

Música

del flamenco a
todas las músicas

educación primaria

Guía didáctica

Autores y equipo redactor

Calixto Sánchez Marín

José Antonio Rodríguez

Antonio Cremades Begines

Manuel Herrera Rodas

Coordinación

Manuel Herrera Rodas

MÚSICA 4. DEL FLAMENCO A TODAS LAS MÚSICAS

Guía didáctica

Autores y equipo redactor

Calixto Sánchez Marín, cantes y asesoramiento

José Antonio Rodríguez Muñoz, guitarra, composición y grabación

Antonio Cremades Begines, desarrollo didáctico y responsable pedagógico

Manuel Herrera Rodas, documentación flamenca

Coordinación

Manuel Herrera Rodas

Primera edición: agosto de 2015

© De los contenidos: sus autores

© De esta edición:

Octaedro Andalucía - Ediciones Mágina S. L.

Fundación Cajasol

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Realización y diseño

Emilia del Hoyo, Tomàs Capdevila (Ediciones Octaedro)

Dirección editorial

Joan Reig y Juan León (Ediciones Octaedro)

Distribución

Editorial Octaedro Andalucía - Ediciones Mágina, S.L.

Pol. Ind. Virgen de las Nieves

Paseo del Lino, 6 - 18110 Las Gabias - Granada

Tel.: 958 553 324 (Granada) - 93 246 40 02 (Barcelona)

magina@octaedro.com - octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-943250-4-5

Depósito legal: GR 1.071-2015

Impresión: Grupo Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*



ÍNDICE

MAPA DE CONTENIDOS	4	BLOQUES DIDÁCTICOS: DESARROLLO CURRICULAR Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS	21
PRESENTACIÓN Y MATERIALES DEL PROYECTO	7	BLOQUE DIDÁCTICO 1: Viajando por el mundo	21
1. Introducción	7	1. Concreción curricular	21
Autores del Proyecto	7	A. Objetivos didácticos y competencias	21
2. Justificación	8	B. Contenidos	22
3. Objetivos	8	C. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje	24
Generales de la educación musical	8	2. Transposición didáctica: tareas y actividades (recursos y orientaciones metodológicas)	25
Específicos de la Música Flamenca	8	3. Valoración de lo aprendido: indicadores y rúbrica	47
4. Estrategias para la Etapa de Primaria	9	4. Fundamentación teórica de la música flamenca: la soleá	50
Generales de la educación musical	9	5. Recursos didácticos y partituras	61
Particulares de la Música Flamenca	9		
5. Materiales del Proyecto	10		
PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	11		
1. Introducción: el área de Educación Artística	11		
2. Características de la programación	11		
3. Objetivos del área de Educación Artística	12		
4. Contenidos	12		
A. Tratamiento de los contenidos: bloques didácticos y bloques temáticos	12		
B. Selección, organización y secuenciación de los contenidos de música flamenca	13		
C. Bloques de contenidos de 2º ciclo (Educación Musical)	14		
5. Competencias	14		
A. La competencia artístico-musical	14		
B. Contribución del área a las competencias clave	15		
C. Contribución de la música flamenca a las competencias clave	16		
6. Metodología	16		
A. Orientaciones metodológicas	16		
B. Atención a la diversidad	17		
C. Escenarios y agrupamientos	17		
7. Evaluación	17		
A. Características, momentos, funciones, técnicas e instrumentos	17		
B. Estándares de aprendizaje y criterios de evaluación de la Etapa (Educación Musical) ...	19		

MAPA DE CONTENIDOS

BLOQUE 1 Viajando por el mundo



Flamenco y música andaluza

- **Lectura y comentario** sobre la soleá: *El viaje en tren de Soledad*.
- **Escucha, comentario e improvisación** corporal de la *soleá de Cádiz*.
- **Escucha, análisis y comentario** de la *soleá de Alcalá*.
- **Experimentación e interpretación** del compás de la soleá (12 tiempos) a partir del recitado de números y textos.
- **Interpretación** con palmadas del compás de la soleá para llevar a cabo un **acompañamiento** rítmico.
- **Escucha y comentario** de una *soleá alfarera de Triana*.
- **Interpretación instrumental** de la soleá mediante flauta e instrumentos de placas.
- **Investigación** sobre estilos, artistas y eventos de la música flamenca: la *soleá*, *Mercedes La Serneta* y la *Bienal de Flamenco de Sevilla*.
- **Escucha y comentario** de una *soleá de La Serneta*.
- **Repaso** general del bloque.



Más música

- **Escucha y comentario** de diferentes géneros y músicas del mundo.
- **Recitado y acompañamiento** de *Sapito y Sapón*.
- **Clasificación y comentario** de fragmentos musicales a partir de la lectura *Los géneros musicales*.
- **Escucha, búsqueda de información y comentario** sobre compositores y obras musicales: *La vie en rose* y *Louis Armstrong*.
- **Acompañamiento e interpretación** instrumental de *La vie en rose* (Francia).
- **Escucha, canto y comentario** de la canción *Mamá yo quiero* (España-Brasil).
- **Creación** de sencillas coreografías a partir de una canción conocida.
- **Práctica** de la articulación y la respiración durante el calentamiento vocal y la ejecución de canciones.
- **Canto** del canon *Samba Lelé* (Brasil).
- **Canto y acompañamiento** de la canción *Diciembre*.
- **Creación** vocal y coreográfica a partir de una canción conocida.
- **Canto, interpretación y práctica** grupal de la canción *Jingle Bells* (EEUU) a partir del *Canon en Re M* (Pachelbel).
- **Canto, acompañamiento y baile** del villancico *Vamos a Belén*.
- **Repaso** general del bloque.



Lenguaje musical

- **Lectura y experimentación** de conceptos musicales: *ostinato* y *acento musical*.
- **Interpretación** de fragmentos rítmicos con distintos tipos de compases: *binario, ternario y cuaternario*.
- **Experimentación** de la interpretación con ritmo libre.
- **Interpretación** de piezas con distintos matices: *pp, p, f y ff*.
- **Experimentación** instrumental añadiendo nuevas notas musicales (Re) e **interpretación** de fragmentos melódicos.
- **Lectura y experimentación** instrumental de tipos de compases: *El compás de 12 tiempos*.
- **Lectura** de *La melodía y la textura*.
- **Escucha y análisis** de piezas musicales según la textura.
- **Lectura y experimentación** instrumental de *La escala pentatónica*.
- **Improvisación y grabación** de melodías a partir de la escala pentatónica.
- **Improvisación** melódica a partir de una base de *blues*.
- **Repaso** general del bloque.

BLOQUE 2 ¡Viva la alegría!





Flamenco y música andaluza

- **Lectura, comentario y audición** sobre las alegrías: *La gaviota gaditana*.
- **Escucha, comentario y baile** de las *alegrías de Cádiz*.
- **Lectura** de textos formales sobre *las alegrías*.
- **Interpretación** con palmadas del compás de las alegrías para llevar a cabo un **acompañamiento** rítmico.
- **Canto** de la *salía* de las alegrías: *Tirititrán, tran, tran*.
- **Interpretación** instrumental de las alegrías mediante flauta e instrumentos de placas.
- **Creación** melódica e **interpretación** de unas alegrías a partir de un esquema rítmico.
- **Búsqueda de información y comentario** sobre artistas y eventos de la música flamenca.
- **Escucha y comentario** de las *alegrías de Córdoba*.
- **Práctica** grupal de las alegrías a partir del canto, el acompañamiento y el baile.
- **Repaso** general del bloque.






Más música

- **Canto y acompañamiento** instrumental del canon *Amanecer*.
- **Práctica** de la articulación y la respiración durante el calentamiento vocal y la ejecución de canciones.
- **Escucha, descripción, representación gráfica y análisis** de la obra musical *La mañana* (Grieg).

 <p>Más música</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de piezas musicales a partir de la audición de obras para expresar ideas y situaciones. • Escucha, acompañamiento, recitado, canto y baile coreográfico a partir de la <i>Danza china</i> (Tchaikovsky). • Canto y comentario de la canción <i>Bonito</i>. • Creación de acompañamientos rítmicos y sencillas coreografías a partir de una canción conocida. • Canto e interpretación instrumental del <i>Himno de la alegría</i> (Beethoven). • Lectura y comentario de breves textos sobre compositores y estilos musicales: <i>Grieg, Tchaikovsky, Beethoven y el ballet</i>. • Creación e interpretación de sencillas piezas musicales. • Repaso general del bloque.
 <p>Lenguaje musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisación y representación con la voz, el cuerpo, objetos e instrumentos de imágenes e ideas a partir de la exploración sonora. • Construcción de instrumentos musicales a partir de objetos y materiales reciclados e interpretación musical a partir de los mismos. • Grabación, escucha y comentario de creaciones e interpretaciones musicales propias. • Identificación de la forma musical a partir de audiciones activas y realización de coreografías. • Interpretación de fragmentos rítmicos con diferentes signos de repetición y prolongación: <i>casillas de repetición y calderón</i>. • Creación e interpretación de fragmentos rítmicos y piezas musicales con la escala pentatónica. • Creación de una canción siguiendo unas instrucciones. • Identificación y discriminación auditiva de secuencias melódicas y rítmicas. • Invencción y ejecución de juegos y recitados rítmicos. • Interpretación de piezas musicales con términos de expresión de tempo variable: <i>ritardando</i>. • Exploración sonora a partir de la interpretación y creación de partituras con notación no convencional. • Repaso general del bloque.

BLOQUE 3 Músicas de vida

 <p>Flamenco y música andaluza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y comentario sobre las cantiñas: <i>El Mercado</i>. • Creación de sencillas coreografías e improvisación corporal a partir de las cantiñas. • Lectura y comentario de <i>Las cantiñas (mirabrás, caracoles, romeras y rosas)</i>. • Escucha comentario y representación melódica de las cantiñas: <i>caracoles</i>. • Escucha, comentario y acompañamiento con palmadas del <i>cante por rosas</i>. • Análisis y comentario de letras flamencas: <i>cantiñas, caracoles y cante por rosas</i>. • Interpretación con palmadas del compás de las cantiñas para llevar a cabo un acompañamiento rítmico. • Búsqueda y escucha de grabaciones musicales flamencas. • Búsqueda de información y comentario sobre eventos y espectáculos flamencos: <i>Festival de la Guitarra de Córdoba</i>. • Repaso general del bloque y del curso.
 <p>Más música</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y sonorización del cuento <i>El burrito Tropo</i>. • Recitado del poema <i>El burrito</i>. • Creación y canto de una melodía a partir del poema. • Interpretación e improvisación rítmica y melódica de un <i>blues</i>. • Lectura y comentario de textos sobre cultura musical: <i>Orquesta de instrumentos reciclados Cateara</i>. • Escucha y comentario de la obra <i>Pequeña serenata nocturna</i> (Mozart). • Búsqueda de información y comentario sobre compositores: <i>Mozart</i>. • Construcción de instrumentos con objetos y materiales reciclados para la interpretación de piezas musicales. • Baile de danzas de España: <i>sardana, auresku y muñeira</i>. • Escucha, comentario y canto de la canción <i>Yesterday</i> (The Beatles). • Investigación y exposición oral sobre <i>The Beatles</i>. • Escucha, comentario y canto de la <i>Canción de despedida</i>. • Creación de sencillas coreografías para canciones dadas. • Repaso general del bloque y del curso.
 <p>Lenguaje musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imitación, análisis e interpretación métrica de timbres de sonidos presentes en la vida cotidiana. • Identificación y discriminación auditiva de secuencias melódicas y rítmicas. • Sonorización de imágenes. • Recitado de textos rítmicos con distintas velocidades: <i>andante, allegro, vivace</i>. • Experimentación de los distintos tipos de compases: binario, ternario, cuaternario, de 12 tiempos. • Creación e interpretación de fragmentos rítmicos empleando elementos conocidos: <i>figuras y silencios, signos de prolongación (ligadura, puntillo y calderón) y signos de repetición (repetición simple, D.C. al Fine y con casillas de repetición)</i>. • Creación e interpretación de fragmentos melódicos empleando la escala pentatónica. • Experimentación instrumental añadiendo nuevas notas musicales (Fa) e interpretación de fragmentos melódicos. • Repaso general del bloque y del curso.

PRESENTACIÓN Y MATERIALES DEL PROYECTO

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto educativo *MÚSICA. Del flamenco a todas las músicas* tiene como objetivo principal integrar el conocimiento del flamenco como la manifestación artístico-musical más representativa de la cultura andaluza en el currículo general del área de educación artística (música) para primaria sin que ello signifique aumentar los contenidos de esta materia, sino dar cabida al flamenco dentro del amplio abanico de estilos y géneros musicales de distintas culturas con los que se viene contando en la educación musical actual en la educación obligatoria.

Este proyecto, por lo tanto, parte de los objetivos, los contenidos, la metodología y los criterios de evaluación establecidos en el currículo actual para el área de educación artística-música establecido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para la etapa de Educación Primaria, donde se insertan, por primera vez, contenidos específicos de música flamenca, lo que supone enriquecer y completar la educación musical que debe adquirir el alumnado de primaria en Andalucía.

A este respecto, el artículo 40 (Capítulo I, Título II) de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, habla de la Cultura Andaluza entre las enseñanzas del currículo en los siguientes términos: *El currículo deberá contemplar la presencia de contenidos y de actividades relacionadas con el medio natural, la historia, la cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía, como el flamenco, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal.* Por otro lado, la UNESCO declaró el 15 de noviembre de 2010 el flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, lo que obliga a su conservación, estudio, promoción y difusión. Finalmente, el artículo 67 del nuevo Estatuto de Andalucía recoge que corresponde a Andalucía la competencia exclusiva en materia de conocimiento, conservación, investigación, formación, promoción y difusión del flamenco como elemento singular del patrimonio cultural andaluz.

La propuesta didáctica está elaborada a partir del currículo establecido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para la educación primaria en Andalucía, desarrollado al amparo de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Respecto a dicha legislación cabe destacar el *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía* y la *Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*. Este currículo se diferencia por la contribución permanente por parte de todas

las áreas del currículo a las competencias clave. Entre ellas destacamos la que hace referencia a la *conciencia y expresiones culturales*, en tanto que se desarrolla de forma directa en relación al conocimiento, comprensión y valoración crítica de la música como medio de expresión de ideas y sentimientos y, de manera concreta, del flamenco como manifestación artístico-musical propia del patrimonio cultural de Andalucía.

Por ello, y al amparo de toda la anterior base legal, este Proyecto se plantea una serie de estrategias básicas de acción para facilitar la presencia del flamenco y la música andaluza en las aulas, entre las que se encuentra la elaboración de este material didáctico de educación musical, en su sentido más amplio, para que sirva al profesorado de apoyo para la planificación de los contenidos generales de música así como de aquellos otros referidos a la cultura andaluza y concretamente al flamenco. Para su diseño y realización se ha contado con un equipo redactor formado por profesionales del mundo del flamenco y de la educación de contrastado prestigio en sus respectivos sectores profesionales.

AUTORES DEL PROYECTO

- Calixto Sánchez, maestro, cantaor con amplia discografía. Especializado en cantar a los poetas andaluces. Primer Giraldillo del cante. Exdirector del Centro Andaluz de Flamenco. Director de Cursos de Flamenco al profesorado de la Consejería de Educación durante once años. Autor de libros de poesía y de cuentos.
- José Antonio Rodríguez. Guitarrista, concertista y compositor. Primer graduado en guitarra flamenca en el Conservatorio de Córdoba. Ha acompañado y actuado con artistas y orquestas de primerísima fila, como Paco de Lucía o Alejandro Sanz, entre otros muchos. Como guitarrista de concierto tiene una amplia y estudiada discografía. Goza además de reconocido prestigio internacional.
- Antonio Cremades Begines, maestro de música en ejercicio en el CEIP Al-Andalus de Utrera. Licenciado en Antropología y Doctor en Educación Musical por la Universidad de Sevilla con sobresaliente «cum laude» por unanimidad. Investigador con artículos en revistas especializadas de educación musical como *Eufonía*, *LEEME* y *Música y Educación*, entre otras.
- Manuel Herrera Rodas, maestro, director durante 30 años del Colegio Cervantes de Los Palacios. Exdirector de la Bienal de Flamenco. Coordina para la Fundación Cajasol sus programas culturales «Conocer el Flamenco» y los «Jueves Flamencos». Publicaciones en libros y revistas especializadas. Coordinador de este proyecto.

2. JUSTIFICACIÓN

Siendo el arte flamenco una de las señas de identidad más definitorias de nuestra cultura y ante el hecho de que su enseñanza queda integrada principalmente en el currículo general de música, hemos considerado oportuno afrontar con este Proyecto un plan de documentación, difusión y práctica del flamenco en nuestras escuelas, secuenciando su contenido y proponiendo una metodología activa y participativa que posibilite el acercamiento de los niños y las niñas de las escuelas andaluzas tanto a todas las músicas ya presentes en la educación musical como a la música flamenca sin ningún tipo de complejos. El flamenco es una música universal que nace en Andalucía y que comparte dignidad y presencia con todas las músicas que en el mundo existen, cualquiera que sea su naturaleza, su origen o su desarrollo y que, por tanto, al igual que el resto de estilos y géneros musicales relacionados con distintas culturas del mundo también tiene un importante valor educativo. Razón por la que, para ofrecer al alumnado una experiencia musical lo más rica posible, debemos afrontar la enseñanza del flamenco como un valor fundamental de nuestra cultura y su marca diferenciadora más señalada.

Somos conscientes de que una parte importante del profesorado de música, en Andalucía y en otras comunidades donde el flamenco se da y se desarrolla, no ha recibido durante su proceso académico una formación sobre la música flamenca, aunque muchos de ellos la hayan adquirido a sus expensas ganados por el interés de conocimiento o por el amor a las realidades culturales de su comunidad. Todo ello ha hecho que consideremos oportuno ofertar al profesorado de música de la etapa de primaria en Andalucía y esas otras comunidades una serie de propuestas que sirvan como complemento a su formación musical con el objetivo último de que se pueda integrar con normalidad la música flamenca, y su didáctica, sin que genere esfuerzos añadidos a la labor docente y discente de la escuela.

Las propuestas a las que se hace referencia anteriormente en relación a la integración del flamenco en el área de educación artística-música son las siguientes:

- Elaboración de todo el material didáctico necesario para que el profesorado de música pueda encontrar unos recursos metodológicos adecuados para el desarrollo de su actividad profesional en relación con todos los contenidos musicales propuestos, incluyendo los referidos al flamenco.
- Crear un apartado específico en la Guía de cada curso para cada uno de sus bloques que bajo el epígrafe *Fundamentación teórica de la música flamenca* abarque el estudio del género flamenco correspondiente a cada bloque y referido a su historia, geografía, características musicales, intérpretes, discografía, bibliografía, etc.
- Crear varias vías a través de la web (Blog, Facebook, Twitter, etc.) para el profesorado de música que sirva para pro-

fundizar en el estudio del flamenco tanto en su apartado teórico como práctico a través de un seguimiento permanente de las opiniones, propuestas de mejora y análisis que haga el profesorado en relación a las guías didácticas, fichas y material complementario que constituyen nuestro proyecto.

- Para garantizar la objetividad en el análisis de los resultados, el referido apartado de autoevaluación no será exclusivo del control en el seno de los cursos, sino que se crea un equipo de seguimiento del proyecto que recogerá todas las sugerencias para su análisis y posterior incorporación, si procede, al proyecto.

3. OBJETIVOS

Nuestro Proyecto pretende abarcar todo el sistema educativo obligatorio, de manera que, a través de unas estrategias y contenidos que iremos desarrollando para cada etapa, se alcancen los siguientes objetivos:

GENERALES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

- Contribuir al desarrollo de una experiencia musical rica en el alumnado sobre todo mediante la práctica musical y la reflexión y donde tengan cabida todas las músicas.
- Promover la capacidad crítica y autocrítica en el alumnado para que se sensibilice ante el hecho musical.
- Desarrollar capacidades y estrategias para conocer la música como lenguaje tanto en los aspectos formales (cualidades del sonido, ritmo, melodía, armonía, etc.) como de contenido (significados de la música, historia, funciones sociales, análisis de la experiencia estético-musical, etc.).
- Generar interés en el conocimiento de la música en toda su diversidad y en la importancia de la misma en el desarrollo integral de la persona.
- Promover la capacidad de análisis distinguiendo la naturaleza y el sentido de las distintas músicas.
- Fomentar el desarrollo y la generación de la creatividad.
- Contribuir al desarrollo de las competencias clave, especialmente la referida a la conciencia y expresiones culturales.
- Fomentar la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a diferentes situaciones y ámbitos de la vida cotidiana, entendiendo la música como herramienta de representación y comunicación.

ESPECÍFICOS DE LA MÚSICA FLAMENCA

- Poner en valor ante profesores y profesoras así como ante los alumnos y alumnas de Andalucía, la realidad de la música flamenca.

- b. Provocar que el alumnado andaluz considere el flamenco como un bien cultural propio, único en el mundo por su originalidad y naturaleza.
- c. Provocar que el alumnado pueda expresarse, según las posibilidades de cada estilo del flamenco, a través del cante, del baile y los instrumentos musicales.
- d. Provocar que a través del arte flamenco el alumnado tenga la posibilidad de comprender ideas, pensamientos y/o sentimientos, así como conocer algunos rasgos de la realidad social y cultural presente y pasada de Andalucía.
- e. Que la música flamenca sea un elemento de relación afectiva y espiritual entre los diversos pueblos, comarcas y provincias que constituyen la realidad de Andalucía como pueblo.
- f. Que nuestro alumnado comprenda que el flamenco presenta especificidades que lo definen como música autóctona con un lenguaje –incluyendo notas, escalas, claves, estructuras armónicas y melódicas, etc.– que puede fundamentarse en los elementos de estudio de la música en general.
- g. Aprovechar la multiplicidad de oportunidades y referencias que ofrece el flamenco en diversos campos (antropológico, cultural, histórico, geográfico, etc.) para poner en valor la riqueza de una cultura de raíces milenarias.
- f. Partir de la realidad del aula y tener en cuenta las necesidades, experimentaciones y sugerencias de docentes de música en primaria en el diseño de las propuestas didácticas.
- g. Despertar la motivación del alumnado en la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- h. Contribuir al desarrollo de las competencias clave en el desarrollo del currículo establecido para el área de educación artística y la etapa de primaria.
- i. Plantear actividades que fomenten la creatividad y el espíritu crítico.

PARTICULARES DE LA MÚSICA FLAMENCA

- a. Plantear la existencia de los diversos géneros flamencos, diferenciando los géneros rítmicos de los arrítmicos y distinguiendo la música flamenca de otras músicas.
- b. A través de los géneros folclóricos muy cercanos geográficamente introducir a los alumnos y alumnas en el conocimiento del hecho flamenco. Tal es el caso de las sevillanas, el fandango de Huelva o los verdiales de Málaga.
- c. Partir de las músicas preflamencas y folclóricas, como el fandango y el verdial, para alcanzar el conocimiento de géneros derivados como la malagueña, la granáina o la taranta.
- d. A partir de viajes imaginarios que relacionan fundamentalmente a Cádiz, Málaga y Sevilla con América Latina, conocer los cantes de ida y vuelta (guajiras, rumbas, milongas, etc.).
- e. Conocido el compás, entrar en el conocimiento y distinción del cante por soleá. Y, a través de él, del de las alegrías y las bulerías. Ídem con los tangos para llegar a conocer y distinguir los tientos, el garrotín, la farruca y las marianas.
- f. Presentar a través de audiciones y visionados la existencia de cantes sin guitarra empezando por lo más cercano: las saetas de Semana Santa. A partir de las saetas entrar en el llamado campo de las tonás.
- g. A partir del dramatismo de ciertos cantes de tonás como la saeta, las carceleras, etc. (de las que se dará cuenta de su existencia pero sin adentrarnos en su estudio dentro de esta etapa) llegar al conocimiento de la seguriya.
- h. Promover actividades flamencas, tanto en lo que respecta a la audición y visionado de discos, vídeos, DVD, etc., como la iniciación a su práctica a través del cante, la música y el baile.
- i. Arrancar en cada unidad temática de los conocimientos previos, permitiendo siempre una vuelta a lo ya conocido para generar en el alumnado el concepto de que el flamenco está en una continua y permanente recreación, y que los monumentos musicales o dancísticos de hoy son una consecuencia de los de épocas anteriores. De este modo se pretende la consecución de aprendizajes significativos.

4. ESTRATEGIAS PARA LA ETAPA DE PRIMARIA

Las estrategias que se van a poner en práctica en la Etapa de Primaria en relación con los objetivos del Proyecto son las siguientes:

GENERALES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

- a. Partir de la realidad educativa andaluza, incluyendo de manera sistemática el flamenco y la música andaluza durante toda la etapa de primaria.
- b. Partir del flamenco y la música andaluza para llegar a abordar el resto de estilos y géneros musicales que deben estar presentes en la educación musical en primaria: música infantil, música popular, música clásica, pop, rock, músicas del mundo, etc.
- c. Fundamentar la metodología y el planteamiento didáctico en el desarrollo de todas las destrezas de la competencia artístico-musical: escucha, canto, expresión instrumental, expresión corporal, creación, improvisación, dramatización, etc.
- d. Abordar el lenguaje musical de manera integral teniendo en cuenta tanto los rasgos formales como semánticos.
- e. Priorizar la acción musical y la reflexión por parte del alumnado.

5. MATERIALES DEL PROYECTO

Para los 6 cursos de educación primaria:

- Libro para el alumnado
- Guía didáctica para el profesorado

- Cd-audio con los recursos musicales
- Página web con los recursos musicales y audiovisuales:
<http://delflamencoatodaslasmusicas.blogspot.com.es/>





PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

Según lo establecido en la *Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía*, se desarrollan los elementos fundamentales que integran el área de educación artística en relación a la educación musical en el 2º ciclo de la etapa de Educación Primaria.

1. INTRODUCCIÓN: EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La Educación artística permite sentir, explorar y transformar la realidad, facilitando el desarrollo integral y armónico de las cualidades humanas.

Tratamos con una guía cuyo objetivo es fomentar el desarrollo de la creatividad, fundamental en la educación, por su importancia para el alumnado. De esta manera se convierte en un recurso muy importante para favorecer la construcción de la autoestima y conciencia de uno mismo, la atención, estimulación de la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, el sentido estético, la sensibilidad, la participación y la cooperación. Además la creatividad es determinante en el desarrollo de la sociedad, donde los cambios suceden de manera vertiginosa y continua para formar a un alumnado rico en originalidad, flexibilidad, visión futura, intuición, confiados y amantes de los riesgos, preparados para afrontar los obstáculos y problemas que se le van presentando en su vida, además de ofrecerles herramientas para la innovación.

Ser creativo es saber utilizar y/o transformar elementos o situaciones del entorno en algo útil y positivo, tener confianza en sí mismo, percepción aguda, imaginación, entusiasmo y curiosidad intelectual. Por lo que es imprescindible educar la creatividad, una cualidad necesaria para el alumnado de la escuela actual, ser capaces de enfrentarse con lo nuevo y darle respuesta.

Este área pretende que los niños y las niñas alcancen la competencia necesaria para expresarse y comunicarse además de percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y la cultura, dotándoles de este modo de instrumentos para valorarlas y formular opiniones fundamentadas en el conocimiento. Al realizar un trabajo artístico, lo que hacemos es representar las experiencias de nuestra vida, ampliando las posibilidades de ocio y disfrute.

El proceso de aprendizaje en el ser humano no puede estar alejado del desarrollo de sus facetas artísticas que le sirven como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, la persona utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos.

La Educación artística favorece el desarrollo del lenguaje y la socialización de los seres humanos. El alumnado expresa a través de la producción artística y cultural su individualidad, la relación con los demás y su entorno. El conocimiento de obras y diversas expresiones artísticas y culturales en variados espacios de socialización del aprendizaje, propicia el diálogo con los otros y el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico. Del mismo modo, las artes generan medios y ámbitos para incidir en la cultura, propiciando la innovación, la inclusión y la cohesión social, en búsqueda de personas más democráticas y participativas.

