juicio crítico a través de la <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprobación</li> <li>• Crítica</li> </ul>
<b>Creación</b>	Unir elementos diversos con el fin de construir algo nuevo o reconocer componentes en una nueva estructura: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generación</li> <li>• Planificación</li> <li>• Producción</li> </ul>
Dimensión del Conocimiento	
<b>Conocimiento de los Hechos</b>	De información básica. Requiere el uso de terminología y detalles específicos
<b>Conocimiento de los Conceptos</b>	Establecimiento de relaciones entre conceptos, descubriendo/construyendo estructuras de mayor tamaño que los comprenden:



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de clasificaciones y categorías</li> <li>• Conocimiento de principios y generalizaciones</li> <li>• Conocimiento de teorías, modelos y estructuras</li> </ul>
<b>Conocimiento de los Procesos</b>	<p>Cómo hacer algo. Requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de habilidades específicas de la materia</li> <li>• Conocimiento de técnicas y métodos de la materia</li> <li>• Conocimiento de criterios para la determinación del momento adecuado en el que utilizar los procedimientos adecuados</li> </ul>
<b>Conocimiento Metacognitivo</b>	<p>Aprender a aprender. Conocimiento sobre el razonamiento en general y sobre el razonamiento individual en particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de aprendizaje</li> <li>• Conocimiento sobre las tareas cognitivas que implica adquirir nuevo conocimiento</li> <li>• Autoconocimiento</li> </ul>

Discernir estos dos tipos de actividades nos ayuda a desarrollar una planificación en la que la dificultad del lenguaje y la dificultad del contenido estén equilibradas y exista una verdadera progresión moderada. El ritmo ideal de esta progresión queda plasmado en la Matriz CLIL de Cummins (1984, como se citó en Coyle, Hood y Marsh, 2010), según la cual si planificáramos un total de cuatro actividades, la primera de ellas debería ser sencilla en términos de lenguaje y de cognición, la segunda y la tercera deberían implicar ya una demanda paulatinamente más elevada de actividad cognoscitiva aunque permaneciendo en el terreno de un lenguaje relativamente sencillo y solo la última de las cuatro actividades se situaría en el terreno de una mayor complejidad lingüística y cognoscitiva (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 68).



**Fig. 2. Matriz CLIL extraída de Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 68.**

Con el fin de armonizar todos estos puntos con una temporalización de las actividades, debemos tener en cuenta las fases de un *deeper learning episode* (episodio de aprendizaje en profundidad) que es posible trasladar a una Situación de Aprendizaje e incluso a la duración de una sola sesión dentro de la misma. Son cuatro: la fase de activación, en la que se demuestra la relevancia del tema y se activan los conocimientos previos; la fase de contacto (*surface phase*), en la que se introducen nuevos conceptos y/o habilidades y los alumnos adquieren un conocimiento básico del tema a tratar; la fase de consolidación, en la que se proporciona oportunidades y tareas para que puedan poner a prueba los conocimientos adquiridos, profundizando la asimilación de los mismos y la fase de transferencia o de traspaso de los conocimientos, en la que los alumnos deben elaborar un producto que implique el uso de todo lo aprendido en un contexto diferente a través de la investigación, la experimentación y la resolución de problemas (Coyle, Meyer y Staschen-Dielmann, 2023, p. 12-13).

## **CLIL en el contexto español y asturiano. El Programa habLE**

La introducción de CLIL en España surge del acuerdo firmado en 1996 entre el Ministerio de Educación español y el British Council en el marco del proyecto *The Bilingual and Bicultural Project*. En este proyecto participaron en torno a cien profesores ingleses y más de seiscientos profesores españoles repartidos entre un total de 42 escuelas infantiles y de educación primaria. Uno de los primeros casos fue la Comunidad de Madrid que en 2004 inició un programa, ya sin la intervención del British Council. Desde este momento, CLIL se ha ido popularizando a nivel global. Encontramos tres escenarios diferentes en los que se introduce este enfoque didáctico en nuestro país dependiendo del contexto lingüístico y político de cada Comunidad Autónoma: en primer lugar, como es el caso de Madrid, se introduce CLIL con el objetivo de mejorar la competencia en L2; en segundo lugar, para promover el multilingüismo en una comunidad monolingüe como es el caso del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía y en tercer lugar, promover el aprendizaje de otras lenguas extranjeras en una comunidad con una lengua propia como son País Vasco, Galicia y Cataluña (Muñoz y Navés, 2007, p. 160-3).

Las experiencias de los docentes españoles en contextos CLIL han dado lugar a una multitud de publicaciones al respecto. Destacan entre ellas, la investigación llevada a cabo por los lingüistas Xabier San Isidro y David Lasagabaster sobre el impacto de CLIL en un centro de educación secundaria rural gallego durante dos años. En el estudio participaron un total de seis profesores con más de quince años de experiencia profesional: dos profesores de Ciencias Sociales y cuatro profesores de lengua (uno de gallego, uno de castellano y dos de inglés). La relevancia de este proyecto es grande. Incide por un lado en la importancia de la colaboración entre profesores de lengua y de materias no lingüísticas en la construcción de programaciones integradoras, siguiendo la línea de pensamiento del PTDL (*Pluliteracies Teaching for Deeper Learning*) señalado anteriormente y en la necesidad de que los profesores reciban formación en este tipo de doble aprendizaje antes de enfrentarse a una planificación docente de estas características (San Isidro y Lasagabaster, 2020, p. 145). Por otro lado, los datos positivos emanados de

esta investigación desmienten muchas de las críticas atribuidas a CLIL sobre su carácter elitista, que favorece exclusivamente a aquellos estudiantes que destacan o aquellos pertenecientes a contextos más privilegiados (Muñoz y Navés, 2007, p. 165). Los resultados de los alumnos pertenecientes al programa bilingüe en el que se aplicaron metodologías de trabajo CLIL superaron los resultados de sus compañeros en las asignaturas de inglés, lengua castellana y gallego, demostrando haber mantenido al final del periodo de estudio un nivel neutro o similar al de sus compañeros en cuanto a adquisición de contenidos curriculares (San Isidro y Lasagabaster, 2020, p. 162).

En el Principado de Asturias, el Programa Bilingüe, incorporado a los centros educativos de enseñanza no universitaria desde el año 2008, queda derogado con fecha de junio del año pasado y en su lugar entran en vigor los programas habLE. Este cambio hacia una concepción más holística de la enseñanza lingüística viene motivado por la reforma legislativa a nivel estatal que supone la LOMLOE (Resolución de la Consejería de Educación, 2023, p. 1 y 8). Los programas habLE consisten en “la impartición de una parte del currículo en la lengua objeto del programa siguiendo una metodología de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)”. Así, las mayúsculas resaltadas en el nombre hacen referencia a las “lenguas extranjeras” que en el caso de Asturias son el inglés, el francés o el alemán dependiendo del centro. En consonancia con los estándares europeos, tienen como finalidad

La mejora de la competencia lingüística del alumnado [...], así como la mejora de la competencia comunicativa y la actualización pedagógica y metodológica del profesorado en lenguas extranjeras (Resolución de la Consejería de Educación, 2023, p. 1).

La sustitución de los programas bilingües por los programas habLE es significativa, ya que aunque en la nota de prensa previa a la resolución no se nombre en ningún momento (Consejería de Educación, 2023), en la Resolución final se señala explícitamente el uso del enfoque didáctico AICLE, revelando la trascendencia de este en el nuevo escenario educativo planteado en la LOMLOE. El enfoque AICLE consiste en una enseñanza íntegramente impartida en la lengua extranjera, mientras que los anteriores programas bilingües obligaban a impartir tan solo el 50% de las sesiones en la lengua extranjera (Consejería de Educación, 2023, p. 3)(Resolución de la Consejería de Educación, 2023, p. 1).

Aquellos centros que cumplan los requisitos en cuanto a disponibilidad horaria de los docentes responsables del programa y así lo soliciten a la Consejería de Educación, podrán poner en marcha alguno de los tres niveles habLE (Resolución de la Consejería de Educación, 2023, p. 2-3). El nivel básico dicta que “en Educación Primaria, además de las propias sesiones de idioma, se impartirá un mínimo de dos sesiones semanales en la lengua extranjera en las áreas no lingüísticas seleccionadas por el propio centro [...]”. Mientras que “en el resto de las etapas educativas [...] se impartirá el máximo número posible de materias comunes o módulos no lingüísticos según el profesorado habilitado disponibles en el centro, asegurando un mínimo de una materia o módulo y un máximo de cuatro” (Resolución de la Consejería de Educación, 2023, p. 4). “HabLE+” supone un mínimo de tres asignaturas no lingüísticas en Primaria y al menos dos en el resto de las etapas, mientras que “habLE-British Council” supondrá una inmersión lingüística total

(Resolución de la Consejería de Educación, 2023, p. 2 y 4). Al finalizar sus estudios los alumnos que hayan cursado este tipo de programas podrán tener acceso a una prueba de certificación de nivel de la LE de carácter oficial, único y gratuito (Resolución de la Consejería de Educación, 2023, p. 5).

El curso 2023/24 es el primer año de implantación de estos programas por lo que sus programaciones se consideran todavía experimentales y novedosas. Las formas de aplicar CLIL en el aula son diversas y dependen en gran medida de la creatividad de los profesores. Coyle, Hood y Marsh recogen una serie de modelos teóricos de aplicación de la perspectiva didáctica CLIL organizados en tres niveles “A, B y C” correspondientes *grosso modo* a los niveles educativos de primaria, secundaria y nivel universitario (2010, p. 18-23). Según esta clasificación las propuestas de habLE, para los cursos de secundaria, estarían comprendidas entre los modelos B2 y B3. El nivel B está destinado a alumnos que ya tienen cierto conocimiento de L2: el modelo B2 concretamente implica que la práctica totalidad de contenidos del curriculum se imparten en la L2, lo cual coincide con habLE-British Council; mientras que el resto de habLE coincide con el modelo B3 “Enfoque interdisciplinar del módulo” en el que CLIL se aplica a una asignatura concreta o varias.

### Propuesta de actividades integradoras

Nº	Actividad	Situación de Aprendizaje	Temporalización
1	“ <i>Say your name</i> ” Presentación de los alumnos (nombre, animal favorito y algo que disfruten haciendo) unido a un ejercicio de percusión corporal (pies, manos, pitos) para interiorizar esquemas rítmicos básicos.	SA 1	Primer Trimestre
2	<b>Glosario colectivo.</b> Trabajo sobre un glosario proporcionado al inicio de cada Unidad de Programación al que los propios alumnos irán incorporando conceptos clave, sirviendo de compendio para el vocabulario y las estructuras semánticas de la lengua “del aprendizaje” “para el aprendizaje” y que surge “a través del aprendizaje”. El glosario se trabajará todos los días.	Todas	Todos

3	<b>“Water into wine and poetry into rap”.</b> Selección de trabalenguas sencillos en inglés, divertidos de pronunciar, que los alumnos tendrán que convertir en breves extractos de rap, añadiendo una base rítmica	SA 2	Primer Trimestre
4	<b>Interpretación canon <i>Row, Row, Row, your boat</i></b> para trabajar la sensación musical de polirritmia y mejorar la pronunciación de la R suave del inglés mediante un juego de aliteración.	SA 3	Primer Trimestre
5	<b>Soundwalk.</b> Haremos una ruta por el casco histórico de la ciudad junto con una docente del departamento de Historia que nos hablará de la historia de nuestra ciudad. Se pedirá a los estudiantes que graben una parte del recorrido en formato audio, de entorno a un minuto. Sobre esta grabación, realizarán otras tareas en las que se trabaje lo que se considera actualmente como ruido y en qué contextos determinados elementos de sus grabaciones podrían ser aceptados como música.	SA 6	Segundo Trimestre
6	<b>Lecturas sobre artículos de temática musical relevante.</b> Extracción de nuevo vocabulario y desarrollo de habilidades de búsqueda en diccionario para responder a las preguntas: ¿Cómo se pronuncia? ¿Qué significa? Y sobre todo, ¿en qué otros contextos o de qué otras maneras puedo utilizar este concepto nuevo?	Todas	Todos
7	<b>Debates de temática musical</b> en los que se desarrollan todos los tipos de lengua del <i>Language Triptych</i> al mismo tiempo que trabajamos los HOTS (razonamiento deductivo y construcción de hipótesis)	Todas	Todos

## Evaluación

Los múltiples escritos en torno a CLIL insisten en que toda planificación inserta en este enfoque didáctico debe contemplar una última fase destinada a la evaluación del proyecto. Por otro lado, dada la gran diversidad de formatos que puede adoptar una programación CLIL dependiendo del docente, no existe un instrumento de evaluación definitivo. En este caso, proponemos la combinación de dos instrumentos, el primero de ellos destinado a la evaluación de cada una de las Situaciones de Aprendizaje y otro instrumento que evalúe la percepción del aprendizaje desde el punto de vista del alumno.

El primero de estos instrumentos aparece publicado en *A deeper learning companion for CLIL: putting pluriliteracies into practice*. Se trata de una tabla (2) mediante la cual se evalúa la eficacia de una planificación concreta mediante la autoevaluación del docente a través de una serie de preguntas:

- ¿Qué quiero que mis estudiantes sepan o sean capaces de hacer?
- ¿Cómo demostrarán mis estudiantes haber adquirido un conocimiento cada vez más avanzado en los diferentes niveles (superficial, de consolidación y de transferencia o comunicación)?
- ¿Cómo puedo sugerir actividades en las que esto propicie la construcción activa de conocimiento?
- ¿Cuál es mi rol durante todo el proceso? ¿Cómo apoyo a mis estudiantes?
- ¿Cómo puedo generar y mantener el compromiso de los estudiantes? (Coyle, Meyer y Staschen-Dielmann, 2023, p. 13-8).

Diseñando Episodios de <i>Deeper Learning</i>				
¿Cómo puedo incrementar evaluar la eficacia de la tarea?				
¿Qué quiero que mis estudiantes sepan o sean capaces de hacer?	¿Cómo demostrarán mis estudiantes haber adquirido un conocimiento cada vez más avanzado en los diferentes niveles (superficial, de consolidación y de transferencia o comunicación)?	¿Cómo puedo sugerir actividades en las que esto se propicie la construcción activa de conocimiento?	¿Cuál es mi rol durante todo el proceso? ¿Cómo apoyo a mis estudiantes?	¿Cómo puedo generar y mantener el compromiso de los estudiantes?

(A un nivel básico): Conocimiento de/Habilidad para:	Instrumentos de evaluación preliminares:	Metodología: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje dialógico</li> <li>• Aprendizaje basado en problemas</li> <li>• Aprendizaje basado en proyectos</li> <li>• ...</li> </ul>	Andamiaje <i>Scaffolding</i> :	Participación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevancia personal de los temas tratados</li> <li>• Oportunidad para un aprendizaje autónomo:</li> </ul>
Deeper understanding/Deep Practice	Instrumentos de evaluación principales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Género o Tipo:</li> <li>• Modo:</li> <li>• Estilo del discurso:</li> </ul>	Agrupamientos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo individual</li> <li>• Trabajo por parejas</li> <li>• Trabajo grupal</li> </ul>	<b>Feed-up</b> (instrucciones previas a tarea) <b>Feedback</b> (comentarios sobre desempeño) <b>Feed-forward</b> (notas tomadas por docente para mejorar siguientes clases)	Revisión y reflexión
Fase de transferencia	Actividad de “transferencia del conocimiento”	¿Uso de medios digitales?	Evaluación:	Revisión y Reflexión

**Tabla 2. Extraída de Coyle, Meyer y Staschen-Dielmann, 2023, p. 18.**

El *Process Motivation Model*, que podemos traducir como el “modelo diseñado para el procesamiento de la motivación”, constituye el segundo de los instrumentos (véase anexo). El PMM es un modelo fundamentado en los últimos estudios sobre psicología de la educación. Es diseñado por Kim Bower —catedrática en Innovación Lingüística de la Universidad de Sheffield, Reino Unido— como instrumento para analizar los factores de los que depende la motivación de los alumnos angloparlantes. Bower indica que aunque el PMM esté pensado para entornos CLIL en los que el inglés es la lengua nativa de los alumnos o la L1, este es aplicable a cualquier otra asignatura (Bower, 2020, p. 38). En este apartado nos interesa especialmente la observación de la percepción del alumnado sobre su aprendizaje (Fig. 3).

