UNIVERSIDADE DA CORUÑA
Facultade de Ciencias da Educación

MESTRADO UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA E BACHARELATO, FORMACIÓN PROFESIONAL E ENSINO DE IDIOMAS
ITINERARIO DE MÚSICA

Referentes femeninos en la Historia de la Música: propuesta didáctica para visibilizar las principales mujeres compositoras de la Historia de la Música en las aulas de 3º de ESO

Referentes femininos na Historia da Música: proposta didáctica para visibilizar as principais mulleres compositoras da Historia da Música nas aulas de 3º da ESO.

Female figures in Music History: didactic proposal for bringing leading women composers in Music History into 3º ESO classrooms.

Autor/a: Fernández Sánchez, Iria María

Director/a: Rocío Chao Fernández

2024

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 1
1.1. Presentación 1
1.2. Justificación 2
1.3. Objetivos del Trabajo Fin de Máster relacionados específicamente con el tema elegido 3
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 4
2.1. Contexto del papel de las mujeres compositoras en el ámbito musical 4
2.2. Importancia de la educación musical de la obra de mujeres en la música ... 8
2.3. Contribución de algunas mujeres compositoras en la historia de la música 10
3. PROPUESTA DIDÁCTICA 15
3.1. Descripción del centro y alumnado 15
3.1.1. Contextualización 15
3.1.2. Organización 16
3.1.3. Características psicosociales del alumnado al que se dirige la UD 17
3.2. Objetivos de la materia y su contribución al desarrollo de las competencias clave 19
3.3. Contenidos 20
3.3.1. Contenidos curriculares 20
3.3.2. Subcontenidos (concreción de los contenidos curriculares) 22
3.4. Metodología 24
3.4.1. Principios metodológicos 24
3.4.2. Recursos 27
3.4.3. Medidas de atención a la diversidad 29
3.5. Secuenciación y temporalización de las sesiones y actividades 30
3.5.1. Sesión 1 30
3.5.2. Sesión 2 36
3.5.3. Sesión 3 39
3.5.4. Sesión 4 41
3.5.5. Sesión 5 42
3.5.6. Sesión 6 43
3.6. Evaluación 43

3.6.1. Criterios de evaluación 43
3.6.2. Subcriterios de evaluación (concreción de los criterios de evaluación curriculares) 45
3.6.3. Procedimiento e instrumentos de evaluación..... 45
4. VALORACIÓN PERSONAL Y CONCLUSIONES..... 47
REFERENCIAS..... 53
ANEXOS..... 58
Anexo I. Actividad para Sesión 1. 58
Anexo II. Segunda actividad, Sesión 2. 60
Anexo III. Materiales para el Arreglo del *Andante del Trío para piano, cello y violín, Op. 17* de Clara Schumann 66
Anexo IV. Presentación en Canva 68
Anexo V. Tema, examen y cuestionarios I y II 69
Anexo VI. Rúbricas actividades 77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1……... 17
Figura 2……... 23
Figura 3……... 23
Figura 4……... 29
Figura 5……... 31
Figura 6……... 32
Figura 7……... 33
Figura 8……... 34
Figura 9……... 38
Figura 10……... 58

Figura 11…….. 59

Figura 12……..... 60

Figura 13……..... 61

Figura 14…….. 62

Figura 15……..…... 63

Figura 16……..... 64

Figura 17……..…… 65

Figura 18……...66

Figura 19……..... 68

Figura 20……...70

Figura 21……..... 72

Figura 22……..... 74

Figura 23……..... 76

Figura 24……...77

Figura 25……...78

Figura 26……...79

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

En el presente Trabajo de Fin de Máster se presenta una Unidad Didáctica destinada a la visibilización de las mujeres compositoras que han existido a lo largo de la Historia de la Música.

La desigualdad existente por cuestión de género continúa presente en nuestra sociedad. Es por ello por lo que desde el sistema educativo debe garantizarse una formación en la que se faciliten referentes femeninos tanto a las alumnas como a los alumnos. Todo esto, no se justifica sólo por la pérdida cultural que se produce, sino porque desde la escuela puede contribuirse a la neutralización de los estereotipos y prejuicios sexistas que todavía continúan en la sociedad.

Desde la musicología histórica la categoría de género, y, por tanto, la introducción de las aportaciones femeninas en el campo de la composición en el ámbito hispanohablante es un fenómeno reciente. A pesar de ello, el "rostro de la musicología histórica del entorno hispanohablante y lusófono sigue siendo en la actualidad mayoritariamente masculino" (Cascudo y Aguilar-Rancel, 2013, p.47). Esto es cierto, además para los docentes de música que, en sus propias formaciones en el conservatorio los referentes femeninos, tanto a nivel interpretativo como teórico, resultan escasos sino inexistentes.

Por todo ello, resulta necesario que se proporcione una educación en las aulas que tenga en cuenta esta marginación de las creadoras y las composiciones femeninas en concreto y por extensión también de la figura femenina en el ámbito musical, tanto como intérpretes como directoras.

1.2. Justificación

La marginalización de la obra creativa de las mujeres en la historia es reflejo de la herencia de una moral heredada en función del sexo (Valcárcel, 2007). Sin embargo, tal y como aparece recogido en la definición aportada desde la Organización Mundial de la Salud, existe una diferenciación entre “sexo” y “género”. Atendiendo a Cascudo y Aguilar-Rancel (2013) el primer término hace referencia a las características biológicas y psicológicas que definen al hombre y a la mujer; mientras que el segundo hace referencia a los roles sociales, comportamientos y atributos dotados distintivamente a hombres y mujeres socialmente.

En este sentido, ya en la década de los setenta, la filósofa Simone de Beauvoir expresó las ventajas de esta distinción terminológica para lidiar contra la desigualdad: la neutralización del “fundamento biológico que parecía justificar la distinción entre hombres y mujeres y se asumía que dicha distinción era comportamental, se anulaba un obstáculo mayor para las reivindicaciones igualitarias” (Cascudo y Aguilar-Rancel, 2013, p.30-31)

Por tanto, uno de los agentes de cambio de estos roles de género, por su carácter social es la escuela. De ahí la importancia de que desde ésta se contribuya a este cambio en la percepción social.

Por otra parte, las actividades propuestas en las sesiones de la Unidad Didáctica que se presenta a continuación se basan en el desarrollo de la percepción auditiva y la creatividad del alumnado.

En primer lugar, se parte de la consideración de que el desarrollo de la percepción auditiva resulta básica y esencial para la formación musical del alumnado. Esto es así puesto que la distinción de las cualidades del sonido (altura, timbre, duración e intensidad) parten de una percepción auditiva adecuada. Además, este desarrollo de una escucha comprensiva y un hábito de observación, análisis, también contribuye al incremento de la atención (Botella Nicolás y Gimeno-Romero, 2014).

En segundo lugar, también se desarrolla la creatividad y el trabajo colaborativo, que permite al alumnado mejorar en su propia comprensión mediante la contribución de sus compañeros/as (Álamos-Gómez y Montes, 2022). Por otra parte, la creatividad, de gran importancia en la educación secundaria debido al potencial que tiene para conseguir un desarrollo integral en el alumnado (Larraz, 2013).

1.3. Objetivos del Trabajo Fin de Máster relacionados específicamente con el tema elegido

Por lo expuesto con anterioridad, el principal objetivo del presente Trabajo Fin de Máster es visibilizar la existencia de mujeres compositoras a lo largo de la Historia de la Música.

De este objetivo principal deriva educar en igualdad, transformar la sociedad en favor de una sociedad más igualitaria, así como eliminar prejuicios sexistas que pueda tener el alumnado.

También se tiene como objetivo desarrollar la creatividad, el trabajo en grupo y la escucha activa.

Todas estas cuestiones (la educación en igualdad, el desarrollo de la creatividad o el trabajo colaborativo) aparecen recogidas en el Decreto 156/2022 por el que se regula la enseñanza secundaria obligatoria en la Comunidad de Galicia.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Contexto del papel de las mujeres compositoras en el ámbito musical

Pese a los innegables intentos de la sociedad actual de reconocer el papel de la mujer a lo largo de la historia, todavía existen sectores en los que esta reivindicación está todavía muy lejos de conseguirse. Este es el caso de la mujer compositora (Chao- Fernández, 2007), aunque a lo largo de la historia encontramos mujeres que han hecho sus aportaciones a la composición musical. Sin embargo, son muchas las que han quedado relegadas a un segundo plano o, lo que es peor, han sido olvidadas. No hay más que revisar los manuales de historia de la música o los textos educativos: en ninguno se incluyen ejemplos femeninos, quizás debido a que también están ausentes en un gran número de libros de historia, puesto que historiadores y musicólogos no las tuvieron en cuenta. Esto tiene su explicación atendiendo a que, desde la musicología, durante mucho tiempo, no se prestó atención a factores sociológicos, la posibilidad de acceso a la educación, etc. (Bofill, 2016).

Desde la denominada musicología crítica, autores como Dahlhaus, Treitler o Kerman, fueron los primeros en realizar una crítica a la musicología tradicional, que podría encuadrarse dentro del modelo positivista y formalista. Es decir, la musicología tradicional se caracteriza por tratarse de una disciplina objetiva y cercana al modelo positivista. El Positivismo, término utilizado por Saint-Simon por primera vez según Abbagnano (1974), tiene como una de sus tesis principales que “la ciencia es el único conocimiento válido” y que “proporciona un conocimiento puramente descriptivo” (Atencia, 1991, p. 144). Esto es, que entre sus principales objetivos se encuentra el buscar un conocimiento objetivo. La crítica de autores como Kerman, se basa en señalar que resulta imposible hacer de la musicología una ciencia objetiva, reconociendo la subjetividad del investigador (Treitler, 1989).

Fruto de esta crítica, surgen lo que podría denominarse como “nuevas musicologías”, adaptadas al posmodernismo, en las que se tienen en cuenta las construcciones del “otro” cultural, al igual que desde la sociología, historiografía o etnografía musical y general (McCutcheon, 2012). Este “otro”, no es más que un sujeto que no es blanco, heterosexual, ni

masculino (Aznar y López, 2019). Con ello, esta nueva musicología, trata de combinar la visión estética de la música junto con la comprensión de sus características sociales, culturales, históricas o políticas que no se habían tenido en cuenta en gran parte del siglo XX (Kramer, 2003).

En esta “otredad”, se encuentran las creaciones musicales de mujeres que no se han tenido en consideración desde la musicología e historiografía hasta hace dos décadas. Esto tiene como consecuencia, que, desde el ámbito educativo, tampoco se las haya visibilizado.

Además, el desconocimiento de las creaciones musicales realizadas por mujeres es mucho mayor en comparación con otras disciplinas como la pintura o la escritura (Chao-Fernández, 2014a). Esto se explica por la falta de oportunidades para acceder a la educación musical, las dificultades para acceder a los recursos para estrenar o editar sus obras y el rol doméstico y de la esfera privada asignado a las mujeres. En este sentido, durante un gran periodo de tiempo a lo largo de la historia, se consideró que la práctica de la música de un modo intensivo desviaba a la mujer de las tareas del hogar y obligaciones como madre y esposa. Todo ello, provocaba un descrédito social para aquellas mujeres que querían profesionalizarse dentro de la esfera musical (Chao-Fernández, 2014b).

En relación con esto, Green (2001) utiliza el término “patriarcado musical” para definir una situación con respecto a la práctica musical a lo largo de la historia. Esto es, una división del trabajo el general, y de la práctica musical en particular, consistente en la división de la práctica musical en una esfera pública y masculina, en contraposición a otra esfera privada, doméstica y femenina (Green, 2001).

Por otra parte, mediante el análisis del papel de la mujer en la música a lo largo de la historia, puede concluirse que, desde la Edad Media hasta prácticamente el siglo XX, la gran mayoría de ellas solamente pudieron participar en la vida musical si se daban los siguientes condicionantes: eran monjas, pertenecían a una familia noble (posteriormente, también, burguesa) o a alguna familia con tradición musical (Soler, 2017).