Las diferentes manifestaciones artísticas tienen una presencia constante en nuestro entorno y en nuestra vida, tanto es así que el conocimiento plástico y musical permitirá el disfrute del patrimonio cultural y artístico. La base del respeto y de una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural en nuestra comunidad, es una muestra de comprensión de la cultura propia que potencia un sentimiento de identidad, fomentando el interés por participar y conservar el patrimonio cultural y artístico de Andalucía.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA PROGRAMACIÓN

Según establece el Artículo 7 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, las programaciones didácticas se deberán elaborar teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Los centros docentes, en el ejercicio de su autonomía, diseñarán y desarrollarán las programaciones didácticas conforme a los criterios generales que a tal efecto tengan en sus proyectos educativos, dentro de la regulación y límites establecidos por la Consejería competente en materia de educación.
2. Las programaciones didácticas incorporarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado, que favorezcan la capacidad de aprender por sí mismo y que promuevan el trabajo en equipo.
3. Para la adquisición de las competencias, las programaciones didácticas estructurarán los elementos del currículo en torno a actividades y tareas de aprendizaje que permitan al alumnado la puesta en práctica del conocimiento dentro de contextos diversos.
4. Las programaciones didácticas de todas las áreas incluirán actividades y tareas en las que el alumnado leerá, escribirá y se expresará de forma oral, así como hará uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

5. Los equipos de ciclo, constituidos por el profesorado que interviene en la docencia de los grupos de alumnos y alumnas que constituyen un mismo ciclo, desarrollarán las programaciones didácticas de las áreas que correspondan al mismo, incluyendo las distintas medidas de atención a la diversidad que pudieran llevarse a cabo. En cualquier caso, se tendrán en cuenta las necesidades y características del alumnado, así como la integración de los contenidos en unidades didácticas que recojan criterios de evaluación, contenidos, objetivos y su contribución a la adquisición de las competencias clave secuenciadas de forma coherente con el curso de aprendizaje del alumnado.
6. El profesorado de los respectivos equipos de ciclo desarrollará su actividad docente de acuerdo con las programaciones didácticas a las que se refiere el presente artículo.

La programación se divide en tres bloques didácticos, uno para cada trimestre, diseñados a modo de Unidad Didáctica Integrada (UDI), en tanto que pretenden constituir un currículo integrado para facilitar el aprendizaje de las competencias básicas. Cada uno de estos bloques didácticos parte de un estilo o palo del flamenco que dota al bloque de una temática que pretende establecer relaciones con otros géneros y estilos musicales. Cada bloque didáctico se compone de tres partes fundamentales:

- *Concreción curricular*: se seleccionan los objetivos didácticos y criterios de evaluación que el bloque didáctico contribuirá a lograr en relación con las competencias clave.
- *Transposición didáctica*: se determinan y se definen las tareas y actividades así como los aspectos fundamentales referentes a la metodología para llevar a cabo las mismas, como recursos, escenarios, temporalización, orientaciones, etc.
- *Valoración de lo aprendido*: se determinan los indicadores y los instrumentos de evaluación para valorar el nivel de logro o adquisición de los aprendizajes descritos en la concreción curricular.

3. OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

- O.EA.1. Conocer y utilizar las posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación y utilizarlos como recursos para la observación, la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.
- O.EA.2. Utilizar las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
- O.EA.3. Identificar y reconocer dibujos geométricos en elementos del entorno, utilizando con destreza los instrumentos específicos para representarlos en sus propias producciones artísticas.

O.EA.4. Reconocer las manifestaciones artísticas más relevantes de la Comunidad autónoma de Andalucía y de otros pueblos, desarrollando actitudes de valoración, respeto, conservación y adoptando un sentido de identidad que le permita plasmar a través del lenguaje plástico y musical las interpretaciones y emociones del mundo que le rodea.

O.EA.5. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, integrando la percepción, la imaginación, la sensibilidad, la indagación y la reflexión de realizar o disfrutar de diferentes producciones artísticas.

O.EA.6. Utilizar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura, para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.

O.EA.7. Participar y aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar, interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de diferentes estilos, tiempos y cultura.

O.EA.8. Analizar las manifestaciones artísticas y sus elementos más significativos en el entorno para conseguir progresivamente una percepción sensible de la realidad y fomentar la identidad personal como andaluz.

O.EA.9. Valorar y conocer las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de Andalucía y de otros pueblos y culturas; colaborar en la conservación y enriquecimiento desde la interculturalidad.

4. CONTENIDOS

A. TRATAMIENTO DE LOS CONTENIDOS: BLOQUES DIDÁCTICOS Y BLOQUES TEMÁTICOS

La programación de cada curso consta de 3 bloques didácticos, uno para cada trimestre del curso. Están diseñados a modo de Unidad Didáctica Integrada (UDI) con la intención de conformar un currículo integrado que facilite el aprendizaje de las competencias clave.

Se parte de una lectura o texto introductorio que, además de contextualizar, sirve de eje vertebrador del bloque didáctico. Cada bloque didáctico consta de una batería de tareas y actividades que facilitan enormemente la temporalización de contenidos por parte del docente.

Cada bloque didáctico aborda contenidos en relación a los siguientes bloques temáticos:



Flamenco y música andaluza



Más música: música infantil, música popular, música clásica, rock, pop, músicas del mundo...



Lenguaje musical: cualidades del sonido, figuras y notas musicales...

Las tareas y actividades que aparecen en el libro del alumnado pretenden desarrollar una o varias destrezas referidas a la competencia lingüístico-musical y/o a las competencias clave, lo que provocará de cara a la evaluación que cada una de las tareas o actividades se relacione de manera concreta con uno o varios indicadores. Estas destrezas o habilidades se indican a través de los siguientes pictogramas:

	
dramatiza	compón, inventa o crea
	
lee, observa y comprende	contesta, comenta o valora
	
busca información, analiza o investiga	escucha o discrimina auditivamente
	
escribe en tu cuaderno	canta o recita
	
interpreta o improvisa	baila

B. SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE MÚSICA FLAMENCA

Primer curso

Las músicas de origen folclórico. Cantes y bailes preflamencos.

Bloque 1: El Verdial.

Bloque 2: El Fandango.

Bloque 3: Las Sevillanas.

Segundo curso

Músicas de compás interno. Los cantes libres.

Bloque 4: La malagueña.

Bloque 5: La granaína.

Bloque 6: Los cantes de las minas: el taranto y la taranta.

Tercer curso

Los cantes y bailes de «ida y vuelta».

Bloque 7: La guajira y la rumba.

Bloque 8: La colombiana.

Bloque 9: La milonga y la vidalita.

Cuarto curso

Músicas de compás mixto.

Bloque 10: La soleá.

Bloque 11: Las alegrías.

Bloque 12: Las cantiñas: caracoles, mirabrás, romeras...

Quinto curso

Músicas flamencas de la fiesta y sus derivadas.

Bloque 13: La bulería.

Bloque 14: Los tangos.

Bloque 15: Al compás de tangos: tientos, marianas, farrucas, garrotín...

Sexto curso

Y más cantes: de cuna y del trabajo, del dolor y el sentimiento.

Bloque 16: Las tonás: nanas, cantes camperos, martinetes, saetas...

Bloque 17: La seguiriya. La serrana y la liviana.

Bloque 18: La petenera.

En la guía didáctica se incluye un apartado específico donde se hace un estudio más exhaustivo de cada uno de los géneros que se van a estudiar en cada Bloque para facilitar al profesorado que no haya tenido la oportunidad de conocer la música flamenca que conozca su naturaleza, historia, geografía, las características musicales y literarias, así como sus creadores, sus intérpretes principales, bibliografías, discografías, etc.

C. BLOQUES DE CONTENIDOS DE 2º CICLO (EDUCACIÓN MUSICAL)

Bloque 4: «Escucha»

- 4.1. Identificación, clasificación e interpretación de los sonidos según sus cualidades.
- 4.2. Realización de pequeños comentarios y descripciones sobre audiciones variadas e interpretaciones suyas con un vocabulario preciso y sencillo.
- 4.3. Conocimiento de obras musicales andaluzas sencillas y sus elementos, utilizándolas como referente para producciones propias.
- 4.4. Reconocimiento de diferentes texturas en obras musicales; melodías acordes, polifonías, figuras musicales...
- 4.5. Diferenciación auditiva y visual de las principales familias de instrumentos; cuerda, viento y percusión.
- 4.6. Realización de sencillos y pequeños dictados musicales melódicos y rítmicos.
- 4.7. Introducción a los principales géneros musicales, incidiendo en los andaluces.
- 4.8. Consolidación de las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales.

Bloque 5: «La interpretación musical»

- 5.1. Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.
- 5.2. Creación e improvisación de pequeñas composiciones vocales.
- 5.3. Adquisición paulatina de un repertorio de canciones.
- 5.4. Práctica de la respiración y la articulación.
- 5.5. Importancia del cuidado de la voz: hábitos saludables.
- 5.6. Desarrollo de la técnica y ampliación del repertorio de melodías y ritmos sencillos.
- 5.7. Interpretación de piezas y canciones variadas andaluzas, individual o en grupo, asumiendo la responsabilidad en la interpretación.
- 5.8. Adquisición de un repertorio de obras vocales e instrumentales de diferentes estilos y culturas.
- 5.9. Interpretación vocal e instrumental de piezas musicales de diferentes épocas, estilos y culturas.
- 5.10. Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal o instrumental.
- 5.11. Escritura e interpretación de ritmos utilizando signos de repetición, prolongación y melodías en escala pentatónica.
- 5.12. Lectura, interpretación y memorización de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de gráficas.
- 5.13. Elaboración de instrumentos con objetos y materiales reciclados.
- 5.14. Valoración de su interpretación en obras musicales para el propio enriquecimiento personal.
- 5.15. Búsqueda y selección de información en distintos medios impresos y tecnológicos relacionada con épocas, compositores e instrumentos.

Bloque 6: «La música, el movimiento y la danza»

- 6.1. Interpretación y creación de danzas sencillas, en parejas o en grupos de distintas épocas y lugares, haciendo especial hincapié en las andaluzas.
- 6.2. Exploración de las posibilidades motrices, dramáticas y creativas del cuerpo como medio de expresión musical.
- 6.3. Adecuación del movimiento al espacio y al compañero en la interpretación de danzas.
- 6.4. Memorización e interpretación de danzas y secuencias de movimientos fijados e inventados
- 6.5. Comprende la estructura de una obra musical para la creación de coreografías.
- 6.6. Invención e interpretación de coreografías sencillas.
- 6.7. Ejecución de danzas andaluzas y españolas.
- 6.8. Valoración de la música y la danza que nos aporta nuestro patrimonio artístico y cultural andaluz.

5. COMPETENCIAS

A. LA COMPETENCIA ARTÍSTICO-MUSICAL

Tal y como se expuso en la presentación del Proyecto y como se recoge en la legislación educativa actual, la expresión y la percepción musicales son los dos grandes ejes de la educación musical, tratando de manera transversal e integrada los aspectos relacionados con el lenguaje musical y la cultura musical.

En nuestro planteamiento, inspirado en un enfoque pragmático de la educación musical, se ha tenido en cuenta fundamentalmente que el alumnado pueda experimentar todas las habilidades musicales y elementos mediadores (voz, cuerpo e instrumentos). Es por ello por lo que en todos los bloques didácticos que componen esta propuesta se contribuye al desarrollo de todas las habilidades que integran la competencia musical:

Desde el punto de vista de la expresión:

- Interpretación de un repertorio variado de música a través del cuerpo, la voz y los instrumentos musicales.
- Improvisación a través de los distintos elementos mediadores: cuerpo, voz e instrumentos.
- Composición de pequeños fragmentos.

Desde el plano de la percepción:

- Audición-Comprensión de diversas obras musicales en relación a sus elementos formales y semánticos.
- Lectura de partituras para la interpretación musical.

Desde un punto de vista transversal:

- Conocimiento, búsqueda y repaso de elementos que integran el lenguaje musical.
- Conocimiento y búsqueda de información en torno a la cultura musical mediante diversos medios.

B. CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA A LAS COMPETENCIAS CLAVE

Conciencia y expresiones culturales

El área de Educación artística contribuye directamente en todos los aspectos que configuran el área a la adquisición de esta competencia. En esta etapa se pone el énfasis en el conocimiento de diferentes códigos artísticos y en de las técnicas y los recursos que le son propios, ayudando al alumnado a iniciarse en la percepción y la comprensión del mundo que le rodea y a ampliar sus posibilidades de expresión y comunicación con los demás. La posibilidad de representar una idea de forma personal, valiéndose de los recursos que los lenguajes artísticos proporcionan, promueve la iniciativa, la imaginación y la creatividad, al tiempo que enseña a respetar otras formas de pensamiento y expresión.

El área, al propiciar el acercamiento a diversas manifestaciones culturales y artísticas, tanto del entorno más próximo como de otros pueblos, dota a los alumnos y alumnas de instrumentos para valorarlas y para formular opiniones cada vez más fundamentales en el conocimiento. De este modo, pueden ir configurando criterios válidos en relación con los productos culturales y ampliar sus posibilidades de ocio.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

La creatividad exige actuar con autonomía, poner en marcha iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas. El proceso no sólo contribuye a la originalidad y a la búsqueda de formas innovadoras, sino que además genera flexibilidad por las diferentes respuestas que pueden obtenerse ante un ante un mismo supuesto. En este sentido el área de Educación artística contribuye a la competencia Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, actuando significativamente en el proceso que lleva al niño o a la niña desde la exploración inicial hasta el producto final, lo cual requiere una planificación previa y demanda un esfuerzo por alcanzar resultados originales, no estereotipados. El trabajo en equipo y las habilidades de planificación, organización y elaboración de proyectos de trabajo supone el desarrollo de capacidades y habilidades básicas tales como: la perseverancia, la responsabilidad, la autocrítica y la autoestima, contribuyendo todas ellas directamente al desarrollo de esta competencia.

Competencia social y cívica

La Educación artística favorece la participación en experiencias colectivas: collage, exposiciones, experiencias musicales, etc., como forma de expresar ideas, sentimientos, vivencias tanto personales como grupales. La interpretación y la creación suponen, en muchas ocasiones, un trabajo en equipo. La aceptación de normas de esta forma de trabajo, la cooperación, asunción de responsabilidades y utilización de espacios de manera apropiada, son reglas y normas de un desarrollo social y cívico adecuado. Todo ello hace que el área contribuya al desarrollo de la Competencia social y cívica.

Aprender a aprender

A la competencia para Aprender a aprender se contribuye en la medida en que se favorezca la reflexión sobre los procesos en la manipulación de objetos, la experimentación con técnicas y materiales y la exploración sensorial de sonidos, texturas, formas o espacios, con el fin de que los conocimientos adquiridos doten a niños y niñas de una experiencia suficiente para utilizarlos en situaciones diferentes. El desarrollo de la capacidad de observación, plantea la conveniencia de establecer pautas que la guíen, con el objeto de que el ejercicio de observar proporcione información relevante y suficiente. En este sentido, el área hace competente en aprender, al proporcionar protocolos de indagación y planificación de procesos susceptibles de ser utilizados en otros aprendizajes.

Competencia en comunicación lingüística

A través de los intercambios comunicativos que se generan en las diversas actividades y proyectos, del uso de las normas que lo rigen, de la explicación de los procesos y del vocabulario específico que el área aporta, se contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. De forma específica, canciones o sencillas dramatizaciones son un vehículo propicio para la adquisición de nuevo vocabulario y para desarrollar capacidades relacionadas con el habla, como la respiración la dicción o la articulación. Se desarrolla también esta competencia a través de la descripción de los proyectos de trabajo, de las argumentaciones sobre soluciones aportadas en el desarrollo de los proyectos y de la propia presentación los mismos.

Competencia digital

Mediante el uso de la tecnología como herramienta para mostrar procesos relacionados con la música y las artes visuales y para acercar el alumnado a la creación de producciones artísticas y del análisis de la imagen y el sonido y de los mensajes que éstos transmiten, se contribuye al desarrollo de la competencia digital.

Competencia matemática y Competencias en ciencias y tecnología

El área contribuye a la adquisición de la Competencia matemática y Competencias en ciencias y tecnología al abordar conceptos y representaciones geométricas presentes en la arquitectura, en el diseño, en el mobiliario, en los objetos cotidianos, en el espacio natural, y en aquellas ocasiones en las que se necesitan referentes para organizar la obra artística en el espacio. Asimismo, aspectos trabajados en música como el ritmo y las escalas, colaboran directamente con la consecución de la Competencia matemática.

C. CONTRIBUCIÓN DE LA MÚSICA FLAMENCA A LAS COMPETENCIAS CLAVE

En el diseño y la planificación metodológica se ha tenido presente lo establecido en el Artículo 6 del Decreto 97/2015 de Educación Primaria en Andalucía en relación con las competencias clave. A partir de lo cual se ha llevado a cabo un tratamiento de la música flamenca para que, de manera general, contribuya a la adquisición de las competencias clave del siguiente modo:

Comunicación lingüística

En cuanto al conocimiento y uso del lenguaje como instrumento artístico para la comunicación, representación, interpretación y comprensión de la realidad.

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

En cuanto a la habilidad para utilizar y relacionar los números y el razonamiento matemático con la música para producir e interpretar distintos tipos de ritmos y formas musicales del flamenco. En cuanto a la capacidad para conocer y comprender el hecho artístico-musical de la cultura actual andaluza como elemento importante en las distintas formas de manifestación y expresión del ser humano. Asimismo se contribuye a la adquisición de destrezas relacionadas con el conocimiento y localización de distintas zonas de Andalucía, así como de los modos de vida de las personas que la habitan. En cuanto a la aplicación de técnicas sencillas de investigación en ciencias sociales en la realización de trabajos de investigación en el aula.

Competencia digital

En cuanto a la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento (estilo, biografías, artistas, compositores, etc.) en relación con el flamenco.

Aprender a aprender

En cuanto al desarrollo de la habilidad de iniciarse en el aprendizaje del flamenco y ser capaz de continuar aprendiendo de manera autónoma mediante la adquisición de distintas estrategias como la búsqueda y recogida de información de la diversidad de estilos musicales.

Competencias sociales y cívicas

En cuanto a la comprensión de diversos fenómenos sociales actuales y del pasado de la realidad social de Andalucía a través del flamenco y el desarrollo de las habilidades sociales a través de la participación activa en las distintas actividades musicales.

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

En cuanto al conocimiento crítico y reflexivo del flamenco dentro de una diversidad de manifestaciones artísticas que permi-

tan al alumnado el desarrollo de la formación de su identidad personal y cultural para, posteriormente, vivir de acuerdo con aquellas que se ajusten más a su personalidad.

Conciencia y expresiones culturales.

En cuanto al conocimiento, comprensión y valoración crítica del flamenco como manifestación artístico-musical y como parte del patrimonio cultural de Andalucía.

6. METODOLOGÍA

A. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Al amparo del Artículo 8 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se determinan las orientaciones metodológicas generales:

1. La metodología tendrá un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales y la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género, e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato.
2. Permitirá la integración de los aprendizajes, poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizándolos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos.
3. Se orientará al desarrollo de competencias clave, a través de situaciones educativas que posibiliten, fomenten y desarrollen conexiones con las prácticas sociales y culturales de la comunidad.
4. Favorecerá el desarrollo de actividades y tareas relevantes, haciendo uso de recursos y materiales didácticos diversos.
5. Garantizará el funcionamiento de los equipos docentes, con objeto de proporcionar un enfoque interdisciplinar, integrador y holístico al proceso educativo.

Por otro lado, en relación con el área de educación artística, según establece el currículo actual, las experiencias en este área deben permitir su enfoque globalizado, en particular con las del ámbito lingüístico, profundizar en conocimientos y técnicas que permitan hacer al alumnado protagonista activo, donde su exploración e interpretación le lleve a interiorizar conocimientos y técnicas, para posteriormente interpretar y crear.

El desarrollo de este área deberá permitir conocer, y apreciar las manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro para favorecer el desarrollo de su percepción, sensibilidad, curiosidad y creatividad.

La metodología utilizada en Educación artística, debe ser asumida desde la perspectiva de «saber hacer», es decir, los procesos de aprendizaje han de realizarse a partir de la propia

experiencia, actuar con autonomía, poner en marcha iniciativas, barajar posibilidades y soluciones diversas; siendo el intérprete en el proceso de sensibilización, apreciación y creación artística.

La Educación artística se trabajará desde una perspectiva creativa, diseñándose un plan, programa o proyecto que considere la optimización de los recursos, la mejora de los rendimientos, la distribución de las responsabilidades, la elaboración de criterios para verificar la puesta en práctica del plan y la búsqueda constante de ideas novedosas que faciliten el desarrollo de capacidades del alumnado, organizando coreografías, bailes andaluces, pequeños conciertos, grabaciones, recitales, monólogos, musicales, obras teatrales y artísticas de creación propia, tales como: barco pirata, títeres, montajes de imágenes, cuentos digitales, realización de murales, carteles, comic, exposiciones fotográficas, programas de radio, etc.

En este sentido, para la puesta en práctica del área es fundamental que nuestro alumnado disponga de conocimientos básicos, para desarrollarse como individuos sensibles y expresivos y que a través de la danza, la música, la plástica y el teatro, pongan en práctica sus capacidades artísticas y valoren las diferentes manifestaciones de las principales obras culturales de Andalucía lo cual les permitirá apreciar la diversidad cultural y lingüística más cercana.

Desde esta perspectiva tendremos en cuenta los valores creativos y expresivos (el niño/la niña dibuja, pinta, canta, baila, modela, toca un instrumento, dramatiza, presenta una historia o un juego expresando sus propios sentimientos y emociones, etc.), y los valores perceptivos (el niño/a también contempla dibujos, cuadros, esculturas, fotografías, películas, videoclips, escucha canciones, asiste a representaciones teatrales, a fiestas, al circo...). Los lenguajes artísticos se trabajarán a través de técnicas y procedimientos diversos de una forma más dinámica y creativa.

Es fundamental para la adquisición de la Competencia artística promover diversas experiencias y tener en cuenta la participación activa y la motivación del alumnado desde la propia vivencia, permitiendo el desarrollo de la atención, memoria, habilidades manipulativas y pensamiento crítico y creativo. De este modo, aplicando las estrategias necesarias (manipulación, exploración, investigación...) creará sus propias producciones artísticas tanto en tareas individuales como en colectivas, permitiendo así la capacidad de aprender a aprender, con el fin de que los conocimientos adquiridos puedan ser utilizados en nuevos aprendizajes. Para ello la participación de la familia, como prolongación del entorno escolar, es fundamental, por un lado en el reconocimiento de la importancia de la creatividad como base del área y por otro como agentes directos que refuerzan las enseñanzas, participando en distintas manifestaciones artísticas presentes en su entorno (acompañándolos a visitar teatros, musicales, exposiciones fotográficas...).

B. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El diagnóstico de problemas relacionados con la atención a la diversidad se llevará a cabo tanto al iniciar el curso, mediante una evaluación inicial, como durante todo el proceso educativo. Toda vez que se detecten dichas situaciones de atención a la diversidad se crearán adaptaciones curriculares que garanticen el acceso a los contenidos y los objetivos por parte del alumnado involucrado o se llevarán a cabo las actuaciones y medidas establecidas en Capítulo V del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Aun así, la planificación de un repertorio de actividades variadas en todas las unidades hace que se favorezcan todos los gustos y preferencias musicales del alumnado.

En referencia a los distintos ritmos de aprendizaje se procurará que todo el alumnado pueda desarrollar sus capacidades musicales en función de las posibilidades individuales de aprendizaje. Por ello, según la actividad que se lleve a cabo en cada momento se procurará dar a cada cual aquel rol (instrumento musical, movimiento corporal...) que más se ajuste a sus posibilidades.

C. ESCENARIOS Y AGRUPAMIENTOS

La práctica musical que se lleve a cabo en cada momento determinará el tipo de agrupamiento necesario (gran grupo, grupos reducidos, parejas, individual, etc.) así como los cambios que habrán de realizarse en la organización espacial del aula y/o los escenarios para la puesta en marcha de las actividades.

Como aspecto a tener en cuenta es que la realización de las actividades de movimiento y danza requieren de un espacio suficiente para que todo el alumnado pueda moverse con cierta libertad.

7. EVALUACIÓN

A. CARACTERÍSTICAS, MOMENTOS, FUNCIONES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Teniendo en cuenta lo establecido en el currículo, se puede concluir que las funciones fundamentales que debe cumplir la evaluación, en términos globales, deben ser: el ajuste a las características individuales, el grado de consecución de los objetivos y la valoración de la propia programación y la intervención pedagógica.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe consistir en la valoración tanto del alumnado como del propio docente, ya que son los dos agentes fundamentales que intervienen en dicho proceso escolar. Y nos referimos concretamente al proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en la escuela, ya que no debemos olvidarnos de que además de en la escuela, el proceso completo de educación en el niño se

da también en otras dos instituciones más: la familia y la sociedad, las cuales también deberían ser objeto de evaluación. Centrándonos en la escuela, a continuación describimos en qué consistirá la evaluación del alumnado y del docente.

La evaluación del proceso de aprendizaje constará de 3 momentos o fases fundamentales:

1. Evaluación Inicial, donde debemos conocer y valorar la situación de partida, para ajustarnos a las necesidades del alumnado. Esta evaluación permite valorar el progreso realizado por los alumnos y las alumnas a partir de las ideas previas. Se llevará a cabo al comienzo de cada unidad didáctica.
2. Evaluación Continua. Se trata de una evaluación incluida en el propio proceso educativo, así sabremos si el proceso se adapta o no a las posibilidades del alumnado, si hay que hacer modificaciones, etc.
3. Evaluación Final. Se trata de la culminación del proceso de evaluación continua. Es una valoración final donde estimamos globalmente el avance de cada persona. Se llevará a cabo al final de cada unidad didáctica, así como al final de cada trimestre y del curso completo.

La evaluación centrada en los alumnos y alumnas, basada en el proceso, consistirá en conocer la evolución de los mismos, corregir estrategias y comportamientos inadecuados así como identificar las dificultades de su proceso de aprendizaje y calificarlo. Los aspectos a evaluar deben ser: los conocimientos, habilidades y destrezas, las actitudes y hábitos de trabajo y, por último, la actitud, comportamiento e integración respecto al grupo. La técnica de evaluación que se propone es la observación participante.

Se trata de la técnica por excelencia del método etnográfico y, por ende, de la Antropología. Consiste en una forma de recogida de información, que generalmente se lleva a cabo en el contexto natural donde tienen lugar los acontecimientos. El investigador observa lo que acontece, lo registra, y después analiza la información y elabora unas conclusiones.

Pero para el desarrollo científico de la observación son fundamentales una serie de requisitos, como la constancia, la orientación teórica y conceptual y el control de instrumentos técnicos adecuados. La observación científica necesita de intencionalidad y sistematicidad para poder conseguir unos resultados rigurosos y adecuados.

La formulación de hipótesis y su verificación, la relación de las observaciones con marcos teóricos generales, y el registro organizado son cuestiones de reflexión y ejecución obligada para el investigador que quiera distanciarse de la observación «común» o no científica.

Para llevarla a cabo seguiremos como guion de observación los criterios de evaluación que se formulan a continuación. Además, utilizaremos como instrumento de recogida de datos la lista de control, la escala de valoración y los trabajos realizados en el libro de texto en cada trimestre.

En cada bloque didáctico se establecerán los criterios de evaluación básicos para poder determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

En cuanto a los términos empleados para establecer la calificación en la evaluación del alumnado, se sugiere el uso de conceptos cualitativos.

La evaluación del proceso de enseñanza consistirá en descubrir las dificultades del planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, para prever estrategias para superarlas.

Los aspectos principales que evaluaremos serán:

- La adecuación de la programación. Para ello se llevará a cabo una reflexión después de cada unidad sobre aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La actitud y el grado de implicación en el proceso educativo.
- La capacidad pedagógico-científica a nivel teórico. Reflexionaremos sobre aspectos como: el grado de formación permanente, la capacidad de innovación o el grado de preparación.
- Los métodos y técnicas metodológicas. Se analizará la pertinencia de las mismas así como las ventajas e inconvenientes que presentan, estudiando así el grado de necesidad de las mismas.

La evaluación de la programación puede considerarse como una de las funciones de la evaluación del docente. Pero, debido a la importancia que tiene la evaluación de la programación, hemos decidido analizarla de manera autónoma. La programación es la planificación de todos los elementos que intervienen en el proceso educativo durante un curso escolar. Por tanto, la evaluación de la programación supondrá evaluar el grado de pertinencia, los objetivos, la metodología, la atención a la diversidad, etc.

Entramos ahora en la cuestión de cómo llevar a cabo la evaluación. Para ello existen multitud de métodos y técnicas e instrumentos derivadas de los primeros. Para llevar a cabo la evaluación en el aula es necesario optar por métodos cualitativos que nos permitan conocer a fondo la realidad de los alumnos y alumnas.