<b>Principal characteristics</b>	<b>Exemplification of potential sources of evidence: what to look for</b>	<b>Potential investigation instruments</b>
Learner perceptions of their learning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Learner perceptions of:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• their effort</li> <li>• their progress</li> <li>• the level of difficulty/challenge</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Learner questionnaire:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• focus group</li> <li>• observation</li> <li>• journal/diary</li> </ul> </li> </ul>

**Fig. 3. Extraído de Bower, 2020, p. 36.**

Emplearemos, como veremos más adelante y como sugiere Bower, un diario de clase en el que los estudiantes juzguen, a través de una pequeña rúbrica su experiencia con cada una de las Situaciones de Aprendizaje. Resulta llamativo que entre todos los instrumentos que plantea para el seguimiento de los diversos aspectos que intervienen en la motivación del alumnado (relacionados con la interacción con el docente, con las actitudes hacia las tareas o con la percepción del alumno sobre sus propias habilidades) el diario de clase es el único que podría ser aplicable en todos los supuestos (Bower, 2020, p. 32-3).

Finalmente la suma de los datos recopilados será analizada mediante la herramienta DAFO, que permite tener en cuenta tanto factores que inciden en el proyecto de innovación tanto internos como externos al mismo, con el objetivo de encontrar vías para la optimización de la programación CLIL en el contexto musical planteado (Aliaga, Gutiérrez-Braojos y Fernández Cano, 2018, p. 565).

## **PARTE III. Programación de aula**

### **Introducción**

Esta Programación está diseñada para el alumnado del grupo perteneciente al Programa habLE de 4ª de la E.S.O que curse la asignatura optativa de Música en el I.E.S descrito en la Parte I de este trabajo. Comprende nueve Situaciones de Aprendizaje enmarcadas en el contexto de cinco Unidades de Programación.

### **Base normativa**

REAL DECRETO 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 30-03-2022).

CORRECCIÓN de errores del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 09-04-2022).

INSTRUCCIÓN conjunta 1/2022, de 23 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se establecen aspectos de organización y funcionamiento para los centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2022/2023.



Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.

## Justificación

Se ha seleccionado al alumnado de 4º de la ESO porque en este nivel estos estudiantes ya poseen los conocimientos básicos de la L2, en nuestro caso el inglés, aunque ellos mismos puedan tener la percepción de que no es así. A esto debemos añadir que la edad del alumnado, entre los 15 y los 16 años, en la adolescencia media, momento en que el pensamiento abstracto empieza a desarrollarse en mayor medida preparando al individuo para la última etapa de la adolescencia (de los 18 a los 21 años) en la que culmina el desarrollo cognitivo. Es una edad ideal para comenzar a plantear tareas que requieran de procesos cognitivos más complejos como las que demanda CLIL para profundizar verdaderamente en los conocimientos. La priorización de las amistades y el estatus dentro del grupo-clase es también común en esta franja de edad donde se forja la identidad en términos interpersonales e intrapersonales (Iglesias Diz, 2013, p. 92-3). Debido a esto y a que para muchos estudiantes el tiempo que pasan en el centro educativo es el único momento de socialización de su día, debemos hacer un esfuerzo por crear situaciones de trabajo en equipo a través de las cuales se fortalezcan los lazos y los adolescentes puedan contar con redes sociales en las que confiar verdaderamente en una edad en la que la tendencia a los comportamientos radicales o incluso peligrosos es común (Iglesias Diz, 2013, p. 92-3). Además, el nivel de 4º de la ESO permite que las situaciones de aprendizaje adopten un ritmo más relajado que en los niveles superiores de Bachillerato en los que la EBAU y sus opciones de futuro someten a una gran presión a los alumnos y limitan las posibilidades de los docentes a la hora de planificar las sesiones (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 22).

El grupo-clase al que va dirigida esta programación se caracteriza por ser de pequeño tamaño. Música en este nivel es una asignatura optativa de 3 horas semanales inscrita en el programa habLE básico (Decreto, 2022, p. 393). El total de alumnos de los que consta el grupo es 15. Entre ellos contamos un número mayor de chicas que de chicos: 9 chicas y 6 chicos. En cursos anteriores no se ha percibido ninguna diferencia en el trato diario debido a ello. Sí existe sin embargo, cierta tendencia a evitar relacionarse con algunos alumnos: el chico con un diagnóstico TEA y las dos chicas con TDAH, muy amigas entre sí. También se ha diagnosticado a dos chicas con Altas Capacidades, pero ellas parecen estar completamente integradas en el grupo.

## Relación de competencias clave con perfil de salida

En esta tabla se incluyen las competencias clave propias de la asignatura de Música con el añadido de los restantes descriptores operativos de la competencia plurilingüística, como es propio de los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en la lengua extranjera en la que se enfoca el programa, el inglés.

COMPETENCIAS CLAVE	PERFIL DE SALIDA – descriptor operativo
--------------------	---

<b>Competencia en comunicación lingüística (CCL)</b>	<p>CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.</p> <p>CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.</p> <p>CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</p>
<b>Competencia Plurilingüe (CP)</b>	<p>CP1. Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.</p> <p>CP2. A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.</p> <p>CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.</p>
<b>Competencia Matemática y Competencia en Ciencia, Tecnología e Ingeniería (STEM)</b>	<p>STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.</p>
<b>Competencia digital (CD)</b>	<p>CD1. Realiza búsquedas en Internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos, referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.</p> <p>CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.</p>
<b>Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)</b>	<p>CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.</p> <p>CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.</p>
<b>Competencia Ciudadana (CC)</b>	<p>CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales,</p>

	históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.
<b>Competencia Emprendedora (CE)</b>	<p>CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.</p> <p>CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.</p>
<b>Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC)</b>	<p>CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.</p> <p>CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.</p> <p>CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.</p> <p>CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.</p>

## Relación de competencias específicas, criterios de evaluación y saberes

A esta tabla no se han añadido las competencias, criterios de evaluación y saberes básicos de la asignatura de Lengua Extranjera porque se ha escogido incorporar un enfoque didáctico CLIL basado en los contenidos, es decir, lo fundamental en esta Programación son las competencias musicales.

<b>Música 4º ESO</b>		
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>
<i>1. Analizar obras de diferentes épocas y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el</i>	1.1 Analizar obras musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas, identificando sus rasgos estilísticos,	<p>Bloque A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Obras musicales y dancísticas: análisis descriptivo de sus características más</li> </ul>

<p><i>patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal.</i></p>	<p>explicando su relación con el contexto y evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto en la escucha o el visionado de estas.</p> <p>1.2 Valorar críticamente los hábitos, los gustos y los referentes musicales y dancísticos de diferentes épocas y culturas, reflexionando sobre su evolución y sobre su relación con los del presente.</p>	<p>relevantes. Géneros musicales y dancísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Voces e instrumentos. Evolución y agrupaciones. Relevancia en las distintas etapas.</li> <li>• Herramientas digitales para la recepción musical.</li> <li>• Compositores y compositoras, artistas e intérpretes internacionales, nacionales, regionales y locales.</li> <li>• Actitud de respeto y valoración en la recepción musical.</li> </ul> <p>Bloque B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La partitura: lectura y escritura musical.</li> <li>• Elementos del lenguaje musical. Tonalidad: modulación, funciones armónicas, progresiones armónicas. Formas musicales complejas.</li> <li>• Repertorio vocal, instrumental o corporal individual o grupal de distintos tipos de música del patrimonio musical histórico, actual y de otras culturas.</li> <li>• Actitudes de respeto y colaboración en la participación activa en actividades musicales.</li> </ul> <p>Bloque C:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia de la música y la danza en España: periodos, características, géneros,</li> </ul>
---	---	--

		<p>voces, instrumentos y agrupaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradiciones musicales y dancísticas de otras culturas del mundo: funciones, pervivencia e influencias en otros estilos musicales.</li> </ul>
<p><i>2.Explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas, a través de actividades de improvisación, para incorporarlas al repertorio personal de recursos y desarrollar el criterio de selección de las técnicas más adecuadas a la intención expresiva.</i></p>	<p>2.1 Participar, con iniciativa, confianza y creatividad, en la exploración de técnicas musicales y dancísticas de mayor complejidad, por medio de improvisaciones libres y pautadas, individuales o grupales, en las que se empleen la voz, el cuerpo, instrumentos musicales o herramientas tecnológicas.</p> <p>2.2 Elaborar piezas musicales o dancísticas estructuradas, a partir de actividades de improvisación, seleccionando las técnicas del repertorio personal de recursos más adecuadas a la intención expresiva.</p>	<p>Bloque A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El silencio, el sonido, el ruido y la escucha activa. Sensibilización y actitud crítica ante la polución sonora y el consumo indiscriminado de música.</li> <li>• Actitud de respeto y valoración en la recepción musical.</li> </ul> <p>Bloque B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas para la interpretación: técnicas vocales, instrumentales y corporales, técnicas de estudio y de control de emociones.</li> <li>• Planificación y ejecución de proyectos musicales y audiovisuales: empleo de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales, los medios y las aplicaciones tecnológicas.</li> <li>• Valores y hábitos de consumo responsable en las plataformas digitales y las redes sociales musicales.</li> <li>• Recursos para la creación de productos musicales y audiovisuales. Herramientas digitales para la creación musical. Secuenciadores, editores de</li> </ul>

		partituras y aplicaciones informáticas.
<p><i>3. Interpretar piezas musicales y dancísticas, gestionando adecuadamente las emociones y empleando diversas estrategias y técnicas vocales, corporales o instrumentales, para ampliar las posibilidades de expresión personal.</i></p>	<p>3.1 Leer partituras sencillas, identificando los elementos básicos del lenguaje musical y analizando de forma guiada las estructuras de las piezas, con o sin apoyo de la audición.</p> <p>3.2 Emplear diferentes técnicas de interpretación vocal, corporal o instrumental, aplicando estrategias de memorización y valorando los ensayos como espacios de escucha y aprendizaje.</p> <p>3.3 Interpretar con corrección y expresividad piezas musicales y dancísticas, individuales y grupales, dentro</p>	<p>Bloque A:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Obras musicales y dancísticas: análisis descriptivo de sus características más relevantes. Géneros musicales y dancísticos.</li> <li>• Actitud de respeto y valoración en la recepción musical.</li> </ul> <p>Bloque B:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La partitura: lectura y escritura musical.</li> <li>• Elementos del lenguaje musical. Tonalidad: modulación, funciones armónicas, progresiones armónicas. Formas musicales complejas.</li> <li>• Repertorio vocal, instrumental o corporal individual o grupal de distintos tipos de música del patrimonio musical histórico, actual y de otras culturas.</li> <li>• Técnicas para la interpretación: técnicas vocales, instrumentales y corporales, técnicas de estudio y de control de emociones.</li> <li>• Técnicas de improvisación guiada y libre: melodías y ritmos vocales, instrumentales o corporales.</li> <li>• Actitudes de respeto y colaboración en la</li> </ul>

		participación activa en actividades musicales.
<p><i>4. Crear propuestas artístico-musicales, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas, para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional. La realización de propuestas artístico-musicales, individuales o colaborativas, supone una oportunidad para poner en práctica los aprendizajes adquiridos.</i></p>	<p>4.1 Planificar y desarrollar, con creatividad, propuestas artístico-musicales, tanto individuales como colaborativas, seleccionando, de entre los disponibles, los medios musicales y dancísticos más oportunos, así como las herramientas analógicas o digitales más adecuadas.</p> <p>4.2 Participar activamente en la planificación y en la ejecución de propuestas artístico-musicales colaborativas, asumiendo diferentes funciones, valorando las aportaciones del resto de integrantes del grupo e identificando diversas oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional.</p>	<p>Bloque A</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas digitales para la recepción musical.</li> <li>• Estrategias de búsqueda, selección y reelaboración de información fiable, pertinente y de calidad.</li> <li>• Actitud de respeto y valoración en la recepción musical.</li> </ul> <p>Bloque B</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación y ejecución de proyectos musicales y audiovisuales: empleo de la voz, el cuerpo, los instrumentos musicales, los medios y las aplicaciones tecnológicas.</li> <li>• Valores y hábitos de consumo responsable en las plataformas digitales y las redes sociales musicales.</li> <li>• Recursos para la creación de productos musicales y audiovisuales. Herramientas digitales para la creación musical. Secuenciadores, editores de partituras y aplicaciones informáticas.</li> <li>• Actitudes de respeto y colaboración en la participación activa en actividades musicales.</li> </ul> <p>Bloque C</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El sonido y la música en los medios audiovisuales y las tecnologías digitales. La</li> </ul>

		música al servicio de otras artes y lenguajes.
--	--	--

## Instrumentos, procedimientos de evaluación y criterios de calificación del aprendizaje del alumnado de acuerdo con los criterios de evaluación

La evaluación del alumnado se hará de forma continua y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje. Para ello se han diseñado instrumentos de evaluación adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración de todo el alumnado. La evaluación será de tipo heteroevaluativa en la mayor parte de los casos, a excepción de las exposiciones orales, ocasiones en las que la responsabilidad de la evaluación caerá también sobre los alumnos (coevaluación) (Montoya Magno y Pérez Díaz, 2020b, p. 203). En este contexto, hemos escogido combinar instrumentos de evaluación de carácter cuantitativo y cualitativo. Describimos en primer lugar los instrumentos cuantitativos: quiz, cuestionario, lista de cotejo y rúbrica.

El **quiz y el cuestionario** son instrumentos estrechamente relacionados ya que ambos analizan el desempeño de los estudiantes y están constituidos por un set de preguntas y respuestas cortas y estructuradas. Serán empleados principalmente para la evaluación de la adquisición de vocabulario y de expresiones específicas que los alumnos necesiten utilizar para tratar los temas centrales de cada Unidad de Programación y de manera secundaria, para reforzar algún contenido que despierte dudas. El quiz y el cuestionario se diferencian fundamentalmente en que los estudiantes tienen un tiempo limitado para completar el primero de ellos. El quiz puede (Herrera Penilla, 2020, p. 77-8). Para llevar a cabo los quiz se utilizará la plataforma digital *Kahoot!*, mientras que los cuestionarios se realizarán a través de la web *BookWidgets*.

La **lista de cotejo** es “un instrumento que relaciona acciones sobre tareas específicas, organizadas de manera sistemática para valorar la presencia o ausencia de estas y asegurar su cumplimiento durante el proceso de aprendizaje”. Se trata de un instrumento sencillo y flexible que se utilizará en el contexto de esta Programación para valorar la progresión de los alumnos en su aprendizaje de los apartados más prácticos de la asignatura como son el canto y el empleo de instrumentos Orff. La escala valorativa de la lista de cotejo suele contener **valores dicotómicos**: sí/no o una casilla de verificación. (González Garibay y Sosa Ramírez, 2020, p. 91). La **rúbrica**, por otro lado, consiste en una lista de “tareas, actividades o comportamientos específicos que se desean valorar, así como los niveles de desempeño asociados a cada uno de ellos”. Para ello, se utiliza una **escala de valoración más amplia que la empleada en el caso de la lista de cotejo y de naturaleza frecuentemente numérica, pero también** podemos encontrar escalas valorativas en términos de frecuencia (siempre, casi siempre, a veces, etc.) o de calidad (bien, muy bien, mal, etc.). Existen dos tipos de rúbrica: la holística, cuyo resultado es una única valoración global y la analítica, en la que se desglosa la tarea analizada en criterios específicos. (González Garibay, Sierra González y Sosa Ramírez, 2020, p. 111).