Desde el Renacimiento al Clasicismo la educación musical estaba restringida a las mujeres nobles, o a aquellas provenientes de familias de músicos, en los que esta actividad musical, si bien es cierto, quedaba relegada al ámbito doméstico. Posteriormente, en el Romanticismo, es cierto que se encuentran talentos femeninos que quedaron a la sombra de sus hermanos o esposos (Fanny Mendelssohn o Alma Mahler), estando mal visto que interpretasen para el público o que publicasen sus composiciones (Soler, 2017). En definitiva, la profesionalidad en lo que respecta a las aportaciones musicales femeninas resulta la principal diferencia entre las trayectorias masculinas y femeninas a lo largo de la Historia de la Música (López, 2013). En palabras de John Stuart Mill (2005):

> A las mujeres de las clases cultas se les enseña casi sin excepción, en mayor o menor grado, alguna rama de las bellas artes, pero no para que se puedan ganar con ella la vida ni la consideración social. Todas las artistas femeninas son aficionadas. Las excepciones son de las que confirman la verdad general. A las mujeres se les enseña música, pero no para que la compongan, solo para que la interpreten (pp. 197-198).

A lo largo de la historia, puede comprobarse que la actividad musical de la mujer, además de consistir principalmente en una actividad privada, se ha caracterizado por la expresión en las mismas de características tradicionalmente femeninas. Es cierto que, especialmente en el siglo XVIII y XIX, la posibilidad de interpretar algún tipo de instrumento era considerado como una cuestión de buena educación y signo de feminidad. Esto propició que muchas mujeres realizasen pequeñas composiciones, especialmente para música de cámara u obras para piano (Bofill, 2016). Además, según Green, el canto confirmaba la feminidad, la interpretación instrumental la interrumpía, mientras que la composición, la amenazaba (Green, 2001).

Esto se explica según McClary (1991) porque, en la cultura occidental “la mente se define como masculina y el cuerpo como femenino” (p. 151). De esta cuestión se deriva lo siguiente: el canto lleva consigo la “exhibición evocada del cuerpo”, asimismo, las mujeres como intérpretes “pueden participar en una exhibición que puede afirmar o problematizar el cuerpo”; sin embargo, cuando las mujeres componen, “es difícil que el cuerpo intervenga de alguna

manera en la actividad, porque la composición supone una exhibición metafórica del poder de la mente" (Green, 2001, p. 89). En consecuencia, esto provoca un conflicto con "las interpretaciones patriarcales de la feminidad" y el "orden sexual" (Green, 2001, p. 89).

Durante muchos siglos, la diferencia biológica entre sexos ha justificado la subordinación de la mujer en la sociedad, partiendo de la existencia de diferentes capacidades y funciones entre ambos (Soler, 2017). En este sentido, en lo que podría entenderse como la forma más extrema de polarización de las características marcadas por el género, la masculinidad se describe como activa, racional, productiva y creativa, todo ello habilidades de la mente. En el polo opuesto, lo femenino, se encuentra ligado a la pasividad, al sentimiento y a la reproducción (Green, 2001).

Por otra parte, las mujeres compositoras, por lo general, no han liderado cambios sustanciales en los estilos de composición, puesto que la gran mayoría no dispuso de la posibilidad de acceso a una posición profesional para ello. Las instituciones musicales y la formación a la que pudieron tener acceso tampoco les facilitó que abordasen formas como la orquesta o la ópera, para las que no las consideraban capaces. Por otra parte, aunque la historia de la música se ha caracterizado por destacar lo que se han considerado como obras maestras y la biografía de los autores de estas, sin embargo, tal y como expone Bofill (2016), la consideración de obra maestra es

> un concepto relativo como lo es el de belleza que siempre depende del momento histórico. (…) Esta noción de obra maestra surge en los albores del romanticismo y crece con el desarrollo del arte moderno. La filosofía recusa su naturaleza objetiva, porque la belleza no reside tanto en el objeto sino en el sujeto que lo contempla, en la mente, en la percepción de la persona que escucha. Y las disponibilidades perceptivas de la persona que escucha varían según las épocas y las sociedades (p. 21-22).

Esto puede llevar a plantearse si acaso las mujeres no han sido susceptibles de acceder al "terreno de la excelencia" o si es que no se las ha admitido. En respuesta a esta cuestión, Bofill sostiene que "a las mujeres se les ha negado el genio como aptitud innata y disposición

natural al margen del aprendizaje” (p. 22). Según la autora, esta opinión continúa en algunos sectores de la sociedad, que parte de que las mujeres “tienen una incapacidad general hacia los asuntos del espíritu y por ello son peores compositoras o ineptas para la composición “(p. 23).

2.2. Importancia de la educación musical de la obra de mujeres en la música

En lo que respecta a la importancia de educar al alumnado en la obra de las mujeres que han contribuido a lo largo de la historia de la música, en primer lugar, se trata de una forma de educar al alumnado en igualdad.

La igualdad entre mujeres y hombres es un principio jurídico que aparece recogido en diferentes textos legislativos y está reconocido en textos sobre derechos humanos. Esto es así, en el artículo 14 de la Constitución Española, en el que se recoge el derecho a la igualdad y no discriminación por razón de sexo (CE, 1978). Por otra parte, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, establecen que la educación de calidad debe tener en cuenta la educación en igualdad de género (Díaz et. Al, 2021).

Por otra parte, en el contexto gallego, el Decreto 156/2022 también recoge la necesidad de que el sistema educativo gallego debe de partir de un enfoque en el que se eduque en igualdad de género “a través de la coeducación y el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres” (Decreto, 2022, p. 50011). En concreto, en lo que se refiere a los objetivos específicos de la asignatura de música, en los descriptores del objetivo 2, expone que debe procurarse “el fomento del respeto por la diversidad de ideas y opiniones, el enriquecimiento cultural entre iguales y a la superación de barreras y estereotipos sociales, culturales o sexistas” (p. 50374).

Partiendo de que la educación no es neutral, se deduce que puede contribuir bien a la reproducción de desigualdades, o puede favorecer al establecimiento de una sociedad en igualdad (Martínez Martín, 2016).

Es por ello, que una de las medidas para lograr la educación en igualdad es la inclusión de la perspectiva de género en todas las materias, junto con la implicación del profesorado en dicha perspectiva de género. Esto es, adquirir un enfoque de enseñanza que “contemple a las mujeres y a los hombres como creadores, protagonistas y destinatarios de los modelos de enseñanza” (Díaz et al, 2021, p. 2). Esto parte de incluir contenidos en las materias que hagan referencia a las aportaciones de las mujeres, en este caso en materia de lo musical (Díaz et al., 2021).

Tal y como expone Llera (2013), existen muchos tipos de obstáculos que pueden provocar actitudes discriminativas. Sin embargo, debe ser mediante las instituciones de enseñanza que se reduzcan dichos obstáculos para favorecer el éxito de cada alumno/a. Es por ello, que desde las instituciones resulta posible realizar un cambio, que tenga sus efectos también a nivel social, haciendo del estudiantado un futuro agente de cambio social (Llera, 2013).

Desde los centros de enseñanza, todavía se transmiten estereotipos y prejuicios, que provocan en el alumnado una concepción diferente entre lo femenino y lo masculino, que se tratan de construcciones sociales inculcadas desde la propia sociedad. Por tanto, un modelo de escuela coeducadora es aquel en el que se trata de educar desde la perspectiva de género y conciencia de género, no como forma de ginocentrismo, sino para educar verdaderamente en igualdad, incluyendo las experiencias de las mujeres, tan válidas como las de los hombres (Bach et al., 2015). En palabras de López- Navajas (2015):

> el sistema educativo, y más en concreto la educación obligatoria, tiene una responsabilidad primordial en la transmisión del conocimiento y en la difusión de esa tradición de saber femenino, porque llega a toda la población y porque proporciona los referentes culturales considerados esenciales, aquellos con los que construimos nuestra memoria cultural. (pp.11-12)

Puesto que el sistema educativo es un agente desde el que se transfiere aquello que podría denominarse como “el conocimiento legítimo” o “el canon cultural” compartido por los miembros de una sociedad, se convierte en un elemento esencial para la difusión del

conocimiento. La tradición cultural de la mujer resulta poco conocida, y, además, existe una idea generalizada de que las contribuciones femeninas al mundo de la cultura son escasas o de poca importancia. Esto se debe al muy limitado reconocimiento de las aportaciones de las mujeres en la educación, que son mencionadas de modo anecdótico. Por todo ello, una educación y un sistema que resulte incapaz de transmitir unos “referentes universales”, tanto para ellos como para ellas, provoca la retransmisión de una tradición excluyente, incompleta y empobrecida. Esto no sólo supone una pérdida cultural, sino que esta falta de reconocimiento se refleja en el descrédito social de las mujeres, ya que “no se le puede otorgar valor social a quien no se le reconocen los méritos” (López-Navajas, 2015, p. 12).

2.3. Contribución de algunas mujeres compositoras en la historia de la música

Las contribuciones de las mujeres en el ámbito de la composición han sido extensas. En las últimas investigaciones realizadas se han llegado a descubrir más de nueve mil mujeres creadoras en el ámbito musical (Bofill, 2016). A continuación, se expondrán las aportaciones de algunas de las más destacadas:

2.3.1. Hildegarde von Bingen (1098-1179)

Nació en el seno de una familia noble en lo que actualmente sería el oeste de Alemania. Ingresó en un convento a la edad de ocho años, a la que ya mostró dotes excepcionales para la música. Está considerada como la mística más importante del siglo XII, redactando textos sobre teología, medicina y ciencias naturales. Su producción musical consta de más de 150 composiciones, entre las que se encuentran 77 canciones y una ópera, *Ordo Virtulum*. Esto se debe a que las monjas, si no se casaban, podían continuar su carrera musical, al contrario que las mujeres casadas que debían de abandonar sus estudios para dedicarse al cuidado de la familia (Bofill, 2016; Chao-Fernández, 2011).

2.3.2. Maddalena Casulana (1540-1590)

Fue compositora, laudista, organista y cantante veneciana. Fue la primera mujer que publicó sus composiciones. Destaca principalmente por la publicación de varias antologías de madrigales. Su estilo de composición era contrapuntístico y cromático, con líneas melódicas cantables, recibiendo el reconocimiento de colegas masculinos como Orlando di Lasso o Philippe de Monte, que alabaron su capacidad y composiciones (Chao-Fernández, 2014a).

El primero de estos madrigales fue editado en 1566 junto con obras de Orlando di Lasso, bajo el nombre de *Il Desiderio,* mientras que el segundo de ellos, *Il primo libro di madrigali*, fue dedicado a Isabel de Médici, mecenas de Casulana (Chao-Fernández, 2014a).

2.3.3. Francesca Caccini (1587-1640)

Perteneció a una familia de músicos, destacando como cantante y resultando la primera mujer en realizar una gira como artista profesional. Escribió música sacra y profana, monódica y polifónica, destacando la composición de varias óperas, de la que la única conservada es *La liberazione di Ruggiero dall'isola d'Alcina* y una colección que recoge diversas obras sacras y profanas (Bofill, 2016).

2.3.4. Barbara Strozzi (1619-1664)

Compositora veneciana, que destacó en la época como soprano y por escribir ocho volúmenes de música vocal. A excepción de un volumen de música religiosa, los siete restantes contienen música profana, cantatas, arias y madrigales.

El acceso a la formación musical fue gestionado por su padre, quién le procuró la instrucción en casa con maestros. Por otra parte, ejerció realizando conciertos como cantante. Sin embargo, en Venecia, según la tradición, la música no era una actividad deseable para una mujer, por lo que aparece en ciertas sátiras de la época tachada de cortesana (Chao-Fernández, 2014a).

A pesar de su fama como cantante y compositora, nunca escribió una ópera, al contrario que sus colegas varones. Se limitó a géneros como la música vocal profana y religiosa (Jezic, 1994).

2.3.5. Marianne Martínez (1744-1812)

Nacida en Viena, de familia de origen español, realizó una producción musical extensa, además de constituirse como una pianista muy activa. Algunas de sus obras fueron tomadas como modelo para Mozart, que además escribió uno de sus conciertos para piano para ella. Nunca se casó, viviendo bajo la protección de un libretista de ópera muy famoso en la época, Metastasio, que después le dejó una herencia. Su casa se convirtió en un centro cultural y musical por el que pasaron figuras de la talla de Mozart o Haydn (Bofill, 2016).