La técnica fundamental a través de la cual se evaluará la programación es la observación participante. Se trata de la técnica por excelencia del método etnográfico y, por ende, de la Antropología. Consiste en una forma de recogida de información, que generalmente se lleva a cabo en el contexto natural donde tienen lugar los acontecimientos. El investigador observa lo que acontece, lo registra, y después analiza la información y elabora unas conclusiones. Pero para el desarrollo científico de la observación son fundamentales una serie de requisitos, como la constancia, la orientación teórica y conceptual y el control de instrumentos técnicos adecuados. La observación científica necesita de intencionalidad y sistematicidad para poder conseguir unos resultados rigurosos y adecuados. La formulación de hipótesis y su verificación, la

relación de las observaciones con marcos teóricos generales, y el registro organizado son cuestiones de reflexión y ejecución obligada para el investigador que quiera distanciarse de la observación «común» o no científica. A través de esta técnica analizaremos el grado de consecución de los objetivos de cada bloque didáctico y los objetivos generales de la programación. Es decir, debemos estudiar en qué medida se han cumplido los objetivos programados, para lo que utilizaremos los indicadores, a modo de guion de observación, los cuales señalarán el grado de cumplimiento de los mismos.

Como instrumentos para llevar a cabo esta técnica se encuentran la escala de observación, la rúbrica, la lista de control o el diario de campo. Otro instrumento interesante en relación con la observación participante es el registro anecdótico de todos los elementos significativos que intervienen en el proceso educativo: consiste en anotar, de forma continuada (después de cada sesión), los acontecimientos, actividades, características de los alumnos, manifestaciones conductuales y, en definitiva, todo lo que aparece ante la mirada y el oído del observador, en este caso el maestro o la maestra.

Otra técnica e instrumento que se recomienda es el portafolio. Los alumnos y alumnas irán elaborando portafolio

donde se plasmarán las dificultades, logros, y otras circunstancias relevantes en el propio proceso de aprendizaje de los niños. Esto ayudará a fomentar la autorreflexión y la actitud crítica para con su propio aprendizaje. Para ello, los niños dispondrán de una carpeta portafolios donde irán incluyendo las fichas, trabajos o partituras que se van a llevar a cabo así como otros documentos que sirvan para describir el proceso de aprendizaje del alumno. Dicho portafolio también tiene una importante función evaluadora para el docente, ya que durante todo el proceso irá guiando la elaboración del mismo y utilizará dicho material como elemento de evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. Para llevar a cabo el análisis del mismo se utilizará de nuevo los criterios de evaluación e indicadores que correspondan en cada caso.

Por último, otras cuestiones que deberá decidir el docente son los criterios de calificación (ponderaciones, peso de porcentajes, etc.) en relación con cada uno de los indicadores establecidos. Estos criterios de calificación son decisiones tomadas a tres niveles: sobre los procesos del área o materia, sobre los criterios de evaluación del área o materia y sobre el conjunto de indicadores de la competencia.

B. ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ETAPA (EDUCACIÓN MUSICAL)

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ETAPA	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
CE.12. Utilizar la escucha musical para indagar en las posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias.	STD.12.1. Identifica, clasifica y describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos del entorno natural y social.
CE.13. Analizar la organización de obras musicales sencillas y describir los elementos que las componen.	EA.13.1. Distingue tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas. STD.13.2. Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para las creaciones propias.
CE.14. Conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical conociendo la importancia de su mantenimiento y difusión aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.	EA.14.1. Conoce, entiende y observa las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales. STD.14.2. Comprende, acepta y respeta el contenido de las normas que regulan la propiedad intelectual en cuanto a la reproducción y copia de obras musicales.
CE.15. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar.	STD.15.1. Reconoce y describe las cualidades de la voz a través de audiciones diversas y recrearlas.
CE.16. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.	STD.16.1. Reconoce y clasifica instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales. STD.16.2. Utiliza el lenguaje musical para la interpretación de obras. STD.16.3. Traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos. STD.16.4. Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento. STD.16.5. Conoce e interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural.



<p>CE.17. Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos</p>	<p>STD.17.1. Busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en internet información sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales.</p> <p>STD.17.2. Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas.</p>
<p>CE.18. Adquirir capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.</p>	<p>STD.18.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.</p> <p>STD.18.2. Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas.</p> <p>STD.18.3. Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural.</p> <p>STD.18.4. Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras.</p> <p>STD.18.5. Inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal.</p>

BLOQUES DIDÁCTICOS: DESARROLLO CURRICULAR Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

BLOQUE DIDÁCTICO 1: Viajando por el mundo

1. CONCRECIÓN CURRICULAR

A. OBJETIVOS DIDÁCTICOS Y COMPETENCIAS

OBJETIVOS DIDÁCTICOS	COMPETENCIAS
1. Conocer y valorar la guajira y la rumba como manifestaciones artístico-musicales propias de la cultura andaluza y como estilos del flamenco asociados a los cantos de ida y vuelta para fomentar la identidad personal como andaluz.	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y expresiones culturales (CEC) • Competencias sociales y cívicas (CSYC) • Comunicación lingüística (CCL)
2. Interpretar piezas musicales de distintos estilos musicales individualmente y en grupo a través de la voz, el cuerpo y los instrumentos musicales, valorando las obras musicales como parte del patrimonio cultural de cada pueblo o cultura y como fenómeno intercultural.	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y expresiones culturales (CEC) • Competencias sociales y cívicas (CSYC) • Aprender a aprender (CAA) • Comunicación lingüística (CCL)
3. Conocer y vivenciar aspectos de forma y contenido del lenguaje musical como herramientas para el desarrollo de la experiencia musical.	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y expresiones culturales (CEC) • Comunicación lingüística (CCL) • Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)
4. Leer, improvisar y crear sencillos fragmentos rítmicos y melódicos mediante notación convencional y no convencional para expresar ideas y sentimientos a través de los medios tradicionales y las tecnologías de la información y la comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y expresiones culturales (CEC) • Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT) • Competencia digital (CD)
5. Escuchar y comentar obras musicales e instrumentos propios de la música flamenca y de la cultura popular andaluza así como de otros estilos y géneros musicales, fomentando una actitud crítica y un gusto propio.	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia y expresiones culturales (CEC) • Comunicación lingüística (CCL) • Aprender a aprender (CAA)
6. Disfrutar con la escucha y la producción musical en grupo como medio para desarrollar una actitud de búsqueda personal y colectiva en torno al hecho musical.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias sociales y cívicas (CSYC) • Conciencia y expresiones culturales (CEC)
7. Buscar, seleccionar y organizar información a través de medios digitales para investigar y reflexionar en torno a diversos estilos y géneros musicales dando a conocer los resultados obtenidos a través de diferentes medios.	<ul style="list-style-type: none"> • Competencia digital (CD) • Comunicación lingüística (CCL) • Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT) • Conciencia y expresiones culturales (CEC) • Aprender a aprender (CAA) • Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEP)



B. CONTENIDOS

Bloque 4: «Escucha»

- 4.1. Identificación, clasificación e interpretación de los sonidos según sus cualidades.
- 4.2. Realización de pequeños comentarios y descripciones sobre audiciones variadas e interpretaciones suyas con un vocabulario preciso y sencillo.
- 4.3. Conocimiento de obras musicales andaluzas sencillas y sus elementos, utilizándolas como referente para producciones propias.
- 4.4. Reconocimiento de diferentes texturas en obras musicales; melodías, acordes, polifonías, figuras musicales...
- 4.5. Diferenciación auditiva y visual de las principales familias de instrumentos; cuerda, viento y percusión.
- 4.7. Introducción a los principales géneros musicales, incidiendo en los andaluces.
- 4.8. Consolidación de las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales.

Bloque 5: «La interpretación musical»

- 5.1. Exploración de las posibilidades sonoras y expresivas de la voz, el cuerpo, los objetos y los instrumentos.
- 5.2. Creación e improvisación de pequeñas composiciones vocales.
- 5.3. Adquisición paulatina de un repertorio de canciones.
- 5.4. Práctica de la respiración y la articulación.
- 5.6. Desarrollo de la técnica y ampliación del repertorio de melodías y ritmos sencillos.
- 5.7. Interpretación de piezas y canciones variadas andaluzas, individual o en grupo, asumiendo la responsabilidad en la interpretación.
- 5.8. Adquisición de un repertorio de obras vocales e instrumentales de diferentes estilos y culturas.

- 5.9. Interpretación vocal e instrumental de piezas musicales de diferentes épocas, estilos y culturas.
- 5.10. Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal o instrumental.
- 5.11. Escritura e interpretación de ritmos utilizando signos de repetición, prolongación y melodías en escala pentatónica.
- 5.12. Lectura, interpretación y memorización de canciones y piezas instrumentales sencillas con distintos tipos de grafías.
- 5.14. Valoración de su interpretación en obras musicales para el propio enriquecimiento personal.
- 5.15. Búsqueda y selección de información en distintos medios impresos y tecnológicos relacionada con épocas, compositores e instrumentos.

Bloque 6: «La música, el movimiento y la danza»

- 6.1. Interpretación y creación de danzas sencillas, en parejas o en grupos de distintas épocas y lugares, haciendo especial hincapié en las andaluzas.
- 6.2. Exploración de las posibilidades motrices, dramáticas y creativas del cuerpo como medio de expresión musical.
- 6.3. Adecuación del movimiento al espacio y al compañero en la interpretación de danzas.
- 6.4. Memorización e interpretación de danzas y secuencias de movimientos fijados e inventados
- 6.5. Comprende la estructura de una obra musical para la creación de coreografías.
- 6.6. Invención e interpretación de coreografías sencillas.
- 6.7. Ejecución de danzas andaluzas y españolas.
- 6.8. Valoración de la música y la danza que nos aporta nuestro patrimonio artístico y cultural andaluz.

Selección y organización de los contenidos según los bloques temáticos:

BLOQUE 1 Viajando por el mundo



Flamenco y música andaluza

- **Lectura y comentario** sobre la soleá: *El viaje en tren de Soledad*.
- **Escucha, comentario e improvisación** corporal de la *soleá de Cádiz*.
- **Escucha, análisis y comentario** de la *soleá de Alcalá*.
- **Experimentación e interpretación** del compás de la soleá (12 tiempos) a partir del recitado de números y textos.
- **Interpretación** con palmadas del compás de la soleá para llevar a cabo un **acompañamiento** rítmico.
- **Escucha y comentario** de una *soleá alfarera de Triana*.
- **Interpretación instrumental** de la soleá mediante flauta e instrumentos de placas.
- **Investigación** sobre estilos, artistas y eventos de la música flamenca: la *soleá*, *Mercedes La Serneta* y la *Bienal de Flamenco de Sevilla*.
- **Escucha y comentario** de una *soleá de La Serneta*.
- **Repaso** general del bloque.



Más música

- **Escucha y comentario** de diferentes géneros y músicas del mundo.
- **Recitado y acompañamiento** de *Sapito y Sapón*.
- **Clasificación y comentario** de fragmentos musicales a partir de la lectura *Los géneros musicales*.
- **Escucha, búsqueda de información y comentario** sobre compositores y obras musicales: *La vie en rose* y *Louis Armstrong*.
- **Acompañamiento e interpretación** instrumental de *La vie en rose* (Francia).
- **Escucha, canto y comentario** de la canción *Mamá yo quiero* (España-Brasil).
- **Creación** de sencillas coreografías a partir de una canción conocida.
- **Práctica** de la articulación y la respiración durante el calentamiento vocal y la ejecución de canciones.
- **Canto** del canon *Samba Lelé* (Brasil).
- **Canto y acompañamiento** de la canción *Diciembre*.
- **Creación** vocal y coreográfica a partir de una canción conocida.
- **Canto, interpretación y práctica** grupal de la canción *Jingle Bells* (EEUU) a partir del *Canon en Re M* (Pachelbel).
- **Canto, acompañamiento y baile** del villancico *Vamos a Belén*.
- **Repaso** general del bloque.



Lenguaje musical

- **Lectura y experimentación** de conceptos musicales: *ostinato* y *acento musical*.
- **Interpretación** de fragmentos rítmicos con distintos tipos de compases: *binario*, *ternario* y *cuaternario*.
- **Experimentación** de la interpretación con ritmo libre.
- **Interpretación** de piezas con distintos matices: *pp*, *p*, *f* y *ff*.
- **Experimentación** instrumental añadiendo nuevas notas musicales (Re') e **interpretación** de fragmentos melódicos.
- **Lectura y experimentación** instrumental de tipos de compases: *El compás de 12 tiempos*.
- **Lectura** de *La melodía y la textura*.
- **Escucha y análisis** de piezas musicales según la textura.
- **Lectura y experimentación** instrumental de *La escala pentatónica*.
- **Improvisación y grabación** de melodías a partir de la escala pentatónica.
- **Improvisación** melódica a partir de una base de *blues*.
- **Repaso** general del bloque.

C. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE

CRITERIOS DE EVALUACIÓN (2º Ciclo)	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
CE.2.12. Identificar, clasificar e interpretar de manera gráfica los sonidos según sus cualidades.	STD.12.1. Identifica, clasifica y describe utilizando un vocabulario preciso las cualidades de los sonidos del entorno natural y social.
CE.2.13. Conocer obras musicales andaluzas sencillas y describir los elementos que las componen, utilizándolas como marco de referencia para las creaciones propias.	EA.13.1. Distingue tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas. STD.13.2. Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para las creaciones propias.
CE.2.14. Conocer distintas obras musicales de nuestro patrimonio cultural del folclore andaluz expresadas a través del flamenco, participando de las obras musicales típicas de Andalucía, desarrollando un sentimiento de identidad.	EA.14.1. Conoce, entiende y observa las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales. STD.14.2. Comprende, acepta y respeta el contenido de las normas que regulan la propiedad intelectual en cuanto a la reproducción y copia de obras musicales.
CE.2.15. Experimentar las posibilidades expresivas de la voz, aplicando los aspectos fundamentales en su utilización y cuidado.	STD.15.1. Reconoce y describe las cualidades de la voz a través de audiciones diversas y recrearlas.
CE.2.16. Utilizar el lenguaje musical para la interpretación de piezas y canciones variadas andaluzas, individual o en grupo, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural, asumiendo la responsabilidad en la interpretación grupal.	STD.16.1. Reconoce y clasifica instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales. STD.16.2. Utiliza el lenguaje musical para la interpretación de obras. STD.16.3. Traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos. STD.16.4. Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento. STD.16.5. Conoce e interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural.
CE.2.17. Buscar y seleccionar información bibliográfica en las TIC sobre instrumentos, compositores, intérpretes, instrumentos y eventos, con un uso responsable y seguro de los mismos.	STD.17.1. Busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en internet información sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales. STD.17.2. Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas.
CE.2.18. Interpretar y reproducir creativamente danzas de distintas épocas, lugares y andaluzas valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural.	STD.18.1. Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social. STD.18.2. Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas. STD.18.3. Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural. STD.18.4. Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras. STD.18.5. Inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal.

2. TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA: TAREAS Y ACTIVIDADES (RECURSOS Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS)

En este apartado se pretende ayudar al docente de una manera sencilla y eficaz a poner en práctica las actividades que componen el bloque didáctico, entendiendo que es en los contenidos relacionados con el flamenco donde algunos docentes puedan tener más necesidad de ayuda. Por ello de manera general, y cuando así sea necesario, se explicitará de una manera más detallada este tipo de actividades. Por este mismo motivo será esencial que el docente consulte la fundamentación teórica que se hace de estos estilos del flamenco. Para el resto de actividades musicales se comentarán solo aquellos aspectos y sugerencias que se consideren más relevantes. Las actividades propuestas deben ser entendidas no como un fin, sino como un punto de partida a partir del cual el maestro o la maestra pueda contribuir al desarrollo de las habilidades musicales y de las competencias clave.

Se ha tenido muy presente en todo momento la capacidad y la situación profesional del profesorado de música en los centros educativos, por lo que la realidad de las aulas y de los centros escolares ha sido clave en el planteamiento tanto de las actividades de enseñanza-aprendizaje como de las orientaciones metodológicas propuestas.

Como actividad previa al desarrollo del bloque didáctico se propone que el alumnado lleve a cabo un proceso de búsqueda de información oral o escrita (música, letras, fotografías, instrumentos, etc.), con el apoyo del profesorado y de la familia, que esté relacionada con el estilo o palo flamenco que vamos a trabajar en este bloque: la soleá. A través de esta actividad se pretende despertar la motivación y el interés en el alumnado y así generar una serie de conocimientos previos que favorezcan

la significatividad de los aprendizajes que se van a llevar a cabo durante la realización del bloque didáctico.

Temporalización

El bloque didáctico se llevará a cabo a lo largo del primer trimestre. Para la consecución de los objetivos planteados se han diseñado 27 actividades de desarrollo a realizar durante el trimestre más 6 actividades de repaso del bloque para que sean realizadas al final del mismo.

La elección de horario de la que dispone cada centro educativo hace que no haya una misma duración semanal para todos los centros en relación con el área de educación artística-música. Por este motivo se ha llevado a cabo la planificación temporal para el trimestre suponiendo que la duración media de cada sesión semanal es en torno a una hora de duración. Por otro lado, el calendario escolar para cada grupo-clase también es variable en función de la realización de actividades complementarias, la celebración de efemérides, los días festivos y otras actividades escolares que también dependen de cada centro educativo. Finalmente, la idiosincrasia y la respuesta de cada grupo-clase ante las experiencias musicales son siempre únicas y diferentes, de ahí que sea imposible establecer una temporalización cerrada.

Por estos motivos entendemos que, en última instancia, el docente es la persona más indicada para llevar a cabo la temporalización final de las tareas y actividades.

Escenarios y agrupamientos

Tanto en los enunciados como en las sugerencias didácticas se detallarán los escenarios y agrupamientos necesarios para poner en práctica cada una de las tareas y actividades propuestas.

Recursos y orientaciones metodológicas



Recursos de audio

Grabaciones que pueda aportar el alumnado del trabajo previo de búsqueda de información.

Viajando por el mundo

1. Lee la siguiente historia y coméntala con tus compañeros y compañeras:

El viaje en tren de Soledad

El coche de caballos se detuvo en la explanada delante de un amplio edificio blanco y el cochero, quitándose la gorra y saludando a los tres viajeros, dijo:
«Hemos llegado. Los horarios de trenes están escritos en una pizarra. Buen viaje.»

Bajaron dos bellas mujeres y un hombre. Soledad llevaba una guitarra en la mano. Andonda bajó con un canasto en el brazo. Y Ramón portaba un saco con cacharrros de alfarería. Le llamaban «El Ollero» por lo bien que hacía las ollas de barro.

Los tres eran de Triana. Andonda iba a Alcalá de Guadaíra para visitar a Joaquín el de la Paula, un cantaor que estaba enfermo y al que llevaba regalos y medicinas. Ramón iba a Córdoba porque allí había establecido su negocio de alfarería. Y Soledad iba a Cádiz a buscar a un garrinero que decía que había inventado la «cejilla» para subir el tono de las cuerdas de la guitarra. Se llamaba Paquirri y le decían «El Guante».

La estación de ferrocarril de Sevilla era un hervidero de gentes que iban y venían por todas partes: moixos, bailarines, carreteros, empujones para subir o bajar... Soledad, tras despedirse de sus dos amigos, subió en el tren de Cádiz que salía en aquel momento lanzando un chorro de humo que envolvió el andén y lo convirtió por momentos en una espesa y grisácea nube.

El tren entró despacio para ir adelantándose por espacios horizontales de cortijos y cerrados de toros hasta alcanzar la estación de Utrera, donde subió una mujer que se llamaba Mercedes La Serneta que también era cantaora y se dirigió a Jerez. En Lebrija subió un hombre bajito y humildemente vestido al que llamaban Juaniquí. Este, que también era cantaor, saludó a Mercedes ya que ambos iban a Jerez, donde los esperaba un famoso cantaor jerezano llamado Curro Frijones. Los tres iban a participar en la fiesta del bautizo de un familiar.

Cuando los tres artistas, Juaniquí, La Serneta y Curro Frijones se enteraron del motivo del viaje de Soledad a Cádiz decidieron seguir con ella hasta ver cómo sonaba la guitarra con la cejilla de Paquirri El Guante. Y el milagro se produjo. Paquirri cogió la guitarra, la afinó, le colocó la cejilla y se la dio a Soledad para que la probara. Este empezó a tocar por soleá y los tres artistas iniciaron una ronda de cantes. Cada uno hizo los cantes de su tierra: Mercedes, la soleá de Utrera; Juaniquí, la soleá de Lebrija; Frijones, la soleá de Jerez y Paquirri El Guante la soleá de Cádiz.

[p. 8]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- En primer lugar se pedirá a los niños y niñas que comenten libremente sus primeras impresiones e ideas en torno a la soleá, así como la información que hayan buscado al respecto. En el caso de que algún niño o niña haya traído alguna grabación de una soleá se podrá escuchar en clase para que todo el alumnado muestre sus opiniones acerca de este estilo musical del flamenco. Por otro lado, también pediremos a nuestro alumnado que comente las ideas que se le ocurren a partir del título de este bloque: «Viajando por el mundo». Se pretende que a lo largo del trimestre los niños y niñas tomen conciencia de que la música es un elemento más de los muchos que conforman la cultura de los diferentes lugares del mundo a los que podríamos viajar. Además de los monumentos, la comida, las fiestas, etc., en cada lugar del mundo se da también una música propia de cada cultura, lo que no quita que en el actual mundo globalizado haya prácticas sociales que hayan traspasado fronteras y que sean comunes en muchos lugares.

El bloque comienza con un texto didáctico que servirá para dar a conocer algunos aspectos esenciales de la soleá de una manera sencilla. En «El viaje en tren de Soledad» la protagonista, Soledad (la soleá) se embarca en un viaje que la llevará por las localidades más representativas de este estilo del flamenco, conociendo a artistas en cada uno de estos lugares. Estos artistas desarrollarían dicho estilo según las influencias de Soledad y aportándole características peculiares. Como se ve reflejado en la historia, el trazado del tren pudo ser determinante que en determinados cantes flamencos, como es el caso de la soleá, haya tenido tanta presencia en todas estas localidades que aparecen en la lectura (Córdoba, Alcalá, Utrera, Lebrija, Jerez y Cádiz) y no en otras. De ahí que se haya ambientado la historia a través de un viaje en tren. Todo esto nos servirá para hacer ver a nuestro alumnado que, como ocurre con otros palos del flamenco, no hay una manera única de interpretar la soleá, sino múltiples variantes en relación a determinados lugares o artistas. La lectura se podrá hacer en silencio de manera individual o en voz alta y en grupo, según determine el maestro o la maestra. En todo caso, durante la lectura o al final de la misma el profesor o la profesora irá haciendo preguntas a los alumnos y alumnas para, entre todos, aclarar aquellas cuestiones que sean necesarias de manera que finalmente todo el alumnado comprenda perfectamente la historia. La siguiente actividad también nos servirá para que los niños y niñas puedan aclarar y comprender algunos datos de la historia.



Recursos de audio

01 Soleá de Cádiz
 [Autor: José Luis Rodríguez Ojeda
 Canta: Laura Vital
 Guitarra: José Antonio Rodríguez]

2 Observa en el mapa de Andalucía los itinerarios que se recogen en el cuento y contesta en tu cuaderno:

• ¿Con qué personajes que aparecen en la lectura relacionarías cada una de estas ciudades?

3 Escucha esta soleá de Cádiz siguiendo el musicograma y comenta con tus compañeros y compañeras:

Soleá de Cádiz

• ¿Qué enseñanza se puede extraer de la letra de esta copla?
 • Sigue las instrucciones de tu maestro o maestra y **baila** esta soleá improvisando movimientos de pies y manos que se adapten a este estilo.

VALIANDO POR EL MUNDO

[p. 9]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- Con esta actividad se pretende concretar algunos aspectos del viaje de Soledad y, con ello, ayudar a nuestro alumnado a que comprenda correctamente la historia. Para ello, y a través del recorrido de los trenes, se pedirá a los niños y niñas que observen y comenten qué personajes son los protagonistas en cada uno de los tres itinerarios señalados con distinto color en el mapa de Andalucía. Les pediremos además que expliciten el motivo del viaje de cada personaje. Esto nos servirá para relacionar cada uno de los itinerarios y de las localidades con uno o varios artistas, que, además de en esta ficción, fueron destacados en la realidad en la interpretación de este estilo del flamenco. De ahí la pregunta que se formula a continuación del mapa: ¿con qué personajes que aparecen en la lectura relacionarías cada una de estas ciudades? En el enunciado de la actividad se pide a los alumnos y alumnas que contesten en su cuaderno con la intención de que tranquilamente puedan reflexionar y buscar la información que precisen para determinar el nombre de los artistas que estamos buscando. Se les puede pedir para ello que hagan una tabla con dos columnas donde aparezcan las ciudades y el nombre de los artistas o que dibujen el mapa de Andalucía con los tres itinerarios, tal y como aparece en el libro, y que junto a cada ciudad coloquen el nombre de cada artista.
- En esta actividad de audición y de baile se escuchará uno de los tipos de soleá que aparecen en la lectura: la soleá de Cádiz. Para ello, en primer lugar los alumnos y alumnas deberán seguir el musicograma propuesto (con su dedo índice, lo que nos permitirá controlar su seguimiento), prestando atención tanto a la música como a la letra del cante para, posteriormente, comentar entre todos y todas aquellos aspectos musicales y literarios que más nos hayan llamado la atención. Para responder a la pregunta propuesta a continuación del musicograma será preciso preguntar a nuestro alumnado por el significado de algunas de las expresiones que aparecen en la letra de esta soleá, como «*prefiero lentos los pasos, pero siempre por derecho*» (algo que pueden llevar a un terreno personal, por ejemplo, en la manera en que realizan cualquier tarea cotidiana) o «*se dice que por los pies se viste quien su palabra sabe siempre mantener*» (sobre la importancia de la palabra dada y el hacer lo que se dice). Como se puede apreciar, esta letra es una oportunidad importante para trabajar la educación en valores.

Finalmente se propone un acercamiento al baile de la soleá. En primer lugar, se puede proponer una escucha en la que los alumnos y alumnas improvisarán libremente movimientos a partir de lo que les sugiera la música y teniendo en cuenta el tipo de ideas y sentimientos de los que trata esta soleá. Durante esta improvisación pediremos a los niños y niñas que observen al resto de compañeros y compañeras para posteriormente hacer una puesta en común donde se concreten qué movimientos han gustado más para que todo el mundo pueda reproducirlos en una segunda audición. El maestro o la maestra hará hincapié en la importancia de los movimientos de las manos, los brazos y los pies.

4. Recita y acompaña con los instrumentos que se indican este poema de Nicolás Guillén.

Sapito y Sapón

Sa- pi- to y sa- pón, con cui- tro ma- ra- cas y un
 pro- to se o- plet- qu' Quim- bom- bó, Quim- bom-

Panderos

so- lo bom- bó, Quim- bom- bó, Quim- bom- bó, Quim- bom- bó,
 Claves

Via- jan de Quim- bom- bó, Quim- bom- bó, Quim- bom- bó,
 Claves

has- ta Quim- bom- bó, en un a- vion- ci- lo de
 Claves

me- dio mo- tor. De

Ahora, acompaña el poema con los siguientes ostinatos rítmicos:


RITMO TERNARIO

Sa- pi- to y sa- pón, Sa-

RITMO BINARIO

Quim- bo, Quim- bom- bó, bó, bó.

Ostinato es un término musical que se refiere a una secuencia de sonidos que se repite constantemente. Esta palabra procede del italiano y significa «sempre en repetir lo mismo».



[p. 10]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- Este recitado rítmico en relación a los viajes nos permitirá recitar un mismo texto con dos compases diferentes: ternario y binario. Antes de introducir rítmicamente el texto, los niños y niñas leerán con sílabas rítmicas los valores, teniendo en cuenta el mantener el tempo sin variación al cambiar de compás ternario a binario. Una vez ajustada la pulsación adecuadamente, teniendo en cuenta el cambio de compás y por tanto de acentuación, se recitará rítmicamente el texto de forma muy expresiva, y acentuando adecuadamente en el cambio de compás. Se hará en un tempo algo lento, vocalizando y articulando correctamente. Por último, distribuidos en tres grupos y siguiendo con el tempo algo lento, uno recitará, otro acompañará con panderos en los primeros versos (de ritmo ternario) y el tercer grupo acompañará con claves durante la parte del poema de ritmo binario. Al acompañar, los grupos deberán prestar atención al entrar con el nuevo ritmo, para adaptar bien la pulsación y acentuación al tempo.