Ambos instrumentos, la lista de cotejo y la rúbrica, son técnicas para el análisis del desempeño de los alumnos (García García, Mora y María, 2013, p. 20)

Los instrumentos de evaluación de carácter cualitativo utilizados pertenecen al ámbito de las técnicas de observación sistemáticas y son: el registro anecdótico y el diario de clase. El registro anecdótico se utilizará para tomar nota del comportamiento, interés y trabajo diario de los alumnos. Se trata de un instrumento de naturaleza descriptiva que suele trabajar con 7 campos: fecha, hora, nombre del alumno o grupo, actividad/comportamiento/tarea observados, contexto, descripción neutral de los sucesos e interpretación de lo observado (García García, Mora y María, 2013, p. 27). El diario de clase tomará la forma de un pequeño apartado añadido a cada tarea que finalice cada Situación de Aprendizaje y tendrá como objetivo, como hemos mencionado en apartados anteriores, la evaluación de la planificación y el desempeño docente. Este diario tomará el formato de una rúbrica (Ver anexos)

El proceso de evaluación consistirá en la conjugación de estos instrumentos de evaluación con los productos obtenidos como resultado de cada Situación de Aprendizaje. Resultan de gran importancia, por ejemplo, la constitución correcta de **los glosarios** un elemento producido mediante el trabajo en grupo en cada Situación de Aprendizaje y evaluado a través de una lista de cotejo.

### Instrumentos y procedimientos de evaluación

Los criterios de evaluación se han ampliado utilizando parte de los pertenecientes a la asignatura de Lengua Extranjera (LE) del mismo curso, teniendo en cuenta el enfoque CLIL adoptado por la Programación (Decreto, 2022, p. 186-216). La segunda tabla contiene esta información. Además, para distinguir los criterios musicales de los de LE se han utilizado números romanos.

Criterios de Música									
Criterios Ev.	Indicadores Logro	Herramientas Evaluación							T ri.
		Quiz	Cuestion.	Lista c.	Rúbrica	Registro an.	Exposición oral	Diario	
1.1. Analizar obras musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas, identificando sus rasgos estilísticos, explicando su relación con el contexto y evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto en la	1.1.A. Analizar obras musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas, identificando sus rasgos estilísticos.	X	X	X	X		X		
	1.1.B. Explicar relación de las obras con el contexto.						X		
	1.1.C. Mostrar una actitud de apertura, interés y respeto en la escucha o el					X		X	

escucha o el visionado de las mismas.	visionado de las obras.								
1.2. Valorar críticamente los hábitos, los gustos y los referentes musicales y dancísticos de diferentes épocas y culturas, reflexionando sobre su evolución y sobre su relación con los del presente.	1.2.A. Valorar críticamente los hábitos, los gustos y los referentes musicales y dancísticos de diferentes épocas y culturas	X	X	X	X		X		
	1.2.B. Reflexionar sobre su evolución y sobre su relación con los del presente.	X	X	X	X				
2.1. Participar, con iniciativa, confianza y creatividad, en la exploración de técnicas musicales y dancísticas de mayor complejidad, por medio de improvisaciones libres y pautadas, individuales o grupales, en las que se empleen la voz, el cuerpo, instrumentos musicales o herramientas tecnológicas.	2.1.A. Participar, con iniciativa, confianza y creatividad.					X		X	
	2.1.B. Participar en la exploración de técnicas musicales y dancísticas de mayor complejidad, por medio de improvisaciones libres y pautadas, individuales o grupales, en las que se empleen la voz, el cuerpo, instrumentos musicales o herramientas tecnológicas.			X	X		X		
2.2. Elaborar piezas musicales o dancísticas estructuradas, a partir de actividades de improvisación, seleccionando las técnicas del repertorio personal de recursos más adecuadas a la intención expresiva.	2.2.A. Elaborar piezas musicales o dancísticas estructuradas, a partir de actividades de la improvisación.			X	X		X		
	2.2.B. Seleccionar las técnicas del repertorio personal de recursos más adecuadas a la intención expresiva.			X	X		X		
3.1. Leer partituras	3.1.A. Leer partituras	X	X	X	X				

sencillas, identificando los elementos básicos del lenguaje musical y analizando de forma guiada las estructuras de las piezas, con o sin apoyo de la audición.	sencillas, identificando los elementos básicos del lenguaje musical.								
	3.1.B. Analizar de forma guiada las estructuras de las piezas, con o sin apoyo de la audición.			X	X				
3.2. Emplear diferentes técnicas de interpretación vocal, corporal o instrumental, aplicando estrategias de memorización y valorando los ensayos como espacios de escucha y aprendizaje.	3.2.A. Emplear diferentes técnicas de interpretación vocal, corporal o instrumental			X	X				
	3.2.B. Aplicar estrategias de memorización.			X	X				
	3.2.C. Valorar los ensayos como espacios de escucha y aprendizaje.					X		X	
3.3. Interpretar con corrección y expresividad piezas musicales y dancísticas, individuales y grupales, dentro y fuera del aula, gestionando la ansiedad y el miedo escénico, y manteniendo la concentración.	3.3.A. Interpretar con corrección y expresividad piezas musicales y dancísticas individuales			X	X				
	3.3.B. Interpretar con corrección y expresividad piezas musicales y dancísticas individuales grupales			X	X				
	3.3.C. Interpretar con corrección y expresividad piezas musicales y dancísticas fuera del aula			X	X				
	3.3.D. Gestionar la ansiedad y el miedo escénico, y mantener la concentración.					X		X	
4.1. Planificar y desarrollar, con creatividad, propuestas artístico-musicales, tanto individuales como colaborativas, seleccionando,	4.1.A. Planificar y desarrollar, con creatividad, propuestas artístico-musicales			X	X		X		
	4.1.B. Seleccionar, de entre los			X	X		X		

de entre los disponibles, los medios musicales y dancísticos más oportunos, así como las herramientas analógicas o digitales más adecuadas.	disponibles, los medios musicales y dancísticos más oportunos, así como las herramientas analógicas o digitales más adecuadas.								
4.2. Participar activamente en la planificación y en la ejecución de propuestas artístico-musicales colaborativas, asumiendo diferentes funciones, valorando las aportaciones del resto de integrantes del grupo e identificando diversas oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional.	4.2.A. Participar activamente en la planificación y en la ejecución de propuestas artístico-musicales colaborativas, asumiendo diferentes funciones			X	X			X	
	4.2.B. Valorar las aportaciones del resto de integrantes del grupo					X		X	
	4.2.C. Identificar diversas oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional.					X		X	

Criterios de L2									
Criterios Ev.	Indicadores Logro	Herramientas Evaluación							Tri.
		Quiz	Cuestionario	Lista c.	Rúbrica	Registro a.	Expo.	Diario	
I. I. . Extraer y analizar el sentido global y las ideas principales, y seleccionar información pertinente de textos orales, escritos y multimodales sobre temas cotidianos, de relevancia personal o de interés público	I.I.a. Extraer y analizar el sentido global y las ideas principales, y seleccionar información pertinente de textos orales	X	X	X	X		X		
	I.I.b. Extraer y analizar el sentido global y las ideas principales, y seleccionar información pertinente de textos escritos	X	X	X	X		X		

próximos a la experiencia del alumnado, expresados de forma clara y en la lengua estándar a través de diversos soportes.									
	I.I. c. Extraer y analizar el sentido global y las ideas principales, y seleccionar información pertinente de textos multimodales	X	X	X	X		X		
I.II. Interpretar y valorar el contenido y los rasgos discursivos de textos progresivamente más complejos propios de los ámbitos de las relaciones interpersonales, de los medios de comunicación social y del aprendizaje, así como de textos literarios adecuados al nivel de madurez del alumnado.		X	X	X	X		X		
I.III. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos más adecuados en cada situación comunicativa para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos; reconocer estereotipos, inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar, seleccionar y gestionar información veraz.	I.III.a. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos más adecuados en cada situación comunicativa para comprender el sentido general, la información esencial y los detalles más relevantes de los textos.			X	X		X		
	I.III.b. Reconocer estereotipos, inferir significados e interpretar elementos no verbales.			X	X				
	I.III.c. Buscar, seleccionar y gestionar información veraz.			X	X				
II.I. Expresar oralmente textos sencillos, estructurados, comprensibles, coherentes y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, con el fin de describir,				X	X		X		

narrar, argumentar e informar, en diferentes soportes, utilizando recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación, control, compensación y cooperación.								
II.II. Redactar y difundir textos sencillos sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado, con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta y a la tipología textual, mediante el uso de herramientas analógicas y digitales, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.	II.II.a.Redactar y difundir textos sencillos sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos a la experiencia del alumnado	X	X					
	II.II.b. Redactar textos con aceptable claridad, coherencia, cohesión, corrección y adecuación a la situación comunicativa propuesta y a la tipología textual.	X	X					
	II.II.c. Respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.				X			
II.III. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias para planificar, producir, revisar y cooperar en la elaboración de textos coherentes, cohesionados y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de las necesidades de las personas a las que se dirige el texto.			X		X		X	
III.I. Planificar, participar y colaborar activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas cotidianos,	III.I.a. Planificar, participar y colaborar activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas cotidianos, de				X			

de relevancia personal o de interés público cercanos a la experiencia del alumnado, mostrando iniciativa, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.	relevancia personal o de interés público cercanos a la experiencia del alumnado								
	III.I.b. Respeto por la cortesía lingüística y la etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de las personas participantes en la interacción.					X			
III.II. Seleccionar, organizar y utilizar estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, solicitar y formular aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir, colaborar, debatir, resolver problemas y gestionar situaciones comprometidas.				X	X				
IV.I. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que se precise atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las personas participantes en la interacción y por las lenguas empleadas, y participando en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno, apoyándose en diversos recursos y soportes.	IV.I.a. Inferir y explicar textos, conceptos y comunicaciones breves y sencillas en situaciones en las que se precise atender a la diversidad, mostrando respeto y empatía por las personas participantes en la interacción y por las lenguas empleadas.	X	X	X	X				
	IV.I.b. Participar en la solución de problemas de intercomprensión y de entendimiento en el entorno, apoyándose en diversos recursos y soportes.			X	X	X			

IV.II. Aplicar estrategias que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y reformular textos, conceptos y mensajes, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales y la tipología textual, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento				X	X	X	X	X	
V.I. Comparar y argumentar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.				X	X	X	X	X	
V.II. Utilizar de forma creativa los conocimientos y las estrategias de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera con apoyo de otras personas y de soportes analógicos y digitales.				X	X	X			
V.III. Registrar y analizar los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera seleccionando las estrategias más eficaces para superar esas dificultades y consolidar el propio aprendizaje, realizando actividades de planificación, autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.	V.III.a. Registrar y analizar los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.					X		X	
	V.III.b. Seleccionar las estrategias más eficaces para superar esas dificultades y consolidar el propio aprendizaje.					X		X	

## Principios metodológicos

El principio metodológico aplicado a las actividades musicales de naturaleza práctica es esencialmente conductista porque, a pesar de que partimos del conocimiento



previo de los alumnos (lo cual nos situaría en el terreno constructivista), vamos a realizar múltiples y variados talleres en los que necesitarán una guía explícita y aprender mediante los procesos de mimesis, repetición y memorización. El conductismo es una corriente de pensamiento generalizada en el ámbito educativo hasta mediados o finales del siglo XX que comprende a la persona como un lienzo en blanco sobre el cual se van incorporando los aprendizajes, que solo son capaces de llevarse a cabo a través de la interacción con otra persona y/o su entorno. Las corrientes pedagógicas conductistas se centran en la adquisición de saberes y habilidades mediante la práctica guiada, la memorización y la repetición (Viñoles, 2013, p.13-15).

Las clases teóricas se basarán en el principio constructivista. El constructivismo es una corriente del pensamiento psicológico que pasa más tarde a la pedagogía y postula que la forma en la que aprendemos es basándonos siempre en conocimientos anteriores. Por lo tanto, para construir nuevos conocimientos dentro del aula, hemos de recurrir a nuestro bagaje cultural propio y al de nuestros alumnos. La técnica mayormente asociada a esta corriente pedagógica es el desafío o el aprendizaje dialógico (Navarro, 2017, p.146). Esta técnica será empleada en todas las clases constantemente, quizás no de forma extensa en forma de largas discusiones, pero sí se aludirá a los conocimientos previos de los alumnos con el fin de introducir nuevos conceptos, asegurarnos de que mantenemos su atención y que son capaces de seguir las explicaciones sin mucha dificultad.

## Metodologías específicas

Las clases se plantean desde dos puntos de vista. En primer lugar: el aprendizaje guiado y el aprendizaje basado en retos. El aprendizaje guiado exige la participación activa del alumnado en todo momento. Se encaja dentro de la teoría cognoscitiva de Vigotsky, autor del que ya hemos hablado con motivo de la definición de andamiaje o *scaffolding* en apartados anteriores (Chaves Salas, 2001, p.62) El aprendizaje guiado se materializa en un tipo de enseñanza-aprendizaje dialógico. Este tipo de aprendizaje se acerca a la idea de la mayéutica socrática y resulta especialmente atractiva porque enseña al alumno la ruta mediante la cual llegar a ese conocimiento, una ruta muy personal, en lugar de entregarle el nuevo conocimiento directamente. Podríamos hablar entonces de un trabajo de la memoria implícita en la que se almacenan “las habilidades para”. Esta memoria es mucho más estable que la memoria explícita, encargada de acumular datos, cifras, hechos específicos y que está mucho más expuesta al olvido (Arreguín-González, 2013, p.149). Estimular el razonamiento por encima de la mera memorización tiene base científica y proporciona al alumnado las herramientas necesarias para establecer sus propios métodos de estudio personales.

Nos centraremos en la medida de lo posible en la proposición de un problema analítico relacionado con lo que los alumnos se podrían encontrar en el contexto académico (aprendizaje basado en retos). Se requerirá que los estudiantes propongan una solución concreta y justificada a los problemas planteados y el rol del docente será en algunos momentos de coordinador y co-investigador. Se añaden a esta propuesta metodológica parte de las atribuciones docentes del “aprendizaje basado en problemas”.

Este es un tipo de aprendizaje que, aunque emplee problemas o escenarios mayoritariamente ficticios, contempla al docente como “facilitador, guía, tutor o consultor profesional” (Observatorio de Innovación Educativa, 2016, p.8-9)

Las partes prácticas de la asignatura estarán basadas en el pensamiento de pedagogos a caballo entre lo conductista y lo constructivista porque incorporan a la exposición de conocimientos una parte importante de experimentación a través de la interpretación y práctica. Estos dos métodos son: Kodaly y Martenot. La metodología elaborada por Zoltan Kodaly y buena parte de nuestra programación musical se centran en el canto coral. A partir de un extenso trabajo de campo realizado conjuntamente con Bela Bartok en el que se recogieron cientos de piezas pertenecientes a la tradición musical popular húngara, Kodaly llega a la conclusión de que los cantos tradicionales deben de estar en la base de la enseñanza musical desde la edad más temprana. Su método coral es publicado a lo largo de un total de 15 volúmenes y sus bases pueden ser resumidas en cuatro puntos generales:

- 1.El canto a capella
- 2.El uso de melodías pentatónicas y modales. Emplea melodías pentatónicas porque son más fáciles de memorizar y de emplear en contextos polifónicos.
- 3.La vitalidad rítmica derivada de la canción popular
- 4.La técnica del “do móvil”.

Se emplearán dos de los cuatro puntos: el canto a capella y el énfasis en el ritmo de la música surgida de la tradición popular (aunque en este caso sea el pueblo afroamericano y no el húngaro). Kodaly desarrolla un método de dirección del solfeo que denomina “do móvil” y consiste en el desarrollo de unos gestos de la mano específicos para cada nota. En este caso no nos es útil, ya que el alumnado de este grupo en específico apenas sabe leer música y no se ha trabajado este aspecto en los meses anteriores de la misma asignatura de “Coro”, Se ha tomado la decisión de priorizar el trabajo memorístico por delante del trabajo mecánico que supone la identificación de las notas y las figuras cuyo propósito no contribuye a la interpretación (Darazs, 1966, p. 60-64).