2.3.6. Fanny Mendelssohn (1805-1847)

Fue una niña prodigio y hermana del compositor Félix Mendelssohn. Fanny no rechazó el papel de buena ama casa y madre, pero no se desentendió de la música puesto que procuraba compaginarla con la gestión de la casa. Sin embargo, su padre y hermanos le prohibieron tocar en público, restringiendo su actividad como pianista en pequeños círculos privados. Esto se debe a que según la tradición estaba mal visto en la alta burguesía que la mujer actuase en público y cobrase por su trabajo, con muy contadas excepciones (Johnson, 2005). Por otra parte, su hermano publicó alguna de sus composiciones bajo su nombre y, tras su muerte, algunas de las obras de Fanny con el nombre de esta (Chao-Fernández, 2014a). Compuso un gran número de Lieder, así como obras para piano, órgano y música de cámara, cuyos estrenos en muchos casos se producían en el salón de su casa (Johnson, 2005).

Por todo ello, la vida de Fanny Mendelssohn resulta ser “el caso arquetípico de condición vital de las mujeres artistas del siglo XIX: la creación como pasatiempo, el matrimonio como principal objetivo” (Bofill, 2016, p.140). Fanny sólo pudo realizarse a través de los éxitos de su hermano.

2.3.7. Clara Wieck Schumann (1819-1896)

Nacida en el seno de una familia de músicos conocida en la época, hija de una pianista y cantante y de un pedagogo destacado. Fue una niña prodigio que gozó de la mejor formación musical posible en la época. Además, desde la infancia se granjeó grandes éxitos como concertista y las editoriales comenzaron a pedirle composiciones a temprana edad, aunque durante su infancia y adolescencia pudo componer pocas obras. En 1840 se casó con Robert Schumann, y, a partir de la fecha, Clara se encargó de estrenar, copiar, publicar y difundir la obra de su marido (Chao-Fernández, 2014a).

Con respecto a su faceta como creadora, escribió música para piano y música de cámara. Por una parte, consideraba que la mujer no debía tener el deseo de componer, mientras que, por otra, se quejaba de que no podía dedicarle tiempo suficiente a la composición (Bofill, 2016). En palabras de Clara Wieck Schumann: “Alguna vez creí que tenía talento creativo, pero renuncié a esta idea: una mujer no debe desear componer. Ninguna fue capaz de hacerlo. ¿Por qué debería esperarlo yo? Creer eso, sería arrogante” (Johnson, 2005, p. 5).

En ello se aprecia, la creencia de un erróneo intrusismo en un campo que algunas mujeres, tristemente, no consideraban adecuado o natural para ellas, por el desconocimiento de la existencia de compositoras anteriores a ellas mismas (Green, 2001).

2.3.8. Lili Boulanger (1893-1918)

Nació en París, en el seno de una familia de músicos, junto con su hermana Nadia Boulanger, famosa pedagoga musical y también compositora, con la que tuvo una estrecha relación. A pesar de morir muy joven, con 25 años, desarrolló una extensa obra con más de treinta obras publicadas. Su obra es principalmente vocal, junto con algunos trabajos para orquesta. Destaca su obra *Faust et Hélene*, una cantata para mezzosoprano, tenor, barítono y orquesta con la que ganó el Premio de Roma de composición musical en 1913, convirtiéndose en la primera mujer en obtener este galardón (Chao-Fernández, 2014a).

Su estilo tiene una fuerte influencia de Debussy y Fauré, así como de su propia hermana Nadia, quien además se encargó de difundir la obra de su hermana, cuestión por la que es recordada como compositora (Potter, 1999).

2.3.9. Galina Ustvolskaya (1918-2006)

Nacida en San Petersburgo, en la actual Rusia, alumna de Shostakovich entre 1937 y 1950, a la que este admiró hasta el punto de tomar algunas de sus composiciones para inspirarse para las suyas propias (Bofill, 2016).

Su estilo pertenece a las Vanguardias, aunque de carácter personal, destacando especialmente por una forma de hacer música llena de clusters, notas repetidas de modo obsesivo y combinaciones poco habituales de instrumentos (Bofill, 2016).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1. Descripción del centro y alumnado

3.1.1. Contextualización

El IES Ramón Otero Pedrayo se encuentra en el Barrio de Elviña, en un punto en el convergen el Barrio de Monelos, el Barrio de las Flores y el Barrio de Elviña. El centro cuenta con un "importante equipamiento escolar, cultural, administrativo y comercial" (Otero Pedrayo, 2023, p.3), puesto que se encuentra cerca de dos colegios de educación primaria e infantil, colegio para sordos, otros tres institutos, la Biblioteca Miguel González Garcés y el edificio de delegaciones de la Xunta de Galicia.

Este centro consta de 10 unidades de enseñanza secundaria obligatoria, teniendo que acoger en la actualidad al doble de estas unidades. Es, por tanto, que la carencia de espacios suficientes se ha tratado de mitigar mediante la utilización de unas instalaciones que se encuentran anexadas al edificio principal. De este modo, el IES Ramón Otero Pedrayo cuenta con un edificio principal, un pabellón polideportivo ("Andrés Diaz"), un edificio anexado (espacio que anteriormente era el Centro de Recursos de A Coruña), zona deportiva con tres pistas polideportivas y una zona de ocio ajardinada (Otero Pedrayo, 2023).

En la planta baja se sitúa la sala de profesores, la biblioteca, salón de actos, departamento de orientación, aula de apoyo, administración y despachos del equipo directivo. Por otra parte, en la primera planta se ubica el aula de informática y laboratorio, junto con otras aulas. Finalmente, en el sótano se encuentran el aula de música, plástica y tecnología.

El alumnado del centro tiene su lugar de residencia en los alrededores del centro. En lo que respecta al profesorado, en la actualidad el claustro está formado por aproximadamente 40 profesores/as. Por otra parte, el centro dispone de dos conserjes, una administrativa y dos limpiadoras (Otero Pedrayo, 2023).

3.1.2. Organización

En lo que respecta a los órganos de gobierno del centro, el IES Ramón Otero Pedrayo cuenta con un Equipo Directivo formado por el Director, Jefe de Estudios y Secretario; Claustro de Profesores y Consejo Escolar (Director, Jefe de Estudios, Secretario, 7 profesores, 1 padre/madre del A.P.A., 2 padres/madres elegidos, 4 alumnos, 1 representante del P.A.S. y un representante del Ayuntamiento). Por otra parte, también se dispone de una Comisión Pedagógica (Director, Jefe de Estudios, jefes de Departamentos Didácticos, Coordinación de formación, Coordinación del Equipo de Normalización lingüística, Profesores de apoyo a alumnos con N.E.E.). También se cuenta con una junta de delegados, asociación de alumnos y asociación de padres (Otero Pedrayo, 2023).

La Comisión de Coordinación Pedagógica del IES Ramón Otero Pedrayo se reúne al menos una vez al mes. Por otra parte, el Departamento de Orientación es uno de los elementos principales del centro, entre cuyas funciones se encuentra la atención de las necesidades educativas especiales, la orientación del alumnado, entre otras cuestiones (Otero Pedrayo, 2023).

El IES Ramón Otero Pedrayo imparte exclusivamente enseñanza secundaria obligatoria, ofertando como materias optativas las siguientes: francés, taller de comunicación oral, taller de matemáticas, cultura clásica, ciencias del medioambiente y de la salud, técnicas de expresión escrita e iniciación a la informática (Otero Pedrayo, 2023). Asimismo, en 4º curso de la ESO se proponen los itinerarios (se pueden ver en la Figura 1) con materias propias y optativas:

Figura 1

Itinerarios que se ofertan en 4º de la ESO en el IES Otero Pedrayo

<table>
<tr><th>Itinerario</th><th colspan="3">Materias propias do itinerario</th><th>Optativas</th></tr>
<tr><td>Científico</td><td>Física e Qu.</td><td>Bioloxía</td><td>Plástica</td><td rowspan="4">Ciencias Medioambientais.
Cultura Clásica.
Bioloxía (só para o tecnolóxico)
Francés.
Música.
TEE</td></tr>
<tr><td>Tecnolóxico</td><td>Física e Qu.</td><td>Tecnoloxía</td><td>Plástica</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Humanidades e CC. SS.</td><td rowspan="2">Música</td><td rowspan="2">Cult. Clás.</td><td>Plástica</td></tr>
<tr><td>Tecnoloxía</td></tr>
</table>

Fuente: Extraído de IES Ramón Otero Pedrayo. (2023). Proyecto educativo, p. 34

El centro también cuenta con un proyecto lector en el que se establece la biblioteca como el núcleo del mismo, concretándose para cada curso un plan anual de lectura. Además, también dispone de una iniciativa de Club de lectura.

3.1.3. Características psicosociales del alumnado al que se dirige la UD

El nivel socioeconómico de alumnado y familias en los que se desarrolla esta Unidad Didáctica se podría clasificar en medio-bajo, puesto que la gran mayoría de progenitores trabajan en el sector servicios. Además, puesto que el barrio en el que se localiza el IES Ramón Otero Pedrayo se encuentra en expansión, cuenta con un alto número de familias inmigrantes, en su gran mayoría hispanoamericanas, aunque también de otras etnias minoritarias (Otero Pedrayo, 2023).

El grupo de estudiantes que se ha escogido para poner en práctica la siguiente propuesta didáctica pertenece a los dos grupos de 3º de ESO, grupo A y B. Estos grupos están formados por un alumnado de entre 14 y 15 años y algún alumno de 16. Existe un alto porcentaje de alumnado de origen latinoamericano, que llega a representar alrededor de un 25% de los alumnos/as de ambos grupos.

El porcentaje de alumnado masculino es mayor que el femenino en el grupo B, mientras que en el grupo A hay un predominio del género femenino.

El alumnado de esta edad se caracteriza por una serie de cambios en las órdenes biológico, psicológico y social, así como en la búsqueda de una nueva identidad. Esta preocupación por la afirmación personal y social caracteriza a la adolescencia temprana, que comprende entre los 14 y 16 años, grupo de edad objeto del presente trabajo (Krauskopof, 1999).

En lo que respecta al desarrollo psicológico en esta etapa, se caracteriza por el pensamiento formal, según el que se analizan situaciones hipotéticas de forma lógica, es decir, se trata de un pensamiento abstracto, en el que se aplica el razonamiento de carácter deductivo (Delgado, 2008).

Esta etapa del desarrollo se caracteriza por un cambio profundo en el apego, conllevando el desligue de los progenitores y un aumento de la autonomía e independencia en la toma de decisiones (Monks, 1987). Por otra parte, se produce una crisis de identidad, con "inconsistencias en el yo", provocada por la apreciación de opuestos o contrastes en la personalidad dependiendo de la situación social. Además, existe una preocupación en el/la adolescente acerca de las opiniones de los demás acerca de ellos. En este sentido, esto provoca una vulnerabilidad hacia la opinión externa, lo que se relaciona íntimamente con la autoestima en esta etapa del desarrollo. Así mismo, se aprecian diferencias en la evolución de la autoestima entre adolescentes masculinos y femeninos. Las adolescentes, según García y Deval (2019) se muestran más vulnerables y dependientes de las valoraciones de los demás, lo que conlleva una autoestima más baja durante esta etapa de la adolescencia frente a sus compañeros masculinos. Con respecto a las valoraciones de los demás, pudo comprobarse que, en un primer momento, en la realización del primer cuestionario, el alumnado comentaba entre sí las respuestas que iban a poner, para contrastarlas con la del compañero/a cercano/a.

Asimismo, en esta etapa predomina la predisposición de que los/as alumnos/as busquen relacionarse en grupo con personas de su mismo sexo (García y Deval, 2019). Esta cuestión, ha sido observada en los grupos en los que se puso en práctica la presente unidad didáctica.