En este apartado se propone también un ostinato rítmico-vocal con el que poder acompañar este poema de Nicolás Guillén. Antes de comenzar se leerá el recuadro amarillo y se comentará con los alumnos y alumnas qué es un ostinato. Se harán tres grupos, un primero más numeroso para recitar rítmicamente el poema, un segundo grupo que hará el ostinato con ritmo ternario «Sapito y Sapón» y el tercero para el de ritmo binario «Quimbo, Quimbombó». Se seguirá recitándolo en un tempo algo lento. De la misma forma que cuando acompañaron el poema con los ostinatos instrumentales, habrán de tener en cuenta el adaptarse adecuadamente a la pulsación y acentuación en el cambio de ritmo. Para ello el primer grupo hará tres veces el ostinato de ritmo ternario, entrando seguidamente el segundo grupo que deberá hacerlo cuatro veces, comenzando de nuevo el grupo del principio en la última parte del último compás, adaptándose correctamente al tempo y la acentuación.

Como actividad de ampliación se propone que los alumnos y alumnas sustituyan algunas palabras de recitado (como los nombres de Sapito y Sapón o los de los instrumentos) por otras que ellos y ellas propongan y que «encajen» rítmicamente. De manera progresiva se podrían ir cambiando poco a poco todas las palabras del poema original por otras nuevas inventadas por el alumnado. Con todo ello pretendemos contribuir a desarrollar la capacidad creativa de los niños y niñas.

5 Experimenta distintos ritmos con los siguientes juegos de movimientos de manos e **interpreta** los fragmentos rítmicos propuestos.

RITMO BINARIO
 1 2

RITMO TERNARIO
 1 2 3

RITMO CUATERNARIO
 1 2 3 4

6 Observa y recuerda la intensidad de los símbolos e **interpreta** con la voz o con un triángulo el siguiente ritmo libre:

pp = Muy suave.
 p = Suave.
 f = Fuerte.
 ff = Muy fuerte.

.. — p f ff .. pp

VIAJANDO POR EL MUNDO 11

[p. 11]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

5. Para experimentar con los compases que han aparecido en el recitado del poema de la actividad anterior, así como con el compás cuaternario, se propone un juego de manos con el que los alumnos y alumnas podrán tomar conciencia de cada uno de los tiempos o pulsos de cada compás y de la frecuencia concreta en que se dan para crear los distintos compases. Se practicarán los tres tipos de ritmos siguiendo las ilustraciones de las manos que aparecen en el libro, abriendo o cerrando una o ambas manos según como se indica en cada caso. Para cada uno de los compases, siempre comenzaremos con un tempo lento que posibilite a los niños y niñas pensar qué tienen que hacer y poder así interiorizar los movimientos. Poco a poco se irá aumentando el tempo hasta que el maestro o la maestra lo considere oportuno.

Tras este juego de manos se interpretarán estos 3 fragmentos rítmicos (cada uno con un compás diferente). Primero con sílabas rítmicas (ta, ti-ti, etc.), después con sílabas rítmicas y con percusión corporal al mismo tiempo. Finalmente solo con percusión corporal o cualquier otro instrumento de pequeña percusión.

6. Esta actividad de expresión instrumental se centra en la interpretación de los matices usando los términos de notación convencional para ello aunque a partir de un ritmo libre elaborado con notación no convencional. En este momento el ritmo libre expresado no convencionalmente permitirá a los niños y niñas concentrarse en la interpretación de los distintos matices. Por tanto, se sugerirá que alguno de los alumnos o alumnas toquen el ritmo propuesto con grafías de puntos y líneas, pero teniendo en cuenta los matices de intensidad indicados. Tal y como se propone en el enunciado de la actividad, se podrá sonorizar ese ritmo primero con la voz y después con un triángulo o cualquier otro instrumento de percusión que permita prolongar el sonido y por tanto hacer sonidos largos. Han de tener en cuenta no tocar más fuerte para hacer audible el sonido largo que está indicado como piano, ya que al hacer un piano sonoro también se puede percibir la duración larga del sonido suave.



Recursos de audio

- 02** Músicas del mundo:
música del oeste (EE. UU.)
música oriental (Japón),
música celta (Irlanda),
música popular (Tanzania)
- 03** Géneros musicales
(instrumental, mixta, vocal,
instrumental)

7 Imagina que estamos viajando por el mundo. Escucha y comenta estos fragmentos musicales e intenta relacionarlos con estos lugares del mundo.

ESTADOS UNIDOS IRLANDA TANZANIA JAPÓN

8 Clasifica las piezas musicales de la actividad anterior según el género al que pertenecen. Para ello, lee el siguiente texto:

Los géneros musicales

Al igual que se pueden clasificar los animales, los triángulos o las palabras, las obras musicales también podemos ordenarlas. Para ello es necesario establecer una o varias características que permitan distinguir unas obras de otras. De este manera, los géneros musicales nos ayudan a comprender mejor la música. Algunos ejemplos de géneros musicales son:

- Según su función: música religiosa
música de danza
música de cine, etc.
- Según la agrupación musical: música vocal
música instrumental
música mixta.

Existen otros muchos géneros musicales o formas de organizar las obras musicales.

• A continuación, clasifica y comenta estos cuatro fragmentos musicales:

Fragmento 1 Fragmento 2 Fragmento 3 Fragmento 4

12 VALIENDO POR EL MUNDO

[p. 12]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- 7.** La música siempre debemos entenderla como un medio de expresión de ideas y sentimientos propio del ser humano, entendido tanto de manera personal como en relación a cualquier colectivo. Como ya hemos venido diciendo, cada región del mundo posee una cultura propia en la que también encontramos el fenómeno musical. Para hacer llegar estas ideas a nuestro alumnado y para que pueda experimentarlas a través de la audición, en esta actividad se propone un viaje imaginario a través de la música. Al igual que si enseñamos la imagen de un monumento rápidamente los niños y niñas podrían saber en qué lugar del mundo estamos, con la música ocurre lo mismo. Por ello, se escucharán los cuatro fragmentos propuestos y los alumnos y alumnas deberán pensar a qué lugar hemos viajado. En primer lugar se pondrá la pista musical completa con los cuatro fragmentos, sin ninguna pausa. De este modo, los niños y niñas, según las características musicales de cada uno podrán relacionarlos con los lugares disponibles. Después se procederá a la audición de cada uno de los fragmentos de manera separada, para lo que el maestro o la maestra deberá ir pausando la reproducción. Tras escuchar cada fragmento pediremos a nuestro alumnado que pida el turno de palabra si sabe de qué lugar se trata. Cuando algún niño o niña diga el nombre correcto el maestro o la maestra puede hacerle dudar para provocar en los mismos que el proceso de reflexión sea mayor. Tras la escucha de cada fragmento se comentarán además aquellas características musicales que más llamen la atención a nuestro alumnado en relación con el ritmo, la melodía, los instrumentos, etc.
- 8.** Con esta actividad, pediremos a los niños y niñas que clasifiquen los fragmentos musicales que han aparecido en la actividad anterior, para lo que tendrán que convertirse en antropólogos, esos científicos que estudian la cultura, los modos de vida y las costumbres, de los diferentes grupos sociales que habitan por todo el mundo. Concretamente, si nos centramos en el estudio del fenómeno musical podemos hablar de antropólogos de la música o etnomusicólogos. Esta tarea servirá de pretexto para leer y comentar la información que se ofrece sobre los géneros musicales y cómo a través de ellos se puede clasificar la música de cualquier estilo o lugar del mundo según determinados aspectos como la función o el tipo de agrupación musical, entre otras que podamos comentarles. Para completar la tarea, se propone un apartado en el que también deberán clasificar con los conceptos musicales que ya conocen, fundamentalmente el género según el tipo de agrupación musical, otros cuatro fragmentos musicales diferentes.



Recursos de audio

04 *La vie en rosa* (fragmento)
[Intérprete: Edith Piaf]

05 *La vie en rosa* (fragmento)
[Intérprete: Louis Armstrong]

PARTITURAS

Se recomienda fotocopiar y entregar al alumnado la partitura de «La vie en rose» para que la incluya en su carpeta portafundas o cuaderno de partituras.

[p. 13]

9 Viajando por el mundo podríamos llegar a París, la capital de Francia. Esta importante ciudad es conocida por muchos motivos. Uno de ellos es que se dice que París es la «ciudad del amor». Escucha y comenta esta canción francesa titulada «La vie en rose». Después, busca la información adecuada que responda a las siguientes cuestiones usando para ello Internet:

- ¿En qué idioma está la letra de esta canción? ¿De qué trata?
- ¿Qué significa la expresión «ver la vida de color rosa»?
- Indica el nombre de 3 películas en las que haya aparecido esta canción.
- Averigua el nombre de 3 artistas que hayan interpretado o versionado esta pieza musical.
- ¿Quién fue Édith Piaf?

10 Uno de los importantes artistas que ha interpretado «La vie en rose» es Louis Armstrong. Acompaña la versión de este músico siguiendo las instrucciones:

- Acompaña rítmicamente según el esquema propuesto. Primero, entre toda la clase. Después, siguiendo el orden que indique el profesor o la profesora, cada compañero o compañera de manera encadenada lo hará una vez, de modo que nunca deje de sonar.

Chasquidos / Triángulo

Rodillas / Claves

Pies / Panderero

Ahora, acompaña melódicamente la introducción de la canción con la flauta u con instrumentos de placas. Para ello, practica y experimenta antes con la nota RE'.

La vie en rose L. Armstrong
Adapt. Antonio Domínguez

• Por último, busca información acerca de Louis Armstrong.

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

9. Seguimos viajando por el mundo a través de la música. En esta ocasión llegamos a París para escuchar la canción *La vie en rose* y buscar información acerca de este tema musical y de sus intérpretes. Para ello, pediremos a nuestros alumnos y alumnas que busquen en clase con la ayuda de Internet la información necesaria para responder a las cuestiones planteadas. Con ellas se pretende que nuestro alumnado tome conciencia de cómo a través de la música se crean significados, como en este caso, tanto un sentimiento (el amor) como una ciudad (París), que además son compartidos socialmente. Sería interesante ver algún fragmento de película o escuchar alguna de las versiones de esta canción que aparecerán como resultado del proceso de búsqueda de información. Las respuestas a las cuestiones son las siguientes:

- En francés. La letra habla de un hombre del que está enamorado y de las sensaciones que le produce cuando abraza a su amor, o cuando le susurra palabras de amor y de cómo todo ello hace que sus penas se vayan.
- Centrarse solo en los aspectos bonitos y positivos de la vida, sin que nada parezca negativo. Una sensación que suele darse cuando las personas se enamoran, donde se idealiza a la otra persona y no se le reconoce ningún defecto, solo virtudes.
- *WALL-E* (2008), *Lord of War* (2005) y *Summer of Sam* (1999), entre otras muchas.
- Louis Armstrong, Pablo Alborán y Lady Gaga, entre otros muchos.
- Fue la cantante que popularizó esta canción en 1946.

10. Continuamos con esta misma canción para, tras la escucha, experimentarla a través de la expresión instrumental.

En primer lugar se realizará en gran grupo el acompañamiento rítmico compuesto tanto con percusión corporal como con los instrumentos de percusión que figuran en la actividad u otros que considere el maestro o la maestra. Después cada niño o niña, mientras se escucha la música, lo hará individualmente una sola vez para que, de manera encadenada, lo vayan haciendo todos los alumnos y alumnas de la clase en el orden que previamente determine el profesor o la profesora.

Ahora se procederá al acompañamiento melódico con la flauta u otro instrumento melódico de la introducción de la canción, donde el propio Louis Armstrong interpreta la melodía con la trompeta con sordina. Para ello, necesitamos saber cómo se toca con la flauta una nueva nota musical: la nota RE' (agudo). El maestro o la maestra practicará esta nota junto con el resto que ya se conoce según las indicaciones que en otras ocasiones hemos hecho cada vez que se introduce una nota nueva o las que el propio docente considere oportunas. Se aclararán algunos aspectos relevantes de la partitura, asegurando sobre todo el nombre de las notas que aparecen y los compases de espera. Tras interpretar el acompañamiento melódico, el maestro o la maestra decidirá si se sigue escuchando la canción (haciendo en el resto de la misma el acompañamiento rítmico que ya conocemos) o si la detiene para volver a interpretar de nuevo el pasaje melódico.

Finalmente se pretende que el alumnado conozca a grandes personalidades del mundo de la música, para lo que deberá buscar información sobre Louis Armstrong y exponerla al resto de la clase.



Recursos de audio

- 06 Soleá de Alcalá**
[Autor: Popular
Canta: Sebastián Cruz
Guitarra: José Antonio Rodríguez]
- 07 Ejercicio para medir el compás de la soleá**
[Autor: José Antonio Rodríguez]
- 08 Ejercicio de sílabas a compás de soleá**
[Intérprete: José Antonio Rodríguez
Letra: Antonio Cremades]

[p. 14]

11 A lo largo de este bloque viajaremos por lugares de Andalucía que nos darán a conocer distintos tipos de soleá. En primer lugar, vamos a conocer la soleá de Alcalá y con ella las letras de este estilo del flamenco. Primero, **lee** las estrofas que componen esta soleá. Después, **escucha** y **comenta** este cante reconociendo la diferencia que existe entre las estrofas originales y los versos o tercios que canta el artista.

Soleá de Alcalá

<p>Estrofas: cuarteto popular o copla</p> <p>Ese puñuelo que llevas en el cuello tan «florio»-«bolio»- los flamencos saben que antes que tuyo fue mío.</p> <p>Las florecillas silvestres se menean cuando paso, yo o si solita te quiero, tú que no me haces caso.</p> <p><small>Autor: Popular Canta: Sebastián Cruz Guitarra: José Antonio Rodríguez</small></p>	<p>Tercios que se cantan</p> <p>Ese puñuelo que llevas en el cuello tan «florio», en el cuello tan «florio», «toitos» los flamencos saben que antes que tuyo fue mío.</p> <p>Se menean cuando yo paso, las florecillas silvestres se menean cuando yo paso, yo o si solita te quiero, tú que no me haces caso. Las florecillas silvestres se menean cuando paso.</p>
---	---

12 El compás de la soleá tiene 12 tiempos o pulsos. **Recita** estos números, varias veces y sin parar, golpeando con los nudillos en la mesa:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 2

- Ahora **recita** los números intentando pronunciar con más fuerza aquellos que están rodeados con un círculo:

A) 1 2 (3) 4 5 (6) 7 (8) 9 (10) 11 (2)

B) (1) (2) (3) 4 5 6 (7) (8) (9) (10) 11 2

- Por último, **interpreta** de nuevo los números golpeando la mesa con las palmas de las manos y siguiendo estas instrucciones:
 - Mano izquierda: números sin rodear.
 - Mano derecha: números rodeados con un círculo.

13 **Practica** el compás de la soleá de manera divertida. Formaremos dos grupos y estableceremos un diálogo al ritmo de este estilo del flamenco. Para ello, **escucha** el ejemplo y **sigue** estas indicaciones:

GRUPO 1	Soleá,	¿mira tú qué compás!	
GRUPO 2	soleá,		¡Jin, din!

14 VALIENDO POR EL MUNDO

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- 11.** Un objetivo de este bloque es que los niños y niñas tomen conciencia de la diversidad de tipos de soleares existentes, como ya vimos en la lectura inicial. En esta actividad se muestra una soleá de Alcalá comparando, por un lado, las estrofas originales compuestas para este cante y, por otro, el texto que finalmente canta el artista. Se comenzará con la lectura del cuadro comparativo y se hará reflexionar al alumnado para que conozca las estrofas del cante por soleá. Para ello, se le plantearán cuestiones como ¿cuántos versos tienen estas estrofas?, por tanto, ¿cómo se podrán llamar?, ¿cuántas sílabas tienen los versos?, ¿cómo se llaman los versos de ocho sílabas?, ¿todos los versos tienen las mismas sílabas?, etc. En este caso, aparece en dos ocasiones la **copla** (cuarteta popular octosilábica asonantada). Posteriormente se pasará a la escucha de la grabación, donde se podrá apreciar la diferencia entre letra original y letra cantada. Además se comentarán en grupo los rasgos más llamativos de este cante. En todas estas actividades de audición, donde constantemente se sigue el texto del cante, es importante destacar cómo en el cante flamenco se usan algunas palabras tal y como se usan en el habla coloquial, mostrándose así la riqueza de las hablas andaluzas. La selección de cantes que se propone tiene la finalidad de ejemplificar algunos modelos de soleares, si bien, se invita al profesorado que seleccione otros modelos (soleares de Alcalá, de Lebrija, de Utrera, de Córdoba...) en función de la localización del centro educativo, de los recursos que disponga, etc.

- 12.** A continuación se proponen dos actividades de expresión musical que permita a los alumnos y a las alumnas vivenciar de diferentes maneras el compás y la melodía de la soleá. Esta actividad se centra en la interpretación de un recitado de números para el acercamiento al compás de amalgama de la soleá: el compás de 12 tiempos. En primer lugar, simplemente habría que recitar los números a tiempo de negra, como si fueran simplemente pulsos. El profesor o la profesora (tras interpretar un ejemplo de lo que queremos hacer) marcará el pulso de negra y toda la clase recitará los números repitiendo varias veces sin parar. Una vez que se alcance este paso, los alumnos y alumnas podrán marcar el pulso con los nudillos de la mano al mismo tiempo que recitan.

En segundo lugar, se intentará hacer lo mismo que en la fase anterior de la actividad pero pronunciando con más fuerza aquellos números que se encuentran rodeados con un círculo. Primero la propuesta A) y después la propuesta B), la cual será la que utilizaremos tanto para la siguiente actividad como para la pieza instrumental para flauta.

Por último, los alumnos y alumnas realizarán de nuevo el recitado pero golpeando con las palmas de la mano según se indica en la actividad; mano izquierda: números sin rodear y mano derecha: números rodeados con un círculo. Para la realización de la actividad es conveniente que antes ejemplifiquemos lo que se pretende hacer. Además, utilizaremos el acompañamiento en la pista musical, el cual contextualiza el ritmo que se está trabajando y hace que el resultado final de la ejecución sea más gratificante. Es conveniente aclarar que el empleo de números es una estrategia didáctica de notación no convencional que nos permite adaptar la notación convencional del compás de amalgama de la soleá (descrito en la fundamentación teórica de la unidad) a las posibilidades del alumnado de este nivel educativo.

13. En esta actividad se formarán dos grupos con todos los alumnos y alumnas de la clase para establecer un pequeño diálogo a ritmo de soleá con el texto propuesto:

The image shows a musical score for a dialogue activity. It consists of three systems of staves. The first system is for 'Grupo 1' and 'Grupo 2'. The second system is for 'Grupo 1' and 'Grupo 2'. The third system is for 'Grupo 1' and 'Grupo 2'. The lyrics are: 'so le á mi ra tú que com pás' and 'so le á un dos so le á un'. The score is written in 3/4 time and includes a piano accompaniment.

Este esquema se repetirá varias veces hasta que los niños y niñas consigan realizarlo satisfactoriamente. Tanto para ejemplificar como para ejecutar el recitado se dispone de una pista de audio. Finalmente se intentará la interpretación del diálogo sin el acompañamiento de la pista de audio, para lo que el maestro o la maestra deberá marcar los pulsos y acentos del compás de soleá para que sirva de base rítmica. También se puede pedir a los niños y niñas como tarea que intenten la ejecución por parejas del recitado, donde cada uno de manera individual se encargará de una parte.



Recursos de audio

- 09** Soleá para practicar palmas de base [Autor e intérprete: José Antonio Rodríguez]
- 10** Soleá para practicar palmas con dibujo [Autor e intérprete: José Antonio Rodríguez]
- 11** Soleá para practicar palmas (Base musical) [Autor e intérprete: José Antonio Rodríguez]

PARTITURAS

En el apartado de recursos se puede consultar la partitura de estas pistas de audio.

[p. 15]

14 Lee el texto e interpreta con percusión corporal.

El compás de 12 tiempos

Como ya sabemos, los compases más utilizados en la música suelen ser los de 2, 3 o 4 pulsos o tiempos. Además de estos compases, en la música flamenco aparece otro muy importante: el compás de 12 tiempos. Este compás es el de la soleá, la bulería o la seguiriya, entre otros estilos. Este compás se consigue mediante la suma de compases que finalmente se componen de 12 tiempos.

El acento (˘) en música sirve para aplicar más intensidad o fuerza a un sonido determinado para que destaque sobre el resto.

$\frac{2}{4}$ o $\frac{2}{7}$ $\frac{3}{4}$ o $\frac{3}{7}$ $\frac{4}{4}$ o $\frac{4}{7}$ $\frac{12}{4}$ o $\frac{12}{7}$

• **Interpreta** los siguientes fragmentos de 12 tiempos y **compón** en tu cuaderno otros que se te ocurran:

15 Lee atentamente, escucha e interpreta para resolver esta situación siguiendo las indicaciones de tu profesor o profesora.

Nos encontramos en la actuación de un guitarrista flamenco que va a interpretar una soleá y los palmeros se han puesto enfermos. El guitarrista nos pide a nosotros que le acompañemos con palmas según estas fórmulas rítmicas del compás de la soleá. ¿Estás preparado?

FÓRMULA RÍTMICA 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

FÓRMULA RÍTMICA 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

14. Tras haber vivenciado el compás de 12 tiempos, a continuación se leerá un pequeño texto referido a este compás, lo que nos servirá además para introducirlos en la notación convencional. En primer lugar se parte de los habituales compases de 2, 3 y 4 tiempos para presentar otro muy común en la música flamenca: el de 12 tiempos. Se hace referencia a algunos palos o estilos del flamenco que tienen este compás: soleá, bulería, seguiriya... Sin entrar a explicar técnicamente en qué consiste este compás sí podemos hacerles ver que se crea a partir de la suma de otros dos, invitándoles a que prueben con la suma de qué compases podríamos llegar a conseguir el de 12 tiempos. Finalmente podemos conducirles para que lleguen a la conclusión de que si usamos los compases de 2/4 y 3/4, los 12 tiempos surgen de la suma de 2 compases de 3/4 y 3 compases de 2/4. Por motivos didácticos no presentaremos la notación convencional con estos dos compases, lo que podría ser bastante tedioso y confuso para nuestro alumnado, sino como si fuera un único compás de 12 tiempos. Entendemos que la notación es un recurso para la interpretación y no un fin en sí mismo. Se leerá y comentará también la importancia del acento musical en la creación de los compases.

Seguidamente se interpretarán los 3 fragmentos rítmicos propuestos con silabas rítmicas (ta), diferenciando claramente en la ejecución aquellas negras que tienen acento y repitiéndolos varias veces. Primero en grupo y después individualmente. Los dos primeros se refieren al compás de la soleá, mientras que el tercero es el compás de la bulería.

15. En esta tarea se plantea al alumnado una situación problemática que deberá resolver de manera exitosa. Tal y como se explica en el texto, tendrán que acompañar como palmeros y palmeras a un/una guitarrista de flamenco en su actuación. Se trata de la interpretación de dos ritmos distintos: uno más simple, con negras (pista musical con palmas de base), y otro con un pequeño dibujo rítmico, con negras y corcheas (pista musical con palmas con dibujo). Las indicaciones esenciales girarán en torno al seguimiento de los números y la interpretación del toque de palmas o del silencio, según cada caso. Un recurso didáctico interesante puede ser dibujar en la pizarra los esquemas, agrupar los sonidos y los silencios y, mientras que los niños dan las palmas en los tiempos correspondientes, el maestro o la maestra dice en voz alta los números con que se corresponden los silencios:

Docente (voz) 4 5 6 1 2

Alumnado (palmadas) 12

Como se puede apreciar en la notación de ambos ritmos, existen 12 pulsos iniciales que se corresponden con silencios; se trata de un compás de clavo que tiene la grabación y que nos permitirá comenzar a tiempo. Tras la espera de estos silencios comenzaremos a hacer el ritmo y a repetirlo varias veces, hasta la finalización de la pista de audio. Cada vez que consigamos con éxito la realización de uno de los ritmos podremos utilizar la pista de audio únicamente con la base musical. En el apartado de recursos-partituras se puede consultar la partitura de la base musical con notación convencional donde se recogen los dos esquemas rítmicos y el toque de guitarra.



Recursos de audio

- 12 *Mamá yo quiero*
[Intérprete: Grupo Parchís]
- 13 Samba para bailar «Fanfarra (Cabua-Le-Le)» (fragmento)
[Autor: Sergio Mendes]

16

17

16 Prepárate para viajar hacia Brasil. ¿A qué te suena este país? Además de por el fútbol, el carnaval o sus hermosas playas este lugar del mundo también es conocido por su riqueza musical. De allí son la samba o la bossa-nova. Una canción muy popular en Brasil es «Mama eu quero». Tanto es así que hoy en día se conoce en todo el mundo. En España, hace unos años un grupo musical hizo una versión en español sobre esta canción. *Escucha, canta y comenta* con tus compañeros y compañeras.

Mamá yo quiero

Mamá yo quiero
mamá yo quiero
mamá yo quiero saber
por qué en la vida
hay tanta prisa
por qué no hay tiempo
de saber y de querer

Mamá yo quiero
mamá yo quiero
mamá yo quiero saber
por qué en la noche
yo me desvelo
pensando
que me dejas de querer

Mamá yo quiero...

Yo no comprendo
la vida sin amor
si no hay palabras
que nos llenen de ilusión
quiero saber
cuál es la razón
de que dediquemos
poco tiempo al corazón

Mamá yo quiero...

Mamá yo quiero...

Grupo PARCHÍS

17 *Inventa e interpreta en grupo una sencilla coreografía para esta samba.*

La samba es un género musical con raíces africanas que surgió en Brasil y muy relacionado con la fiesta del carnaval. Destaca por su riqueza rítmica y por su danza.

16 VALANCO POR EL MUNDO

[p. 16]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

- 16.** Seguimos viajando a través de la música por el mundo. Ahora llegamos a Brasil. En primer lugar, se leerá el enunciado de la actividad y en gran grupo se dará respuesta a la pregunta que se formula en el mismo. Tras decir las cosas que les sugiera este país, se pondrá énfasis en que la música es otro de los elementos importantes para que este país del continente americano sea tan famoso en todo el mundo. Así, la samba o la bossa-nova son dos de los estilos tradicionales más relevantes, lo que no supone impedimento alguno para que estilos y artistas brasileños más actuales, con raíces en la música tradicional, también adquieran reconocimiento mundial, como ha ocurrido en los últimos años con artistas como Carlinhos Brown o Michel Teló. Seguidamente se escuchará y se cantará la versión española del grupo Parchís del tema *Mama eu quero*, comentando después aquellos aspectos de la música y la letra que más llame la atención a nuestro alumnado. Sería interesante poner una versión original del tema, por ejemplo la de la cantante luso-brasileña Carmen Miranda. Para el aprendizaje de la canción, el maestro o la maestra puede ir interpretando uno o varios versos para que los niños y niñas lo vayan repitiendo a modo de eco. En primer lugar, únicamente recitando la letra. Después, entonando las distintas partes de la canción. La traducción al español de la letra de la canción supone una oportunidad para tratar en el aula la educación en valores y, concretamente, poner en valor la figura de las madres y, por extensión, de los progenitores y del resto de la familia.
- 17.** Como decíamos en la actividad anterior, la samba es uno de los géneros musicales tradicionales de Brasil con más repercusión a nivel mundial, sobre todo por su importancia para el baile. De ahí que, tras la lectura de la definición de esta música que aparece en el recuadro azul, se proponga una actividad de expresión corporal. En primer lugar, se puede tener una toma de contacto con este género pidiendo a los alumnos y alumnas que improvisen los movimientos que les sugiera la música. En segundo lugar, se pedirá a los niños y niñas se sienten en el suelo para comentar y que digan en voz alta qué cosas les han llamado más la atención. En este momento, el profesor o la profesora preguntará además por las partes de la pista musical que hemos escuchado, una manera de que descubran la forma o estructura para que posteriormente la utilicen en la invención de la coreografía. Básicamente podemos establecer tres partes:

Percusión improvisando y repitiendo	Percusión al compás de samba	Parte cantada
-------------------------------------	------------------------------	---------------



En tercer lugar y una vez comprendida la estructura de la pista musical, daremos una serie de instrucciones básicas para que los niños y niñas puedan crear e interpretar una sencilla coreografía. Entre las más importantes están:

- Se formarán grupos de aproximadamente 5 alumnos y alumnas (que pueden ser hechos por el propio maestro o la maestra)
- Deberán utilizar adecuadamente el espacio que se determine para que funcione como escenario
- Emplearán todas las formas de expresión corporal posibles, usando todas las partes de su cuerpo.
- Pensarán qué personas y qué movimientos se harán en cada una de las partes
- Podrán utilizar elementos decorativos que puedan elaborar o encontrar en clase para enriquecer el vestuario o para la realización de la propia coreografía.
- Tendrán que ajustarse al tiempo disponible que indique el maestro o la maestra

El maestro o la maestra avisará previamente y pondrá la pista musical varias veces (por ejemplo, 5) para que los grupos puedan preparar la coreografía. Es una tarea en la que, a modo de juego, cada grupo debe controlar el proceso de creación para que, según el tiempo de ensayo disponible, alcance un resultado final satisfactorio. Si se estima necesario el profesor o la profesora podrá aumentar el tiempo de ensayo. Finalmente, cada grupo interpretará la coreografía para el resto de la clase. Tras cada actuación o al final de todas ellas se hará una puesta en común donde el alumnado reflexione y haga una valoración de las actuaciones y de las dificultades del proceso creativo en grupo ajustándose al tiempo disponible.