Esta decisión concuerda con la filosofía del método Martenot según la cual “es más importante la educación de los automatismos que el aprendizaje de signos” (Martenot en López, 2009, p. 54). Martenot es una metodología asociada a dos hermanos músicos franceses, Maurice y Ginette, siendo Maurice el más conocido de los dos habiendo alcanzado la fama por su invención de las Ondas Martenot, uno de los primeros instrumentos musicales electrónicos. Este método fue publicado en 1967 bajo el título de Principios fundamentales de formación musical y su aplicación. Sus enseñanzas pueden resumirse en:

- 1) El ser es una globalidad.
- 2) La sensibilidad es un camino al intelecto.
- 3) Las Artes son medios de participar en la educación.
- 4) El espíritu lúdico es condición del esfuerzo.

- 5) El principio de abordar las dificultades de una en una facilita el éxito.
- 6) El placer del éxito compartido elimina la competencia, permitiendo una mayor exigencia.
- 7) Los músculos tienen una memoria y ésta es indeleble.
- 8) La práctica precede a la teoría.
- 9) El método es un camino hacia que implica una dinámica personal (López, 2009, p. 51)

De todos ellos, queremos destacar el punto 7 por reforzar lo previamente señalado y el punto 8, ya que la práctica de elementos musicales de cierta dificultad presentes en la partitura llevará a una mejor comprensión de los mismos en el plano teórico.

Del método Martenot extraemos: el trabajo del canto como fundamento de todo aprendizaje musical; su clasificación en tres tipos: inconsciente, semiinconsciente y consciente (u obligado); la diferencia entre desentonar y desafinar; las frases relámpago; y la kinesofía. Sobre los tipos de canto, Martenot habla del trabajo de los dos últimos. El canto semiinconsciente tiene entre sus objetivos el aprendizaje por imitación y la creación de la asociación entre los sonidos y los gestos de la persona que dirige el canto. El canto consciente sirve por otro lado para volvernos consciente del canto interno que tiene lugar mentalmente antes de producir un sonido y que asegura que la entonación sea efectiva (López, 2009, p. 52-3). En este punto es importante subrayar el papel del docente, quien debe dirigir al grupo mediante estrategias de motivación también no verbales. Se debe distinguir entre la persona “desentona” y la “desafina”. La mayoría de las personas que clasificamos normalmente como desafinados, en realidad pertenecen a la categoría de desentonaos, ya que son personas que no ha tenido la posibilidad de desarrollar su oído musical ya sea por un analfabetismo musical familiar, por la imposibilidad de relacionarse con el mundo de la música en su sentido más pedagógico, o por un “adiestramiento” musical erróneo.” (Lucato, 2001, p. 4)

Las frases relámpago constituyen un ejercicio basado en la mimesis y la memorización de motivos que cumplirán un papel de enorme importancia en el aprendizaje de canciones. Consiste en que el docente entone un patrón y los alumnos contesten con la repetición de este a distintas velocidades. Este ejercicio provoca la risa en los alumnos. Resulta casi cómico y esto ocasiona que la memorización sea más efectiva, al tratarse de un registro anecdótico. Un pasaje en el que se puede hacer esto sería la tercera voz en el segundo y tercer sistemas. El objetivo es que los alumnos interioricen elementos como los saltos de quinta descendente que son elementos estructuralmente muy relevante para todo tipo de piezas, pero que puede ocasionar algún problema de afinación.

La kinesofía consiste en “alcanzar el conocimiento a través del movimiento”. Martenot empleaba este término para designar a los ejercicios de relajación previos a las lecciones corales que sirven para relajar el cuerpo y prepararlo para el canto. Esto lo

logramos a través de movimientos lentos de las articulaciones principales, librándonos de tensiones que pueden interferir en el canto. (López, 2009, p. 52-5).

Además de las metodologías concernientes específicamente a lo musical, esta Situación de aprendizaje también se ha planteado siguiendo los principios pedagógicos estipulados por el Diseño Universal de Aprendizaje o DUA. Son los siguientes:

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
- Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje (Alba, 2012, p. 4).

## Medidas de atención a las diferencias individuales

Todos los procesos de aprendizaje son únicos. Cada alumno cuenta con una configuración de fortalezas y debilidades diferente que resulta en que quien no tiene ningún problema a la hora de realizar una actividad, necesite especial atención al realizar otra de distinta naturaleza. Las diferencias percibidas en el grupo al que va dirigida esta programación hace que tengamos que prestar especial interés a las diferencias de género, al perfil TEA y TDAH y a las dos chicas diagnosticadas con Altas Capacidades.

A la hora de tratar los sesgos de género en el aula, es importante prestar atención a tres factores: la naturaleza de la terminología del lenguaje musical occidental que a veces resulta explícitamente machista (v.g.: los famosos finales masculinos y femeninos que se siguen enseñando a día de hoy en nuestros conservatorios)(Green, 2002, p. 141); los estereotipos sobre los hábitos de escucha de mujeres/niñas que prefieren géneros más románticos, bailables y lentos en contraposición a los hábitos masculinos (siendo los estereotipos masculinos también limitantes para la experiencia de los alumnos) (Green, 2002, p.139) y por último, las expectativas sobre los roles que adoptan niñas y niños en el aula que debemos evitar a toda costa (Green, 2002, p.142).

En el caso del alumno con TEA debemos adoptar medidas específicas de aplicación diaria. Entre ellas, el uso de apoyos visuales tendrá un lugar especial. A la hora de dirigirnos a él debemos asegurarnos de tener toda su atención en ese momento. Si no es posible, podemos recurrir a explicar el tema que nos interesa a través de sus pasatiempos favoritos. Ya que las personas con TEA suelen tener temas en los que fijan toda su atención y les apasionan profundamente, podemos emplear esto a nuestro favor en las clases. Debemos cuidar también de nuestro tono de voz al dirigirnos al alumno, asegurándonos de no gritar y emplear un lenguaje claro y conciso. Finalmente, los refuerzos positivos son altamente relevantes en la educación de una persona con este diagnóstico y deben triplicar la cantidad de refuerzos que recibiría un alumno sin este tipo de diagnóstico (Aguirre et al., 2008, p. 43 y 47).

El TDAH o Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad es un tipo de trastorno que afecta severamente al aprendizaje de las personas. El rasgo principal del TDAH es la falta de capacidad para la inhibición de la conducta, lo que provoca que presenten “una actividad motriz incesante, inadecuada e inoportuna”. De este rasgo derivan dos factores secundarios: el déficit de atención y la hiperactividad. Al contrario que el caso del TEA, los diagnosticados con TDAH tienen una gran diversidad de intereses. Su capacidad para concentrarse en una sola actividad es mínima, por lo que enseguida pasan a la siguiente cosa más interesante. Las recomendaciones en el caso del tratamiento con estos alumnos son: mantener un estado paciente con ellos en la medida de lo posible y no exasperarse, ya que el estado de agitación en el docente puede afectar al estado anímico del resto del grupo. Se ha de comprender que sus actuaciones no se deben a que sean rebeldes o malos, sino que no entra en sus capacidades controlarse de mucha mejor forma (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2003, p. 93-95).

### Actividades complementarias y extraescolares

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES			
Actividad	Tipo	Fecha estimada	Vinculación con Unidades de Programación
Asistencia a ensayo o concierto del ensemble de Marco Mesquida en el teatro Jovellanos, Gijón <sup>1</sup>	AE	Primera semana de noviembre	Sí UD 2. <i>Musical Instruments</i> / Instrumentos Musicales
Asistencia a ensayo o concierto del Coro Góspel Carolina del Sur en el teatro Jovellanos <sup>2</sup>	AE	Última semana de diciembre	Sí UD 1. <i>Do we really listen?</i> / ¿Realmente escuchamos? UD 2. <i>Musical Instruments</i> / Instrumentos Musicales
Ruta por el casco histórico de la ciudad y grabación de <i>soundwalk</i> urbano	AC	Primera semana de febrero	Sí UD 3. <i>A Little History of Dissonance</i> / Breve Historia de la Disonancia
Visita al estudio de grabación Satélite (Oviedo) <sup>3</sup>	AC	Segunda semana de mayo	Sí UD 2. <i>Musical Instruments</i> / Instrumentos Musicales

<sup>1</sup> <https://www.gijon.es/es/eventos/ravels-dreams>

<sup>2</sup> <https://www.gijon.es/es/eventos/south-carolina-gospel-choir>

<sup>3</sup> <https://www.sateliteestudios.es/servicios/>

			UD. 3. <i>A Little History of Dissonance</i> / Breve Historia de la Disonancia
--	--	--	--

## Recursos y materiales didácticos

MATERIAL DE USO GENERAL		
<b>Materiales didácticos</b>	Referencia	Recursos de elaboración propia: diapositivas, fotocopias, etc.
	Forma de acceso	Se entregan físicamente a los alumnos y/o se difunden a través de plataforma Teams
	Referencia	Apuntes diseñados por la docente para cada UD
	Forma de acceso	Entrega en mano y accesibles a través de <i>Teams</i>
	Referencia	Web de partituras corales. Polifonía Renacentista europea
	Forma de Acceso	<a href="https://victoria.uma.es/varios.html">https://victoria.uma.es/varios.html</a>
	Referencia	Blog con arreglos para instrumentos Orff
	Forma de Acceso	<a href="https://tomvanoostrom.wordpress.com/">https://tomvanoostrom.wordpress.com/</a>
<b>Materiales digitales</b>	Referencia	Mapa mental de géneros musicales
	Forma de acceso	<a href="https://musicmap.info/">https://musicmap.info/</a>
	Referencia	Audacity (software edición audio)
	Forma de acceso	<a href="https://www.audacityteam.org/">https://www.audacityteam.org/</a>
	Referencia	Moises (página web, edición audio)
	Forma de acceso	<a href="https://studio.moises.ai/library/">https://studio.moises.ai/library/</a>
	Referencia	Convertidor de links Youtube a audio en formato mp3 (página web)
	Forma de acceso	<a href="https://y2mate.nu/es-9/">https://y2mate.nu/es-9/</a>
	Referencia	Bandlab (página web, edición y producción audio)
	Forma de acceso	<a href="https://www.bandlab.com/">https://www.bandlab.com/</a>
	Referencia	Kahoot! (Página web para construir y participar quiz)
	Forma de acceso	<a href="https://kahoot.it/">https://kahoot.it/</a>

	Referencia	Bookwidget (Página web, herramienta para construir y participar cuestionarios y Webquests)
	Forma de acceso	<a href="https://www.bookwidgets.com/a/login?redirect_to=%2Fa%2Fwidgets%2F4780587891556352%2Fabout">https://www.bookwidgets.com/a/login?redirect_to=%2Fa%2Fwidgets%2F4780587891556352%2Fabout</a> y a través de <i>Teams</i>
Libro de texto	Referencia	No

## Temporalización de las unidades de programación

UNIDADES DE PROGRAMACIÓN			Sesiones	TEMPORALIZACIÓN
UDs	Situaciones de aprendizaje			
<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 1</b> <i>Do we really listen?</i> / ¿Realmente escuchamos?	1- <i>Exploring our musical tastes and the concept of music genre</i> / Exploramos nuestros gustos musicales y el concepto de género musical	8	PRIMER TRIMESTRE	
<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 2.</b> <i>Musical Instruments</i> / Instrumentos Musicales	2- <i>Human Voice</i> / La voz humana	12		
	3- <i>The Musical Instruments Families</i> / Las familias de Instrumentos Musicales	12		
<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 3</b> <i>A Little History of Dissonance</i> / Breve Historia de la Disonancia	4- <i>Yesterdays' Noise I</i> / Ruido Ayer I	12	SEGUNDO TRIMESTRE	
	5- <i>Yesterdays' Noise II</i> / Ruido Ayer II	12		
	6- <i>Today's Noise</i> / Ruido Hoy	12		
<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 4</b> <i>Music &amp; Media</i> / La música y los medios	7- <i>Animation and Cinema.</i> / Animación y Cine	8	TERCER TRIMESTRE	
	8- <i>Social Media &amp; Music</i> / Las Redes Sociales y la Música	8		
<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 5</b> <i>Advertisement Music</i> / La música de la publicidad	9- La Música en Publicidad	4		

## Unidades de programación – Situaciones de aprendizaje

<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN N° 1</b> <i>“Do we really listen?”</i>	Temporalización	1T	Sesiones	8
---	-----------------	----	----------	---

/ ¿Realmente escuchamos?"				
<b>Etapa</b>	<b>Secundaria</b>	<b>Curso</b>	<b>4º</b>	
<b>Materia</b>		<b>Música</b>		
<b>Relación interdisciplinar entre áreas</b>		<b>No aplica</b>		
<b>Situación de aprendizaje nº1</b>	<i>Exploring our Musical Tastes and the Concept of Music Genre / Exploramos nuestros gustos musicales y el concepto de género musical</i>			
<b>Intención Educativa</b>	<p>La primera UD se dedica al diagnóstico de los gustos musicales del alumnado, de sus conocimientos en esta materia y de sus conocimientos de la lengua inglesa. A través de los gustos musicales y la práctica, introduciremos el concepto de género musical y hablaremos de cómo se encajan sus preferencias musicales en este concepto. ¿Es necesario actualizar nuestra concepción de género musical?</p> <p>En este sentido, el estímulo propuesto es una profundización en sus gustos personales y una curiosidad natural por querer explorarlos.</p> <p>Los objetivos a nivel musical son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir a los alumnos exponer sus gustos de forma creativa</li> <li>- Comprender el concepto de “género musical”</li> <li>- Retar su concepción exclusivamente musical de la idea de género musical</li> <li>- Tratar los estereotipos de género en cuestión de hábitos de consumo</li> </ul> <p>Los objetivos a nivel de L2 son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de un lenguaje conversacional para entablar conversaciones con los compañeros e interactuar en el aula</li> <li>- Uso de un lenguaje conversacional para describir. <ul style="list-style-type: none"> <li>o Reforzamos el orden de los adjetivos</li> <li>o Aprendemos a construir sustantivos para describir: por ejemplo, si queremos decir “sonido agudo”, usamos la palabra “entonación” <i>pitch</i> que es un verbo y lo ponemos en forma de participio pasado “<i>pitched</i>” para obtener un adjetivo con el cual elaborar nuestro nuevo sustantivo: <i>high pitched sound</i>.</li> <li>o Pronunciación del sonido R en inglés.</li> </ul> </li> </ul>			
<b>Producto Artístico</b>	<b>Cartel “Iceberg”</b>			
<b>Relación con ODS 2030</b>	<b>4. Educación de calidad</b> <b>5. Igualdad de género y 10. Reducción de las desigualdades</b> , ya que vamos a trabajar sobre artistas específicamente femeninas			

### CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicador	Saberes específicos
CE 1. Analizar obras de diferentes épocas y culturas,	1.1 1.2	1.1.A. 1.1.B. 1.1.C. 1.2.A. 1.2.B.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar obras pertenecientes a diferentes estilos musicales urbanos y diferentes centros culturales</li> <li>- Explicar la relación entre sus características y su contexto en el que se mercantilizan</li> <li>- Mostrar interés y actitud abierta hacia los gustos de los compañeros</li> </ul>



identificando ...			
CE 2. Explorar las posibilidades expresivas de diferentes técnicas musicales y dancísticas...	2.1	2.1.A.	- Participar con confianza en la interpretación de obras vocales y de percusión corporal

METODOLOGÍA -
<input type="checkbox"/> Aprendizaje por descubrimiento <input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Centros de interés <input type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Mímesis <input type="checkbox"/> Talleres
AGRUPAMIENTOS -
<input type="checkbox"/> Parejas <input type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase <input type="checkbox"/> Grupos fijos <input type="checkbox"/> Trabajo individual