Por otra parte, también se les caracteriza por la conformidad, entendida como la posibilidad de ceder a la presión del grupo de iguales, lo que se denomina como “homofilia conductual” (García y Deval, 2019, p. 366). Esto también se corresponde con lo observado en la puesta en práctica de la primera actividad en la primera sesión.

3.2. Objetivos de la materia y su contribución al desarrollo de las competencias clave

Mediante la propuesta didáctica que se detallará a continuación se desarrollan los siguientes objetivos de la materia de Música recogidos en el Decreto 156/2022, que es por el que se rige esta propuesta:

- OBJ1. Analizar obras de diferentes épocas y culturas identificando sus principales características estilísticas y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de gozo y de enriquecimiento personal (Decreto 156/2022, p. 50373).
- OBJ3. Interpretar piezas musicales y dancísticas gestionando adecuadamente las emociones y empleando diversas estrategias y técnicas vocales, corporales o instrumentales, para ampliar las posibilidades de expresión personal (Decreto 156/2022, p. 50374).
- OBJ4. Crear propuestas artístico-musicales, de manera individual o grupal, empleando la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y herramientas tecnológicas para potenciar la creatividad e identificar oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional (Decreto 156/2022, p. 50375).

Asimismo, se contribuye al desarrollo de las siguientes competencias clave (Decreto 156/2022, p. 50385):

- Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)
- Competencia Plurilingüe (CP)
- Competencia Digital (CD)

- Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)
- Competencia ciudadana (CC)
- Competencia Emprendedora (CE)
- Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC)

De igual modo, también se promueve el desarrollo de elementos transversales (Decreto 156/2022, p. 500031-2):

- Comprensión lectora
- Expresión oral y escrita
- La educación emocional y en valores
- La igualdad de género
- La creatividad
- Respeto mutuo y cooperación entre iguales

3.3. Contenidos

3.3.1. Contenidos curriculares

La propuesta didáctica presentada cumple con los siguientes contenidos recogidos en el Decreto 156/2022:

Bloque 1. Escucha y percepción (Decreto 156/2022, p. 50379):

- Obras musicales y dancísticas: análisis, descripción y valoración de sus características básicas. Géneros de la música y de la danza.
- Voces e instrumentos: clasificación general de los instrumentos por familias y características. Agrupaciones.
- Compositores y compositoras, artistas, intérpretes y agrupaciones internacionales, nacionales, regionales y locales, con especial atención a la Comunidad Autónoma de Galicia.

- Conciertos, actuaciones musicales y otras manifestaciones artístico-musicales en directo y registradas.
- Mitos, estereotipos y roles de género transmitidos a través de la música y de la danza.
- Normas de comportamiento básicas en la recepción musical y escénica: respeto y valoración.
- Herramientas digitales para la recepción musical: diferentes soportes audiovisuales.
- Estrategias de búsqueda, selección y reelaboración de información fiable, pertinente y de calidad.

Bloque 2. Interpretación, improvisación y creación escénica (Decreto 156/2022, p. 50380):

- La partitura. Identificación y aplicación de grafías, lectura y escritura musical.
- Elementos básicos del lenguaje musical: parámetros del sonido, intervalos. Tonalidad: escalas musicales, la armadura y los acordes básicos. Texturas. Formas musicales a lo largo de los períodos históricos y en la actualidad.
- Repertorio vocal, instrumental o corporal individual o grupal de distintos tipos de música del patrimonio musical propio y de otras culturas.
- Técnicas básicas para la interpretación: técnicas vocales, instrumentales y corporales, técnicas de estudio y de control de emociones.
- Proyectos musicales y audiovisuales: empleo de la voz, del cuerpo, de los instrumentos musicales, de los medios y de las aplicaciones tecnológicas.
- La propiedad intelectual y cultural: planteamientos éticos y responsables. Hábitos de consumo musical responsable.
- Normas de comportamiento y participación en actividades musicales y escénicas.
- Herramientas digitales para la creación musical. Secuenciadores y editores de partituras.

Bloque 3. Contextos y culturas (Decreto 156/2022, p. 50381):

- Historia de la música y de la danza occidental: períodos, características, géneros, voces, instrumentos y agrupaciones.
- Compositoras y compositores de cada período de la historia de la música desde una perspectiva igualitaria y abierta, atendiendo a la composición en la Comunidad Autónoma de Galicia.
- Principales composiciones musicales de cada período histórico.

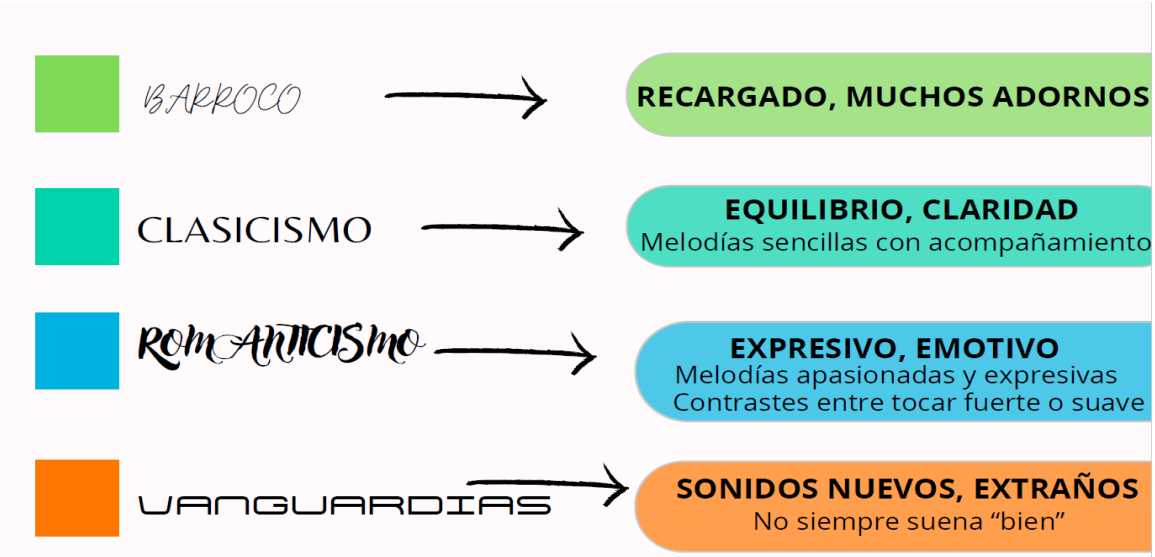
3.3.2. Subcontenidos (concreción de los contenidos curriculares)

Los contenidos abordados mediante la unidad didáctica propuesta son *Las principales mujeres compositoras a lo largo de la Historia de la Música*. Se ha realizado una selección de las principales figuras femeninas a lo largo de la Historia de la Música, distinguiendo varias de ellas según los diferentes periodos de la Historia de la Música. Fueron elegidas para abordar como contenido de la presente unidad didáctica las siguientes: Hildegarde von Bingen, Maddalena Cassulana, Francesca Caccini, Barbara Strozzi, Marianne Martínez, Fanny Mendelsshohn, Clara Schumann, Lili Boulanger, Elizabeth Maconchy, Galina Ustvolskaya.

Mediante la actividad realizada en la primera sesión, *identificación auditiva de estilos musicales*, los contenidos trabajados se basan en la discriminación auditiva e identificación de cuatro estilos musicales: *Barroco, Clasicismo, Romanticismo y Vanguardias*, mediante la escucha de diferentes obras de cada una de las mujeres presentadas al comienzo de este apartado. Además, se tienen en cuenta las características de cada uno de ellos que se presentan como contenido de cada uno de estos estilos (Figura 2):

Figura 2

Características de los estilos de la historia de la música



Fuente: elaboración propia.

Con esta actividad también se desarrolla la capacidad de trabajo en grupo.

Para la segunda actividad propuesta, *crear un mapa auditivo*, los contenidos trabajados son la discriminación auditiva y el desarrollo de una escucha activa de las siguientes cuestiones:

Figura 3

Instrucciones con los elementos requeridos para la identificación mediante la audición y posterior creación de un mapa auditivo

Fuente: elaboración propia.

Además, se desarrolla la creatividad y la capacidad de trabajo en grupo.

Mediante el canto y tocar en el xilófono, un arreglo del *Andante* (tercer movimiento) *del Trío* Op. 17 de Clara Schumann para piano, cello y violín, los contenidos desarrollados son la lectura de una partitura, el ritmo, la coordinación, concentración y la actitud de respeto hacia la obra que se está ensayando y hacia los compañeros. También se desarrolla la capacidad de escucha activa.

3.4. Metodología

3.4.1. Principios metodológicos

La siguiente propuesta didáctica se enriquece con el empleo de diferentes metodologías. Todas ellas, podrían encuadrarse en un modelo de enseñanza activo, que en todo caso trata de enseñar a aprender, a tomar decisiones de manera autónoma y en la que se trabaja desde el grupo (García Sanz, 2008). Todas las actividades de la propuesta están inspiradas en el cognitivismo, en el que el aprendizaje se produce por descubrimiento, tratando de descubrir las relaciones entre los nuevos contenidos con sus conocimientos previos. Por otra parte, está influenciada en la filosofía de Vygotski, que según Doménech Betoret (2012) se caracteriza por promover la necesidad de una mediación social, es decir, la cooperación en una misma tarea de varias personas e instrumental (recursos y materiales proporcionados para cada actividad).

En primer lugar, la propuesta didáctica utiliza como uno de sus métodos de enseñanza la lección magistral participativa, especialmente en el desarrollo de la primera sesión, en la que la profesora expone algunas características de las compositoras destacadas a lo largo de la Historia de la Música. En este caso, la lección magistral participativa se utiliza en formato pregunta- respuesta: el docente lanza una pregunta al alumnado para que este la responda y luego, el profesor amplía la información y, por tanto, el conocimiento del alumnado. Con ello se fomenta especialmente la necesidad de seguir aprendiendo y también se ofrece oportunidad al alumnado para intervenir (Fernández, 2006).

Asimismo, para el orden de exposición de los contenidos, se fundamenta en la forma de entender la enseñanza musical de Igor Stravinsky, es decir, empezando por lo más cercano en el tiempo a lo más antiguo (Stravinsky, 1940).

En segundo lugar, se utilizará el aprendizaje basado en la resolución de problemas mediante proyectos, que se planteará como actividad grupal, consistente en la diferenciación auditiva por parte del alumnado de una serie de audiciones de diferentes estilos musicales (Zambrano Briones et al., 2022).

Por otra parte, la actividad de realizar un *mapa auditivo* está basada en el aprendizaje basado en proyectos, así como en los mapas conceptuales, que en este caso son realizados por el alumnado. Mediante los mapas conceptuales se desarrolla un aprendizaje significativo, puesto que se debe reflexionar para organizar las ideas y por tanto fomenta un nivel cognitivo elevado (Ojeda Cabrera et al., 2007).

De igual modo, el aprendizaje se basa en el aprendizaje cooperativo en todas las actividades propuestas, siendo este aprendizaje de carácter informal, puesto que se refiere a actividades destinadas a momentos específicos (Juárez-Pulido et al., 2019).

Por otra parte, en lo que a metodologías musicales se refiere, las tres actividades planteadas siguen las indicaciones de Wuytack, 1996). La primera actividad, destinada a la identificación de diferentes estilos auditivos se basa en una audición activa, es decir, aprender a escuchar. Para esta actividad en concreto, se trata de profundizar en el aspecto histórico y de las corrientes culturales y filosóficas de la época en que vivió el compositor. Todo ello con la pretensión de estudiar aspectos técnicos y estéticos. En este sentido se relacionan cuatro estéticas contrastantes entre sí (cuatro estilos de la historia de la música: Barroco, Clasicismo, Romanticismo, Vanguardias) con aspectos técnicos en concreto: melodía, armonía y ritmo. Además, se van comentando aspectos biográficos de las compositoras, tanto para darlas a conocer como para ayudar a “integrar mejor la obra en la vida del compositor” (Wuytack, 1996,

p. 45) y del contexto histórico, que “facilitan la comprensión y apreciación de una obra” (Wuytack, 1996, p. 46).