Recursos de audio

- 14 Samba Lelé (fragmento)
Popular de Brasil
- 15 Samba Lelé (Base musical)
Popular de Brasil
- 16 Melodía y textura: monofonía,
homofonía, melodía acompañada

PARTITURA

- «Samba Lelé»

[p. 17]

18 Canta a modo de canon esta canción popular de Brasil. Antes practica los juegos de respiración y articulación que te proponga tu profesor o profesora.

Samba Lelé

① Samba Lelé está malo,
con la cabeza quebrada.
Boiko conmigo lo bombo,
al viejo ritmo de samba.

② Samba, samba, samba o Lelé,
con la cabeza quebrada.
Samba, samba, samba o Lelé,
con la cabeza quebrada.

Ostinato: Samba o Lelé o Lelé, samba o Lelé o Lelé.

19 ¿Cuántas melodías había en la canción anterior? Lee y comenta este texto. Después **escucha** y **comenta** las piezas musicales teniendo en cuenta cómo es la melodía que tienen.

La melodía y la textura

Las obras musicales pueden ser muy diferentes entre sí, lo cual depende, entre otros cosas, de cómo sea la melodía. La melodía es una sucesión de sonidos de diferentes alturas y ritmos que expresan una idea musical. En una pieza musical, la melodía se suele distinguir fácilmente. La voz, lo flauto o el clarinete son instrumentos con los que podemos interpretar melodías.

Hay veces que se escucha una sola melodía. En cambio, la melodía casi siempre suele aparecer con otros sonidos que la acompañan. Otras veces hay varias melodías, las cuales pueden sonar al mismo tiempo. Para referirnos a cómo suenan las distintas melodías y sonidos de una obra musical empleamos la palabra «textura».

VALIANDO POR EL MUNDO 17

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

18. Continuando con el viaje imaginario a Brasil, a continuación se propone el canto a modo de canon de *Samba Lelé*, una canción popular brasileña con ritmo de samba. Se comentará al alumnado que dicha canción ha sido traducida del portugués al español para que nos sea más fácil interpretarla. De ello se darán cuenta por sí mismos al escuchar la pista con la canción original.

Antes de comenzar haremos con los niños y niñas algunos ejercicios de respiración y articulación. Como ejercicios de respiración para desarrollar la técnica vocal podemos proponer sencillos ejercicios de control de la respiración como el siguiente: coger aire en 3 segundos (los cuales serán marcados con los dedos de la mano tanto por el maestro o la maestra como por los propios alumnos y alumnas) intentando «llenar la barriga» para que utilicen el diafragma. Seguidamente se retendrá la respiración durante un segundo para inmediatamente después comenzar a expulsarlo poco a poco durante otros 3 segundos (que también serán marcados por el profesor o la profesora). Este mismo ejercicio se puede hacer repetidas veces aumentando los segundos que dura la inspiración y, sobre todo, el proceso de espiración. Mientras que los niños y niñas expulsan el aire podemos pedirles que pongan a pocos centímetros de su boca la palma de la mano para que sientan cómo el aire sale poco a poco y a qué temperatura lo hace (cuanto mejor se use el diafragma más frío será el aire expulsado). Como ejercicios de articulación, además de los que proponga el maestro o la maestra, se puede pronunciar las vocales lentamente abriendo y cerrando más la boca y la garganta. También podemos leer la letra de la canción o cualquier otro texto con distintas velocidades, haciendo cambios de altura o como si lo estuviera leyendo un elefante, un ratoncito u otros timbres que se le ocurran tanto al alumnado como al maestro o la maestra. En todo caso procuraremos que los niños y niñas se fijen en cómo colocan la lengua en el interior de la boca para pronunciar cada una de las consonantes o sílabas del texto.

Tras estos ejercicios previos se procederá al canto a modo de canon de la canción. Para ello, en primer lugar, todos y todas cantarán la canción con la base musical propuesta tras escuchar la canción cantada por el maestro o la maestra. Una vez que la canten correctamente se dividirá la clase en dos grandes grupos los cuales comenzarán respectivamente en los dos momentos indicados en la letra. Finalmente se dividirá la clase en 3 grupos para que uno de ellos interprete el ostinato melódico, el cual ensayaremos previamente con toda la clase. En todo momento podemos hacer uso de la base musical propuesta.

19. Como consecuencia de haber cantado en canon y de haber interpretado una canción con ostinato melódico, introduciremos a nuestro alumnado estos conceptos del lenguaje musical: melodía y textura. Se leerá el texto y se comentarán y se aclararán las ideas que sean necesarias. Partiendo del concepto de melodía llegaremos al de textura. Ésta se tratará no con términos técnicos de los tres tipos de textura que vamos a tratar (monofonía, homofonía, melodía acompañada), sino en función del número de melodías que tenga la pieza musical y de la presencia o no de acompañamiento. Partiremos siempre de las distintas maneras en que hemos interpretado la canción *Samba Lelé*, partiendo así de las experiencias vividas por nuestro alumnado para que comprendan mejor estos términos. Finalmente se propone una actividad de audición con tres fragmentos de otras tantas piezas musicales donde tendrán que averiguar el número de melodías presentes y si hay o no acompañamiento para llegar a definir la textura.



Recursos de audio

17 Soleá alfarera de Triana
[Autor: Manuel Herrera y Popular
Canta: Juanito «El Distinguido»
Guitarra: José Antonio Rodríguez]

18 Soleá para flauta
[Autor: José Antonio Rodríguez]

19 Soleá para flauta
(Base musical play-back)
[Autor: José Antonio Rodríguez]

PARTITURAS

- En el apartado de recursos se puede consultar la partitura de estas pistas de audio.
- Se recomienda fotocopiar y entregar al alumnado la partitura de la soleá para que la incluya en su carpeta portafundas o cuaderno de partituras.

[p. 18]

20 Escucha y comenta esta soleá alfarera de Triana siguiendo el musicograma:

Soleá alfarera de Triana

Viene a Triana y viene al «flete» y al «chicero» cantándole por solé. Los serenos de Triana
van diciendo por la calle, van diciendo por la calle, van diciendo que dentro al que tenga sueño, que ya no despierte a «cañón».
Siempre conserchada porra. Tu siempre conserchada porra. Tu siempre conserchada porra. No sé qué despierte a «cañón».

Autor: Manuel Herrera y Popular
Canta: Juanito «El Distinguido»
Guitarra: José Antonio Rodríguez

21 Interpreta con la flauta esta soleá siguiendo los pasos que te indique tu profesor o profesora. Si te fijas verás que las notas que aparecen son: SOL, LA, SI, DO' y RE'. ¡Adelante!

Soleá

12 Tiempos 12 Tiempos 12 Tiempos 12 Tiempos

18 VALANCO POR EL MUNDO

Autor: José Antonio Rodríguez
Adapt.: Antonio Cremades

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

20. Regresamos de nuevo a Andalucía y concretamente al barrio de Triana en Sevilla para seguir conociendo algunas de las distintas variantes de la soleá. No se persigue que el alumnado tenga que diferenciar unas de otras sino que, a través de la escucha de muchas de ellas, tome conciencia de la diversidad de este palo fundamental del flamenco. El maestro o la maestra deberá contextualizar la audición con alguno de los datos que se aportan en el apartado de la fundamentación teórica. Después se procederá a la escucha y comentario de los principales rasgos de la música y la letra. La letra de esta soleá nos ofrece la oportunidad de tratar el tema de los moteos o apodos, los cuales, aunque hoy en día tienen menos presencia según qué contextos, fueron muy empleados en los pueblos andaluces durante mucho tiempo. También podemos comentar con el alumnado la ya desaparecida profesión de sereno para que extrapolen con qué profesiones actuales se podría relacionar este trabajo. Por tanto, como casi siempre, las letras flamencas son pretexto para adentrarnos en el estudio de la Historia de nuestra región. Por otro lado, siempre que llevamos a cabo una audición es interesante que el profesor o la profesora pregunte a los niños y niñas por el nombre de los artistas que interpretan la música en la grabación así como por el creador de la letra.

21. Tras hacer en sesiones anteriores prácticas rítmicas y vocales con el compás de la soleá, llega ahora el momento de utilizar todas esas prácticas para dar un paso más y adentrarnos en la interpretación instrumental de este estilo del flamenco a través de la flauta dulce o cualquier otro instrumento melódico. Para ello se ha fijado la negra y su silencio como únicos valores rítmicos con la intención de no complicar la interpretación técnica (digitación) de la soleá con la flauta. Concretamente es uno de los esquemas rítmicos que apareció en las actividades 12, 13 y 15. Las notas que aparecen son: SOL, LA, SI, DO' y RE'. La partitura se basa en la notación convencional y no convencional. Como estrategia didáctica se ha optado por no poner el compás de amalgama y sustituirlo por compases de 12 tiempos (la partitura con notación convencional está disponible en el apartado de recursos-partituras). Además se emplea una serie de dibujos que ayudan a la interpretación de la soleá: el dibujo del guitarrista y el lema «12 tiempos» significa que hay que esperar en silencio contando dichos pulsos. El dibujo de pequeñas guitarras son motivos melódicos que podemos escuchar a la guitarra y que coinciden con los silencios en los que aparece.

Antes de realizar la actividad sería conveniente repasar, en primer lugar, las posiciones de las notas que van a aparecer. A continuación, puede escucharse la pista musical con la grabación con flauta mientras que toda la clase, sin tocar, va siguiendo la partitura y haciendo las posiciones con la flauta colocada en la barbilla. Seguidamente, se puede interpretar la pieza con la ayuda de la pista con flauta para terminar interpretando la soleá únicamente con la base musical. Sin duda, los pasos metodológicos a seguir dependerán obviamente de cada profesor o profesora y de las características de cada grupo-clase. En todo caso proponemos de nuevo que el maestro o la maestra, mientras los niños dicen el nombre de las notas o tocan con la flauta, diga el número de los pulsos que coinciden con los silencios. Del mismo modo, cuando aparezcan las tres pequeñas guitarras, en esos tres tiempos podrá decir también «guitarra, guitarra, 4, 5, 6...». Una muestra de ello, cada vez que aparezca el patrón rítmico, sería:

Docente (voz)		4	5	6		1	2							
Alumnado (flauta)	$\text{H } \frac{12}{4}$													



Recursos de audio

20 Soleá de la Serneta

[Autor: Popular]

Canta: Calixto Sánchez

Guitarra: José Antonio Rodríguez

22 Realiza en grupo un pequeño trabajo de investigación sobre la soleá. Para ello, analiza el diseño y las cuestiones que te planteamos. Después, busca la información usando Internet y otros medios de los que dispongas. Por último, expón oralmente los resultados que obtengas.

LA SOLEÁ

- Integrantes del grupo:
- Preguntas de investigación:
 - ¿De dónde proviene la palabra "soleá"?
 - Investiga el nombre de algunas épocas de soleá.
 - ¿Cómo es la estructura de la soleá?
 - ¿Cómo se forma el compás de 12 tiempos en la soleá?
 - ¿Quién fue Mercedes La Serneta?
 - ¿Qué es la "Branza de Flamenco"?
¿Vive en Andalucía?
- Resultados:
- Fuentes de información:

23 Escucha y comenta con tus compañeros y compañeras esta soleá de La Serneta siguiendo el musicograma propuesto.

Soleá de La Serneta

Tras leer el musicograma, se le muestra a los alumnos el video como ejemplo de trabajo.

Autor: Popular
Canta: Calixto Sánchez
Guitarra: José Antonio Rodríguez

VALORADO POR EL MUNDO 18

[p. 19]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

22. Los alumnos y alumnas serán agrupados por el maestro o la maestra para hacer de manera cooperativa un pequeño trabajo de investigación acerca de la soleá. Se seguirá el esquema propuesto para atender a las cuestiones planteadas y a otras que el propio grupo de alumnos y alumnas pueda formular. Además de aspectos sobre la soleá, se atenderá también al estudio de artistas flamencos que han destacado en este estilo, en este caso Mercedes La Serneta, así como de eventos musicales relacionados con el flamenco que se celebran en Andalucía, como en este caso la Bienal de Flamenco de Sevilla u otros que considere el maestro o la maestra como el Festival de Jerez, el Festival de la Guitarra de Córdoba, el Festival de Música y Danza de Granada, los festivales de Málaga, de Cádiz, de Jaén, de Huelva y de los pueblos de sus respectivas provincias. Por tanto, sería interesante añadir otras cuestiones (artistas, peñas flamencas, eventos, etc.) que se relacionen con el ámbito geográfico donde se encuentre el centro educativo. Cada grupo elaborará un documento en el que se respondan las preguntas de investigación, haciendo referencia a las fuentes de información utilizadas. Para el proceso de búsqueda podrán buscar en libros especializados, preguntar a personas aficionadas al flamenco y, fundamentalmente, indagar en Internet a través de los medios que disponga el centro (ordenadores, tabletas, etc.). Finalmente cada grupo expone al resto de la clase los resultados obtenidos. Para esta fase del trabajo los alumnos y las alumnas podrán elaborar recursos para la exposición como, por ejemplo, una presentación digital con diapositivas en la que puedan incluir textos, imágenes e incluso recursos de audio. Durante las exposiciones, el resto de niños y niñas que estén escuchando irán anotando aquellos aspectos tanto positivos como negativos que crean resaltables, tanto del contenido como de la forma de la exposición, con la intención de terminar con una puesta en común a modo de reflexión que nos permita señalar los aciertos y los puntos de mejora de cada grupo para la elaboración y el diseño de este tipo de trabajos.

- 23.** Esta actividad consiste en la audición activa de la soleá de La Serneta, artista que ha aparecido en la actividad anterior, mediante el seguimiento de la misma a través del musicograma propuesto. Seguimos por tanto dando cuenta de la diversidad de formas de interpretar que existen en este palo flamenco. Los alumnos y alumnas deberán seguir con su dedo índice el musicograma, prestando atención a la letra del canto para, posteriormente, hacer un comentario general del mismo. Se continuará recalcando la diferencia que hay entre la estrofa original del canto y la que finalmente se canta, analizando los versos que se repiten. A este respecto se puede pedir a los niños y niñas que intenten averiguar y anotar en sus cuadernos las estrofas originales de esta audición, para lo que deberán ser capaces de diferenciar los versos y ordenarlos correctamente para que rimen de la manera adecuada. Como en audiciones anteriores de la soleá, haremos hincapié en que normalmente suele aparecer, como en este caso, el tema central de este palo o estilo flamenco: el amor.



Recursos de audio

PARTITURAS

Los niños y niñas podrían escribir en sus cuadernos de partituras la escala pentatónica para registrarla de cara a futuras actividades basadas en este tipo de escala.

24 Escucha el fragmento que va a interpretar tu maestro o maestra. Después responde a la pregunta: ¿qué lugares del mundo te sugieren estas músicas?

- Probablemente hayan aparecido los nombres de China, Japón o algún otro país oriental. ¿Sabes a qué se debe esto? Lee el texto para averiguarlo:

La escala pentatónica

Para hacer melodías se necesitan las notas musicales, las cuales podemos ordenar de manera que formen una escala. Esta forma de ordenar puede ser ascendente (desde el sonido más grave al más agudo) o descendente (desde el sonido más agudo al más grave). En nuestra cultura la escala más conocida es la que tiene 7 sonidos:

Do Re Mi Fa Sol La Si

Pero existen otras muchas escalas. Una de las más conocidas es la de 5 sonidos o **escala pentatónica**. Es la base de la música de otras culturas, como la de muchos países de Asia oriental, América, África occidental y Europa. Además es la más utilizada en géneros de la música popular como el blues, el heavy o el rock. Los notes de la escala pentatónica son, por ejemplo:

Do Re Mi Sol La

- **Improvisa y graba** melodías con la escala pentatónica con los instrumentos de placas siguiendo las indicaciones de tu profesor o profesora.

28 **BALANCEO POR EL MUNDO**

[p. 20]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

24. Al viajar a diferentes lugares del mundo a través de sus músicas nos damos cuenta que no todas las culturas utilizan las mismas escalas musicales. Junto con la escala diatónica de siete sonidos en la que se basa la mayor parte de la música occidental, la escala pentatónica es otra de las más empleadas en todo el mundo. Aunque fundamentalmente las melodías con este tipo de escala suele evocarnos países asiáticos como China, Japón o Mongolia, entre otros, también encontramos otras músicas construidas a partir de estos sonidos en la música andina, en la música escocesa, en la música tradicional irlandesa e incluso en géneros populares occidentales como el jazz, el blues y el rock. Desde un punto de vista educativo, siguiendo el método Orff, la escala pentatónica es muy útil para el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas a través de la improvisación. El propio Orff consideraba esta escala como la nativa de los niños y niñas.

La actividad comienza planteando que los alumnos y alumnas escuchen un fragmento musical que interpretará su maestro o su maestra, el cual simplemente deberá improvisar con la flauta o cualquier otro instrumento una sencilla melodía construida a partir de la escala pentatónica a modo de música oriental. Tras ello, preguntaremos a nuestro alumnado lo que le sugiere esta música. Como se dice en el primer apartado, probablemente puedan salir nombres como China o Japón. Para saber por qué ocurre esto, invitaremos a los niños y niñas a leer y comentar el texto dedicado a la escala pentatónica. Partiendo del concepto de escala, se presenta en primer lugar la escala más presente en la música de nuestra cultura, la diatónica, para seguidamente presentar la pentatónica. Asimismo, aclararemos a los niños que hay muchos tipos de escalas (de 7, 6, 5 sonidos...) y que solo estamos estudiando algunas de ellas.

Una vez que los niños y niñas han escuchado y saben en qué consiste la escala pentatónica llegamos a la parte más interesante: la improvisación musical. Se utilizarán todos los instrumentos de placas de los que se disponga en el centro (carrillones, metalófonos, xilófonos...). En los instrumentos donde se puedan quitar las placas haremos lo propio para dejar únicamente las cinco placas que se corresponden con los 5 sonidos de la escala pentatónica: DO, RE, MI, SOL y LA. Esta acción se explicará a los alumnos y alumnas para que la hagan ellos mismo y tomen conciencia de que solo vamos a emplear 5 sonidos. Según los instrumentos disponibles podemos formar pequeños grupos donde todos los niños y niñas puedan llevar a cabo la improvisación musical. En primer lugar, se podrá comenzar con una improvisación a modo de exploración y experimentación de los sonidos que nos ofrece el instrumento. Después, según los recursos disponibles, por parejas se puede establecer una improvisación a modo de pregunta-respuesta. Otra posibilidad es improvisar a partir de un motivo rítmico dado, como por ejemplo:



El maestro o la maestra, en base al devenir de la propia actividad en función de su grupo-clase, podrá ir adaptando y proponiendo nuevas variantes de la improvisación para cada uno de los alumnos y alumnas. Como es lógico, lo que nos interesa no es tanto el resultado musical final, sino el proceso creativo que se lleva a cabo en la propia improvisación.



Recursos de audio

21 Diciembre
 [Letra y música: C. Martín
 y J. C. Martín]

25 Canta esta canción dedicada al último mes del año y juega siguiendo las instrucciones.

Diciembre

Do, do, mi, do, do, mi, sol, la, sol.
 can-ta, el pa-ri-ño, di-ci-en-bre le-ga.

- **Inventa** otros versos que hablen del invierno y que rimen con SOL.
- **Acompaña** la canción con alguno de estos ostinatos:
 - Maracas o claves
 - Xilófonos
- **Identifica** auditivamente el fragmento que va a interpretar tu profesor o profesora:
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4
- **Inventa** en grupo una sencilla coreografía intentando formar cuadrados o triángulos. Para ello podéis usar cuerdas o gomas.

VIAJANDO POR EL MUNDO 21

[p. 21]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

25. Esta canción dedicada al último mes del año nos permitirá desarrollar en nuestro alumnado diferentes destrezas musicales referentes a los distintos modos de expresión. A través de esta canción en la que se ha incorporado al texto el nombre de las notas, es conveniente que los niños y niñas centren su atención en la entonación del intervalo de tercera mayor ascendente y descendente DO-MI y MI-DO para continuar con su interiorización profundizando en la afinación del mismo. Pueden entonarla en dos grupos en forma de pregunta respuesta.

En este apartado se les sugerirá que piensen qué otras cosas se pueden decir relacionadas con al invierno que se acerca, ayudándoles posteriormente a que les den forma poética rimando con SOL, por ejemplo: «fría está la nieve que lenta cayó», «silba fuerte el viento, se escucha su voz», «sobre la montaña la nieve cayó», «son cortos los días, se va pronto el sol», etc.

En primer lugar, acompañarán la canción con el ostinato rítmico propuesto. Si lo hacen con maracas, solamente utilizará una cada niño o niña, sosteniéndola con la mano izquierda, y percutiendo con la derecha sobre la muñeca con golpe seco, para que las corcheas suenen limpias. Esto si son diestros y a la inversa si son zurdos. Posteriormente, se incorporará el ostinato armónico propuesto, acompañando la canción en un principio solamente con él, y por último, se incorporará el ostinato rítmico, para acompañarla simultáneamente con los dos ostinatos. Para facilitar el acompañamiento con los xilófonos, se dejarán las placas correspondientes a las notas de la primera octava con las que está compuesto el ostinato: DO-MI-SOL, quitando el RE y el FA.

En este apartado el alumnado deberá identificar auditivamente el fragmento que el maestro o la maestra interprete en cada momento. Tras ello, también se puede plantear la interpretación ininterrumpida de los 4 fragmentos para que los niños y niñas reconozcan el orden en que se han ejecutado.

Finalmente se propondrá a los alumnos y alumnas que creen una sencilla coreografía para la canción teniendo en cuenta unas sencillas instrucciones como punto de partida. Se organizarán en grupos de cuatro. Cada grupo podrá disponer de una goma o de una cuerda unida por los dos extremos que sirva para llevar a cabo la coreografía. Pueden situar la cuerda a la altura de la cintura, sosteniéndola solamente con la tensión de la misma, para que no resbale, sin dejarla floja, cosa que sucedería si se acerca más de lo debido un miembro del grupo a otro, tal y como se puede observar en el dibujo alusivo. También pueden hacerlo cogiéndola con una mano. Solo se les pedirá que en algún momento de la coreografía formen entre todos y todas algún cuadrado o algún círculo. Para realizar la coreografía al completo los grupos pueden cantar la canción las veces que quieran. El maestro o la maestra los guiará en este proceso creativo, pudiendo hacer la observación de cómo puede haber momentos en los que unos miembros del grupo estén marcando el paso en el sitio mientras otros se desplazan, como el caso del niño número 4 del dibujo cuando se va hacia el centro para formar el triángulo, etc. Finalmente cada grupo actuará para el resto de la clase y se comentarán las actuaciones. Mientras tanto, los otros grupos pueden acompañar el canto con los ostinatos propuestos.



Recursos de audio

22 Canon en Re Mayor
(transportado a Sol M)
[Compositor: Pachelbel]

PARTITURA

Se recomienda fotocopiar y entregar al alumnado la partitura de Jingle Bells para que la incluya en su carpeta portafundas o cuaderno de partituras

26 ¿Qué países conoces donde se hable inglés? En todos estos lugares hay una canción navideña muy conocida titulada «Jingle Bells». Su nivel de popularidad es tan grande que actualmente se conoce en todo el mundo. **Toca y canta** con tus compañeros y compañeras.

Jingle Bells
James L. Pierpont

Jim - gle bells, jim - gle bells! Jim - gle bells, the way!
Oh, what fun it is to ride in a one-horse o - pen sleigh! E! one-horse o - pen sleigh!

Jingle Bells es una canción tradicional de invierno conocida en todo el mundo. Fue creada por el norteamericano James Pierpont a mediados del s. xx y está compuesta de manera muy sencilla al Canon en Re Mayor de Pachelbel.

- **Toca** la flauta tomando como base musical una conocida obra musical: el Canon en Re Mayor de Pachelbel. Antes de comenzar deberás esperar 8 compases.
- **Averigua** lo que significa esta letra en español.
- **Formad** una gran orquesta en la clase. Para ello habrá que hacer 3 grupos:
GRUPO 1: **Canta**
GRUPO 2: **Toca** con la flauta
GRUPO 3: **Acompaña** la canción con los instrumentos que se indican:

Cacabeles / sonajas / triángulos
Panderas

22 | **VALANCO POR EL MUNDO**

[p. 22]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

26. Siguiendo con la temática del centro de interés del bloque se comienza la actividad, como en otras ocasiones, con una pregunta motivadora para introducir la canción navideña *Jingle Bells*. Aprovechando el final del primer trimestre se propone cantar en inglés y tocar con la flauta u otro instrumento melódico esta pieza musical. Para ello, podemos comenzar leyendo la breve información que se aporta en el recuadro azul para contextualizar esta canción tanto conocida. Seguidamente el maestro o la maestra cantará la canción para que los alumnos y alumnas puedan escucharla. Hemos creído interesante mantener la letra en el idioma original. Debido a esto, se recomienda que el maestro o la maestra se coordine con el especialista de inglés para que entre ambos se trabaje la canción. Al profesor o la profesora especialista podríamos pedirle que trabaje previamente la pronunciación de la letra con o sin el ritmo de la canción. De este modo, el especialista de música se podrá centrar en los aspectos de la técnica vocal: entonación, respiración... Una vez que los niños y niñas canten la canción completa podemos interpretarla con la pista musical propuesta, para lo que esperaremos 8 compases antes de comenzar con la interpretación. Después pasaremos a la interpretación de la canción navideña con la flauta. Las notas que aparecen son las que hasta ahora venimos empleando (SOL, LA, SI, DO' y RE'), por lo que no hay ninguna dificultad nueva en ese aspecto. Probablemente donde más énfasis tengamos que hacer es en la ejecución de los compases, 5, 6, 7 y 8. El gran interés que suele despertar en el alumnado esta conocida pieza musical probablemente haga que las dificultades se minimicen rápidamente. El maestro o la maestra, a modo de eco, ensayará las posiciones, tocará por partes, aclarará las repeticiones... hasta que toda la clase ejecute satisfactoriamente la pieza musical.

En este apartado se propone que los niños escuchen esta conocida obra musical. Tras ello, podremos preguntarles si ven alguna relación entre la misma y la canción *Jingle Bells*. Con la intención de desarrollar en nuestro alumnado una actitud crítica, abierta y reflexiva, a través de la ampliación de relaciones entre piezas musicales y la deconstrucción, los niños y niñas podrán experimentar cómo esta obra puede servir de base musical para la interpretación de esta popular canción navideña. La interpretación comenzará con 8 compases de espera. Después toda la clase tocará varias veces la pieza musical, sin parar, hasta que finalice la pista musical. También se puede tocar en pequeños grupos, uno tras otro, o toda la clase intercalando el canto entre las interpretaciones con flauta.

En este apartado los niños y niñas deberán averiguar por sus propios medios (buscando en el diccionario o en Internet, preguntando a sus profesores o profesoras, etc.) la traducción de la letra al español para saber de qué habla.

Al canto y a la interpretación con flauta que ya conocemos vamos a sumarle ahora un sencillo ostinato rítmico para acompañar esta canción navideña. Se formarán 3 grupos para que cada uno desempeñe el papel que indique el maestro o la maestra para, entre todos, llevar a cabo la interpretación de la pieza musical. Los grupos pueden intercambiarse los roles para que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de hacer todas las funciones posibles. Sería interesante plantear una sencilla actuación para padres, madres o compañeros y compañeras de otros cursos.



Recursos de audio

23 *Vamos a Belén*
[Letra y música: C. Martín
y J. C. Martín]

PARTITURA Y COREOGRAFÍA

- *Vamos a Belén*

[p. 23]

27 Todos los años, en diciembre, celebramos la Navidad, una fiesta donde la familia es lo más importante. Como ya sabes, la música propia de esta fiesta son los villancicos. **Canta y acompaña** rítmicamente este villancico junto con tus compañeros y compañeras.

Vamos a Belén
En el techo del Portal, de tanta nieve que había,
apareció una gotera y frío el agua caía. (Bis.)
Una gota le cayó al Chiquitín en la cara,
y Morio se asustó porque creyó que lloraba. (Bis.)
Vamos con nuestros paraguas, a Belén para topar,
a Jesús en su cunito, no se vaya a acotarrar. (Bis.)