EVALUACIÓN		
Técnica	Actividades o Productos	Instrumento
<input type="checkbox"/> Observación sistemática <input type="checkbox"/> Intercambios orales <input type="checkbox"/> Producciones del alumnado <input type="checkbox"/> Autoevaluación	<input type="checkbox"/> Participación diaria <input type="checkbox"/> Asamblea y puesta en común <input type="checkbox"/> Pruebas específicas	<input type="checkbox"/> Rúbricas <input type="checkbox"/> Listas de cotejo <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Diarios de clase <input type="checkbox"/> Anecdotario
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		
Actividad/ tarea/ proceso y Sesión	Fase y Habilidades Cognitivas (LOTS/HOTS)	Recursos
<b>Actividad 1 (sesión 1): <i>Body percussion.</i></b> - El docente colocará a la clase en un círculo y realizará bases rítmicas sencillas en compases de subdivisión binaria y ternaria que trabajen las figuras más elementales	Fase de activación previa a clase teórica  LOTS	Voz, percusión corporal

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los modelos rítmicos viajarán a través del círculo</li> <li>- Al final el docente añadirá una síncopa sencilla que aporte dinamismo.</li> <li>- Se presentará a la clase, adoptando una melodía y sin parar el ritmo, la presentación tiene unos parámetros fijos: nombre, animal favorito y hobbie.</li> <li>- Se presentan todos los alumnos</li> </ul> <p>Misma actividad repetida en sesiones 2 y 3 como actividad introductoria</p>		
<p><b>Actividad 2 (Sesión 1).</b> Se proporciona una versión de glosario a los grupos de estudiantes en la que aparece la terminología básica y ellos tendrán que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir categorías que separen los conceptos musicales en grupos. El glosario original constará de algunos grupos ya definidos que pueden dar pistas a los alumnos sobre cómo agrupar el resto de palabras.</li> <li>- Añadir más étimos o estructuras semánticas de utilidad a lo largo de la SA.</li> <li>- Se explicará el glosario y se hablará sobre algunas de las palabras principales relativas a las cualidades del sonido. Que esto sirva de repaso para la actividad siguiente.</li> </ul>	<p>Fase de contacto superficial (en el momento de la entrega y los primeros días de trabajo). Fase de transferencia (en el momento en el que se incorpora nuevo vocabulario)</p> <p>LOTS</p>	<p>Glosario</p>
<p><b>Actividad 3 (Sesión 1). Audición de tres canciones escritas en un idioma distinto al español y al inglés.</b> Esto hará que los estudiantes puedan centrarse más fácilmente en características puramente musicales.</p> <p>Se les proporcionará una rúbrica con varias categorías: Voice -Pitch – Rhythm – General Style. Tendrán que marcar si la canción 1 tiene un ritmo binario o ternario, si el tipo de voz podría describirse como suave <i>-soft-</i> o no, etc.</p>	<p>Fase de contacto superficial</p> <p>LOTS</p>	<p>Songs: Ftila (Ktek)  <a href="https://open.spotify.com/intl-es/track/4geJdEK32VaCsvb1RH557R?si=990f3af9d3a44d0d">https://open.spotify.com/intl-es/track/4geJdEK32VaCsvb1RH557R?si=990f3af9d3a44d0d</a></p> <p>Black Swan (BTS)  <a href="https://open.spotify.com/intl-es/track/6wH3AP7b01vpzKYRJhreMy?si=93dbcb633c264e6a">https://open.spotify.com/intl-es/track/6wH3AP7b01vpzKYRJhreMy?si=93dbcb633c264e6a</a></p> <p>Stefania (Kalush Orchestra)  <a href="https://open.spotify.com/intl-es/track/6wH3AP7b01vpzKYRJhreMy?si=45a2d3f5c9734e7d">https://open.spotify.com/intl-es/track/6wH3AP7b01vpzKYRJhreMy?si=45a2d3f5c9734e7d</a></p> <p>Rúbrica proporcionada por docente</p>
<p><b>Actividad (sesiones 2, 3, 4). Aprendemos un canon circular (Sing Together)</b> para reforzar</p>	<p>Fase de activación previa a la clase teórica</p>	<p>Video  <a href="https://www.youtube.com/">(https://www.youtube.com/</a></p>

<p>los ritmos adquiridos mediante la percusión corporal. Usamos una audición para aprender mímicamente. Mejoramos habilidades de escucha atenta por mímesis.</p>		<p><a href="#">watch?v=rmiR_VQUYhA</a>) y voz</p>
<p><b>Actividad (sesión 3). Brainstorming.</b> ¿Qué percusiones podríamos incorporar al canon circular? ¿Podemos llevarlo a cabo?</p>		
<p><b>Actividad (Sesión 2).</b> Formación de grupos de 3 o 4 personas que se mantendrá el resto de la SA. Cada grupo elegirá a un líder y comentarán los resultados de esta lista de cotejo entre ellos. Al final de esta puesta en común, los líderes comunicarán los resultados a la docente que irá tomando nota de estos y les hará preguntas que inciten al pensamiento crítico: ¿Estamos de acuerdo? ¿Falta algún campo?</p> <p>Servirá como puente a una explicación abierta de género musical que comprende factores sociológicos siguiendo la definición de Simon Frith.</p>	<p>Fase contacto superficial  HOTS</p>	<p>Diapositivas, tabla</p>
<p><b>Actividad (Sesiones 3,4 y 5) Exploración de los límites del género musical a través de la lectura de dos artículos, uno en español y otro en inglés.</b> Leemos en voz alta y la docente realiza preguntas a la clase cuya respuesta discutirán en equipo y luego con el resto de la clase. Modelo de preguntas:</p> <p>¿How many types of music does the article mention?</p> <p>¿Does it say that there are more types? ¿What do you think?...</p> <p>¿Who is the journalist? ¿Do you believe he/she is convinced of the existence of very defined, very established genres? ¿Why?</p> <p>El artículo en inglés se utilizará como base para extraer estructuras básicas descriptivas. Ejercicio en parejas, ¿Qué verbos utiliza para hablar de las características de la música? ¿Qué tiempos verbales utiliza? Fijaos en los adjetivos que acompañan a los nombres, ¿Son simples o compuestos?</p>	<p>Fase de contacto superficial LOTS/HOTS</p>	<p>Artículo español: <a href="https://los40.com/los40/2023/02/14/los40classic/1676371780_451297.html">https://los40.com/los40/2023/02/14/los40classic/1676371780_451297.html</a></p> <p>Artículo inglés: <a href="https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-67111517">https://www.bbc.com/news/entertainment-arts-67111517</a></p>
<p><b>Actividad. Audiovisionado del video en formato <i>this or that</i></b> en el que te piden escoger entre dos canciones: una pop y otra rock.</p> <p>- Debate: ¿Es realmente posible escoger? ¿Por qué una música mejor que otra?</p>	<p>Fase de consolidación  HOTS</p>	<p>Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=4QVtNS1Le2c">https://www.youtube.com/watch?v=4QVtNS1Le2c</a></p>

- Identificación de estereotipos de género en los hábitos de escucha. ¿Encajan en los vuestros?		
<b>Actividad (Sesión 6) Realización de un iceberg. Un iceberg.</b> Sobre la imagen de un iceberg se colocan las características identificativas de los tres géneros musicales, k-pop, rap y electrónica, vistos en clase (por parejas). En la parte que queda sobre el agua colocamos las características musicales; en la parte inferior, el resto.	Fase de consolidación LOTS/HOTS	Tabla con la imagen de un iceberg
<b>Actividad (Sesión 6) Investigación guiada.</b> Dedicamos tiempo en clase a hablar sobre el tema de individual de las exposiciones y hacemos recomendaciones específicas sobre dónde buscar la información, mientras el resto de la clase trabaja en el proyecto.	Fase de transferencia HOTS	Ordenadores con conexión a internet
<b>Actividad (Sesiones 7 y 8) Exposición oral individual.</b> Cada estudiante escogerá un género y un artista que le guste y deberá argumentar mediante el formato del iceberg, qué características hacen que su música pertenezca a un género. Elaboración de un cartel Exposición oral grupal de los glosarios: ¿Qué ha añadido cada grupo? ¿Cómo he aprendido esto? ¿En qué proceso de búsqueda?	Fase de Transferencia HOTS	Juegos didácticos Enlace a la web

<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN</b> Nº 2 “ <i>Musical Instruments / Instrumentos Musicales</i> ”		<b>Temporalización</b>	1T	<b>Sesiones</b>	12
<b>Etapas</b>	Secundaria	<b>Curso</b>	4º		
<b>Materia</b>	Música				
<b>Relación interdisciplinar entre áreas</b>	Inglés por la naturaleza de la propuesta; Educación Física por el fomento de buenos hábitos de la salud del sistema fonador; lengua por la elaboración de un poema				
<b>Situación de aprendizaje nº2</b>	<i>Human Voice / La voz humana</i>				
<b>Intención Educativa</b>	<p>La voz es el primero de los instrumentos a disposición del ser humano para la creación musical. El objetivo a nivel musical de esta SA es introducir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buenos hábitos de tratamiento de la voz a través de una rutina de calentamiento</li> <li>- Conocer la clasificación típica de las voces humanas</li> <li>- Conocer otras tradiciones vocales más allá del coro europeo.</li> <li>- Iniciarse en la práctica vocal con la idea de organizar un concierto a finales de año</li> <li>- Repaso y aprendizaje de elementos de lenguaje musical a través de la interpretación.</li> </ul>				

	A nivel lingüístico seguimos profundizando en los objetivos anteriores, con un énfasis en la descripción de las calidades vocales. El estímulo propuesto es el inicio en la actividad coral a través del aprendizaje de una canción a dos voces. ¿Cuál es el estímulo o reto propuesto que se plantea para esta SA?
<b>Producto Artístico</b>	<b>Cartel resumen + Interpretación de <i>Row, row, row, your boat</i></b>
<b>Relación con ODS 2030</b>	<b>3. Salud y bienestar 10. Reducción de las desigualdades</b>

CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES			
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicador	Saberes específicos
CE 1	1.1. 1.2.	1.1.A 1.1.B. 1.1.C. 1.2.A. 1.2.B	- Analizar obras musicales del contexto clásico europeo: tipos de voces a través del género operístico, zarzuelístico y de la música urbana. - Conocimiento de los tipos de voces y del funcionamiento del aparato fonador - Analizar usos de la voz no clásicos: el beat-box y los cantos de garganta (inut y mongol)
CE 2	2.1	2.1.A 2.1.B	- Participar en las interpretaciones de Laudemus Virginem y Row, row, row your boat - Elabora una pieza musical improvisada a partir de esquemas rítmicos dados
CE 3	3.1 3.2 3.3.	3.1.A 3.1.B 3.2.A. 3.2.B. 3.2.C.	Leer partituras Laudemus Virginem y Row, row, row your boat y aprender elementos de lenguaje musical

METODOLOGÍA	
<input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos <input type="checkbox"/> Centros de interés <input type="checkbox"/> Estaciones de aprendizaje <input type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/> Mímesis <input type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo	
AGRUPAMIENTOS	
<input type="checkbox"/> Grupos heterogéneos <input type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase	<input type="checkbox"/> Trabajo individual

EVALUACIÓN
------------

Técnica	Actividades o Productos	Instrumento
<input type="checkbox"/> Observación sistemática <input type="checkbox"/> Intercambios orales <input type="checkbox"/> Producciones del alumnado <input type="checkbox"/> Autoevaluación	<input type="checkbox"/> Participación diaria <input type="checkbox"/> Asamblea y puesta en común <input type="checkbox"/> Pruebas específicas	<input type="checkbox"/> Rúbricas <input type="checkbox"/> Listas de cotejo <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Diarios de clase <input type="checkbox"/> Anecdótico

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		
Actividad/ tarea/ proceso y Sesión	Fase y Habilidades Cognitivas	Recursos
<p><b>Actividad (todas las sesiones de canto): Singing, a full body activity. Calentamientos deductivos.</b> ¿Qué partes del cuerpo necesito para cantar? ¿Qué partes tengo que calentar? Enseñamos el aparato fonador humano en el primer calentamiento. Lo recordamos a través de preguntas relámpago en las siguientes sesiones antes de cantar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimiento corporal: relajación de hombros, de cuello, de los músculos de la boca</li> <li>- Vocalizaciones</li> <li>- Arpegios mayores y las sílabas MA ME MI MO MU. Pongamos que tocamos Do M. Quedaría MA (do) ME (mi) MI (sol) MO (mi) MU (do).</li> </ul>	Fase contacto superficial LOTS	Teclado, voz
<p><b>Actividad 2 (sesión 1)</b> Control de la respiración. Por parejas, sentimos el lugar donde se ubica el diafragma y donde debemos respirar.</p>		-
<p><b>Actividad 3 (sesión 1 y 2- 4 y 5) Canto y lenguaje musical. El canon circular I.</b> Aprendemos Row, row, row your boat y sus elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de canon, de canon circular, cuántas voces son, qué tipo de compás es el compás de seis por ocho.</li> <li>- Trabajo de memorización por grupos pequeños y de matices.</li> </ul> <p>Trabajaremos primero la fonética de la letra y el ritmo. Después iremos viendo cómo funcionan las voces sección por sección, cuerda por cuerda.</p>		Teclado, voz
<p><b>Actividad (sesión 3):</b> Audio visionado de un video sobre el funcionamiento de la voz por secciones. Partes del aparato fonador. Preguntas tipo:            Sabéis qué significan estos términos: <i>breathing</i> y <i>voicing</i>?            ¿Qué tipos de voces conocéis?</p>		Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JF8rIKuSoFM">https://www.youtube.com/watch?v=JF8rIKuSoFM</a>

¿Qué es la voz de pecho y la voz de cabeza?		
<b>Actividad (sesión 3): Voz de pecho o Voz de cabeza.</b> Audición de múltiples cantantes de múltiples géneros con el objetivo de distinguir de qué tipo de voz hablamos.	Fase contacto superficial LOTS	Apuntes: Tema “The Human Voice) Audición voz soprano (máscara o cabeza) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=EseMHR6VEM0">https://www.youtube.com/watch?v=EseMHR6VEM0</a>  Audición mezzo-soprano (voz de pecho y de cabeza)  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=eAZJzYe7CU">https://www.youtube.com/watch?v=eAZJzYe7CU</a>
<b>Actividad (sesión 3)</b> En parejas, relacionad las voces de las cantantes con los adjetivos de la ficha proporcionada. ¿Qué cualidad destaca en la voz de ella? ¿Y de él?	Fase de consolidación LOTS	Fotocopias
<b>Actividad (sesión 3):</b> Crucigrama con tipos de voces, funciones de la voz y partes del aparato fonador		Fotocopias
<b>Actividad (sesión 4):</b> visionado de extractos de ópera y de zarzuela. Comentario de audiciones. Descripción del contexto. La Gran Vía, el género chico y las voces (¿Cantantes o actores?)		Apuntes:: Tema “The Human Voice) La reina de la noche (La flauta mágica): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YuBeBjqKSGQ">https://www.youtube.com/watch?v=YuBeBjqKSGQ</a> Jota de los ratas <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2hy5yIHQqvg">https://www.youtube.com/watch?v=2hy5yIHQqvg</a>
<b>Actividad (sesiones 5 y 6) : Webquest “Más allá de las manifestaciones clásicas”.</b> Exploración de fenómenos y tradiciones vocales diferentes a través del formato de Webquest, un sitio web creado por la docente en el que encontrarán información, inspiración y recursos suficientes para elaborar un buen trabajo. Trabajaremos concretamente los fenómenos del canto de garganta o <i>throat singing</i> , de la cultura inuit y el canto de garganta de la cultura mongola y el <i>beatbox</i> , la técnica de percusión vocal. Se les pedirá que busquen: - En qué consiste - Cuántas personas participan en estas interpretaciones - En qué contexto se interpretan  Trabajarán en clase, en grupos de 6 personas. Esta actividad ocupará una sesión. En la siguiente sesión. Como resultado cada grupo creará un poster que expondrán en la siguiente sesión.	Fase de consolidación HOTS/LOTS	Herramienta de Webquest BookWidget Ordenadores
<b>Actividad (sesión 7): Exposición del cartel (fin del Webquest)</b>	Fase de transferencia HOTS	Ordenadores
<b>Actividad (sesión 8) Canto y lenguaje musical. El canon circular II.</b> Aprendemos <i>Laudemus Virginem</i> .	Fase de consolidación del canon circular. HOTS	Teclado, voz