En la actividad de creación de un mapa auditivo, se pretende por parte del alumnado la representación mediante símbolos, colores y figuras geométricas de lo que se está escuchando. Es decir, la representación “esquemática” del desarrollo de la música. Esta representación visual de lo escuchado se emplea como medio de apoyo a la audición. Esto es, puesto que la música es un arte que se desarrolla en el tiempo, y “la memoria no siempre es capaz de aprehender ese fenómeno “(Wuytack, 1996, p. 52). En esta representación gráfica se analizan los siguientes parámetros: la forma, el ritmo, la melodía, la dinámica, la instrumentación, y el aspecto interpersonal, puesto que “la emoción es capaz de penetrar en las fuentes más profundas de la experiencia musical” (Wuytack, 1996, p. 30).

En la última actividad, la interpretación de un fragmento de un arreglo de una composición de Clara Schumann, en el que “el profesor deberá hacer gala de gran sensibilidad para hacer sentir el ambiente y el carácter de una obra, para lo cual es aconsejable que oiga y cante esa música” (Wuytack, 1996, p. 39).

En la tercera sesión, en la que se realiza una actividad de interpretación mediante el canto, se ha basado en el método de Kodály, en la que se aprenden los elementos musicales básicos de forma lúdica (Brufal Arráez, 2013).

En la cuarta y quinta sesión las actividades están basadas en la metodología Orff, cuyo concepto pedagógico parte de la relación existente entre ritmo y lenguaje, para lo que resulta necesario partir de la palabra para llegar a la frase, lo que tiene su paralelismo musical. Siguiendo la metodología Orff, se parte de trabajar la percusión corporal, mediante esquemas rítmicos repetitivos. Esto se desarrolla de la siguiente forma, primero mediante el canto, luego mediante la percusión indeterminada y, en último lugar, a través de la percusión determinada (Lahoza, 2012).

En último lugar, la propuesta didáctica en su totalidad se ha planteado como una forma de visibilización de las mujeres en la música a lo largo de la historia, con la finalidad de proporcionar referentes femeninos a los/as alumnos/as, tal y como se expresó anteriormente. Este pensamiento parte de la idea de que la educación no es un elemento neutral, sino que puede contribuir a la normalización o reproducción de una sociedad desigual, o, por el contrario, para transformar la ciudadanía a favor de una sociedad en igualdad (Martínez Martín, 2016).

3.4.2. Recursos

En lo que respecta a los recursos empleados se ha utilizado un PowerPoint de elaboración propia de la profesora en la plataforma Canva para el desarrollo de las tres primeras sesiones.

Además de este PowerPoint, que se ha planteado como soporte base para el desarrollo de las clases, se elaboraron otros materiales. En este PowerPoint, hay que destacar que se ha incluido un cartel con diferentes mujeres compositoras, diseñado por la profesora. Además de esto se configuró una línea temporal con diferentes compositoras y diapositivas explicativas de cada una de las compositoras elegidas. Asimismo, se elaboró un listado de 10 audiciones que se escucharían en la primera sesión, junto con una audición distinta (la última empleada) en la sesión número 2. Para ello se configuró un listado con nombre, periodo y nombre de las compositoras con un enlace a YouTube de los vídeos en cuestión. Además, los videos correspondientes a cada una de las mujeres se adjuntaron en las fotos de cada diapositiva del PowerPoint (Anexo IV).

Para la primera sesión se crearon unas fichas con seis recuadros para que el alumnado pegase unas tarjetas elaboradas también por la profesora. En cada uno de los seis apartados de las fichas, la profesora pegó un trozo de cinta de doble cara. Además, diseñó unas tarjetas de distintos colores y formatos de letra. Estas tarjetas se distribuyeron en sobres junto con unas instrucciones diseñadas también por la profesora con distintos colores. Todo ello se imprimió a color para facilitar la comprensión del alumnado (Anexo I).

Para la segunda sesión, la profesora diseñó unas instrucciones para la segunda actividad que también imprimió a color. Además, se les distribuyeron a los/as alumnos/as cartulinas de color blanco en formato A3. Junto con esto, se les distribuyeron alrededor de 24 rotuladores de colores para todo el alumnado (Anexo II).

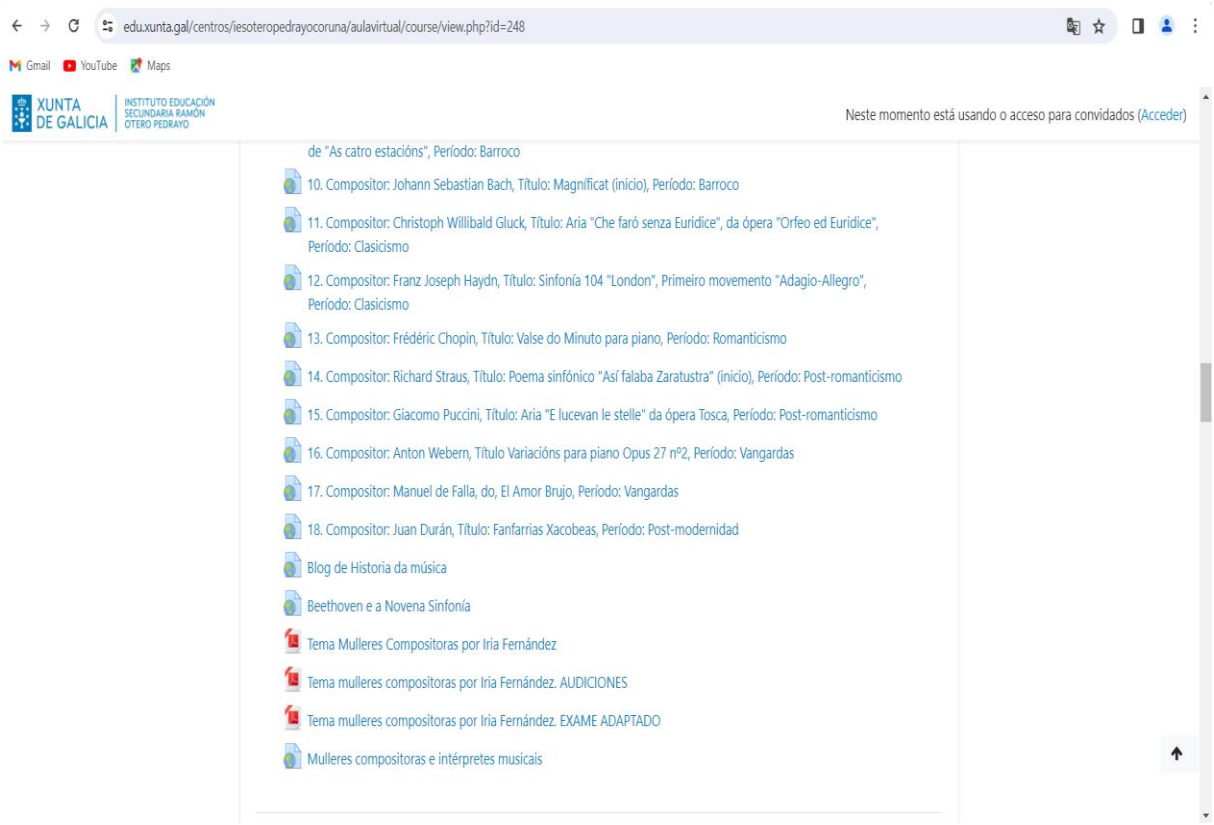
Para el desarrollo de la tercera sesión, la profesora realizó un arreglo de un fragmento del *Andante* (tercer movimiento) *del Trío Op. 17* de Clara Schumann para piano, cello y violín para instrumentos Orff. Además de esto realizó un ejercicio de percusión corporal preparatorio, con los tres patrones rítmicos implicados en el arreglo posterior (Anexo III). Se extrajo además el audio de un tercer arreglo para piano para utilizar como acompañamiento sobre el que cantar los/as alumnos/as.

Además de ello se elaboró un tema escrito para darle los/as alumnos/as (Anexo V), junto con un listado reducido de audiciones. Ambos documentos se subieron al *Aula Virtual* del instituto, y, además, el tema escrito se les dio impreso a cada alumno/a.

Por otra parte, se redactó un examen con 10 preguntas tipo test, con tres opciones cada pregunta (ver Anexo V).

Figura 4

Captura de pantalla de los archivos colgados en la página web del centro.



Fuente: IES Otero Pedrayo, Aula Virtual. Captura de pantalla de los archivos elaborados por la autora de este TFM colgados en la página web del centro en PDF.

Finalmente se diseñaron dos cuestionarios, uno para entregarse al principio de la primera sesión y otro al finalizar la última. En ellos se les preguntó mediante preguntas de respuesta única acerca de su edad, género, conocimientos generales e interés sobre el tema a abordar en formato de respuesta única. Por otra parte, se planteó una escala de Likert con diferentes afirmaciones, las mismas en el primer cuestionario que en el segundo (ver Anexo V).

3.4.3. Medidas de atención a la diversidad

Durante la puesta en práctica de la presente unidad didáctica no se encontraron alumnos que requiriesen de medidas concretas de atención a la diversidad. Sin embargo, teniendo en cuenta que resulta imprescindible atender a las necesidades específicas de apoyo educativo, la unidad didáctica que se ha desarrollado es susceptible de modificaciones, y se adaptaría a

las necesidades específicas del alumnado que así lo necesitase, dando cumplimiento a la ORDEN de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Además, dado que esta unidad didáctica puede llevarse a cabo en otros contextos y/o en otros grupos en los que pueda haber algún tipo de diversidad, de ser necesario se harán refuerzos curriculares, actividades de refuerzo, o de ampliación, no solo para alumnado con déficit sino también para alumnado con altos conocimientos que precisen otro tipo de atención.

Es decir, que los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, metodologías empleadas, recursos u otras cuestiones que afectasen al alumno/a, podrían adaptarse a las necesidades específicas de apoyo de cada uno/a que así lo demandara.

3.5. Secuenciación y temporalización de las sesiones y actividades

3.5.1. Sesión 1

La primera sesión comenzó con la profesora pasando lista y con la entrega del primer cuestionario, a modo de evaluación diagnóstica, realizado por la docente para comprobar si el alumnado tiene prejuicios sobre la temática de las mujeres compositoras. Para ello, se le explica al alumnado que se trata de un cuestionario anónimo en el que se trata de conocer su opinión, conocimientos anteriores e intereses sobre las mujeres compositoras.

A continuación, la profesora mediante el uso del PowerPoint, en el que va pasando las diferentes diapositivas, explica que se le ha pasado ese cuestionario al alumnado para conocer si cuentan con conocimientos previos sobre la existencia de mujeres compositoras anteriores al siglo XX puesto que lo que se espera encontrar es que la mayoría de ellos/as respondan negativamente a esta cuestión. Explica que a lo largo de la Historia de la Música no se las ha visibilizado, puesto que la Historia de la Música estudiada y la que aparece recogida en los libros de historia hace referencia prácticamente en exclusividad a los hombres, con lo que podría surgir la pregunta de si realmente han existido mujeres compositoras o es

que sencillamente no se las ha visibilizado. Seguidamente, se les explica que, efectivamente, sí que existieron mujeres compositoras, se han ido descubriendo en los últimos tiempos más de 9.000, de las cuales se les indican ciertos nombres. Luego, la profesora pregunta el porqué de que no aparezcan entonces en los libros de la historia. La docente responde que esto se debe a dos cuestiones. La primera de ellas sería las restricciones en el acceso a cuestiones como la edición de las partituras o el estreno de las mismas. La segunda, el rol asignado a la mujer a lo largo de la historia de la esfera de lo privado, de lo doméstico, en contraposición a la esfera pública por parte de los hombres.