Letra y música: Conchita Martín, Javier C. Martín

• **Acompáñalo** como está indicado a continuación:

1ª y 2ª ESTROFA	Panderos:	
3ª ESTROFA	1ª Semifrase: Cascabeles:	
	2ª Semifrase: Triángulo:	

• **Adorna** un paraguas con espumillón en el borde, para bailar una danza mientras cantas el villancico «Vamos a Belén». Para ello os organizaréis en dos filas, mirando al frente, sosteniendo el paraguas con las dos manos, como se puede observar en el dibujo siguiente:

VIAJANDO POR EL MUNDO 23

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

27. Con motivo de la celebración de la Navidad se propone la interpretación de este villancico, titulado *Vamos a Belén*. En primer lugar podemos escucharlo con la pista musical propuesta para seguidamente leer y comentar la letra del villancico. A continuación, el maestro o la maestra puede recitar rítmicamente el texto, por partes, para que los niños y niñas lo vayan repitiendo a modo de eco, lo que nos permitirá trabajar la articulación al mismo tiempo que se va memorizando la letra. Para el desarrollo de la articulación, este recitado de la letra puede variarse cambiando el tempo y la intensidad de cada uno de los versos o incluso haciendo cambios en la altura y el timbre de la voz, imitando a un hombre mayor, a una niña pequeña, etc. Tras el trabajo rítmico del texto se procederá a la entonación del villancico. El maestro o la maestra irá entonando por partes la canción para que los alumnos y alumnas vayan repitiendo a modo de eco. Estas partes, cada vez podrán ser más extensas hasta que se alcance la entonación completa del villancico.

Las estrofas se acompañarán con el primer ostinato indicado. El estribillo se hará de la forma siguiente: la primera semifrase con el ostinato de los cascabeles y la segunda con el propuesto para los triángulos; la repetición de la segunda semifrase puede hacerse tocando los dos ostinatos simultáneamente. Los alumnos y alumnas que toquen los cascabeles tendrán en cuenta el prolongar su sonido agitándolos durante todo el valor del pulso, de fuerte a suave.

La danza propuesta a continuación la realizarán con paraguas, adornados con tiras de espumillón, colocadas en el borde del mismo y atadas con un nudo al borde de cada varilla, en la unión con la tela. En el centro, entre nudo y nudo, se puede sujetar el espumillón a la tela con un poquito de papel de celo para evitar que se enganche al abrir o cerrar el paraguas. El maestro o la maestra se asegurará de disponer de un espacio lo suficientemente amplio para poder realizar la danza con este material, ya que, de lo contrario, las puntas de los paraguas podrían suponer un peligro para los alumnos y alumnas. La utilización de estos u otros objetos hacen que la danza sea mucho más vistosa que sin utilizar ningún tipo de elemento. En caso de que no se disponga de espacio suficiente para la realización de la actividad se optará por modificarla, descartando el uso del paraguas (o sustituyéndolo por otro objeto) y/o modificando la dinámica propuesta en función de lo que el profesor o la profesora considere más adecuado. Para la enseñanza de los diferentes pasos de la danza remitimos al maestro o a la maestra al apartado de recursos de este bloque, donde se explican detalladamente los movimientos y desplazamientos que se proponen.



Recursos de audio

24 Soleá de Córdoba
 (Actuación en directo. Archivo particular de José Rodríguez García)
 [Autor: Popular
 Canta: Pepe Lora
 Guitarra: Pepe Morales]

1 REPASAMOS

1 La última soleá que vamos a escuchar es grabación antigua del cantaor Pepe Lora, que interpreta en directo una soleá de Córdoba. **Lee atentamente las estrofas y después escucha cómo se cantan.**

Soleá de Córdoba

Estrofas: cuarteto popular o copla	Tercios que se cantan
Torre de la Calahorra, deja que me esconda en ti, ¡válgame un «dibé» del cielo, o orilla (d)el Guadalquivir.	Torre de la Calahorra, deja que me esconda en ti, deja que me esconda en ti, deja que me esconda en ti, Torre de la Calahorra a orilla el Guadalquivir, ¡válgame un «dibé» del cielo, o orilla el Guadalquivir.
Al Cristo de los Faroles se lo pedí esta mañana, ¡válgame Dios, compañera! que me quiera esta serrana.	Se lo pedí esta mañana, Se lo pedí esta mañana al Cristo de los Faroles que me quiera esta serrana, ¡válgame Dios, compañera! que me quiera esta serrana.
No estoy ciego que bien veo el trigo entre la ceboda, algunas veces me creo si será, si no será.	No estoy ciego que bien veo. No estoy ciego que bien veo. el trigo entre la ceboda, algunas veces me creo si será, si no será. ¡válgame Dios, compañera! si será, si no será.

Autor: Popular
 Canta: Pepe Lora
 Guitarra: Pepe Morales
 (Actuación en directo. Archivo particular de José Rodríguez García)

2 **Responde y comenta** en grupo estas cuestiones para saber lo que has aprendido.

- ¿Se puede afirmar que solo existe un tipo de soleás? ¿Por qué?
- ¿En qué provincias andaluzas se dan las soleares?
- ¿Qué temas son los que con mayor frecuencia trata la soleá?
- ¿Cómo es el compás de la soleá?

3 **Crea e interpreta** una soleá con la flauta y las notas musicales que conoces siguiendo el esquema rítmico propuesto. **Recuerda** que debe expresar las ideas y sentimientos propios de este estilo flamenco.

[p. 24]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

1. A modo de síntesis y para finalizar con la escucha de la muestra de algunas de las variantes de soleá se escuchará una soleá de Córdoba en la que, además de exponer la importancia de este estilo musical en esta provincia andaluza, se podrá analizar comparativamente la letra original del cante y los tercios o versos que se cantan. La actividad comenzará con la lectura del cuadro comparativo y se hará reflexionar al alumnado para que analice las estrofas del cante por soleá. Para ello, se le plantearán cuestiones como ¿cuántos versos tienen estas estrofas?, ¿cuántas sílabas tienen los versos?, ¿cómo se llaman los versos de ocho sílabas?, ¿todos los versos tienen las mismas sílabas?, etc. Posteriormente se pasará a la escucha de la grabación. En este caso se hará hincapié en que se trata de una grabación antigua en directo, lo que le da un doble valor a dicha grabación; por un lado, supone la posibilidad de que haya llegado a nuestros días cómo se cantaba la soleá de Córdoba hace varias décadas y, por otro, analizar cómo se engrandece la música flamenca, al igual que otras músicas, en la actuación en directo, donde las vibraciones sonoras no están mediadas por ningún aparato reproductor, sino que salen directamente de las fuentes sonoras originales. En todas estas actividades de audición de la música flamenca, donde tenemos la posibilidad de seguir el texto del cante, es importante destacar cómo en el flamenco se cantan algunas palabras tal y como se usan en el habla coloquial, mostrándose así la riqueza de las hablas andaluzas.

2. Al responder a estas cuestiones, tanto el maestro o la maestra como los propios niños y niñas podrán valorar el grado de aprendizaje que han tenido a lo largo del trimestre. Las respuestas a las mismas son las siguientes, teniendo en cuenta que lógicamente cada alumno o alumna podrá contestar usando su propio vocabulario:
 - No. Porque existen diferentes variantes de este estilo según los patrones otorgados por algunos artistas y zonas geográficas.
 - En Sevilla (Triana, Alcalá, Utrera y Lebrija), Cádiz (Cádiz y Jerez) y Córdoba.
 - Generalmente el amor es el centro temático de este cante, y ello en cualquiera de sus múltiples facetas y circunstancias que en sí conlleva: amor a la madre, a la vida, a la compañera, al desamor, al abandono, etc.
 - El compás de la soleá es el de 12 tiempos o pulsos.

3. Con esta tarea pretendemos que el niño o la niña se ponga en la piel de un compositor o compositora a quien le piden que cree una soleá a partir del patrón rítmico propuesto, siendo este el mismo que se empleó en la soleá para flauta. Cada niño o niña, con las notas que conoce, experimentando y probando, escribirá e interpretará una sencilla soleá intentando expresar las ideas que giran en torno al amor. No nos interesa tanto el resultado final sino el propio proceso de creación. Finalmente se interpretarán las composiciones ante el resto de la clase y se comentarán las cuestiones que los niños y niñas crean relevantes en relación a la interpretación y, sobre todo, al proceso compositivo.



Recursos de audio

25 Base musical de blues para improvisación
[Autor e intérprete: Antonio Cremades]

PARTITURAS

Se recomienda fotocopiar y entregar al alumnado la partitura del blues para que la incluya en su carpeta portafundas o cuaderno de partituras.

4 Recuerda y comenta con tus compañeros y compañeras los tipos de compases que conoces y **compón** 4 breves fragmentos musicales con cada uno de ellos.

$\frac{2}{4}$ o $\frac{2}{2}$ $\frac{3}{4}$ o $\frac{3}{2}$ $\frac{4}{4}$ o $\frac{4}{2}$ $\frac{12}{8}$ o $\frac{12}{4}$

5 Escucha esta base musical de blues. Después **improvisa** con la flauta o con instrumentos de placas usando algunos sonidos de la escala pentatónica. Para ello, sigue las instrucciones y las que te dé tu maestro o maestra:

1. **Ensayá** esta fórmula rítmica: ♩ ♩ ♩
2. **Practica** la fórmula rítmica usando estas notas musicales: SOL, LA, DO² y RE².
3. **Improvisa** ahora siguiendo esta estructura musical y eligiendo una o dos notas para cada una de las casillas.

Blues

4

x2

6 Recuerda algunas de las ciudades y países del mundo por los que hemos viajado a lo largo de este trimestre y **escucha, baila o interpreta** sus músicas.

VIAJANDO POR EL MUNDO 25

[p. 25]

SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

4. Los alumnos y alumnas deberán recordar y comentar en qué consiste cada uno de estos compases. Además, deberán componer un fragmento rítmico con las figuras que deseen para cada uno de estos compases. Finalmente se interpretarán algunos de ellos ante toda la clase.
5. En primer lugar se escuchará la pista musical con la base de blues para que los niños y las niñas se familiaricen con la música, aunque esta ya apareció en el curso anterior. Seguidamente se propone la improvisación melódica, básicamente, con la flauta o con instrumentos de placas con cuatro de las cinco notas que ya conocen de la escala pentatónica de DO. El motivo de delimitar la tarea a cuatro notas es que estos sonidos siempre sonarán bien, independientemente del momento en que deseen ejecutarlas. Los instrumentos de placas no presentan ningún tipo de problema, pero para la interpretación con la flauta explicaremos que las notas DO y RE que utilizaremos serán de las que conocemos sus posiciones, las agudas. Seguidamente seguiremos las instrucciones que se dan. Ensayaremos primero el motivo rítmico que emplearemos durante toda la improvisación. Practicaremos este patrón rítmico con cada una de las notas que hemos determinado. Por último, intentando seguir la partitura propuesta, los niños y niñas llevarán a cabo la improvisación melódica primero con un solo sonido en cada compás y después, en los casos en los que el maestro o la maestra lo considere conveniente, con dos sonidos en cada compás (un sonido para las 2 negras y otro para la blanca). De todo ello, el profesor o la profesora irá poniendo ejemplos al alumnado. Como siempre, en este tipo de tareas lo que nos interesa no es tanto la belleza del resultado final como el propio proceso de improvisación.
6. Pediremos a un niño o a una niña que salga a la pizarra para que anote los nombres de las ciudades y países a donde hemos viajado a lo largo del trimestre a través de sus músicas, los cuales irán recordando y diciendo en voz alta el resto de compañeros y compañeras de clase. Seguidamente se elegirán varias de estas músicas para volverlas a interpretar, ya sea a través del canto, los instrumentos o el baile. Se recogen varias ilustraciones referidas a algunas de las músicas que deberán recordar.

3. VALORACIÓN DE LO APRENDIDO: INDICADORES Y RÚBRICA

A continuación se presentan los indicadores insertados en la rúbrica correspondiente de manera que, a modo de guion

de observación, se pueda llevar a cabo la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. A través de esta herramienta podemos valorar tanto el grado de adquisición de las competencias clave como la consecución de los objetivos programados.

INDICADORES-COMPETENCIAS	NIVELES DE LOGRO O DESEMPEÑO				Valoración parcial
	1 (<5)	2 (5-6)	3 (7-8)	4 (9-10)	
1. Identifica, clasifica e interpreta de manera gráfica los sonidos según sus cualidades. (CEC)	No reconoce todas las cualidades del sonido	Identifica e interpreta solo algunas de las cualidades y no las clasifica	Interpreta y reconoce todas las cualidades, sabiendo clasificarlas	Crea e interpreta ejemplos musicales nuevos de las cualidades del sonido	
2. Conoce obras musicales andaluzas sencillas y de otros estilos musicales y describe los elementos que las componen, utilizándolas como marco de referencia para las creaciones propias. (CEC, CCL, CMCT, CAA, CD)	No es capaz de identificar el género de la obra y/o no describe los elementos que la componen	Reconoce el estilo musical y realiza una descripción básica de sus elementos	Emplea los elementos que componen una obra musical en creaciones propias aunque de manera muy dirigida	Crea de manera autónoma composiciones propias empleando medios digitales	
3. Conoce distintas obras variadas de nuestro patrimonio cultural, participa de las obras musicales típicas de Andalucía, desarrolla un sentimiento de identidad. (CEC, CSYC, CCL)	Le cuesta distinguir estilos del flamenco y la música andaluza	Reconoce obras andaluzas pero no se identifica con ellas	Conoce y participa en obras musicales desarrollando un sentimiento de identidad	Conoce y aporta información sobre otras obras andaluzas similares con las que se identifica	
4. Experimenta las posibilidades expresivas de la voz, aplica los aspectos fundamentales en su utilización y cuidado. (CEC, CAA, CMCT)	No expresa con la voz las distintas posibilidades que ofrece	Se expresa con la voz pero sin conocer su uso y cuidado	Además de expresarse correctamente con la voz, conoce hábitos para su cuidado	Se expresa con dominio vocal y aplica de manera autónoma conductas para su correcto uso y cuidado	
5. Utiliza el lenguaje musical para interpretar y crear piezas y canciones variadas andaluzas y de otros géneros musicales, individual o en grupo, y valora su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural, asumiendo la responsabilidad en la interpretación grupal. (CEC, CSYC, CAA, SIEP).	No interpreta ni crea piezas musicales o canciones	Interpreta piezas y canciones andaluzas y de otros estilos pero no crea composiciones propias a partir de las mismas	Interpreta y crea obras de manera individual y en grupo asumiendo las normas y sintiéndose enriquecido personalmente	Crea e interpreta de manera autónoma piezas basadas en otras obras sabiendo de su valor social y cultural	
6. Utiliza distintos medios impresos y tecnológicos para la búsqueda y selección de información relacionada con distintas épocas, intérpretes, compositores, instrumentos y eventos; con un uso responsable y carácter científico. (CD, CEC, CCL, CMCT, CAA, SIEP).	No es capaz de buscar y seleccionar la información adecuada	Busca la información sobre la temática pero no selecciona los datos correctos	Busca y selecciona la información correcta usando medios impresos y tecnológicos siguiendo los pasos de un trabajo de investigación	Lleva a cabo la búsqueda y selección de información empleando diversos medios, con rigor científico y de manera autónoma	
7. Interpreta y reproduce creativamente danzas de distintas épocas, lugares y andaluzas valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural. (CSYC, CEC, SIEP).	No es capaz de ejecutar sencillos pasos coreográficos e improvisaciones corporales	Interpreta los pasos básicos de danzas aunque no de manera creativa	Ejecuta creativamente danzas y las valora como parte del patrimonio artístico y cultural	Ejecuta danzas y crea nuevos pasos coreográficos que se ajustan al carácter de la obra musical	
VALORACIÓN FINAL					

Por otro lado, el docente deberá decidir cuáles son los criterios de calificación (ponderaciones, peso de porcentajes, etc.) para cada uno de los indicadores establecidos para poder llegar a la valoración final del proceso de aprendizaje del alumnado.

La siguiente tabla personalizada para cada alumno o alumna nos permite establecer el valor a modo de porcentaje que le damos a cada indicador. En la columna de las evidencias,

cada vez que trabajemos una tarea o actividad se relacionará con el indicador o indicadores correspondientes. Una vez que se determina el porcentaje de valor para cada indicador y se ha calculado la media de las calificaciones obtenidas, se llegará a una valoración ponderada en cada uno de los indicadores. La suma de esas valoraciones ponderadas nos dará la valoración final del aprendizaje de cada alumno o alumna.

FICHA DE EVALUACIÓN INDIVIDUALIZADA				
NOMBRE DEL ALUMNO/A:				
INDICADOR	EVIDENCIAS (Tareas, actividades...)	CALIFICACIONES	PONDERACIÓN (Porcentaje)	VALORACIÓN PONDERADA
1			___ %	
		Nota Media:		
2			___ %	
		Nota Media:		
3			___ %	
		Nota Media:		
4			___ %	
		Nota Media:		
5			___ %	
		Nota Media:		
6			___ %	
		Nota Media:		
7			___ %	
		Nota Media:		
VALORACIÓN FINAL				

Para llevar a cabo diariamente la tarea de la evaluación por indicadores se ofrece además esta ficha de evaluación en la que se podrán ir anotando las calificaciones parciales que día a día obtengamos de las evidencias (tareas, activi-

dades, etc.) que se trabajen. Estas tareas o actividades se relacionarán con el indicador o los indicadores correspondientes para conocer en qué grado se ha trabajado cada uno de los indicadores.



FICHA DE EVALUACIÓN POR INDICADORES								
ALUMNADO	INDICADORES (Competencias)							VALORACIÓN TOTAL
	1	2	3	4	5	6	7	
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								

Indicadores-Evidencias (Tarea, actividad...)		Niveles de logro-adquisición
IND 1		1 (<5) 2 (5-6) 3 (7-8) 4 (9-10)
IND 2		
IND 3		
IND 4		
IND 5		
IND 6		
IND 7		

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA MÚSICA FLAMENCA: LA SOLEÁ

1. LA SOLEÁ

1.1. Definición y origen

Etimológicamente soleá viene del latín solita/tis, y significa soledad. Ya en los siglos XVI y XVII las «soledades» se cantaban con un sentimiento de ausencias y nostalgias, como las «soidades», «soedades», «suidades», de la música y el lenguaje gallego-portugués.

En cuanto a su origen, la primera afirmación que hemos de hacer es que desconocemos el momento de aparición de este cante como de todo el inventario cantao que constituye el hecho flamenco. Hacer elucubraciones sin base científica sólo a errores nos puede llevar. Y lo que es peor, a entorpecer la labor investigadora de la que tan necesitada se halla esta rama de la cultura.

En todo caso, parece claro que la soleá, como cante-baile, tiene alrededor de 200 años y que su aparición tiene lugar en el pueblo bajo y llano, gitano-andaluz si se quiere (como lo llamaría Antonio Mairena), pero de una determinada zona bajo-andaluza donde convivían en hermandad de miserias, de represiones, de marginaciones y de carencias unos hombres y mujeres que no tenían tiempo de mirar la color de su piel o el origen de sus razas, ocupados como andaban en buscar en comunidad el «modus vivendi» cotidiano...

Sea por esas razones, sea por la *llamada de la gracia* (Romero y Murube dixit) con que debieron estar tocados, lo cierto es que las zonas de los barrios marginales de Jerez (de Santiago a San Miguel), de Cádiz (de la Viña) o de Triana, en Sevilla, tienen mucho que ver con este nacimiento. Y así se encuentra en los pocos datos escritos hallados en las hemerotecas y, menos aún, en los libros...

La primera noticia escrita que tenemos de la soleá nos la aporta José Luis Ortiz Nuevo que tras un documentadísimo trabajo investigador en las hemerotecas sevillanas, publica su libro *¿Se sabe algo...?* en el que recoge, entre otros interesantes documentos, una reseña del periódico *El Porvenir* que afirma que en pleno verano de 1855: *En el Salón Princesa se presentará el melodrama «La berlina del emigrado» al que seguirán «El rumbo macareno» y en el que la Sta. Lola Sojuela bailará la soleá...* Aparece escrita por primera vez la palabra «soleá» y aparece como baile. Diez años más tarde, en el Salón Recreo de Sevilla será Juraco de Alcalá quien cantará soleares. Allí cantó también Silverio Franconeti.

Es frecuente, entre los estudiosos del flamenco entrar en discusión por la relación soleá-bulerías ya que ambas tienen el mismo compás, como después veremos pero distintas en acentuación rítmica y expresividad: triste y dolorida la soleá; alegre y bulliciosa la bulería.

Así hay autores (Antonio Mairena y Ricardo Molina) que afirman que la soleá es el cante primero y que su remate se hace por bulerías, con lo que nos señala la relación íntima en-

tre estos dos cantes: primero la «soleá» y de ella nace la alegría de las «Bulerías». Es decir, primero fue el ritmo serenado, la cadencia, la expresión del dolor... Y luego la aceleración y la fiesta.

El padre de los Machado, por su parte, asevera: «Las soledades de tres versos reciben también el nombre de coplas de jaleo y son, como las ruadas, las sevillanas, y aún las seguidillas gitanas, bailables. Distíngase, pues, sólo las soledades de cuatro versos de las rondeñas o malagueñas en que los cantaores buscan para las primeras las letras más tristes; y las soledades de tres versos de las coplas de jaleo en que las letras de éstas son ordinariamente más alegres y los compases más animados».

Demófilo hace, pues, esta distinción:

- Soledades de 4 versos = Copla sentenciosa y triste = soleá.
- Soledades de 3 versos = Copla triste, no animada = soleá.
- Copla de 3 versos = alegre, rítmica, animada = jaleo = bulería.

Nosotros, con J. L. Ortiz Nuevo, creemos que el proceso bien pudo ser éste: pensamos que todo arranca del primitivo «jaleo» y que los cantes primeros estaban al servicio de los bailes, pero entendemos que cada vez más, y a medida que éstos se desarrollaban, se iban despegando de aquéllos, llenándose de adornos musicales, de notas, de modos expresivos que atraían la atención de los públicos. Soltadas las amarras que los engarzaban irremediamente a las danzas empiezan a destacar por sí mismos, solos, desnudos de artificios, vehículo vital para que el milagro del cante se diera en el altar del sacrificio con el que el pueblo llano se expresa a través del oficiante: el cantao o la cantaoa.

¿Por qué, entonces, la teoría tan extendida y asumida, en general, de que en el principio fue la tragedia, y la persecución, y la soledad y la muerte... y que, por ende, el cante primero es el que habla de cárcel y de dolor, y de marginación... y que la fiesta no es más que un estadio último de bienestar y de felicidad colectiva alcanzada mucho después?

Podía ser que, como afirma Ortiz Nuevo, que *el entendimiento intelectual suele preferir como fuente de arte la tragedia en vez de la alegría. Que la existencia humana, sin dioses, se explica con más exactitud desde la desesperación que desde la confianza, y que para aquellos hombres y mujeres escasos son ciertamente los vientos de bonanza, muchos más escasos para los pobres, malditos de las noches y los días.*

Una justificación más halla Ortiz Nuevo en el hecho de que encontremos más lógico el camino que se ha venido trazando de arrancar de los cantes que son expresión de dolor, y de soledad, y de tragedia, para pasar luego a la euforia de la fiesta, al compás de la alegría... *Nacidos de una tierra proclive quizá como ninguna otra a los disfrutes, fuimos de tal manera zarandeados por la miseria de la represión que hasta nosotros mismos fijamos venda de oscuridad sobre los ojos nuestros y condenamos cualquier veleidad de gracia o de contento como*

traición de lesa majestad a nuestro destino el verdadero, sufrido, trágico, penoso.

Una última reflexión se nos ocurre. Si el cante sólo, intimista, aislado, es lo primero que aparece en el flamenco ¿cómo es posible entender que haya pueblos y barrios que en la historia tengan protagonismo principal y diferenciado, por los siglos, en la creación y desarrollo del cante y del baile flamenco? ¿No es, aún hoy, Jerez, y sus barrios de San Miguel y de Santiago, un ejemplo de creación popular y colectiva? ¿Es posible que Triana, y que Utrera, y que Lebrija, y que Jerez, y que Cádiz y sus Puertos, asumiesen como cosa propia, diferenciadora de su cultura, lo que un cantaor individual había creado? ¿O no es más fácil pensar en el camino contrario? Que los pueblos crean, y viven, y cantan y bailan a coro en la fiesta para que después el artista, el cantaor, el músico, tomando como base esos elementos artísticos que él interpreta y ejecuta, los individualice, los interiorice, los transforme y los convierta en un modo personal y diferenciado de expresión...?

Ortiz Nuevo sentencia: *Se llega así a la soleá como síntesis última, el cénit de un camino, no la fuente, más exactamente omega que principio. Porque es la perfección, la cuadratura. El plano final de una secuencia que comenzó en el bullicio de la fiesta llamando a danzas y fue haciéndose independiente, señalada de majestad, alta por sí misma y para sí, espléndida en la conquista de lentitudes cada vez más firmes, matemáticas y exactas.*

1.2. Localización Geográfica

No hay, que sepamos, un lugar de nacimiento demostrado, sino que en muchas ocasiones, como ocurre con la generalidad de la copla, se aplican conceptos pueblerinos y chauvinistas para justificar una determinada localización.

Entendemos que antes de hablar de los posibles lugares de nacimientos de estos cantes habría que detenerse en las circunstancias sociales, históricas y culturales de esos territorios. Nos interesa por lo tanto un enfoque «biogeográfico» del flamenco (geografía de lo vivo). Como dice el profesor Suárez Japón de igual forma que hay especies (vegetales o animales) que en un medio determinado alcanzan el amparo necesario para su mejor desarrollo y afianzamiento máximo (clímax) así el flamenco como hecho vivo dispondrá de unos espacios donde sus cantes (cantes climáticos) hayan podido darse en plenitud. Tal ocurriría con la soleá y con otros cantes del mismo empaque lírico. El espacio histórico-geográfico: Andalucía bajo la influencia de la Monarquía Ilustrada Borbónica. Las grandes propiedades de la tierra fruto de la desamortización: los latifundios (como dice A.M. Bernal «el paso de señor a señorito»). La existencia de una gran masa proletaria, la huida y el éxodo en busca de trabajo, de comida, de un jornal con condiciones calamitosas. Los asentamientos en barrios periféricos de los pueblos y agrocidades... La convivencia con otros pueblos también errantes: gitanos, moriscos...

El ambiente climático ideal de la soleá debió darse, admitida siempre la influencia del folklore como base musical de la

copla, en el seno de familias de clases sociales más desfavorecidas, asentadas en **los barrios** periféricos de las agrocidades de Sevilla, Jerez y Cádiz y desde donde se irradiaron por los demás núcleos cercanos. No hay que olvidar en este sentido lo importante que debió ser la puesta en funcionamiento del ferrocarril en la segunda mitad del siglo XIX. Líneas como Sevilla-Jerez-Cádiz (pasando por Utrera, Lebrija, El Puerto...) Utrera-Morón-Osuna; de la Compañía de Andaluces allá por 1877, o la de Sevilla-Alcalá (ya con MZA) permitirán el éxodo de estas familias bajo-andaluzas, donde la soleá debió tener su nacimiento y su consiguiente expansión.

Podemos, pues, aventurarnos en afirmar que tres agrocidades: Sevilla-Triana y Jerez más la marinera Cádiz marcan el terreno climático ideal del flamenco, o, al menos, los espacios donde mejor hemos visto que la soleá se ha desarrollado.

- Triana influirá en Alcalá y en Utrera. Y en Córdoba
- Utrera y Lebrija se influyen entre sí y reciben influencias de Triana y Jerez.
- Jerez influye en Los Puertos.
- Cádiz tiene su soleá propia. Influye en la Bahía.

Este sería un posible esquema con sus modelos:

SOLEARES DE CÁDIZ:	Enrique el Mellizo, Paquirri el Guanté.
SOLEARES DE JEREZ:	Curro Frijones, Loco Mateo.
SOLEARES DE LEBRIJA:	Juaniquí.
SOLEARES DE UTRERA:	Mercedes La Serneta,
SOLEARES DE ALCALA:	Juraco de Alcalá. Joaquín el de la Paula,
SOLEARES DE TRIANA:	La Andonda, Silverio Franconeti, Ramón el Ollero.
SOLEARES DE CÓRDOBA:	Juanero el Feo, Los Onofre.

Los nombres de los artistas corresponden a los creadores (o primeros especialistas conocidos) de estos estilos en los territorios de la soleá.

1.3. El compás y la tonalidad de la soleá

El género de la soleá está compuesto en compases de amalgama (**clase de compases que se obtienen sumando dos o más compases simples o compuestos entre sí**).