<p>Repasamos el concepto de canon circular, de polirritmia, compás binario y otros elementos de la partitura.</p> <p><b>Una vez más</b> trabajaremos primero la fonética de la letra y el ritmo. Después iremos viendo cómo funcionan las voces sección por sección, cuerda por cuerda.</p>		
<p><b>Actividad (sesión 8). Repaso de los canones e instrucciones para <i>Teach a song!</i></b> Una vez aprendida y practicada múltiples veces en el aula, los estudiantes tendrán que llevar a cabo la tarea de enseñar la sencilla canción Row, row, row your boat a otra persona (un conocido, un amigo o un familiar) y cantar la 2ª voz del canon con ellos.</p>		Teclado, voz
<p><b>Actividad (sesión 9-10) Introducción al rap y música urbana.</b> Charla sobre qué características tiene el estilo y qué les gusta de él.</p> <p>Ejercicio de improvisación “<b>Water into wine and poetry into rap</b>”: en grupos escoged un poema y uno de los patrones rítmicos vistos a través de los cánones y escribid sobre ellos un sencillo poema.</p>		Diapositivas y Apuntes
<p><b>Actividad (12) : exposición de <i>Teach a song!</i></b></p>	HOTS (habilidades metacognitivas: aprender a aprender)	Juegos didácticos Enlace a la web

<p><b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN</b> Nº 2 “<i>Musical Instruments / Instrumentos Musicales</i>”</p>	<p><b>Temporalización</b></p>	<p><b>1º trimestre</b></p>	<p><b>Sesiones</b></p>	<p><b>12</b></p>
<p><b>Situación de aprendizaje nº3</b></p>	<p><i>The Musical Instruments Families / Las familias de Instrumentos Musicales</i></p>			
<p><b>Intención Educativa</b></p>	<p>El principal estímulo que ofrece esta Situación de Aprendizaje es el descubrimiento de las herramientas principales sobre las cuales se apoya la construcción actual de toda música: los instrumentos analógicos y los instrumentos digitales.</p>			
<p><b>Producto Artístico</b></p>	<p>Elaboramos una canción</p>			
<p><b>Relación con ODS 2030</b></p>	<p>4. Educación de calidad; 10. Reducción de las desigualdades</p>			

### CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES



Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicador	Saberes específicos
CE 1	1.1. 1.2.	1.1.A 1.1.B 1.1.C 1.2.A. 1.2.B.	- Descubrir las familias de instrumentos y las clasificaciones más básicas de estos - Estudiar instrumentos de otras culturas a través de la investigación - Descubrir el papel de los instrumentos románticos (piano y violín)
CE 2	2.1. 2.2	2.1.A. 2.1.B. 2.2.A. 2.2.B.	Interpretamos instrumentos de percusión de altura definida de forma semiimprovisada. Aprendemos a utilizar a un nivel básico programas de edición de audio: Audacity y Bandlab
CE 4	4.1. 4.2.	4.1.A 4.1.B 4.2.A 4.2.B 4.2.C.	Elaboramos una canción breve

METODOLOGÍA		
<input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos	<input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Centros de interés <input type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Gamificación <input type="checkbox"/> Mímesis	<input type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input type="checkbox"/> Talleres <input type="checkbox"/> Visual Thinking
AGRUPAMIENTOS		
<input type="checkbox"/> Grupos heterogéneos <input type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase <input type="checkbox"/> Trabajo individual		

EVALUACIÓN		
Técnica	Actividades o Productos	Instrumento
<input type="checkbox"/> Observación sistemática <input type="checkbox"/> Intercambios orales <input type="checkbox"/> Producciones del alumnado <input type="checkbox"/> Autoevaluación	<input type="checkbox"/> Participación diaria <input type="checkbox"/> Asamblea y puesta en común <input type="checkbox"/> Pruebas específicas	<input type="checkbox"/> Rúbricas <input type="checkbox"/> Listas de cotejo <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Diarios de clase <input type="checkbox"/> Anecdotario

SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		
Actividad/ tarea/ proceso y Sesión	Fase y Habilidades Cognitivas	Recursos

<p><b>Actividad (sesión 1).</b> Debate introductorio y Juego de la pelota caliente, coge la pelota de papel y responde:</p> <p>¿Cuándo creéis que los humanos empezamos a utilizar instrumentos musicales? ¿Qué instrumento vino primero?</p>	<p>Fase de activación LOTS</p>	<p>Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=rq0DjwSZzkc">https://www.youtube.com/watch?v=rq0DjwSZzkc</a></p>
<p><b>Actividad (sesión 1).</b> Introducción a los instrumentos de percusión. Audi visionado de video sobre kit de percusión prehistórico del British Museum.</p> <p>En parejas: tomad nota de lo visto y resolved el cuestionario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se llama el instrumento?</li> <li>- ¿De qué continente proviene este instrumento?</li> <li>- Qué instrumento se utiliza para golpear la roca</li> <li>- ¿Qué dificultades muestra el baterista moderno al enfrentarse al instrumento prehistórico?</li> </ul>	<p>Fase de contacto superficial LOTS</p>	<p>Cuestionario en papel</p>
<p><b>Actividad (sesión 2)</b> Instrumentos de percusión: idiófonos y membranófonos. Explicación inductiva. Si el pandero produce sonido cuando golpeo la membrana y el bombo también, ¿Cómo se puede llamar un grupo de instrumentos que comparta esta cualidad?</p>	<p>Fase de contacto superficial LOTS</p>	<p>Apuntes</p>
<p><b>Actividad (sesión 2)</b> Interpretación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Higiene postural: cómo sujetar las baquetas</li> <li>- Momento de juego de Ecos. El docente escoge a un solista que toca algo y el resto de la clase contesta con un patrón sencillo y corto (como música antifonal).</li> </ul>	<p>Fase de contacto superficial LOTS</p>	<p>Instrumentos de percusión de altura definida</p>
<p><b>Actividad (sesión 3).</b> Introducción a los instrumentos de viento. Audi visionado de video sobre la primera flauta conservada, instrumento prehistórico también.</p> <p>En parejas: tomad nota de lo visto y resolved el cuestionario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo se llama el instrumento?</li> <li>- ¿De qué continente proviene este instrumento?</li> <li>- ¿Es posible dar varias notas en este instrumento?</li> </ul>	<p>Fase de contacto superficial LOTS</p>	<p>Video (la flauta prehistórica) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LlTPqrJNdEg">https://www.youtube.com/watch?v=LlTPqrJNdEg</a></p>
<p><b>Juego de identificación de sonidos por niveles. (sesión 3)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿de instrumentos de percusión y de viento</li> <li>2. ¿es membranófono o ideófono?</li> <li>3. ¿es viento madera o viento metal?</li> </ol> <p>Explicación de <b>diferencia</b></p>	<p>Fase de consolidación HOTS</p>	<p>Fotocopias</p>

<p><b>Flipped class (sesión 4):</b> la guitarra, el piano y el violín. La clase se divide en tres grupos. Trabajo de investigación guiada que culmina en una exposición</p>	<p>Fase de consolidación LOTS/HOTS</p>	<p>Ordenadores</p>
<p><b>Exposición de la Flipped classroom (sesión 5).</b> La docente trae su violín y toca en directo para que puedan escuchar la diferencia entre el sonido grabado y este.</p> <p>A partir de la información obtenida por los alumnos, la docente completará la explicación de los instrumentos de cuerda (cuerda pulsada, frotada y punteada) y los instrumentos de tecla.</p>	<p>Fase de transferencia HOTS</p>	<p>Diapositivas</p>
<p><b>Inauguramos un museo (sesión 6 y 7)</b></p> <p>Por grupos de 3 personas, han de elaborar una presentación powerpoint en la que presenten 4 salas de un museo. En la primera habrá tres instrumentos de percusión, en la segunda de viento y en la tercera de cuerda. No se podrá repetir instrumentos ya examinados con detenimiento en el aula. La última de las salas contendrá instrumentos “raros” que encajan en dos categorías de la clasificación de instrumentos y dan lugar a dudas. Cada Sala deberá contener instrumentos de dos continentes diferentes.</p> <p>Los estudiantes deberán situar cronológica y culturalmente los instrumentos, explicando los contextos principales en los que se suelen emplear.</p>	<p>Fase de consolidación LOTS/HOTS</p>	<p>Video: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LITPqrJNdEg">https://www.youtube.com/watch?v=LITPqrJNdEg</a></p>
<p><b>Instruments Petting Zoo (sesión 8). Experimentación con instrumentos nuevos.</b> Pablo Canalís trae su colección de instrumentos al instituto y ofrece un taller de experimentación</p>	<p>Fase de consolidación LOTS</p>	<p>Apuntes: 1- Título</p>
<p><b>Introducción a los instrumentos digitales (sesión 9): los programas de edición de audio y producción.</b> Explicación del concepto de onda sonora a través de un globo. Cómo funciona el concepto de “amplitud” de onda.</p> <p>Taller de Audacity: usando una canción exportada en mp3, observamos la amplitud de onda, cómo la frecuencia determina la altura del sonido.</p>	<p>Fase de contacto superficial LOTS</p>	<p>Globo de plástico + altavoz + Audacity Convertidor de Youtube a mp3 (en recursos) y Moises, si es necesario quitar la pista de voz</p>
<p><b>Taller de instrumentos digitales (sesiones):</b> La aplicación bandlab y la estructura básica de una canción. La docente explica la forma más básica de una canción y las partes del programa bandlab.</p> <p>Creemos una canción con capas de voz y autotune. Experimentación y elaboración de una canción sencilla empleando al menos dos pistas que pueden contener instrumentos, voces dobladas, bases rítmicas, etc.</p>	<p>Fase de consolidación LOTS/HOTS</p>	<p>Ordenadores, cascos y Bandalb</p>

<b>Exposición de las canciones (sesión 12) y revisión de glosario:</b> ¿qué términos nuevos hemos añadido en esta SA?		Glosario
---	--	----------

<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN N° 3</b> 3 “A Little History of Dissonance / Breve Historia de la Disonancia”		<b>Temporalización</b>	2T	<b>Sesiones</b>	12
<b>Etapas</b>	Secundaria	<b>Curso</b>	4°		
<b>Materia</b>	Música				
<b>Relación interdisciplinaria entre áreas</b>	El trabajo de textos en italiano relaciona a esta SA con otra LE (Lengua Extranjera) y con la asignatura de Lengua				
<b>Situación de aprendizaje n°4</b>	Yesterdays' Noise I / Ruido Ayer I				
<b>Intención Educativa</b>	Aprendemos cómo ha evolucionado la música occidental para incluir cada vez más disonancias. Exploramos el concepto de disonancia desde la época medieval-renacentista. El estímulo propuesto en este caso vuelve a ser una vez más la interpretación coral y el uso de buenos hábitos que mantengan en óptimas condiciones el aparato fonador.				
<b>Producto Artístico</b>	Interpretación del madrigal <i>El grillo</i> .				
<b>Relación con ODS 2030</b>	4. Educación de calidad y 5. Igualdad de género				

CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES			
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicador	Saberes específicos
CE 1	1.1. 1.2.	1.1.A 1.1.B. 1.1.C. 1.2.A. 1.2.B	- Analizar obras musicales del contexto renacentista europeo: diferencia entre la estética vocal medieval y el madrigal renacentista - Conocimiento de los tipos de voces y del funcionamiento del aparato fonador - Analizar el contexto artístico renacentista y las posibles limitaciones de los artistas
CE 2	2.1	2.1.A 2.1.B	- Participar en las interpretaciones de El grillo
CE 3	3.1 3.2 3.3.	3.1.A 3.1.B 3.2.A. 3.2.B. 3.2.C.	Lectura de partituras guiada.
<b>METODOLOGÍA -</b>			

<input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en problemas <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en proyectos <input type="checkbox"/> Aprendizaje basado en retos	<input type="checkbox"/> Clase invertida <input type="checkbox"/> Explicación gran-grupo <input type="checkbox"/> Mímesis	<input type="checkbox"/> Pensamiento de diseño (Design Thinking) <input type="checkbox"/> Técnicas y dinámicas de grupo <input type="checkbox"/> Visual Thinking
<b>AGRUPAMIENTOS -</b>		
<input type="checkbox"/> Grupos heterogéneos <input type="checkbox"/> Gran grupo o grupo-clase	<input type="checkbox"/> Trabajo individual	

EVALUACIÓN		
Técnica	Actividades o Productos	Instrumento
<input type="checkbox"/> Observación sistemática <input type="checkbox"/> Intercambios orales <input type="checkbox"/> Producciones del alumnado <input type="checkbox"/> Autoevaluación	<input type="checkbox"/> Participación diaria <input type="checkbox"/> Asamblea y puesta en común <input type="checkbox"/> Pruebas específicas	<input type="checkbox"/> Rúbricas <input type="checkbox"/> Listas de cotejo <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Diarios de clase <input type="checkbox"/> Anecdotario
SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA		
Actividad/ tarea/ proceso y Sesión	Fase y Habilidades Cognitivas	Recursos
<b>Actividad introductoria (sesión 1)</b> ¿Qué sabemos sobre el Renacimiento? ¿Conocemos alguna película o serie que se enmarque en este periodo? Introducción del concepto de mecenazgo y trabajo de las características básicas de la cultura renacentista: primer estilo “viral” o internacional, el papel de la <i>domna</i>	Fase activación HOTS	Apuntes “Yesterday’s Noise”
<b>(sesión 1) Visionado del trailer</b> de la serie de 2021 <i>Leonardo</i> para ejemplificar el papel del mecenazgos. El duque de Milán, el primer mecenazgos en Italia también de Josquin des Prez.		Apuntes + Video tráiler: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1SgwpIZybmU">https://www.youtube.com/watch?v=1SgwpIZybmU</a>
<b>(sesión 2)</b> En España Velázquez y el Greco también fueron artistas sujetos a mecenazgos. Velázquez sufrió críticas duras por parte de su mecenazgos, ¿Merece la pena sacrificar la libertad creativa por el patronazgo?	Fase de contacto superficial HOTS	Video meme: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Il6p2-40-F0">https://www.youtube.com/watch?v=Il6p2-40-F0</a>

<p><b>Meme “Señorita Margarita yo solo cumplo ordeneh”</b> (Chritian Flores y PlayGround Fire)</p> <p>Comentario de los elementos históricos del meme. El papel de la mujer retratado a través del humor.</p> <p><b>Debate guiado sobre esta cuestión moral</b></p>		
<p><b>(sesión 3) Audición y comentario comparativo e inductivo de dos audiciones: Madrigal de Gesualdo vs. Kyrie gregoriano.</b></p> <p>En primer lugar, los estudiantes tomarán nota de todas las diferencias que sean capaces de detectar ellos mismos teniendo en cuenta los campos del glosario y las cualidades del sonido vistas en clase</p> <p>Puesta en común y la docente completa la explicación con la realización de un cuadro diferencial en la pizarra.</p>	<p>Fase de contacto superficial LOTS/HOTS</p>	<p>Audición Kyrie: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=8ftsFsScFbM">https://www.youtube.com/watch?v=8ftsFsScFbM</a></p> <p>Audición Gesualdo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6dVPu71D8VI">https://www.youtube.com/watch?v=6dVPu71D8VI</a></p>
<p><b>Repasamos lo visto y Juego de la Isorritmia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiamos qué es el color, un patrón de melódico y la talea, un patrón rítmico.</li> <li>- Usamos los instrumentos de percusión para diseñar taleas y colors sencillos que los estudiantes puedan intercambiar y crear bases de isorritmia.</li> </ul>	<p>Fase de contacto LOTS</p>	<p>Apuntes</p>
<p><b>Introducción del concepto Word Painting</b> a través del seguimiento de la partitura de <i>El grillo</i>. ¿Qué es un madrigal? La música al servicio de la palabra. Traducción de <i>El grillo</i> al castellano.</p>		
<p><b>Preparación de Flipped Class</b> por grupos de 5 personas: Women composers in Medieval Times. Investigación sobre Beatriz de Dia, Hildegard von Bingen y el famoso consort de arpas, el Concerto delle donne de Ferrara.</p>		<p>Apuntes</p>
<p><b>Presentación de Flipped Class</b></p>	<p>Fase de consolidación HOTS</p>	
<p><b>Elaboración de un <i>mind map</i></b> que recoja las principales características del madrigal y del Renacimiento.</p> <p><b>Trabajo con el glosario</b>, ¿Qué nuevas palabras podemos incorporar a este?</p>	<p>Fase de consolidación LOTS</p>	<p>Glosario</p>
<p><b>Visionado y comentario de diversas versiones corales de El grillo.</b> Trabajamos las diferencias interpretativas: los matices y la intención estética.</p>	<p>Fase de consolidación LOTS/HOTS</p>	<p>Videos de youtube</p>
<p><b>Recuperamos el calentamiento vocal de la SA 1. Estudio interpretativo de El Grillo siguiendo el mismo modo de trabajo visto anteriormente sobre los cánones circulares).</b> Haciendo énfasis en las características de la pieza:</p>	<p>Fase de Consolidación LOTS</p>	<p><b>Partitura, teclado y voz</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Word painting</li> <li>- Pausas cadenciales</li> <li>- Compás de dos por dos</li> </ul>		
--	--	--