Se les explica que, en este sentido, la primera mujer en publicar su obra fue Madalena Cassulana, que en la dedicatoria de su libro de madrigales a su mecenas (Isabel de Médici) escribió la siguiente frase:

Figura 5

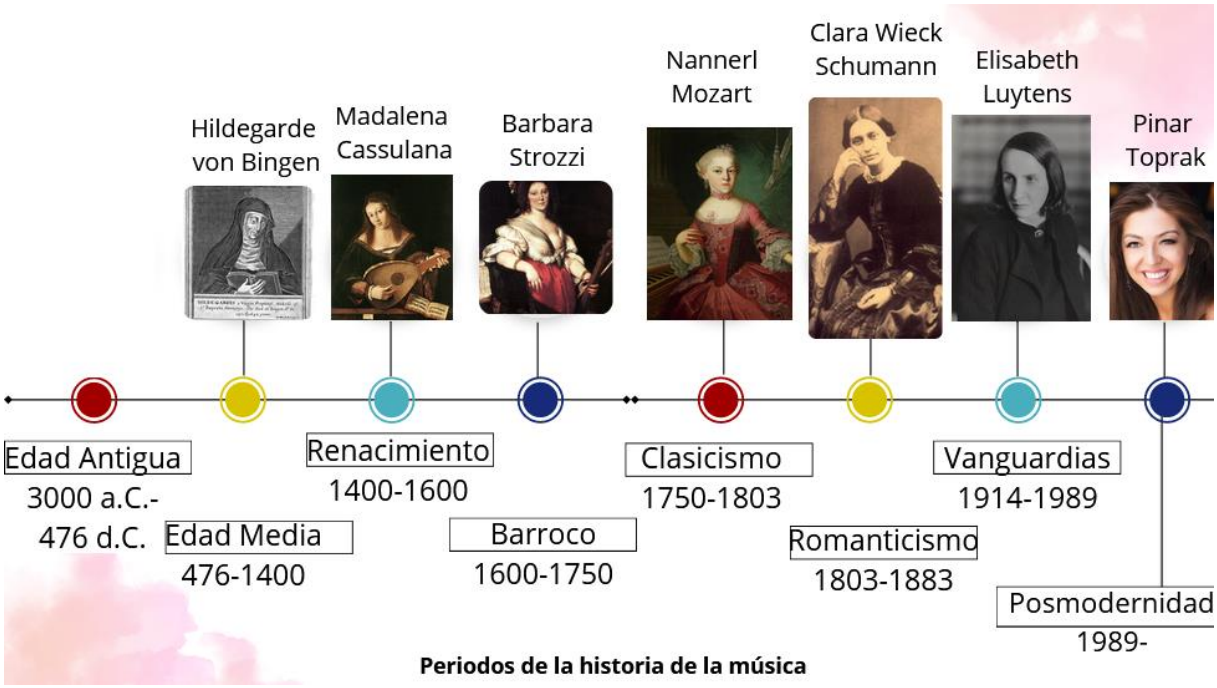
Captura de pantalla de diapositiva utilizada en el transcurso de la primera sesión.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se les presenta una línea temporal en la que se diferencian los periodos destacados de la Historia de Música que coinciden en denominación y fecha con los dados en el tema previo por parte de su tutor. Entonces, se les explica que, efectivamente, respondiendo a una de las preguntas planteadas en el cuestionario, se encuentran referentes femeninos en la composición musical desde la Edad Antigua, en concreto en la Antigua Grecia. En la línea temporal se han colocado imágenes de mujeres que son mencionadas en dicha línea temporal. Se mencionan cuestiones como que Nannerl, hermana mayor de Mozart, tuvo acceso a la misma educación que su hermano, pero, que se le negó la posibilidad de alcanzar la trayectoria de su hermano al casarse o que detrás de la banda sonora de películas del Universo Marvel se encuentra una mujer.

Figura 6

Captura de pantalla de diapositiva utilizada en el transcurso de la primera sesión



Fuente: elaboración propia.

Es por ello, que la docente procede a explicar algunas cuestiones de las biografías de las seis mujeres sobre las que versará la actividad que tendrá que realizar el alumnado a continuación. En este caso, se explican cuestiones de las mujeres autoras de las audiciones que escucharán a continuación los/as alumnos/as en la actividad, de las más cercanas a la actualidad a las más antiguas. Con esto, se trata de innovar en la forma de abordar la historia tradicional de lo más antiguo a lo más reciente, realizándolo al revés, tal y como ya señaló Stravinsky (1940).

Después de esta explicación (aproximadamente 15 minutos), se procede a la explicación de la actividad que va a tener que realizar el alumnado, relacionada con la audición de la obra de 6 mujeres destacadas en la Historia de la Música. La docente expone que los periodos de la Historia de la Música tienen una serie de características que son lo que los diferencian entre sí, y, que, estas características resultan muy fáciles de reconocer auditivamente.

Figura 7

Características de los estilos de la historia de la música

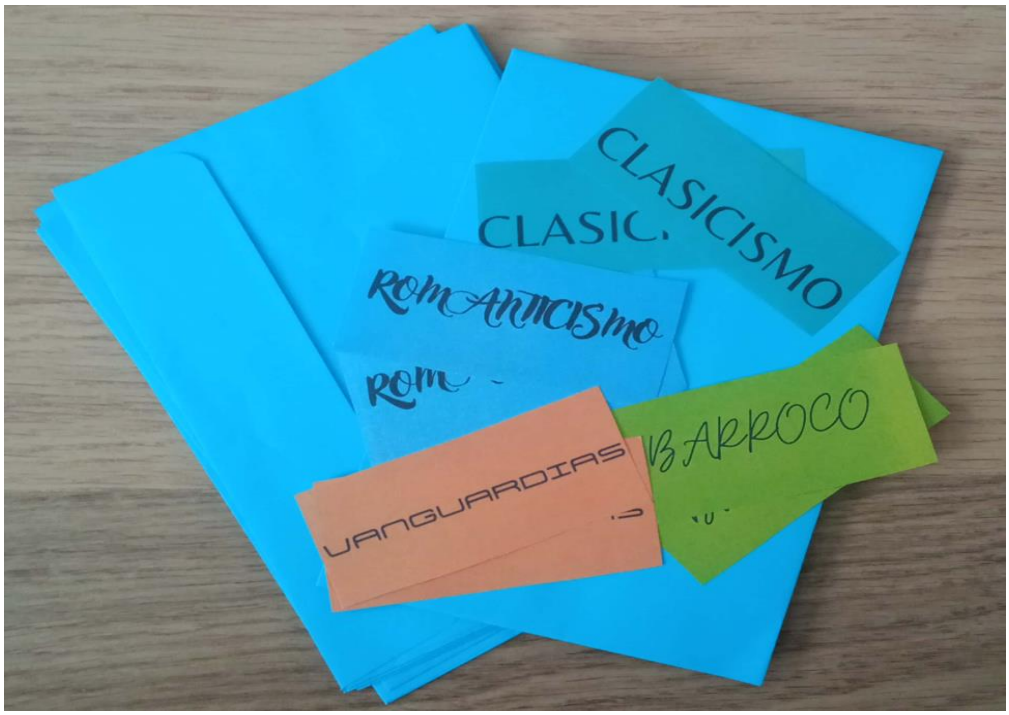
Fuente: elaboración propia.

Para ello, la profesora distribuye el aula de alumnos en 6 grupos de entre 4 y 5 personas cada uno. La profesora distribuye una de las fichas de diseño propio, explicando que lo que ven es

en cada uno de los recuadros de la misma (ver Anexo I) es un trozo de cinta de doble cara que deben de quitar para poder pegar las tarjetas correspondientes. A continuación, entrega a cada grupo, una ficha y un sobre, con varias tarjetas en su interior, correspondientes a cuatro periodos de la historia de la música (Barroco, Clasicismo, Romanticismo y Vanguardias) cada una de ellas diseñada con un color y un formato de letra distinto. Junto con esto, da a cada grupo un papel con las instrucciones impresas a color. Estas mismas instrucciones son proyectadas en la pantalla. Entonces, la profesora explica a todo el grupo las características de cada uno de los estilos.

Figura 8

Ejemplo de los sobres entregados a cada pequeño grupo con diferentes tarjetas en cada uno, para la realización de la primera actividad



Fuente: elaboración propia.

Después de esto, la profesora señala que pondrá 6 audiciones, cada una correspondiente a una de las mujeres sobre las que ofreció pequeñas indicaciones sobre su biografía y

pertenecientes a diferentes estilos. Todas ellas se dispondrán aleatoriamente, y, por tanto, en distinto orden de cómo se explicó con anterioridad, para no condicionar al alumnado en la adivinación del estilo correspondiente a cada audición.

Las audiciones son las siguientes:

1. *Dies Irae*, composición para piano, octeto de contrabajos y caja de madera de Galina Ustrolskaya. Vanguardias. https://www.youtube.com/watch?v=31nFYVL98v4
2. *Sino alla norte*, *Diporti di Euterpe Op. 7*. Barbara Strozzi. Barroco. https://www.youtube.com/watch?v=3iW7014VGpI
3. *Sinfonía en Do Mayor, Primer movimiento, Allegro con Spirito.* Marianne Martínez. Clasicismo. https://www.youtube.com/watch?v=0GsUhZZy53w
4. *Cuarteto de cuerda en Mi bemol Mayor.* Fanny Mendelssohn. Romanticismo. https://www.youtube.com/watch?v=8VvT5Yfhzig
5. Lied no 2, Op. 13, *Sie liebten sich beide* (Ambos se amaban). Clara Wieck Schumann. Romanticismo. https://www.youtube.com/watch?v=Q5jGaKIY7_
6. Introducción Ópera *La liberazione di Ruggiero dall'isola d'Alcina*. Francesca Caccini. Barroco. https://www.youtube.com/watch?v=1MikYDnh5cQ

Una vez escuchadas todas las audiciones, la profesora se acerca a preguntar en cada grupo cuales fueron las respuestas, dando posteriormente la respuesta correcta a toda la clase. Con respecto a los resultados en los/as alumnos/as en prácticamente 4 o 5 de los 6 grupos formados se acierta el periodo-estilo en cuestión de todas las audiciones escuchadas.

Cuando acaba la actividad, la profesora procede a recoger los materiales dados a los estudiantes. Los últimos 5 minutos de la clase finaliza comentando algunas cuestiones de otras 4 mujeres de otros periodos de la Historia de la Música que quedan fuera de la actividad, como el Posromanticismo o el Renacimiento, que no fueron tomados en cuenta para el desarrollo de la actividad para facilitar el reconocimiento de estilos muy diferentes entre sí. En otras palabras, para facilitar la comprensión por parte del alumnado. Para ello, utiliza

pequeños fragmentos de 30 segundos de audición de cada una de ellas. Esto lo realiza a modo de lección magistral participativa, realizando preguntas a los alumnos/as. Las obras seleccionadas se exponen a continuación:

1. *Nocturno para orquesta.* Elizabeth Maconchy. Vanguardias. https://www.youtube.com/watch?v=ktAV90A3_Z8
2. *Faust et Helena*, Cantata para mezzosoprano, tenor, barítono y orquesta. Lili Boulanger. Posromanticismo. https://www.youtube.com/watch?v=uVy5SWwRbDQ
3. *Morir non puó il mio cuore*. Madalena Cassulana. Renacimiento. https://www.youtube.com/watch?v=0xRjSayKPkk
4. *Circle of Virtue, Ordo Virtutum*. Hildegard von Bingen. Edad Media. https://www.youtube.com/watch?v=HmgnqY3TKH

3.5.2. Sesión 2

En la segunda sesión, la profesora comienza pasando lista y explicando al alumnado cómo va a ser el examen que deberán realizar en la última (sexta sesión). Se les explica que va a ser un examen de 10 preguntas tipo test, que las preguntas erróneas no descuentan y que el examen consta de 5 preguntas teóricas, 3 preguntas sobre la actividad que se va a realizar en esa sesión y 2 audiciones de las que ya se han visto.

A continuación, entrega el tema elaborado por la profesora explicando que deben de traerlo el día del examen puesto que se les permite realizar el examen con material.

Después de esto, se comienza la sesión repasando las cuestiones que se les contó el día anterior sobre una de las mujeres compositoras, Clara Schumann, todo ello en unos cinco minutos.

Luego de esto, se comienza a explicar en qué consistirá la actividad que han de realizar en el tiempo de esa sesión. Se explica que en esa sesión lo que deberán de hacer es realizar un mapa auditivo o musicograma. Se le expone al alumnado que un musicograma es la

representación gráfica, mediante líneas, figuras geométricas, dibujos, distintos colores de lo que se está oyendo.