La teoría rítmica más generalizada de la soleá, es que se compone de doce tiempos que se distribuyen equitativamente en dos compases de tres tiempos (3/4, ternario) y tres compases de dos tiempos (2/4, binario): **1. 2. 3. - 4. 5. 6. - 7. 8. - 9. 10. - 11. 12.** En ellos, los tiempos subrayados son tiempos fuertes. Es necesario advertir que los tiempos 11 y 12 se acostumbra en el flamenco a sustituirlos por 1 y 2.

Así: **1. 2. 3. - 4. 5. 6. - 7. 8. - 9. 10. - 1. 2.**

Pero esta teoría no es del todo correcta ya que en música la primera parte de todos los tipos de compás de dos, tres, o cuatro tiempos, es la parte fuerte del compás, que se llama «tierra» y los demás tiempos son débiles, con lo cual, en esta teoría tan extendida de contar a viva voz... **1. 2. 3. - 4. 5. 6. - 7. 8. - 9. 10. - 1. 2.** está cambiada la acentuación, si bien

la utilizaremos adaptada a la escritura en el pentagrama y no utilizando el nº 1 como el primer tiempo del compás.

Con la escritura, en música, lo que conseguimos es una mayor facilidad de comprensión del género y su acentuación. Por lo tanto es mucho más lógico y correcto esta acentuación dentro de esos mismos compases de amalgama:



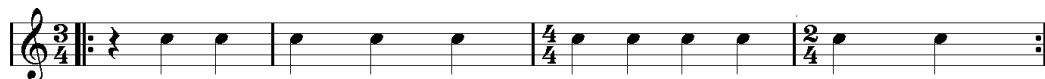
Observemos cómo en el primer tiempo del primer compás de 3/4, está escrito un silencio de negra, para definir que la soleá empieza en el segundo tiempo del compás. Por supuesto una vez comenzada y siguiendo los signos de repetición, el si-

lencio se convierte en una parte más de la amalgama ya que la primera negra de dicho compás corresponde a la última nota o tiempo de la métrica de la soleá como muestra el gráfico numérico sobre el pentagrama.

Ejemplo de falseta de soleá



Por otra parte el maestro Manolo Sanlúcar propone esta otra forma de escritura (dos compases de 3/4, uno de 4/4 y uno de 2/4:



Ejemplo de falseta de soleá, adaptada a esta amalgama de compases



Por supuesto esta medida, como en cualquier tipo de música, es la estándar. Las composiciones flamencas actuales juegan y desplazan las figuras para conseguir un mayor dinamismo del género, respetando el esquema rítmico tradicional.

Un posible gráfico explicativo del acompañamiento con palmas de la solea sería éste en que la P (suave) representa palmas suaves y la **P** (negrita) las palmas fuertes:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2
P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
silencio											

También podríamos duplicar las palmas en los tiempos 8 y 10, pero sin alterar el compás.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2
P	P	P	P	P	P	P	PP	P	PP	P	P
silencio											

E, incluso, mantener compases completos sin palmas, pero en esta cuestión rítmica abundaremos más con las actividades de los alumnos.

En cuanto a nivel armónico...

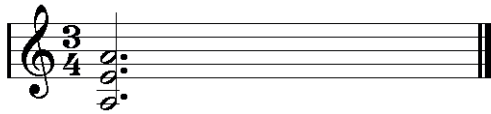
La soleá al igual que otros estilos (o palos, que de ambas formas se dice) del flamenco, que ya hemos estudiado antes, tiene una tonalidad característica. En este caso **Mi Mayor**, cadencia andaluza (LA m, SOL, FA, MI).

Como ya hemos comentado, la guitarra es el instrumento que marca y da la armonía a los cantes y, por la propia disposición de las cuerdas, marca el estilo.

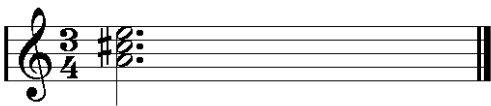
Aludiendo al maestro Manolo Sanlúcar en su libro *Teoría y sistema para la guitarra flamenca*, dos cantes o estilos como pueden ser la soleá y la bulería por soleá (letras de bulería de tres versos a ritmo de soleá) cantados en la misma tonalidad

son diferentes por su tonalidad característica. O sea, la **soleá** es en **Mi Mayor**, cadencia andaluza (flamenca) **LA m, SOL, FA, MI** y la **bulería por soleá** en **La Mayor** cadencia andaluza (flamenca) **RE m, DO, SI b, LA**. Como ejemplo, para conseguir tocar por **soleá** en **LA**, utilizamos la cejilla en el quinto traste de la guitarra, tocando con la posición de **MI** mayor y en el caso de la **bulería por soleá** lo hacemos **al aire**, o sea sin cejilla. Observamos la diferencia armónica que nos ofrece el acorde de reposo o tónica, al interpretarlo con la guitarra en las diferentes posiciones:

- **La mayor (en su primera posición o «al aire», o sea, sin cejilla)**



- **Con la cejilla en el quinto traste tocando en la tonalidad de *Mi* mayor o por arriba, como se denomina en flamenco al tocar en *Mi*.**



Esta diferencia es la que marca el estilo. No pretendemos en esta edición didáctica para primaria hacer un tratado de armonía, por eso destacamos las singularidades de los palos flamencos sin entrar en modos armónicos ni explicaciones más complejas. Para ello deberíamos de consultar bibliografía

y como recomendación, el libro aludido del maestro Manolo Sanlúcar *Teoría y sistema para la guitarra flamenca*.

Podríamos hacer pruebas con distintos cantaores o guitarristas flamencos y según la disposición en la cuál lo interpretemos (siendo el mismo ritmo) nos distinguirían, con una probabilidad del 100%, un género u otro. Si bien es verdad que, a nivel artístico y por la tesitura de voces especialmente de mujeres cantaores, se ha acompañado «por medio» o sea en **La Mayor** (característico de la bulería por soleá), utilizando la cejilla para subir el tono.

1.4. Estrofas, temas y recursos estilísticos

No existe una correspondencia estricta entre estrofas cantadas (lo que Gutiérrez Carbajo llama formas canónicas del cante flamenco) y las formas métricas ya determinadas. Incluso la «soleá» (ya incorporada a los tratados de versificación) presenta modelos estróficos diferentes, cuando es cantada.

Estas diferencias pueden ser:

- La asonancia, que aún desempeñando en el cante un papel hegemónico, no es exclusivo.
- La lírica popular considera un vicio el uso del verso agudo. La copla, y la soleá en concreto, utiliza con frecuencia este recurso (propio en la lírica culta, del Mester de Clerecía y de los poetas modernistas de finales del XIX).
- El elemento constructivo básico de la copla flamenca es el ritmo, que es el principio organizativo del material fónico y semántico.

Las estrofas más usadas en el cante por soleá son:

a.

<i>Soleá (tercerilla octosilábica asonantada): 8a-8-8a</i>	<i>Solearilla: 6a-8-8a</i>	<i>Solearilla: 3a-8-8a</i>
<i>No siento en el mundo más que tengas tan mal sonío siendo de tan buen metal</i>	<i>¡Puente de Triana! ¡Se cayó la barandilla y el puente que la llevaba!</i>	<i>Fatiga, yo por la calle no lloro pá que la gente no diga</i>

b.

<i>Copla (cuarteta popular octosilábica asonantada) usada también por caña, polo, livianas...: 8-8a-8-8a</i>	<i>Endecha (cuarteta hexasilábica) 6-6a-6-6a</i>
<i>El día del terremoto llegó el agüita hasta arriba pero no pudo llegar donde llegó mi fatiga.</i>	<i>Nohecita oscura, llorando, llorando, por el caminito la andaba buscando</i>

Nota.—Todas las letras recogidas en los apartados a) y b) son del acervo popular.



Ricardo Rodríguez (*Enigmas del Cante Flamenco*) recoge casos curiosos en los que el cantaor construye, por su propia libertad musical o su anarquismo expresivo, cuadrando el cante a su manera, estrofas atípicas. Como ejemplo pone unas letras de El Chozas:

Soleá irregular de El Chozas. 14A, 8-, 11A, 10-, 8a
*Dime si yo te he quitao, alguna vez, serrana,
 de que tú vayas a misa,
 tampoco que vayas tú a confesar;
 lo que quiero que tú no me olvíes,
 prima, pa la etemía*

De todas formas, y como ya hemos visto en otros cantes estudiados, hay que hacer hincapié en que una cosa es la estrofa utilizada para expresar el cante y otra es el número de tercios en que se expresa la copla y que, aunque generalmente suelen ser seis, también pueden tener más e, incluso, menos. Y todo ello porque cada intérprete adapta la letra a su capacidad expresiva y a su inspiración dentro de las notas que caracterizan cada clase de soleá.

Estrofa: cuarteta popular o copla	Tercios que se cantan
<i>Ese pañuelo que llevas en el cuello tan florío toitos los flamencos saben que antes que tuyo fue mío</i>	<i>Ese pañuelo que llevas en el cuello tan florío, en el cuello tan florío, en el cuello tan florío, toitos los flamencos saben que antes que tuyo fue mío</i>
<i>Las florecillas silvestres se menean cuando paso, yo a ti solita te quiero y tú que no me haces caso. Soleá de Alcalá.</i> <small>Letra popular</small>	<i>Se menean cuando paso, las florecillas silvestres se menean cuando paso, yo a ti solita te quiero y tu que no me haces caso. Las florecillas silvestres se menean cuando paso</i>
<i>Vente a Triana y verás al Teta y al Arenero cantando por soleá.</i>	<i>Vente a Triana y verás al Teta y al Arenero cantando por soleá.</i>
<i>Los serenos de Triana van diciendo por la calle que duerma el que tenga sueño que yo no despierto a nadie.</i>	<i>Los serenos de Triana van diciendo por la calle que duerma el que tenga sueño que yo no despierto a nadie.</i>
<i>Siempre comprándote peines. Siempre estás «espelucáita». No sé qué demonios tienes.</i> <small>M. Herrera y Popular</small>	<i>Siempre comprándote peines. Yo siempre comprándote peines. Tú siempre estás «espelucáita». No sé qué demonios tienes.</i>

Por último, vamos a ver una soleá de Córdoba que canta Pepe Lora, en la que comprobaremos cómo una soleá de tres versos se convierte en ocho tercios de cante con repeticiones y añadidos exclamativos y vocativos.

<i>Deja que me acerque a ti, Torre de la Calahorra, A «orilla» (d) el Guadalquivir</i>	<i>Torre de la Calahorra deja que me acerque a ti, deja que me acerque a ti, deja que me acerque a ti, Torre de la Calahorra, a «orilla» (d) el Guadalquivir ¡Válgame un «dibé» del cielo! A «orilla» (d) el Guadalquivir</i>
<i>Se lo pedí esta mañana al Cristo de los faroles, que me quiera esta serrana</i>	<i>Se lo pedí esta mañana, se lo pedí esta mañana al Cristo de los faroles, que me quiera esta serrana. ¡Válgame Dios!, compañera, Que me quiera esta serrana.</i>
<i>No soy ciego que bien veo el trigo entre la «cebá» y algunas veces me «queo» si será o no será.</i>	<i>No soy ciego que bien veo, no soy ciego que bien veo el trigo entre la «cebá» y algunas veces me «queo» si será o no será. ¡Válgame Dios!, compañera, Si será o no será.</i>

En la soleá podemos encontrarnos con una riquísima variedad temática, aunque generalmente el amor es el centro temático de este cante, y ello en cualquiera de sus múltiples facetas y circunstancias: amor a la madre, a la vida, a la compañera, al desamor, al abandono...Y, por supuesto, también al desamor. De entre todas destacamos:

A) La pena

Pero como dice Manuel Barrios, no vayamos a caer en la apreciación simplista de pensar que las únicas penas que expresa el cantaor son penas de amor. Recordando la importancia que pueblos marginados y perseguidos han tenido en el flamenco (judíos, gitanos, moriscos conversos...) la pena bien podría referirse a conceptos más profundos, más abstractos (la soledad, la añoranza, el destierro...)

<i>De noche me salgo al campo a llorá por mi sentir y un árbol que m 'escuchaba se le secó la raíz.</i>	<i>Al pie de una fuentecita a llorar yo me arrimé y, pensando en mis fatigas, rebozando la dejé.</i> <small>(Soleares de los Puertos (Ant. Mairena)</small>
---	--

B) Otros temas: destierro, añoranza, amor, celos, enfermedad, muerte, soledad, la madre, etc. etc. Veamos algunas:

El destierro <i>Estoy lejos de mi tierra ¡qué dolor de tierra mía! ¿Dónde está el árbol mejor que en la tierra «onde» se cría?</i>	Añoranza <i>Que yo ya no soy quien era ni quien yo solía ser que soy un chisme cualquiera arrimaíto a la paré.</i>	Amor <i>Yo creía que el queré era cosita de juguete; ahora veo que se pasan las fatigas de la muerte.</i>
Los celos <i>La noche del aguacero dime dónde te metiste que no te mojaste el pelo.</i>	La firmeza del amor <i>Se «jundió» la Babilonia porque le faltó el cimientito nuestro queré no s'acaba (a)si se junda el firmamento</i>	El odio, el desprecio... <i>No niego que t'he querío, pero en el alma me pesa el haberte conocio.</i>
El amor a la madre <i>A mi mare de mi alma lo que la camelo yo, porque la tengo presente metía en el corazón.</i>	La enfermedad, la muerte <i>Que no «pueo» con más, que las carnes de mi cuerpo a cachitos se me van.</i>	Impotencia, fatalismo... <i>Yo no tengo más remedio que agachar la cabecita, decir que lo blanco es negro</i>
La Cárcel, la libertad... <i>Tiro piedras por las calles y al que le dé que perdona. Tengo la cabeza loca de tantas cavilaciones.</i>	La Cárcel, la libertad... <i>Ándeme los pasos, madre, y que me saquen de aquí, que me tienen encerra por lo que no cometí.</i>	Proverbios, sentencias <i>El castillito más fuerte, si no le ponen puntales, será fácil que se caiga a fuerza de temporales.</i>

C) Pero también la soleá recoge comportamientos humanos o posturas ante la vida, ya que podemos decir que en la soleá caben todos los sentimientos, actitudes, filosofías y conceptos que puedan afectar al género humano. Veamos unos ejemplos de los que ofrecemos en el CD.

<i>Yo de antes ya era un Rey y ahora soy un vasallo; yo de antes gobernaba y ahora me están gobernando.</i>	<i>Pasitos que son en falso vuelven al camino hecho, prefiero lentos los pasos pero siempre por derecho.</i>
<i>De qué me sirve llorar ni pasar por ti quebrantos si tú nunca has de ser mía como Dios no haga un milagro.</i> Soleá clásica de La Serreta	<i>Se dice que por los pies se viste quien su palabra sabe siempre mantener</i> José Luis Rodríguez Ojeda

Por otra parte hay que señalar la cantidad de recursos estilísticos que se dan en el campo de la soleá. No vamos a hacer una relación interminable de ellos porque el profesorado los conoce perfectamente y puede comprobarlos con sólo repasar las estrofas anteriores o cualesquiera otras que pueda consultar. Dejemos afirmado simplemente que en la soleá se dan tanto las figuras de dicción (onomatopeyas, aliteración, repetición, paralelismo, hipébaton, elipsis, epítetos, diminutivos, etc. etc.) como figuras de pensamiento (Antítesis, personificación o prosopopeya, hipérbolo, ironía, optación o apóstrofe) y figuras de significado, o tropos (símil o comparación, metáfora y metonimia).

2. ESTILOS, DERIVADOS Y VARIANTES

Sin volver a plantear el complicado problema del origen y nacimiento de la soleá, si que, como decíamos al principio, tenemos unos puntos donde se localiza la soleá y a ellos vamos a volver para poder hablar de estilos y características de cada uno.

2.1. La soleá de Triana

En realidad habría que decir «Soleares de Triana» pues son varios los tipos o estilos que podemos distinguir.

- Soleá grande de Triana, o soleá gitana**
Aunque no se conserva ninguna grabación suya, se dice que fue la Andonda, la primera solearera. De temperamento apasionado, la soleá debió estar a tono con su personalidad. Antonio Mairena es un fiel representante de estos cantes.
- Soleá apolá**
Ignoramos el origen de este cante aunque hay versiones que lo relacionan con el polo del que debiera descender; para otros era el remate de ese cante y, en todo caso, pueden ser apolás por la semejanza en sus esquemas musicales. Recordemos la soleá de Tenazas «Correo de Vélez»... o la de Pepe de la Matrona: «Se jundió la Babilonia...».
- Soleá alfarera**
Propia del barrio norte de Triana, del Zurraque, donde, por la gran producción de alfarería se le conoce con este nombre. Es una soleá más llana, más liviana propia de cantarse siempre sin guitarra en los patios de vecindad y en las tabernas que poblaban la Cava de los Civiles. Su principal

representante es Ramón el Ollero, aunque su origen pudiera estar en el mismísimo Cagancho. Una letanía importantísima de cantaores no profesionales (Emilio Abadía, Juaquinito Ballesteros, Manuel Oliver o Antonio el Arenero) han dado sabor a este cante.

2.2. Soleá de Alcalá

Estas soleares guardan con las de Triana un manifiesto aire de familia, como afirma Ricardo Molina. Ya hemos citado a Juraco como cantaor profesional de Alcalá en el tercer tercio del siglo XIX. Pero el principal artífice de este cante tal como lo conocemos hoy es Joaquín el de la Paula.

2.3. Soleares de Utrera

Tampoco hay referencia exacta de cuando nace o cuando llega la soleá a Utrera, aunque un personaje parece que produce unanimidad de los tratadistas a la hora de representar este cante: Mercedes la Serneta, gitana nacida en Jerez, que vivió en Utrera desde los 22 años hasta su muerte.

2.4. Soleares de Lebrija

Lebrija recibe influencias de Jerez y de Utrera. El más genuino representante de su soleá, Juaniquí, se lo disputan Las Cabezas, Utrera, Jerez y Lebrija. Y la verdad es que la mayor parte de su vida la pasó en una choza de El Cuervo un poco en el epicentro de todas estas localidades cantaoras. Aunque con influencias posibles de Jerez y Triana, su soleá es eminentemente personal.

2.5. Soleares de Jerez

Núcleo fundamental también en el nacimiento de la soleá, como de todo el cante que se ha venido en llamar gitano-andaluz es Jerez, y en Jerez, aún desconociendo los nombres de los primeros soleareros, sí que ya en 1867 aparecen referidos Juan Fernández, Joaquín Loreto (a) La Cherna y Diego García, como cantaores en un espectáculo en el Teatro Principal.

Curro Frijones (último tercio del XIX y primero del XX) hace una soleá inconfundible, corta y penetrante, de características muy personales.

2.6. Soleares de Los Puertos

Los Puertos están influidos por Jerez y por Cádiz, por lo que sus cantes por soleá no se entenderían sin esas influencias.

2.7. Soleares de Cádiz

No han quedado registros ni conocemos cómo eran las soleares en el Cádiz de los dos primeros tercios del XIX, pero refiriéndonos ya al último tercio de ese siglo, podemos afirmar que dos son los puntales que sostiene la soleá en Cádiz, Paquirri el Guanté y Enrique el Mellizo.

2.8. Soleá de Córdoba

Ramón el Ollero, cantaor trianero vivió varios años en Córdoba y debió influir en el nacimiento de este cante muy empa-

rentado con la soleá alfarera. Pero, por otra parte se le atribuye a Manuel Moreno Madrid, «Juanero el Feo», la creación de todo el cante cordobés recogiendo los mismos matices cantaores de Triana o de Cádiz y aportándolos a su tierra cordobesa. Mejor cantaor que Juanero fue su hijo Ricardo Moreno, «Mediaoreja», padre de la dinastía de los «Onofre» que fue quien engrandeció el cante de su padre y le dio la actual configuración.

3. RELACIÓN DE CANTAORES QUE SON DE INTERÉS EN EL ESTUDIO DE LA SOLEÁ Y BREVES REFERENCIAS BIOGRÁFICAS

Andonda, Maria La

Pocos datos tenemos de esta mujer cuyos cantes nos han llegado a través de Mercedes la Serneta. Demófilo la hace nacida en Morón, mientras que para Núñez es Utrera su cuna y, recientemente, el moronense Luis Javier Vázquez la hace nacida en Ronda. Se dice que fue amante de El Fillo (pero sigue habiendo la polémica si del Fillo al que se refiere Estébanez Calderón en sus escenas Andaluzas o de un hijo de aquél también apodado El Fillo).

Con todo se sabe que vivió en Sevilla y que es uno de los puntales del cante por soleá trianero.

Enrique El Mellizo

Enrique Jiménez Fernández «El Mellizo» (apodo seguramente familiar pues no tuvo hermano mellizo), matarife y también torero, (Cádiz: 1848-1906) es un pilar del cante gaditano por soleares. Aunque es más conocido por su creación personal de la malagueña. Se casó con una hija de Dolores Jacoba Ortega, La Jacoba (¿Aquella Dolores que Estébanez Calderón dirá que venía de Cádiz y cantó una malagueña nueva?) y de Francisco Ezpeleta, mataor de toros, llamada Ignacia. Tuvieron tres hijos, Antonio El Mellizo que nos ha dejado el cante de su padre, Enrique El Morcilla, (degeneración fonética y gráfica de Hermosilla, su amigo el matador de toros que lo apadrinó) también cantaor y Carlota. Enrique el Mellizo es un genial cantaor, un creador dotado de una virtud musical impresionante, que lo convierte en un pilar fundamental de nuestro arte.

Fernanda de Utrera

Fernanda Jiménez Peña es una cantaora del siglo XX (nace y muere en Utrera 1923-2006) y es seguramente si no la mejor sí una de las mejores cantaoras de soleares del siglo XX. Fue nieta de Fernando Peña, «Popá Pinini», y formó con su hermana Bernarda un tándem impresionante en los cantes por soleá, cantiñas y bulerías, aunque dominaran también otros cantes. Pero su dominio de una gran gama de cantes por soleá, su voz imposible y su enorme compás le dan un especial toque personal a los cantes por soleá que los hacen inconfundibles. Con razón es llamada la Reina de la Soleá.

Juaniquí

Juaniquí es el sobrenombre de Juan Moreno Jiménez. Y aunque su cuna se la disputan Lebrija, Jerez y Las Cabezas, creemos que nació en Jerez en 1962 y murió en Sanlúcar de Barrameda en 1946. Pero vivió toda su vida en una choza de El Cuervo que era una pedanía de Lebrija (hoy ayuntamiento propio). No fue profesional y apenas salía de su choza y de su trabajo en el campo. Eran los gitanos quienes iban a su choza en peregrinación para escuchar su cante, especialmente por soleá, que estaba dotado de una gran personalidad; corto, bravo y místico; dulce y «un tanto heterodoxo en cuanto a estilos conocidos, pero pleno de campera belleza». Para Antonio Mairena «las soleares de Juaniquí son un cante compuesto, que revela influjos trianeros y jerezanos (Frijones) por un lado y el sello de lo personal e inédito por otro. Con seguridad podemos atribuirle unos tres cantes» (por soleá). Para Ricardo Rodríguez Cosano, además de las soleares Juaniquí fue también un gran cantaor por cantiñas y otros cantes.

Joaquín El de La Paula

Joaquín Fernández Franco (Alcalá de Guadaíra 1875-1933) es el principal representante de los cantes por soleá de Alcalá. Esquilador de bestias y enfermo, no frecuentó fiestas ni teatros, pudiendo decirse que el templo donde oficiaba el rito de su cante tenía como asiento la famosa Venta Platilla de su ciudad natal. Como decía Ricardo Molina «él solo es el cante de Alcalá». Manuel Martín Martín nos dice que Joaquín llegó al cante escuchando a su padre, José El Gordo, y a su hermano mayor, Agustín, padre de Juan Talega. Joaquín adaptó a su personalidad esos cantes por soleá y les imprimió tal personalidad que hoy podemos decir que fue el principio de lo que hoy conocemos como la soleá de Alcalá.

Juanero El Feo

Manuel Moreno Madrid, picaor de toros y cantaor, nace en Córdoba en el último tercio del siglo XIX. Se le considera el creador de todo el cante cordobés que trasplantó a la ciudad de los califas precisamente de las reuniones y fiestas que los toreros celebraban en lugares cantaores como Triana, los Puertos, etc. Aunque mejor cantaor que él fue su hijo Ricardo, «Media Oreja», también mataor de toros y el iniciador de una dinastía, los «Onofre», que son considerados como los más genuinos representantes del cante de Córdoba. Ellos introducen y dan forma no sólo a la soleá de Córdoba sino también a las alegrías cordobesas, cantes a los que dotan de una personalidad especial.

Manuel Torre

Manuel Soto Loreto (Jerez 1878-Sevilla 1933) está entroncado con la dinastía cantaora de Joaquín Lacherna y representa uno de los pilares fundamentales del cante de Jerez. El «Majareta» como era conocido por sus rarezas o el «Tronco de Faraón» como lo definiera García Lorca es cantaor genial y enciclopédico como Manuel Molina y El Marruro, el Loco Mateo, Joaquín

Lacherna... Y puede considerársele como discípulo directo de Enrique el Mellizo, al menos en los cantes por soleá y tangos. Sus discos, grabados en los últimos años de su vida, y ya enfermo, no pueden ser representativos de las impresionantes cualidades cantaoras que atesoraba el Torre, ese que tenía «soníos negros» en la sangre.

Paquirri El Guanté

Su verdadero nombre fue Francisco Guanter Espinal y según Antonio Barberán Reviriego nació en El Puerto de Santa María en 1834, muriendo en una cárcel madrileña, por un crimen que no había cometido, el 3 de marzo de 1862. El cantaor gaditano fue, además, guitarrista y bailarín. Pero según Quiñones y Aurelio Sellés, lo que hace que Paquirri aparezca como una de las principales bases del cante gaditano (anterior, incluso al Mellizo) es su aportación cantaora, y dentro de ella, sus soleares: tres y una de cambio apolá. Blas Vega afirma que él con Martín Patiño fue el inventor de la cejilla de la guitarra. Erróneamente se ha afirmado que era guarnicionero o guantero, por lo del mote, cuando en realidad Guanté no es sino una deformación fonética de su apellido: Guanter.

Pastora Pavón, Niña de los Peines

Pastora Pavón Cruz (Sevilla 1890-1969) aunque es hermana de Arturo Pavón, el mayor de los tres, y de Tomás Pavón, el más pequeño, no está claro que tuviera antecedentes familiares en el mundo del cante, como nos aclara Manuel Bohórquez en su biografía. Se inicia siendo una niña según ella misma cuenta, al sustituir con ocho años a su hermano Arturo en una caseta de feria en Sevilla. Con doce años ya canta en el Café El Brillante de Madrid y a partir de ahí se inicia una carrera fulminante pues Pastora es una cantaora plural y enciclopédica que conoce y evoluciona no sólo los cantes trianeros de la Andonda o los Canganchos, sino que gracias a El Gloria y Manuel Torre conoce los cantes de Jerez y Cádiz y los incorpora a su rico inventario cantaor. En la soleá sigue, además de la herencia trianera, los caminos de la Serneta. Pero si fue genial en la soleá, no lo es menos en los tangos, las siguiriyas o seguiriyas, las cantiñas y, en general, todos los cantes.

Ramón El Ollero

Ramón el Ollero es un cantaor trianero del último tercio del XIX y primero del XX, que debe su nombre a su profesión de alfarero que hacía ollas. Es el genuino representante de la soleá de Triana que ejecutaba de modo cuasi profesional pues junto a las reuniones de cabaes alternaba en los cafés cantantes. Precisamente de su estancia en Córdoba, al parecer en estos cafés, debió dejar la semilla de su cante.

Serneta, La

Mercedes Fernández Vargas. Nace en Jerez (19-03-1840 y muere en Utrera (18-06-1912). Su padre Salvador, natural de Gilena tenía una herrería en Jerez de donde era su esposa M^a Rosario. En esa fragua aprendería los primeros cantes Merce-

des. Con 23 años se fue a vivir a Utrera después de haber pasado tres años actuando en Sevilla de donde la llevó a la ciudad de Consolación el padre de los Quintero «más por su gran belleza que por su cante» nos dirá Manuel Peña Narváez. Que fue una mujer bellísima lo dice también Fernando el de Triana. Pero nos interesa por su cante que, como afirma Luis Soler, no eran sólo las soleares sino también las siguiiriyas o seguiriyas, martinetes y polos. Las soleares de La Serreta son al menos siete estilos y tres de ellas son un remozamiento de las soleares trianeras de la Andonda a las que llena de personalidad y dulzura.