<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN N° 3</b> “A Little History of Dissonance / Breve Historia de la Disonancia”	<b>Temporalización</b>	<b>2T</b>	<b>Sesiones</b>	<b>36</b>
<b>Situación de aprendizaje n°5</b>	<i>Yesterdays’ Noise II / Ruido Ayer II</i>			

<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN N° 3</b> “A Little History of Dissonance / Breve Historia de la Disonancia”	<b>Temporalización</b>	<b>2T</b>	<b>Sesiones</b>	<b>36</b>
<b>Situación de aprendizaje n° 6</b>	<i>Today’s Noise / Ruido Hoy</i>			

<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN N° 4</b> “ <i>Music &amp; Media / La música y los medios</i> ”	<b>Temporalización</b>	<b>3T</b>	<b>Sesiones</b>	<b>16</b>
<b>Etapa</b> Secundaria	<b>Curso</b>	<b>4°</b>		
<b>Materia</b>	<b>Música</b>			
<b>Relación interdisciplinar entre áreas</b>	<b>Conexión con la asignatura de Lengua, LE.</b>			
<b>Situación de aprendizaje n°7</b>	<i>Animation and Cinema./ Animación y Cine</i>			

<b>UNIDAD DE PROGRAMACIÓN N° 5</b> “ <i>Advertisement Music</i> ”	<b>Temporalización</b>	<b>3T</b>	<b>Sesiones</b>	<b>4</b>
---	------------------------	-----------	-----------------	----------

/La música de la publicidad”				
<b>Etapa</b>	<b>Secundaria</b>	<b>Curso</b>	<b>4°</b>	
<b>Materia</b>		<b>Música</b>		
<b>Relación interdisciplinar entre áreas</b>		Lengua y LE, desarrollamos diálogos y guiones.		
<b>Situación de aprendizaje n° 9</b>		<i>Advertisement Music/ La Música en Publicidad</i>		
<b>Intención Educativa</b>		El comercio y la transacción de productos ha sido una actividad que ha marcado a la humanidad desde sus inicios. El fuerte poder sobre las emociones que tiene la música ha capacitado a los agentes de marketing de la era moderna para impulsar las ventas de todos sus productos, ¿pero cómo? En esta SA descubrimos los vínculos entre los estereotipos de género, los perfiles más comunes hacia los que van dirigidos los anuncios y la música que los acompañan. El objetivo principal de esta SA es fomentar el pensamiento crítico en la consumición y, a nivel lingüístico-vocal examinar qué tipo de voces se escoge poner en los anuncios y cómo son los eslóganes que aquí aparecen.		
<b>Producto Artístico</b>		<b>Elaboración de un nuncio</b>		
<b>Relación con ODS 2030</b>		4. Educación de calidad; 12 Producción y consumo responsables (al emplear herramientas libres de derecho de autor)		

### CONEXIÓN CON LOS ELEMENTOS CURRICULARES

Competencias específicas	Criterios de evaluación	Indicador	Saberes específicos
CE 1	1.1. 1.2.	1.1.A 1.1.B 1.1.C 1.2.B	Analizamos las características musicales asociadas a determinadas emociones. Desarrollo de estereotipos de marketing respecto a target.
CE 4	4.1 4.2	4.1.A. 4.1.B. 4.2.A. 4.2.B. 4.2.C.	Creación de un breve anuncio

### METODOLOGÍA

- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje basado en retos
- Explicación gran-grupo
- Gamificación (juego de roles)

### AGRUPAMIENTOS



- Grupos heterogéneos
- Gran grupo o grupo-clase
- Trabajo individual

**EVALUACIÓN – Dejar las necesarias y descritas en el apartado 6**

Técnica	Actividades o Productos	Instrumento
<input type="checkbox"/> Observación sistemática <input type="checkbox"/> Intercambios orales <input type="checkbox"/> Producciones del alumnado <input type="checkbox"/> Autoevaluación	<input type="checkbox"/> Participación diaria <input type="checkbox"/> Asamblea y puesta en común <input type="checkbox"/> Pruebas específicas	<input type="checkbox"/> Rúbricas <input type="checkbox"/> Listas de cotejo <input type="checkbox"/> Cuestionario <input type="checkbox"/> Diarios de clase <input type="checkbox"/> Anecdótico

**SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA**

Actividad/ tarea/ proceso y Sesión	Fase y Habilidades Cognitivas	Recursos
<b>Actividad x (sesión 1)</b> Adivina el producto, qué tipo de producto encaja con la música de este anuncio? Juego de encontrar parejas.	Fase de contacto LOTS	Audios extraídos del catálogo de sonidos libre de derechos de autor de Youtube: <a href="https://studio.youtube.com/channel/UCKTZH5iAmYUGFBplIeAuOVQ/music">https://studio.youtube.com/channel/UCKTZH5iAmYUGFBplIeAuOVQ/music</a> Fotocopia
<b>Actividad (sesión 1). Une el sonido con el producto. Usando sonidos o canciones a los que no se ha asignado todavía ningún producto demostraremos los estereotipos mediante los cuales funciona la música en los anuncios:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo suenan los anuncios de perfume dirigidos a hombres que buscan encontrar pareja, los anuncios de coches de última tecnología, los anuncios del gobierno sobre prevención de accidentes y los anuncios de productos del hogar y el papel del tono de la voz en todo ello</li> <li>- Puesta en común de las características. 3 columnas: cualidades del sonido, cualidades del producto y emociones</li> </ul>	Fase de consolidación LOTS/HOTS	Apuntes: “Advertisement & Music”  Uso del catálogo de sonidos libre de derechos de autor de Youtube: <a href="https://studio.youtube.com/channel/UCKTZH5iAmYUGFBplIeAuOVQ/music">https://studio.youtube.com/channel/UCKTZH5iAmYUGFBplIeAuOVQ/music</a>
<b>Juego de Rol (sesión 2): Un agente de marketing y un productor.</b> Usando las características obtenidas de las actividades anteriores, escenificar el diálogo entre estos dos personajes. Al agente le interesa publicitar su producto y el productor debe saber decir que está buscando. Podéis buscar información adicional	Fase de consolidación HOTS	-
<b>Actividad (sesión 3) Creamos un anuncio.</b> Por equipos, sobre una música breve (unos 15 segs.) proporcionada por el docente, los alumnos	Fase de transferencia HOTS	Aplicación de edición de video <i>Capcut</i>

grabarán el anuncio de un producto. Los alumnos pueden modificar la música.		
<b>Presentación del anuncio (Sesión 4)</b>		Presentación <i>powerpoint</i>

## IV. Conclusiones

La realización de este trabajo ha estado plagada de dificultades surgidas de la convergencia de los perfiles de dos asignaturas. Han sido mayores de lo esperado en un inicio, ya que la sensación ha sido la de programar para dos asignaturas en lugar de una, teniendo también en cuenta que los criterios de la LE han de ser tenidos en cuenta en todo momento. Por lo tanto, plenamente consciente de que tan solo 4 de las 9 Situaciones de Programación cuentan con una programación completa (quedando las restantes planteadas por una mera pincelada introductoria sobre mis intenciones educativas), parece increíble que siga apostando por el modelo CLIL.

El modelo, aunque de aplicación compleja, ofrece un tipo de aprendizaje riquísimo a los alumnos y sobre todo, una oportunidad de aplicar la lengua que llevan estudiando desde la etapa de Educación Infantil. Más de una década dedicada al estudio de una lengua y, sin embargo, el nivel de inglés de nuestros alumnos sigue siendo muy pobre (a excepción de aquellos que cuentan con los recursos suficientes para subvencionar clases particulares como fue mi caso). Desde mi posición privilegiada puedo atestiguar que ni mis compañeros de clases particulares ni yo éramos más inteligentes que las personas con las que compartíamos aulas en el IES. Adquirí un nivel de C2 con 17 años, habiendo iniciado las clases particulares a los 10, aparentemente “dándoseme mal el inglés”. La diferencia desde mi punto de vista coincide con lo leído en los estudios citados en la parte segunda de este trabajo. En pocas palabras se trata de “enamorar al alumno” de la cultura que utiliza la lengua extranjera como vehículo. La lengua tiene la capacidad de reflejar aspectos explícitos de la cultura, que avivan el interés y la curiosidad.

¿Por qué en inglés *bow* significa predominantemente inclinarse y también es la palabra para arco de violín? Probablemente sea por la misma razón por la que el origen etimológico del nombre “laúd” es una palabra árabe, “ud”, que significa madera o rama curvada. ¿Por qué *bow* adquiere dos pronunciaciones diferentes según su significado? Probablemente esto sea únicamente para distinguir que se trata de dos conceptos diferentes. ¿No se parece esto al uso de las tildes diacríticas en español? Este es un ejemplo de cómo el gusto por los idiomas y por la música pueden retroalimentarse entre sí, siendo esto casi una cuestión de supervivencia para el caso español. Si de música hablamos existen hoy en España dos perfiles de personas adultas: uno especializado en el tema y otro que no sabe si quiera qué es un luthier o el origen del nombre de la tienda de *Zara Stradivarius*. Por lo experimentado en el máster, la asignatura de Música tiene esperanza. La elaboración de las programaciones está tomando un aspecto más amable, más emocionante, que incluye juegos y estrategias que mejoran la implicación del alumnado y va más allá de la insistencia en el peso histórico de las grandes figuras compositoras. Sucede lo mismo en Inglés. La combinación de ambas realizada de la mejor manera posible, no podría ser otra cosa que un éxito.

## Referencias

- Aguirre Barco, P., Álvarez Pérez, R., Angulo Domínguez, M. del C. y Prieto Díaz, I. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos generales del desarrollo*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R. (eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Arreguín-González, I. J. (2013). Sinapsis y memoria procedimental. *Archivos de neurociencias* 18 (3), 148-153.
- Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C., y Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista de Investigación Educativa* 36(2), 563-579.
- Banegas, D. L. y del Pozo Beamud, M. (2022). *Preparing future teachers for CLIL: An in-depth investigation of three cases* (Version 1). British Council. <https://doi.org/10.57884/gb4b-9573>
- Bower, K. (2020). How Can Learners Be Motivated in a Context of Demotivation for Foreign Language Learning? *Curriculum integrated language teaching CLIL into practice* (22-42). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108687867.004>
- Bower, K., Chambers, G. N., Coyle, D., & Cross, R. (2020). *Curriculum integrated language teaching CLIL into practice (1 ed.)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108687867>
- British Council (s.f.) Teaching resources <https://www.teachingenglish.org.uk/teaching-resources/teaching-secondary/activities>
- Cancelas y Ouviña, L. P. y Cancelas y Ouviña, M. P. (2009). AICLE: estableciendo las bases para trabajar la música en L2. *TAVIRA* 25, 137-159.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación* 25 (2), 59-65.
- Consejería de Educación (29 de marzo de 2023). Educación presenta los programas HabLE, que sustituirán a los planes de enseñanza bilingüe a partir de septiembre

[Nota de prensa]. Gobierno del Principado de Asturias. Recuperado el 16 de junio de 2024 de <https://actualidad.asturias.es/-/educaci%C3%B3n-presenta-los-programas-hable-que-sustituir%C3%A1n-a-los-planes-de-ense%C3%B1anza-biling%C3%BCe-a-partir-de-septiembre>

Consejería de Educación del Principado de Asturias (2024, abril). Calendario escolar 2024-2025. Recuperado el 30 de mayo de 2024 de <https://www.educastur.es/-/calendario-escolar-2024-2025>

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Coyle, D. y Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: pluriliteracies teaching for deeper learning*. Cambridge University Press.

Coyle, D., Meyer, O., y Staschen-Dielmann, S. (2023). *A deeper learning companion for CLIL: putting pluriliteracies into practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009043755>

Cruz Orozco, J. I. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos Educativos*, 26, 121-135. <http://doi.org/10.18172/con.4443>

Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Darazs, Arpad. (1966). The Kodaly Method for Choral Training. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 8, 59-69.

Decreto de 30 de agosto de 2022, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias. Recuperado el 20 de junio de 2024 de <https://www.educastur.es/-/lomloe.-decreto-curr%C3%ADculo-eso-principado-de-asturias>

De la Cruz Cabanillas, I. y San Emeterio Bedia, C. (2022). On the move: Music and English together lead to effective CLIL. *Encuentro* 30, 103-125.

*Diccionario de la lengua española*, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [20 de junio de 2024].

García García, N. C., Mora, N., & María, R. (2013). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Secretaría de Educación Pública del Estado de México.

Gardner, H. (2019). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.

- González Garibay, V. y Sosa Ramírez, K. P. (2020). Lista de Cotejo. En M. Sánchez Mendiola y (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (89-107). Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Garibay, V., Sierra González, R. y Sosa Ramírez, K. P. (2020). Rúbrica. En M. Sánchez Mendiola y (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (109-124). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Green, L. (2002). I. Exposing the gendered discourse of music education. *Feminism & Psychology*, 12(2), 137-144.
- Harvard University (s.f.). Graduate School of Education. *Howard Gardner*. Recuperado el 3 de junio de 2024 de <https://www.gse.harvard.edu/directory/faculty/howard-gardner>
- Herrera Penilla, C. J. (2020). Quiz. En M. Sánchez Mendiola y (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (75-87). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Iglesias Diz (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral* 17 (2), 88-93.
- Krupp, V. (2023). Music: Exploring Pluriliteracies through a Deeper Learning Episode on ‘The Wellerman’. *A deeper learning companion for CLIL: putting pluriliteracies into practice* (237-261). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009043755.015>
- Lo, Y. Y., y Lin, A. M. Y. (Eds.). (2021). *Teaching, learning and scaffolding in CLIL science classrooms*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/bct.115.01lo>
- Lucato, Marco. (2001). El método Kodaly y la formación del profesorado de música. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación* 7, 1-7.
- Montoya Magno, M. A. y Pérez Díaz, A. L. (2020a). Exposición oral. En M. Sánchez Mendiola y (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (165-178). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montoya Magno, M. A. y Pérez Díaz, A. L. (2020b). Ensayo. En M. Sánchez Mendiola y (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (195-209). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz, C. y Navés, T. (2007). Spain. En A. Maljers, D. Marsh y D. Wolff (Eds.), *Windows on clil: content and language integrated learning in the european spotlight* (160-165). European Platform for Dutch Education.