Después de esta explicación, la profesora proyecta una diapositiva con varios ejemplos de musicogramas, para que tengan una base de la que partir cuando hagan ellos mismos el musicograma, así como un vídeo. De igual modo, insiste en que los ejemplos que les ha enseñado no son más que sugerencias, ya que esto se trata de un ejercicio de creación y creatividad, con lo que tienen libertad de hacerlo de otra manera si así lo desean.

Además, las instrucciones que se pedirían a continuación se explican desde el ejemplo: la forma en la que se representaban en el musicograma del vídeo las diferentes partes, las dinámicas (con un trazo más grueso), elementos repetitivos que se indicaban de la misma manera, etc. A pesar de ello, se insistió en que los ejemplos proporcionados eran meras sugerencias.

Luego de esto les explica a los alumnos/as que se les pondrá una audición, una obra de Clara Wieck Schumann, que escucharán dos veces. Manifiesta que deben de tomar nota a modo de borrador, individualmente, de una serie de instrucciones en la primera escucha. Luego de esta explicación se puso un breve fragmento (unos 20 segundos) de la audición en cuestión que se iba a utilizar para el ejercicio. A continuación, se le pregunta al alumnado los instrumentos que estaban sonando y se les pide que tomaran nota de ello. Luego de esto, la profesora pide que tomen nota de cuatro parámetros en la primera escucha: estructura, dinámica, ritmo y elementos que se repitan.

Figura 9

Instrucciones con los elementos requeridos para la identificación mediante la audición y posterior creación de un mapa auditivo

Fuente: elaboración propia.

Explica al alumnado lo que es la estructura y que los cambios en la misma resultan muy fáciles de identificar puesto que están relacionados con cambios en la "velocidad" y en el "volumen". Tras la escucha, se comenta entre todo el grupo la opinión que tienen, siendo todas las respuestas que exponen, correctas. Luego de comentar las cuestiones de las que les ha pedido que tomen nota, la profesora les pregunta qué emociones les sugiere cada una de las partes que han distinguido.

Después de esto, les pide que tomen nota de otras dos cuestiones: que realicen el dibujo o contorno de la melodía (dibujando una línea que suba o baje dependiendo de si lo que escuchan es más agudo o grave) y que mientras lo realizan distingan si siempre realiza la misma melodía el mismo instrumento.

Una vez hubieron escuchado y tomado nota, la docente pregunta qué opinan de las últimas cuestiones de las que han tenido que tomar y comienza a repartir el material necesario para realizar la actividad.

Divide el aula en varios grupos de alumnos, con tres o cuatro integrantes por grupo, entregando a cada grupo una cartulina y varios rotuladores a libre elección de los alumnos.

A partir de este momento, la profesora se acerca a cada uno de los grupos preguntando si tienen claro cómo comenzar la tarea, si han logrado ponerse de acuerdo en qué poner en la cartulina, etc.

En el resto de tiempo de clase, los alumnos debaten entre ellos, van respondiendo a algunas de las instrucciones que han tomado: algunos lo hacen en formato mapa conceptual, otros mediante dibujos y otros grupos mediante una gran línea.

En todo este proceso la docente va resolviendo dudas en todos los grupos: en algunos preguntan si pueden hacer una línea que represente toda la obra, en otros no saben cómo representar en la cartulina para que se diferencien varias partes, etc. Durante el proceso de creación del musicograma la profesora intenta facilitar la labor del alumnado, proporcionándoles pistas, ideas, pero intentando en todo caso guiar al alumnado y no imponer una forma concreta de realizar la actividad.

3.5.3. Sesión 3

En la primera parte de la clase, es decir, en los próximos 30 minutos, la profesora comienza presentando el arreglo propuesto para realizar un ejercicio de canto durante la primera mitad de la clase. Para ello, la docente divide en dos fragmentos la obra propuesta y canta el primer fragmento (4 compases), todo ello acompañada de metrónomo. Posteriormente, es el alumnado en su conjunto, además de la profesora, el que canta dicho fragmento alrededor de 5 veces. Seguidamente, la docente divide el alumnado en tres grupos, que deberán de cantar el fragmento de 4 compases, esta vez sin la profesora cantándolo junto a ellos. En esta versión por parte del alumnado, la profesora se acompaña con el audio de un arreglo de la obra para

piano que ha realizado ella, para que los alumnos canten sobre este. Este proceso se repite en los tres grupos que se han realizado.

Luego del ensayo de estos cuatro compases, se realiza el mismo procedimiento con los siguientes cuatro compases del arreglo, con las distintas fases que se han escrito más arriba.

Después, se procede a juntar ambos fragmentos, con el acompañamiento del piano. En las primeras repeticiones, la profesora canta con los alumnos/as y, a continuación, deja que canten ellos solos, actuando exclusivamente como directora.

En la segunda parte de la sesión (20 minutos) se pone en práctica, en primer lugar, el ejercicio de percusión corporal, que está estructurado teniendo en cuenta los tres patrones rítmicos que aparecen en el arreglo posterior que se pondrá en práctica.

Se procede a realizar mediante palmas exclusivamente, para que el alumnado interiorice y sea capaz de mantener el pulso, que es lo que se persigue con el ejercicio, además de la interiorización de dichos patrones rítmicos.

En primer lugar, se realizan los cuatro primeros compases junto con la docente. A continuación, el alumnado en solitario. Este procedimiento se lleva a cabo con los tres patrones.

Luego de esto, se procede a realizar los tres patrones seguidamente. Primero se junta el primero y el segundo. Luego segundo y tercero. Después de esto, se juntan todos hasta el compás 12.

A continuación, se proceden a combinar los patrones siguiendo la estructura que sigue el arreglo. Esto se practica en grupos de dos compases. Estos se van uniendo progresivamente, como se ha visto anteriormente. Todo este proceso se realiza durante 20 minutos.

3.5.4. Sesión 4

En la cuarta sesión se procede al ensayo del arreglo propuesto del tercer movimiento *del Trio Op. 17 para piano, cello y violín* de Clara Wieck Schumann para percusión determinada y voz.

Para ello durante los 5 primeros minutos se procederá a repartir el instrumental entre el alumnado. Se reparte un xilófono a cada alumno, pudiendo hacer la excepción de que en algún caso adopten dos alumnos un mismo instrumento en caso de escasez instrumental. Asimismo, también se necesitará que un grupo del alumnado continúe realizando la parte vocal. Para este reparto se dedicarán 3 minutos.

Se distribuyen las voces del xilófono, así como partes vocales que doblan cada voz del xilófono. Para el arreglo del *Andante* del Trío para piano, cello y violín se han dispuesto tres voces, xilófono soprano, alto y bajo, que, a su vez, se dividen en dos: un divisi que realiza solamente la melodía, otro que realiza el acompañamiento para el arreglo final. En el Anexo III se incluye el arreglo en el que se han marcado tres partes (A, B y C) para diferenciar cada vez que cambia de voz la melodía. Así mismo se han marcado en azul las voces que realizan la melodía y en amarillo las que tocan el acompañamiento.

Para la preparación del arreglo, durante los primeros 15 minutos de la clase se procederá a la preparación del primer fragmento de 4 compases de la melodía, por parte de todo el alumnado (alumnos/as cantantes o en sus respectivos instrumentos en todas las voces).

En primer lugar, todo el alumnado realizará la melodía. Primero el primer compás, luego el segundo. A continuación, primero y segundo seguidamente. Luego, tercero solamente en repetición varias veces, y lo mismo con el cuarto en solitario. A continuación, se juntan los cuatro compases.

Este proceso se repite con los cuatro siguientes compases, también en un tiempo aproximado de 15 minutos. Posteriormente, se juntan los ocho compases.

Por otra parte, esto mismo se repite con la melodía acompañante, que es interpretada por todo el alumnado (incluyendo igualmente a los/as alumnos/as que cantan) siguiendo el mismo

procedimiento de división de la misma: primero en cuatro compases, luego en otros cuatro, para juntarlos finalmente. Esto se desarrolla durante 10 minutos aproximadamente.

Los últimos 5 minutos se dedicarán a la interpretación por parte de todo el alumnado de los ocho compases de la melodía, a modo de canon, soprano primero, a continuación, alto y finalmente bajo, en ambos divisi.

3.5.5. Sesión 5

En la quinta sesión se procede al ensayo del arreglo propuesto junto con la interpretación final del mismo.

Esta vez, se distribuye al alumnado de la misma forma que en la sesión anterior (3 minutos). Se les recuerda que dentro de cada voz (soprano, alto y bajo) los/as alumnos/as se dividirán: la mitad de ellos en cada voz tocará la melodía, la otra mitad el acompañamiento para la interpretación final. Por ello, se les sitúa divididos en seis grupos en el espacio disponible, interpretando cada grupo una voz (cantante y xilófono), de las seis propuestas en el arreglo.

A continuación, se lleva a cabo el mismo procedimiento que en la sesión anterior durante los primeros 15 minutos a modo de preparación, para recordar al alumnado tanto la melodía como el acompañamiento. En los 7 primeros minutos se procede a la interpretación de la melodía, y los otros 7 restantes, el acompañamiento. En todo caso, los alumnos que cantan interpretan ambas partes junto con sus compañeros al xilófono, de igual manera que en la sesión anterior.

Los siguientes minutos se procede a la práctica en canon del arreglo. Esto concuerda, con la finalización de la sesión anterior, sólo que esta vez, para facilitar la tarea del alumnado, la melodía la realiza el divisi 1 de cada voz, mientras que el divisi 2 escucha atentamente, imaginándose cuando tendría que tocar, para prepararse para el momento en que se junten todas las voces. Cuando esto se encuentre comprendido por el alumnado, se procede a incluir la voz de acompañamiento que se va intercalando entre el canon. Todo ello, durante 20 minutos aproximadamente.

Finalmente, los últimos 10 minutos se destinan a la puesta en práctica final del arreglo, con la profesora como directora, y los alumnos realizando el arreglo tal y como se recoge en el Anexo III.

3.5.6. Sesión 6

Esta última sesión está destinada a la evaluación mediante un examen escrito, para el que se dedicará 25 minutos del tiempo de clase. En primer lugar, se darán 15 minutos para realizar la parte tipo test de examen, mientras que para la identificación de audiciones que se incluyen en el examen se emplearán 10 minutos, que se utilizan para que la docente ponga dichas audiciones.

En la segunda mitad de la clase, la profesora vuelve a entregar al alumnado un segundo cuestionario para observar si ha cambiado la percepción de este en cuanto a la temática de las mujeres compositoras, al que se le dedican 15 minutos. Asimismo, entrega la misma rúbrica que será empleada también por la docente para la evaluación de las actividades, para que los alumnos realicen una coevaluación y autoevaluación de las actividades para el que se emplean los 10 minutos restantes.

3.6. Evaluación

3.6.1. Criterios de evaluación

A continuación, se exponen los criterios de evaluación que se han tenido en consideración durante la puesta en práctica de la Unidad Didáctica recogidos en el Decreto 156/2022 (Decreto 156/2022, p. 50379-81):

- CE1.1. Identificar los principales rasgos estilísticos de obras musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas, evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto en su escucha o en su visualización.
- CE1.2. Establecer conexiones entre manifestaciones musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas, valorando su influencia sobre la música y la danza actuales.