Silverio

Silverio Franconetti Aguilar es, seguramente, el pilar fundamental sobre el que se asienta el actual cante flamenco. No sólo por ser en la historia conocida uno de los primeros artistas profesionales sino por su magisterio enciclopédico. No se sabe exactamente ni el lugar ni la fecha de nacimiento. Se barajan varios y varias fechas, pero los estudios últimos de Daniel Pineda Novo nos dicen que nació en Sevilla el 06-10-1823. Muere en Sevilla en 1889. Su familia se traslada siendo niño a Morón donde instalan una sastrería. En esta ciudad y en las fraguas de los gitanos aprendería sus primeros cantes y, entre otros de El Fillo. Muy joven se traslada a Sevilla y Madrid dedicándose profesionalmente al cante. Con 30 años se fue a Argentina, donde fue mataor de toros, y a Uruguay, donde fue militar. Vuelto a Sevilla se dedica al cante pero dignificando la profesión. Dirigió el «Recreo», fue socio de «El Burrero» y fundó el «Café de Silverio» el más importante de su época. Silverio es «el primer artista que tuvo conciencia de lo que el cante significaba como manifestación artística» (Ríos Ruíz). Y desempeñó un «papel semejante al de Paquiro en la Tauromaquia o, aventurando un poco más, el de Juan Sebastián Basch en la música clásica... Puente entre dos tiempos de este arte» (Fernando Quiñones).

Tomas Pavón

(Sevilla 1893-1952) Cantaor, hermano de La Niña de los Peines y de Arturo Pavón. Su actividad artística se limitó a las reuniones de amigos y a las fiestas ya que el menor de los Pavones no quería ser profesional ni cantar en espacios ni en reuniones que no fueran de su agrado, aunque alguna vez se viera obligado a hacer alguna excepción. Era un hombre raro, que gustaba de la soledad y de visitar las iglesias para oír su música, aunque tiene algunos discos grabados que nos demuestran su altísima calidad artística. A su través se conocen en Sevilla los cantes de Enrique el Mellizo, de los que hizo verdaderas recreaciones. Refrescó los cantes trianeros de los Cagancho y de Frasco el Colorao y fue no sólo un genial cantaor por soleá sino que también tiene grabados la debbla (cante que estaba prácticamente perdido y que él resucitó) martinetes o seguiriyas

Antonio Mairena

Mención especial merece el estudio de Antonio Mairena (Mairena del Alcor 1909-Sevilla 1983) pues, sin lugar a dudas, su obra discográfica está tan perfectamente estructurada y su

preocupación reivindicadora fue de tal naturaleza que podemos considerarla hasta el momento como la fuente documental más didáctica más completa y más exhaustiva. Y es que Antonio Mairena es imprescindible a la hora de afrontar un estudio serio de éste y de otros tipos de cantes. Ha recreado –cuando no creado– formas expresivas de las que, en muchos casos, Mairena solo percibió un resto arqueológico mínimo. Los cantes de la Andonda, El Mellizo, Frijones, Noriega, Silverio, Paquirri, Joaquín el de la Paula, la Serneta, la Jilica y hasta de un ignorado Charamusco nos llegan actualizados en la voz siempre magistral de Antonio Mairena. Su obra grabada, como ya ha quedado dicho, es la que nos ha servido de soporte documental para estudiar la soleá.

4. OTROS CANTES EMPARENTADOS CON LA SOLEÁ

Aunque su estudio lo dejamos para la ESO no podemos dejar pasar la ocasión de decir que en el compás de la soleá se desarrollan otros muchos cantes lo que lleva a muchos autores a afirmar que la soleá es la madre del cante. Estos cantes son:

4.1. La caña

Compás mixto de doce tiempos como el de la soleá. Tiene un ayeo (ay...) prolongado. De origen desconocido aunque hay quien hace derivar su nombre de la palabra árabe gannia que significa cante. La estrofa es una copla, cuatro versos octosílabos de rima asonante. En la discografía podemos escuchar a Rafael Romero «El Gallina».

4.2. El polo

También de doce tiempos y con la misma estrofa. Tiene muchas similitudes con la caña. Su origen parece más folclórico y aparece en zarzuelas y composiciones del XIX. En los años 20 de 1800 ya se cantan en el Teatro del Balón en Cádiz, cuatro polos: los de Tobalo, Cádiz, Jerez y Ronda.

4.3. Alboreá

Cante propio de las bodas gitanas. Se canta y baila en compás de doce tiempos. Estrofa es una endecha con estribillo. Canta a la virginidad. Joselero de Morón es un fiel intérprete de este cante.

4.4. Bamberas

Cante del columpio de origen lúdico folclórico. La Niña de los Peines lo hace flamenco. Se canta, como todos los anteriores, en compás mixto de 12 tiempos. Lo podemos escuchar en la discografía de Naranjito de Triana.

4.5. Alegrías

Todas las **cantiñas, bulerías, bulerías por soleá y romances** son también cantes de este grupo de 12 compases mixtos (2 ternarios y 3 binarios) aunque con distintos ritmos y que iremos estudiando en sucesivas unidades.

5. BIBLIOGRAFÍA FLAMENCA DE LOS TRES BLOQUES DIDÁCTICOS DE «MÚSICA 4»

- Alcalá de la soleá. Manuel Martín Martín. Ediciones Giralda. Sevilla, 2008
- Andalucía y su cante. García Durán Muñoz. Librería Anticuaria El Guadalhorce. Málaga, 1968
- Arte y artistas flamencos. Fernando el de Triana. Imprenta Helénica. Madrid, 1935
- Ayer y hoy del cante flamenco. Manuel Ríos Ruiz. Ediciones Istmo. Madrid, 1997
- Cante en Córdoba. Oído al cante. Anselmo González Climent. Ayuntamiento de Córdoba. Ediciones La Posada. Córdoba, 1988
- Cantes Flamencos recogidos y anotados por Antonio Machado y Álvarez (Demófilo). Ediciones de Cultura Hispánica. Madrid, 1975
- Cantes y cantaores de Triana. Pepa Sánchez Garrido. Bienal de Flamenco. Ayuntamiento de Sevilla, 2004
- De Cádiz y sus cantes. Fernando Quiñones. Fundación José Manuel Lara. Sevilla, 2005
- De cante grande y cante chico. José Carlos de Luna. Editorial Escelcier. Madrid, Buenos Aires, Cádiz, 1942
- Diccionario Enciclopédico del Flamenco. José Blas Vega y Manuel Ríos Ruiz. Editorial Cinterco. Madrid, 1988
- Didáctica del cante jondo. Andrés Salom. Murcia, 1976.
- El cante flamenco. Ángel Álvarez Caballero. Alianza Editorial. Madrid, 1994
- Guía del Flamenco. Arcadio Larrea. Editora Nacional. Madrid, 1975
- Historia del Cante flamenco. Ángel Álvarez Caballero. Alianza Editorial. Madrid, 1981
- La copla flamenca y la lírica de tipo popular. Francisco Gutiérrez Carbajo. Editorial Cinterco. Madrid 1990
- La guitarra, historia, estudios y aportaciones al arte flamenco 2ª edición. Manuel Cano Tamayo. Ediciones Anel S.L. Granada, 1991 y Ediciones Giralda. Sevilla, 2006
- Miscelánea del Cádiz Flamenco. Fernando Mira Gutiérrez. Diputación de Cádiz, 2000.
- Mundo y formas del cante flamenco. Ricardo Molina y Antonio Mairena. Librería Al-Ándalus. Sevilla-Granada, 1971
- Revista Sevilla Flamenca, número 59. Coleccionable. Gerhard Steingress. Sevilla, 1989
- ¿Se sabe algo? José Luis Ortiz Nuevo. Ediciones El carro de la nieve. Sevilla, 1990
- Silverio Franconetti. 100 años de que murió y aún vive. J. L. Ortiz Nuevo. Área de Cultura del Ayuntamiento de Sevilla. Sevilla, 1989
- Sobre el flamenco. Manuel García Matos. Caja de Ahorros de Jerez. Editorial Cinterco. Madrid, 1984.

Taller de Cultura Andaluza n.º 18. Varios autores. Consejería Educación. Junta de Andalucía. Madrid, 1985

Talleres de Cultura Andaluza. Didáctica del Flamenco. Caty León Benítez. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. Sevilla, 1990

Teoría y sistema para la guitarra flamenca. Manolo Sanlúcar. Ediciones La Posada. Córdoba, 2005

6. DISCOGRAFÍA FLAMENCA DE LOS TRES BLOQUES DIDÁCTICOS DE «MÚSICA 4»

- Almoraima. Paco de Lucía. Philips. Madrid, 1979
- AM (Antonio Mairena) Antología de 16 CD. Junta de Andalucía. Consejería de Cultura. BMG Ariola, S.A. Madrid, 1992
- Antología de cantaores flamencos. Vol. 13 (María la Talegona, Jesús Heredia, Jarrito). EMI Odeón. Madrid, 1987
- Antología del Cante Flamenco de la Provincia de Cádiz. Caja de Ahorros de Jerez (Hoy Cajasol). 1983
- Arte de mi tierra. El Lebrijano. Philips-Fonogram. Madrid, 1974.
- Azúcar cande. Chano Lobato. Musics Records S.A. Madrid, 2000
- Cádiz por cantiñas. Mariana de Cádiz. Pasarela, 2007
- Calahorra. José Antonio Rodríguez. Fonoruz. Montilla, 1984
- Calle Ancha. Calixto Sánchez. Senador. Sevilla, 1987
- Callejón de las Flores. José Antonio Rodríguez. Pasarela. Sevilla, 1987
- Cantaores de Córdoba. Obra Cultural de la Caja Provincial de Ahorros de Córdoba (Hoy Cajasur). Córdoba, 1989
- Cantes de Cádiz. Pericón de Cádiz. Colección «Maestros del cante». Hispavox. Madrid, 1971
- Castillo de Luna. Calixto Sánchez. Fundación Cristina Heren. Cortijo Las Rozas. Íllora (Granada), 1990
- El cante de Fenanda y Bernarda de Utrera. Hispavox. Madrid, 1970
- Esquema histórico del cante por seguiriyas y soleares. Antonio Mairena. Zafiro S.A. Madrid, 1976
- Fosforito a la guitarra Paco de Lucía. Fontana. Barcelona, 1971
- Fosforito. Fosforito. Belter. Barcelona, 1969
- Gran Antología Flamenca. Vol. 2. Cádiz, RCA. Madrid, 1971
- Leyendas del Cante. Don Antonio Chacón. EMI Odeón. Madrid, 1992
- Los cantes de Emilio Abadía. Senador. Sevilla, 1991
- Los cantes inéditos de Juan Talega. Senador. Sevilla, 1991
- Mundo y forma de la guitarra flamenca. Volumen 2. Manolo Sanlúcar. CBS. Madrid, 1972
- Sal y duende. Tina Pavón. Pasarela. Sevilla, 1987
- Selección Antológica. Vol. 4. Fosforito. Belter. Barcelona, 1971
- Tesoros del cante antiguo gaditano. Carmen de la Jara. Agencia Andaluza para el Desarrollo del Flamenco. Diputación de Cádiz. Ayuntamiento de Cádiz. A. Benítez. B-2002

7. VIDEOGRAFÍA FLAMENCA DE LOS TRES BLOQUES DIDÁCTICOS DE «MÚSICA 4»

Somos conscientes de la dificultad de enseñar estrictamente en esta etapa ningún baile flamenco, pero como complemento para el profesorado para llevar a cabo un acercamiento al mismo, les recomendamos algunas direcciones de Internet.

- Ballet Nacional de España. Caracoles. www.youtube.com/watch?v=u4HePguwAn0
- Clases de flamenco on line de Alfonso Losa. <http://www.clasesdeflamencoonlinealfonsoiosa.com/spa>
- Eva Yerbabuena. Alegrías. www.youtube.com/watch?v=OUJd53z9Y4E
- Manuel Salado. El Baile Flamenco. Volumen 7 (soleá x bulerías...), Vol. 8 (Soleá y caña). Vol. 9 (alegrías, caracoles...). <http://www.flamencoexport.com/material-didactico>
- Manuela Carrasco, Alegrías. www.youtube.com/watch?v=mRdHKjJwSol&index=5&list=PLC844AB6AAD59135B
- Mercedes Ruiz. Cómo bailar soleá (DVD). <http://www.de-flamenco.com/tienda/producto/dvds-de-flamenco/mercedes-ruiz-como-bailar-solea-dvd.html>

- Montar y acompañar un baile por soleá por bulerías /Choni, Niño de Elche y Tino van der Sman. www.youtube.com/watch?v=n2GQohU77Y4
- Leonor Leal. Vídeo didáctico del baile de las alegrías. (Este vídeo es un recurso didáctico para la puesta en marcha de este proyecto educativo, quedando totalmente prohibida la publicación del mismo a través de cualquier medio sin la autorización expresa de la autora) <https://goo.gl/o6CIsA>

NOTA FINAL

Tanto en este curso como en los siguientes, las bibliografías, discografías e incluso videografías que proponemos no son ni únicas ni imprescindibles. La propuesta no es más que una guía para que en los centros se pueda ir formando un archivo de libros, discos o vídeos de temas flamencos a través del tiempo. En algunos casos nos referimos a discos de vinilo que no son apropiados para los centros pero que sí pueden serlo para determinados maestros o maestras interesados en el tema. Y en todo caso, siempre el profesorado podrá localizar en su entorno más cercano e incluso en la peña flamenca de su localidad material bibliográfico y audiovisual apropiado para servirle de apoyo en su actividad docente.



5. RECURSOS DIDÁCTICOS Y PARTITURAS

RECURSOS DE AUDIO. CD1

1. Soleá de Cádiz 2.38
Laura Vital
Guitarra: José Antonio Rodríguez
Compositor: José Luis Rodríguez Ojeda
2. Musicas del mundo 3.43
3. Generos musicales 3.40
4. La vie en rose (fragmento) 2.10
Édith Piaf
5. La vie en rose (fragmento) 1.37
Louis Armstrong
6. Soleá de Alcalá 2.33
Sebastián Cruz.
Guitarra: José Antonio Rodríguez
Popular
7. Ejercicio para medir el compás de la soleá 1.04
Guitarra: José Antonio Rodríguez
Compositor: José Antonio Rodríguez
8. Ejercicio de sílabas a compás de soleá 1.09
Guitarra: José Antonio Rodríguez
Compositor: José Antonio Rodríguez
9. Soleá para practicar palmas de base 0.59
Guitarra: José Antonio Rodríguez
Compositor: José Antonio Rodríguez
10. Soleá para practicar palmas con dibujo 0.59
Guitarra: José Antonio Rodríguez
Compositor: José Antonio Rodríguez
11. Soleá para practicar palmas (Base musical play back) 1.00
Guitarra: José Antonio Rodríguez
Compositor: José Antonio Rodríguez
12. Mamá yo quiero 2.16
Grupo Parchís
13. Samba para bailar «Fanfarra (Cabua-Le-Le)» (fragmento) 2.41
Sergio Mendes
14. Samba Lelé (fragmento) 1.48
Popular de Brasil
15. Samba Lelé (Base musical) 1.54
Popular de Brasil
16. Melodía y textura 2.47
17. Soleá alfarera de Triana 2.18
Juanito “El Distinguido”.
Guitarra: José Antonio Rodríguez
Autor: Manuel Herrera y Popular
18. Soleá para flauta 1.54
Guitarra: José Antonio Rodríguez
Compositor: José Antonio Rodríguez
19. Soleá para flauta (Base musical play-back) 1.54
Guitarra: José Antonio Rodríguez
Compositor: José Antonio Rodríguez
20. Soleá de la Serneta 2.31
Calixto Sánchez
Guitarra: José Antonio Rodríguez
Compositor: José Antonio Rodríguez
21. Diciembre 0.34
Compositor: C. Martín y J. C. Martín
22. Canon en Re Mayor (transportado a Sol M) 2.45
Compositor: Pachelbel
23. Vamos a Belén 1.02
Compositor: C. Martín y J. C. Martín
24. Soleá de Córdoba 3.42
Pepe Lora.
Guitarra: Pepe Morales
Popular
25. Base musical de blues para improvisación 2.35
Compositor: Antonio Cremades

PARTITURAS Y COREOGRAFÍAS

- Soleá para acompañamiento con palmas (págs. 65-69)
- Soleá para flauta (págs. 70-72)
- *Samba Lelé* (pág. 73)
- *Vamos a Belén* (partitura) (pág. 74)
- *Vamos a Belén* (coreografía) (págs. 75-76)

Soleá para acompañamiento con palmas

The musical score is divided into three systems, each with three staves. The first system is labeled 'palmas sencillas', 'palmas dibujo', and 'guitarra'. The second system is unlabeled. The third system is unlabeled. The score is written in treble clef and includes time signature changes from 3/4 to 2/4. The guitar part features triplets and various chordal textures. The claps part uses 'x' marks to indicate clapping patterns. The drawing part uses notes and rests to create a rhythmic pattern.



Soleá para acompañamiento con palmas

The musical score is divided into three systems, each containing three staves. The first system is in 3/4 time and features a melodic line with a triplet of eighth notes (F#, G, A) and a bass line with chords. The second system changes to 2/4 time and includes a melodic line with eighth notes and a bass line with chords. The third system returns to 3/4 time and features a melodic line with a triplet of eighth notes and a bass line with chords. The score includes various musical notations such as treble clefs, time signatures, and dynamic markings.

Soleá para acompañamiento con palmas

The musical score is presented in three systems, each with three staves. The first system begins in 2/4 time and changes to 3/4 time in the second measure. The second system starts in 2/4 time and changes to 3/4 time in the second measure. The third system starts in 3/4 time and changes to 2/4 time in the second measure. The notation includes various rhythmic values, rests, and triplet markings (indicated by a bracket with the number '3'). The key signature is one sharp (F#).



Soleá para acompañamiento con palmas

The image displays a musical score for a Soleá accompaniment with palmas, organized into three systems. Each system consists of three staves. The first two staves of each system are for the vocal line, and the third staff is for the guitar accompaniment. The time signature is 2/4 for the first two systems and 3/4 for the third system. The key signature is one sharp (F#). The score includes various musical notations such as rests, notes, and a triplet in the guitar part. The first system ends with a 3/4 time signature, the second with a 2/4 time signature, and the third with a 3/4 time signature.

Soleá para acompañamiento con palmas

The image shows a musical score for a Soleá accompaniment with claps. It consists of three staves. The first two staves are in treble clef, and the third is in bass clef. The time signature is 2/4. The score is divided into two sections by a double bar line. The first section has four measures, and the second section has four measures. The first staff contains claps (marked with 'x') in the first and third measures of each section. The second staff contains a melodic line with eighth and sixteenth notes. The third staff contains a bass line with chords and eighth notes.

Soleá para flauta

The musical score is divided into five systems, each with a flute part on the top staff and a guitar part on the bottom staff. The time signature changes throughout the piece: 3/4, 2/4, and 3/4. The guitar part includes several triplet markings (indicated by a '3' over a bracket) and various rhythmic patterns. The flute part is mostly rests, with some melodic lines in the later systems. The guitar part features complex chordal structures and rhythmic accompaniment.

Soleá para flauta

The first system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 3/4, which changes to 2/4 in the second measure and back to 3/4 in the fourth measure. The melody in the upper staff features quarter notes and eighth notes. The bass line in the lower staff consists of chords and single notes.

The second system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 3/4, which changes to 2/4 in the second measure and back to 3/4 in the fourth measure. The melody in the upper staff features quarter notes and eighth notes. The bass line in the lower staff includes triplets and eighth notes.

The third system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 2/4, which changes to 3/4 in the second measure and back to 2/4 in the fourth measure. The melody in the upper staff features quarter notes and eighth notes. The bass line in the lower staff includes triplets and eighth notes.

The fourth system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 2/4, which changes to 3/4 in the second measure and back to 2/4 in the fourth measure. The melody in the upper staff features quarter notes and eighth notes. The bass line in the lower staff includes triplets and eighth notes.

The fifth system of musical notation consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The time signature is 3/4, which changes to 2/4 in the second measure and back to 3/4 in the fourth measure. The melody in the upper staff features quarter notes and eighth notes. The bass line in the lower staff includes chords and single notes.



Soleá para flauta

The musical score for 'Soleá para flauta' is presented in four systems. Each system consists of a flute line (top staff) and a guitar accompaniment line (bottom staff). The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The guitar part features a complex rhythmic pattern with frequent rests and chordal textures. The flute part includes melodic lines with triplets and slurs. The piece concludes with a final cadence in the guitar part.

Samba Lele

Section A:

Musical notation for Section A, consisting of two staves. The first staff starts with a circled 'A' and a 'Mi' chord. The second staff has 'Si 7' and 'Mi' chords.

Section B:

Musical notation for Section B, consisting of two staves. The first staff starts with a circled 'B' and a 'Mi' chord. The second staff has 'Si 7' and 'Mi' chords.

OSTINATO

Musical notation for the ostinato, consisting of one staff. It features a repeating rhythmic pattern with 'Mi' and 'Si 7' chords. Below the staff, the lyrics 'Sam - ba o - lé - o - lé.' are written twice.

Vamos a Belén (partitura)

Música: Javier C. Martín
Letra: Conchita Martín y M.ª Luisa Rodríguez

En el te - cho del por - tal, de tan-ta nie-ve que ha
bí - a, a - pa - re - ció u - na go - te - ra y frí -
a el a - gua ca - í - a. a - í - a. U - na go - ta -
le ca - yó, el chi - qui - tín en la ca - ra, y Ma -
rí - a se a - sus - tó, por que cre - yó que llo - ra - ba. y Ma -
ra - ba. Va - mos con nues - tros pa - ra - guas, a Be -
lén pa - ra - ta - par, a Je - sús en su cu - ni - ta no se
va - ya a a - ca - ta - rrar. a Je - rrar.

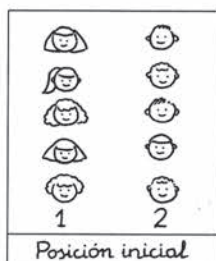
No tiene su madre no, toquilla para abrigarlo
y está la nieve tan fría, que el Niñito ha estornudado. (Bis)

Por una esquinita entró, un rayo de luna blanca
y para abrigar el Niño, se le ha puesto de bufanda. (Bis)

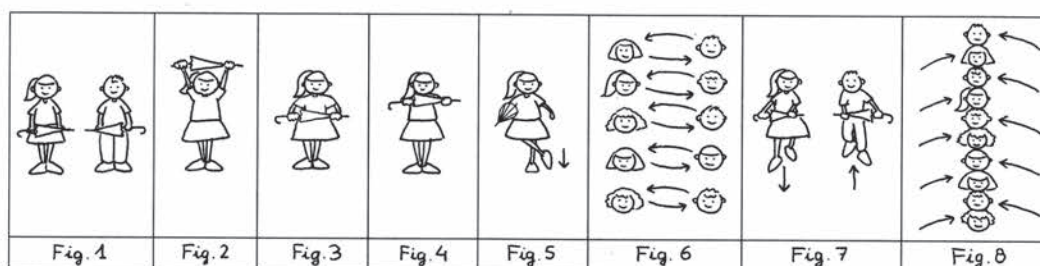
Vamos con nuestros paraguas...

Vamos a Belén (coreografía)

Posición inicial: En dos filas, uno tras otro (fila india). Fila 1 y fila 2. Llevará cada participante un paraguas, cogido como indica la figura 1. (La fila 1 llevará el paraguas con el mango hacia la derecha, la fila dos hacia la izquierda).



Coreografía: **Conchita Martín**



ESTROFA

1ª Semifrase

Compás 1: Subir el paraguas con extensión de brazos arriba en el acento. Fig. 2. En el pulso siguiente, bajarlo hasta la altura de la cintura, con flexión de brazos para que quede éste junto al cuerpo. Fig. 3.

Compás 2: En el acento extensión de brazos al frente, fig. 4, volviendo a la misma posición en el pulso siguiente.

Compases 3 y 4: Situar el paraguas bajo el brazo derecho con el mango hacia delante, sujetándolo con la mano del mismo lado. Con ritmo de corcheas –se comienza con la corchea del compás anterior– describir un círculo en el sitio mediante los pasos siguientes:

1º Paso cruzado de la pierna derecha por delante de la izquierda, con desplazamiento hacia adelante. Fig. 5.

2º Pierna izquierda hacia la izquierda y hacia atrás.

3º Pierna derecha hacia la derecha y hacia atrás.

4º Pierna izquierda con paso cruzado por delante de la derecha.

5º Pierna derecha con paso cruzado por la izquierda y hacia adelante.

6º Pierna izquierda atrás, para volver al sitio.

7º Unión de pierna derecha, cogiendo el paraguas de nuevo con ambas manos.

2ª Semifrase

Compases 5 y 6: Desplazamiento lateral a ritmo de pulsos, con paso cruzado. Fig. 6. La fila 1, hacia la izquierda y la 2 hacia la derecha, hasta formar una sola fila. Cada integrante de la fila 1 se situará por delante de los de la fila dos, intercalándose. Se comenzará el desplazamiento separando la pierna de dentro.

Compases 7 y 8: Desplazamiento lateral de la misma forma que en los compases anteriores, para volver al punto de partida.

Vamos a Belén (coreografía)

Repetición de la segunda semifrase:

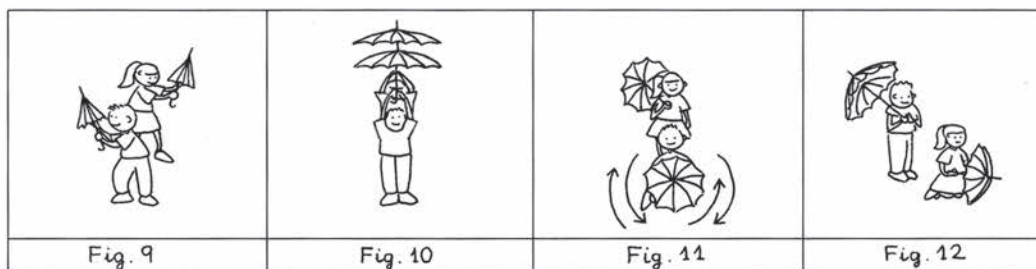
Compases 5 y 6: Desplazamiento de la fila 1 hacia adelante con ritmo de pulsos, mientras la fila 2 lo hace hacia atrás. Comenzar con pierna derecha. Los paraguas los moverán con ese mismo ritmo hacia derecha e izquierda, comenzando hacia la derecha los de la fila 1 y hacia la izquierda los de la fila 2 (hacia afuera). Fig. 7.

Compases 7 y 8: La fila 1 retrocede y la 2 avanza de la misma forma, para volver al punto de partida.

Repetición de la estrofa

(Una gota le cayó...) Se repite todo de la misma forma hasta llegar a los dos últimos compases, durante los que el desplazamiento lo harán ligeramente en diagonal, para quedar situados en una sola fila, intercalándose cada integrante de la fila 1 por delante de los de la fila 2. Fig. 8.

Estrillo (Vamos con nuestros paraguas...)



Compás 1: En el acento, los/as integrantes de la fila 1 separación lateral de la pierna derecha, cargando en ella el peso, mientras abren los paraguas (no del todo) hacia ese mismo lado.

Los/as de la fila 2, harán lo mismo hacia la izquierda. Fig. 9.

Compás 2: En el acento, cerrar los paraguas poniéndolos hacia abajo, y volver a la posición inicial.

Compás 3: Como el compás 1 pero hacia el lado contrario.

Compás 4: Volver a la posición inicial en el acento mientras se abren los paraguas totalmente, arriba, por encima de la cabeza. Fig. 10.

Compases 5 y 6: Los/as integrantes de la fila 1 se arrodillarán con pierna derecha colocando el paraguas abierto delante, apoyado en el suelo.

Los/as de la fila 2, dan una vuelta desplazándose a su alrededor con ritmo de corcheas, siempre mirando al frente y con el paraguas abierto y apoyado en el hombro derecho. El desplazamiento lo harán en sentido antihorario, comenzando hacia adelante, y terminando en el punto de partida. Fig. 11.

Compases 7 y 8: Desplazarse de nuevo de la misma forma, pero esta vez en sentido horario. En el último acento, arrodillarse situando el paraguas delante apoyado en el suelo. Los/as que están arrodillados en ese último acento, se levantarán situando el paraguas sobre el hombro derecho. Fig. 12.

Repetición de los compases 5-6-7 y 8

La fila 1 repetirá todo lo que hizo anteriormente la fila 2. En el último acento elevarán el paraguas haciéndolo girar hasta finalizar. Los/as de la fila 2 que están arrodillados, lo harán girar igualmente durante todo el compás, finalizando de esta forma la danza. Fig. 13.