- Navarro Solís, José Luis. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 19 (3), 143-160. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.675>
- Newman, K. L., y Nyikos, M. (1999, otoño). Making content comprehensible for English language learners: The SIOP model. *Bilingual Research Journal*, 23(4), 471-474. <https://login.bucm.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/making-content-comprehensible-english-language/docview/222010097/se-2>
- Observatorio de Innovación Educativa. (2016). *EduTrends. Aprendizaje Basado en Retos*. Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 9 (1), 9-31.
- Romero Pérez, J. F. y Lavigne Cerván, R. (2003). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Resolución de 14 de junio de 2023, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los programas de enseñanzas del sistema educativo impartidas en lenguas extranjeras en centros docentes sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias que impartan enseñanzas no universitarias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, núm. 116, de 19 de junio de 2023. <https://sede.asturias.es/bopa/2023/06/19/2023-05378.pdf>
- San Isidro, X. y Lasagabaster, D. (2020). Lessons to Be Learned. A professional Development Approach to Curriculum Planning in a Multilingual School in Galicia. *Curriculum integrated language teaching CLIL into practice (1 ed.)* (145-164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108687867.010>
- Universidad de Valencia (s.f.). Unidad de Investigación de Política de la Educación. Departamento de Educación e Historia de la Educación. Recuperado el 3 de junio de 2024 de <https://www.uv.es/uinpe/index-2.html>
- University of Cambridge ESOL Examinations (2011). *Teaching History through English – a CLIL approach*. University of Cambridge.
- Viñoles, Máximo Antonio. (2013). Conductismo y constructivismo: modelos pedagógicos con argumentos en la educación comparada. *HumanArtes. Revista Electrónica de Ciencias Sociales y Educación* 3, 7-20.

Wood, D. J., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving.  
*Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17 (2), 89-100.



## Anexo I. Modelo de procesamiento de la motivación diseñado para la investigación lingüística

Aspects of motivation	Principal characteristics	Exemplification of potential sources of evidence for principal characteristics: what to look for	Potential investigation methods/instruments
<b>Learning environment</b>			
Teacher specific	The nature of interaction within the classroom: the environment promotes purposeful, stimulating learning within a supportive ethos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Affiliative motive (to please the teacher)</li> <li>Authority type (controlling versus autonomy supporting)</li> <li>Appropriate challenge</li> <li>Modelling/task presentation</li> <li>Appropriate enthusiasm</li> <li>Nature of learning experiences</li> <li>Learner independence</li> <li>Nature, timing and amount of feedback</li> <li>Nature and amount of appropriate praise</li> <li>Rewards/sanctions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teacher interview</li> <li>Setting documentation</li> <li>Focus group</li> <li>Learner questionnaire/interview</li> <li>Observation</li> <li>Journal/diary</li> </ul>
	The environment fosters positive emotions	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confidence</li> <li>Fear/anxiety</li> <li>Enjoyment/pleasure</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learner questionnaire</li> <li>Focus group</li> <li>Observation</li> <li>Journal/diary</li> </ul>
Course specific	Interest/relevance	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stimulating course content</li> <li>Relevance to learners' needs</li> <li>Resources</li> <li>Time of day, week, year</li> <li>Expectancy of success</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Review resources and setting documentation</li> <li>Learner questionnaire/interview</li> <li>focus group/observation</li> <li>Journal/diary</li> </ul>
Group specific	The nature of interaction within the group: promoting cooperative learning	<ul style="list-style-type: none"> <li>Size of class and setting</li> <li>Class and setting ethos</li> <li>Group cohesiveness</li> <li>Prevailing goal structure (cooperative, competitive or individualistic group work)</li> <li>Engagement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learner questionnaire/interview</li> <li>Teacher interview</li> <li>Observation</li> <li>Journal/diary</li> </ul>
<b>Learner engagement</b>			
	Perceived value of activity	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personal relevance</li> <li>Anticipated value of outcomes</li> <li>Intrinsic value attributed to the activity</li> <li>Identified regulation (helped by teachers/others to identify how the learning is important to them)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learner questionnaire/interview</li> <li>Focus group</li> <li>Teacher interview</li> <li>Observation</li> <li>Journal/diary</li> </ul>
	Learner attitudes towards	<ul style="list-style-type: none"> <li>language learning in general</li> <li>the target language</li> <li>the target language community</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learner questionnaire</li> <li>Focus group</li> <li>Teacher interview</li> <li>Observation</li> <li>Journal/diary</li> </ul>
	Learner perceptions of their learning	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learner perceptions of: <ul style="list-style-type: none"> <li>their effort</li> <li>their progress</li> <li>the level of difficulty/challenge</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learner questionnaire</li> <li>Focus group</li> <li>Observation</li> <li>Journal/diary</li> </ul>
	Engagement in learning tasks	<ul style="list-style-type: none"> <li>Willingness to engage</li> <li>Response to tasks</li> <li>Use of learner strategies</li> <li>Willingness to communicate</li> <li>Learner use of the target language</li> <li>Progress</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learner questionnaire</li> <li>Focus group</li> <li>Teacher interview</li> <li>Observation</li> <li>Work scrutiny</li> <li>Journal/diary</li> </ul>
<b>Learner identities/self</b>			
	Self-concept	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realistic awareness of personal strengths/weaknesses in skills required</li> <li>Personal definitions and judgements of success and failure</li> <li>Self-worth/concern</li> <li>Learners understand how they are motivated</li> <li>Exploration of values relating to learning and languages</li> <li>Learned helplessness</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learner questionnaire</li> <li>Focus group</li> <li>Teacher interview</li> <li>Observation</li> <li>Work scrutiny</li> <li>Journal/diary</li> </ul>
	Mastery	<ul style="list-style-type: none"> <li>Feelings of competence</li> <li>Awareness of development of skills</li> <li>Self-efficacy</li> <li>Ability to set appropriate goals</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Learner questionnaire</li> <li>Focus group</li> <li>Teacher interview</li> <li>Observation</li> <li>Work scrutiny</li> <li>Journal/diary</li> </ul>

## Anexo II Modelos de instrumentos de evaluación

### Modelo de Rúbrica del Diario de Clase

	4.Muy de acuerdo	3. Casi siempre	2. Bastante de acuerdo	1. Nada de acuerdo
<b>¿Has disfrutado de la Situación de Aprendizaje?</b>				
	4.Muy de acuerdo	3. Casi siempre	2. Bastante de acuerdo	1. Nada de acuerdo
<b>¿Crees que tu los conocimientos adquiridos en esta Situación de Aprendizaje han merecido el nivel de esfuerzo implicado?</b>				
<b>¿Cómo describirías tu progreso en la asignatura respecto a tus habilidades lingüísticas de...?</b>	4. Excelente	3. Muy Bueno	2. Bueno	1. Con bastante margen de mejora
<i>Listening</i>				
<i>Speaking</i>				
<i>Reading</i>				
<i>Writing</i>				

**Por último, dos preguntas abiertas:**

¿Qué es lo que consideras más importante de lo aprendido en esta SA?

¿Qué tarea o aspecto de esta SA te ha supuesto mayor dificultad?

**Modelo de lista de cotejo para la interpretación y/o canto**

El estudiante...	Sí	No	No Aplica
Muestra una correcta predisposición a la tarea			
Escucha respetuosamente las aportaciones de sus compañeros			
Es capaz de gestionar sus nervios			
Realiza los calentamientos adecuados			
Realiza una respiración adecuada al canto			
Es capaz de mantener el compás			
Es capaz de mantener la entonación			
...			

## Anexo III Modelo de Glosario a trabajar

### Subject-specific glossary - Music!

	<b>Español</b>	<b>English</b>	<b>Phonetic transcription</b>	<b>Meaning</b>
1.	Música del siglo XXI	<b>20th-century music</b>	/ˈtwenti:θ ˈmju:zɪk//	(n.). Term applied to all the musical styles developed during the 20 <sup>th</sup> century.
2.	Contralto	<b>Alto</b>	/ˈæltəʊ/	(n.). The lowest female singing voice.
3.	Barítono	<b>Baritone</b>	/ˈbærɪtəʊn/	(n.). The intermediate male singing voice. This person's vocal range is between the tenor (a high-pitched male voice) and the bass (the lowest-pitched male voice).
4.	Bajo	<b>Bass</b>	/ˈbeɪs/	(n.). The lowest male singing voice.
5.	Pulso	<b>Beat</b>	/ˈbi:t/	(n.). The parts in which a measure is divided.
6.	Arco (musical)	<b>Bow</b>	/ˈbɔʊ/	(n.). A wooden rod with horsehairs stretched from end to end used in playing string instrument. The technique associated to this device is called bowing.
7.	Instrumentos de viento metal	<b>Brass instruments</b>	/ˈbrɑ:s ɪnstrəmənts/	(n.). One of the families in which musical instruments are classified. Brass instruments are wind instruments that produce sound through the vibration of the

## Anexo IV. Partituras

Partitura del canon *Row, row, row your boat*.

### Row, row, row your boat Canon circular

The musical score is written in 6/8 time on a single treble clef staff. It consists of two lines of music. The first line contains the first four measures of the melody, with lyrics: "Row, row, row your boat. Gent - ly down the stream." The second line starts with a measure rest labeled '5', followed by the continuation of the melody with lyrics: "Me - rri - ly, me - rri - ly, me - rri - ly, me - rri - ly, life is but a dream!". The piece concludes with a double bar line.

Row, row, row your boat. Gent - ly down the stream.

5  
Me - rri - ly, me - rri - ly, me - rri - ly, me - rri - ly, life is but a dream!

# Vois sur ton chemin

(Christophe Barratier / Bruno Coulais)

$\text{♩} = 96$

1

Soprano

Vois sur ton che-min Ga-mins ou-bi-és é-ga-rés

Alto

Piano

*mp*

5

Don-ne-leur la main Pour les me-ner Vers d'au-tres len-de-mains

Don-ne-leur la main Pour les me-ner Vers d'au-tres len-de-

9

Sens au cœur de la nuit L'on-de d'es-poir Ar-deur de la vi-e Sen-ter de

mains Au cœur de la nuit L'on-de d'es-poir

*cresc. poco a poco*

The image shows a page of a musical score for the song 'Vois sur ton chemin'. It is written for Soprano, Alto, and Piano. The tempo is marked as quarter note = 96. The score is in 4/4 time and the key signature has one flat (B-flat). The lyrics are in French. The piano part features a consistent accompaniment of chords in the right hand and a simple bass line in the left hand. The vocal parts have lyrics written below the notes. The score is divided into three systems, with measures 1, 5, and 9 marked at the beginning of each system. The piano part includes dynamic markings 'mp' and 'cresc. poco a poco'.

13

gloire Bon-heurs en-fan-tins Trop vit' ou-bl-és ef-fa-cés

Ar-deur de la vie de la vie Sen-tier de gloire Sen-tier de gloire

*p*

17

Une lu-mière do-rée bril-le sans fin Tout au bout du che-min

vit' ou-bl-és ef-fa-cés Une lu-mière do-rée bril-le sans

21

Sens au cœur de la nuit L'on-de d'es-poir Ar-deur de la vi-e Sen-tier de

fin Au cœur de la nuit L'on-de d'es-poir

*cresc. poco a poco*

25

gloire é lé é i lé é é lé i i é lé

Ar-deur de la vie de la vie Sen-tier de gloire Sen-tier de gloire é lé é i lé é é lé i i é lé

*f*

29

é lé é i lé é i lé é i é é lé é i lé é é lé i i é lé

é lé é i lé é i lé é i é é lé é i lé é é lé i i é lé

33

é lé é i lé é i lé é i é lé

é lé é i lé é i lé é i é lé



37

Vois sur ton che-min Ga-mins ou-bli-és é-ga-rés Don-ne-leur la main Pour les me-ner Vers d'au-tres len-de-

41

mains Sens au cœur de la nuit L'on-de d'es-

Don-ne-leur la main Pour les me-ner Vers d'au-tres len-de-mains Au cœur de la

*cresc. poco a poco*

45

poir Ar-deur de la vi-e Sen-tier de gloire

nuit L'on-de d'e-es-es-poir

# El grillo

III libro delle Frottole (1505)

Josquin des Prez (c.1450-1521)

Cantus  
El gril - lo el gril-lo è buon can - to - re, che tie-ne lon-go

Altus  
El gril - lo el gril-lo è buon can - to - re, che tie-ne lon-go

Tenor  
El gril - lo el gril-lo è buon can - to - re, che tie-ne lon-go

Bassus  
El gril - lo el gril-lo è buon can - to - re, che tie-ne lon-go

7  
ver - - - so. Dal-le be-ve gril-lo can-ta

ver - - - so. Dal-le be-ve gril-lo can-ta

ver - - - so. Dal-le be-ve gril-lo can-ta

ver - - - so. Dal-le be-ve gril-lo can-ta

15  
dal-le dal-le be-ve be-ve gril-lo gril-lo can-ta. El gril - lo el gril-lo è buon can - to - re.

dal-le dal-le be-ve be-ve gril-lo gril-lo can-ta. El gril - lo el gril-lo è buon can - to - re.

dal-le dal-le be-ve be-ve gril-lo gril-lo can-ta. El gril - lo el gril-lo è buon can - to - re.

dal-le dal-le be-ve be-ve gril-lo gril-lo can-ta. El gril - lo el gril-lo è buon can - to - re.

Ma non fa co - me gli al - tri uc - cel - li, co - me li han can - ta - to un po - co,  
van de fat - to in al - tro lo - co, sem - pre el gril - lo sta pur sal - do.

Ma non fa co - me gli al - tri uc - cel - li, co - me li han can - ta - to un po - co,  
van de fat - to in al - tro lo - co, sem - pre el gril - lo sta pur sal - do.

Ma non fa co - me gli al - tri uc - cel - li, co - me li han can - ta - to un po - co,  
van de fat - to in al - tro lo - co, sem - pre el gril - lo sta pur sal - do.

Ma non fa co - me gli al - tri uc - cel - li, co - me li han can - ta - to un po - co,  
van de fat - to in al - tro lo - co, sem - pre el gril - lo sta pur sal - do.

Quan-do la mag-gior el cal-do al-hor can - ta sol per a - mo - re. # A capite

Quan-do la mag- gior el cal-do al-hor can - ta sol per a - mo - re, per a - mo - re.

Quan-do la mag - gior\_ el cal-do al-hor can - ta sol per a - mo - re.

Quan-do la mag-gior el cal-do al-hor can - ta sol per a - mo-re per a - mo - re.

# LAUDEMUS VIRGINEM

Llibre Vermell de Montserrat

ANÓNIMO

Musical score for the first system, featuring three staves. The top staff has lyrics: "Lau-de-mus Vir-gi-nem ma-ter est et e-ius fi-li-us Ihe-sus est. Lau-de-mus Plan-ga-mus sce-le-ra a-cri-ter spe-ran-tes in Ihe-sum iu-gi-ter. Plan-ga-mus". The middle staff has lyrics: "Lau-de-mus Vir-gi-nem ma-ter est et e-ius fi-li-us Ihe-sus est. Plan-ga-mus sce-le-ra a-cri-ter spe-ran-tes in Ihe-sum iu-gi-ter.". The bottom staff has lyrics: "Lau-de-mus Vir-gi-nem ma-ter est et e-ius fi-li-us Plan-ga-mus sce-le-ra a-cri-ter spe-ran-tes in Ihe-sum".

Musical score for the second system, featuring three staves. The top staff has lyrics: "Vir-gi-nem ma-ter est et e-ius fi-li-us Ihe-sus est. sce-le-ra a-cri-ter spe-ran-tes in Ihe-sum iu-gi-ter.". The middle staff has lyrics: "Lau-de-mus Vir-gi-nem ma-ter est et e-ius fi-li-us Ihe-sus est. Plan-ga-mus sce-le-ra a-cri-ter spe-ran-tes in Ihe-sum iu-gi-ter.". The bottom staff has lyrics: "Ihe-sus est. Lau-de-mus Vir-gi-nem ma-ter est et e-ius fi-li-us Ihe-sus est. iu-gi-ter. Plan-ga-mus sce-le-ra a-cri-ter spe-ran-tes in Ihe-sum iu-gi-ter.". A small number '8' is written above the first staff.