- CE1.4. Leer partituras sencillas identificando de forma guiada los elementos básicos del lenguaje musical, con o sin apoyo de la audición.
- CE1.5. Comentar con un vocabulario apropiado las ideas, sentimientos y emociones propias que nos sugieran las propuestas musicales estudiadas, a través de la audición, de la visualización o de la asistencia a eventos musicales.
- CE2.3. Relacionar manifestaciones musicales y dancísticas de distintos contextos y momentos históricos, reconociendo su influencia sobre la música y la danza actuales.
- CE2.4. Emplear técnicas básicas de interpretación vocal, corporal o instrumental, aplicando estrategias de memorización y valorando los ensayos como espacios de escucha y de aprendizaje.
- CE2.5. Interpretar música a través de la lectura de partituras del nivel adecuado, reconociendo a través de guías cada elemento del lenguaje musical, con o sin apoyo de la audición.
- CE2.6. Interpretar con corrección piezas musicales y dancísticas sencillas, individuales y grupales, dentro y fuera del aula, gestionando de forma guiada la ansiedad y el miedo escénico y manteniendo la concentración.
- CE2.7. Planificar y desarrollar, con creatividad, propuestas artístico-musicales, tanto individuales como colaborativas, empleando medios musicales y dancísticos, así como herramientas analógicas y digitales.
- CE2.8. Participar activamente en la planificación y en la ejecución de propuestas artísticomusicales colaborativas, valorando las aportaciones del resto de los integrantes del grupo y descubriendo oportunidades de desarrollo personal, social, académico y profesional.
- CE3.1. Reconocer los aspectos comunes de expresiones musicales y dancísticas de épocas y culturas anteriores, valorando su proyección sobre la música y la danza actuales.
- CE3.2. Observar positivamente los aspectos estilísticos básicos de obras musicales y dancísticas en diferentes contextos y momentos históricos, mostrando una actitud de

consideración, atención y apertura en su recepción, mediante la escucha o la visualización de las mismas.

3.6.2. Subcriterios de evaluación (concreción de los criterios de evaluación curriculares)

En lo que respecta a los subcriterios de evaluación, se valorará la identificación de diferentes rasgos estilísticos en una serie de diferentes obras realizadas por mujeres en la primera actividad, para lo que se empleará una rúbrica (ver Anexo VI).

Por otra parte, en la segunda actividad se valorará la creatividad, originalidad y la comprensión de la obra escuchada sobre la que se realizará un ejercicio de análisis auditivo a través de un mapa auditivo o musicograma. Para ello también se utilizará una rúbrica (ver Anexo VI).

En la tercera actividad de canto, percusión corporal e interpretación se valorará principalmente la participación activa, así como el ajuste rítmico a la partitura propuesta. Para ello se emplea otra rúbrica como en el resto de las actividades (ver Anexo VI).

3.6.3. Procedimiento e instrumentos de evaluación

Para la evaluación de la unidad didáctica planteada se ha utilizado un examen y tres rúbricas de evaluación de actividades. Las rúbricas serán evaluadas por la docente, pero, también se realiza una autoevaluación y coevaluación mediante la utilización de estas mismas por parte del alumnado.

En lo que respecta al examen, se ha planteado un examen de 10 preguntas tipo test, con 5 preguntas teóricas, 3 preguntas sobre una de las actividades realizadas en clase y 2 preguntas sobre identificación de audiciones. Para el examen en cuestión se les permite contar con el material redactado por la profesora en el momento del examen.

Por otra parte, se han planteado tres rúbricas para el desarrollo de tres actividades (ver Anexo VI). La primera de ellas, descrita en el apartado de secuenciación consiste en la evaluación

de una actividad de identificación auditiva de cuatro estilos- periodos de la historia de la música.

La segunda de las actividades evaluable es la creación de un mapa auditivo o musicograma.

La tercera de las actividades parte del canto e interpretación instrumental del arreglo basado en un fragmento del *Andante* (tercer movimiento) *del Trío Op. 17* de Clara Schumann para piano, cello y violín, así como del ejercicio de percusión corporal preparatorio y basado en este.

La calificación obtenida parte por tanto de la suma de los porcentajes obtenidos en el examen (Anexo V), que equivaldría a un 20% de la nota final, un 5% de la coevaluación de todas las actividades, un 5% de la autoevaluación de todas las actividades, un 20% de la actividad de reconocimiento de estilos, un 20 % a la creación de musicograma, y, finalmente, un 30% restante de la interpretación vocal, instrumental y mediante percusión corporal.

4. VALORACIÓN PERSONAL Y CONCLUSIONES

La propuesta didáctica surge de la observación de ciertos comentarios machistas o micromachismos escuchados en el alumnado durante el inicio del Prácticum, y, por tanto, como oportunidad no sólo de dar a conocer a las mujeres compositoras que han existido a lo largo de la Historia de la Música, sino también de facilitar referentes femeninos tanto a alumnas como a alumnos.

Por tanto, en lo que respecta al principal objetivo que se trata de visibilizar la obra de mujeres compositoras destacadas, se evidencia que se ha conseguido con éxito tras la puesta en práctica de esta unidad didáctica. Esto se ha comprobado mediante los cuestionarios que se repartieron entre el alumnado. En el primer cuestionario se comprueba que un 95% del alumnado desconocía la existencia de mujeres en la Historia de la Música. Por el contrario, al finalizar las sesiones, el alumnado en su totalidad reconoce que, tras las sesiones, conoce y valora el trabajo de las mujeres compositoras destacadas.

En lo que respecta a la puesta en práctica de las actividades grupales, se comprueba que el alumnado, además de disfrutar del proceso compartido entre compañeros, que han expresado por escrito, disfrutaron especialmente de la primera actividad, el reconocimiento de estilos. En algunos de los comentarios expresaron que, a pesar de haber estudiado los estilos musicales anteriormente, es la primera vez que comprendían prácticamente y encontraban utilidad a lo aprendido. La combinación entre “práctica y teoría” en forma de gamificación se recibió gratamente, tal y como se recoge en los comentarios de una alumna a las actividades. Es más, algunos alumnos expresaron su deseo de poder haber dedicado más sesiones a esta primera actividad.

Con respecto a la segunda actividad de creatividad, se ha comprobado que el alumnado en general no está demasiado acostumbrado a desarrollar su creatividad. Tal y como expresa Lárrez (2014), el desarrollo o potenciación de la creación y creatividad se encuentra en “declive educativo en la mayoría de las sociedades” (p. 1). Durante el primer acercamiento muchos de los/as alumnos/as manifestaron la necesidad de que la docente les indicase

“exactamente la forma de representación”, en lo que la autonomía creativa de estos/as se manifestó escasa. Sin embargo, tras el primer momento de duda, en cada pequeño grupo decidieron abordar la actividad de diferente forma, tal y como se aprecia en los ejemplos propuestos en el Anexo II.

Además, las dos primeras actividades surgen de la creencia de la necesidad de formar y educar el oído del alumnado, junto con la necesidad de que adquieran unos conocimientos básicos de análisis musical, puesto que, en muchos casos, no cursarán la materia correspondiente en bachillerato. Sin embargo, se considera que el reconocimiento de ciertos parámetros básicos del análisis resulta esencial y de gran interés en esta materia.

La actividad del canto también resulta atractiva para el alumnado, y con ella se consigue no sólo realizar un trabajo colaborativo, sino el desarrollo de una escucha activa, en lo que respecta a la percepción rítmica, la distinción entre diferentes alturas y la sensibilidad artística. El gusto del alumnado en este tipo de actividades también se ha visto reflejado en los comentarios del mismo, así como a la interpretación mediante los xilófonos a la que también expresaron el deseo de haber dedicado más tiempo.

Por otra parte, atendiendo a la eliminación de prejuicios, es decir, a la formación en igualdad del estudiantado, se han otorgado referentes femeninos destacados a lo largo de la historia, señalando las dificultades que estas tuvieron a lo largo de la misma.

En lo que respecta a los prejuicios existentes, se registró un gran número de respuestas desfavorables en el primer cuestionario en lo que respecta a la percepción del alumnado de la necesidad de visibilización de la mujer en la música. Esta cuestión cambió radicalmente en el segundo cuestionario.

También se registró un cambio en la percepción de la capacidad de liderazgo de la mujer, puesto que en los primeros cuestionarios hubo un alto porcentaje de respuestas en contra de la misma capacidad de una mujer y de un hombre para liderar, y que se redujo considerablemente en el segundo cuestionario.

En lo que respecta a la puesta en práctica como docente, se ha comprobado que, al distribuir al grupo en pequeños grupos de trabajo, aunque les resulta esta cuestión más entretenida, en aquellos grupos en los que hay más alumnado (caso de 3º B con casi 30 alumnos/as) resulta más complicado que presten atención a las explicaciones que se dan durante una actividad una vez se han formado los pequeños grupos.

Además, los resultados obtenidos de la evaluación de las actividades resultaron muy satisfactorios obteniendo prácticamente la totalidad del alumnado calificación de sobresaliente tanto en el examen escrito, como en el resultado de las rúbricas de las actividades. Asimismo, el alumnado manifestó en múltiples comentarios en el cuestionario que se les pasó, que habían disfrutado mucho durante el desarrollo de las clases, les había resultado acertado el planteamiento abordado, así como la necesidad de dar a conocer referentes femeninos en la cultura.

Por otra parte, tal y como ya se expresó, la temática seleccionada parte de la convicción de contribuir a la educación en igualdad. En la formación adquirida a lo largo de mi experiencia en el sistema educativo, a excepción del nivel universitario en el Grado de Filosofía, las menciones a referentes femeninos han sido inexistentes en todas las ramas (ciencias y artes). En la docencia impartida en el conservatorio, tanto a nivel interpretativo como teórico, la obra creativa de las mujeres no ha sido tenida en cuenta. Por todo ello, creo necesario que, desde la enseñanza secundaria, es necesario otorgar esos referentes femeninos, desde distintas disciplinas.

Atendiendo a otra cuestión, el presente máster, y en consecuencia el presente Trabajo Fin de Máster, suponen un inicio y acercamiento a la realidad de las aulas. En primer lugar, creo que lo primero, es necesario un cambio en la mentalidad por parte del docente, que proveniente de las enseñanzas musicales en el conservatorio está acostumbrado a un nivel de exigencia personal, perfeccionamiento y rigidez de pensamiento, que mal enfocadas resultan perniciosas para el alumnado.

Por otra parte, la viabilidad de las propuestas didácticas, como es el caso de la expuesta en el capítulo anterior, considero que varía y depende completamente del alumnado. Con lo cual, el número de sesiones, o la forma de abordar el contenido, no es el mismo para un alumnado que está acostumbrado a la creación o la interpretación, que aquel que no lo está. Además, considero que la práctica en varias ocasiones de este tipo de actividades, es decir, la repetición en varias sesiones es la clave para aportar o enriquecer realmente la formación de los/as estudiantes.

Considero que, la música clásica actualmente no goza de un gran reconocimiento o valoración a nivel social, lo que, en mi opinión, podría subsanarse a nivel social mediante la formación musical en las aulas de secundaria, ya que sería una lástima que en el futuro se vea reducido a una pequeña élite. Un indicativo de esto es que, por ejemplo, la ciudad de A Coruña, que, por suerte, cuenta con una de las orquestas sinfónicas más reconocidas en el territorio español y a nivel internacional, no resulta entre el ocio más consumido por los más jóvenes. Es por ello, que, desde las aulas, opino que deben de ser los/as docentes, que incluso y como es el caso, han compartido atril entre músicos de esta orquesta, traten de acercar la música clásica a las nuevas generaciones de adolescentes desde su propia experiencia. En definitiva, educar al alumnado en cultura, para que tenga un conocimiento básico, lo que puede permitirle valorarla. Por todo ello, creo que las actividades propuestas permiten un mayor entendimiento de las obras escuchadas, así como el desarrollo de la capacidad de imaginación y la interpretación, lo que conduce a una mayor profundización y comprensión en la escucha.

Por otra parte, considero que este Máster me ha aportado tanto en mi formación personal como futura docente, especialmente durante el tiempo cursado en el módulo específico, así como en las prácticas. En concreto, la propuesta realizada mediante el ApS, y todo el trabajo de preparación de este, resultaron enriquecedoras en lo que respecta a adoptar nuevas formas de acercar tanto problemáticas sociales, como la propia enseñanza musical. Además, acercar al alumnado a la realidad de un ensayo, y, todo lo que supone, a nivel de realizar

música con compañeros, cuestión que no viví cuando cursaba la secundaria, me parece indispensable para que el alumnado comprenda cómo funciona la música “desde dentro”.

Asimismo, me ha resultado muy enriquecedor observar la forma de actuar y de comprender la enseñanza de mis compañeros, tanto en el módulo genérico como en el específico, lo que me ha llevado a cambiar gran parte las percepciones con respecto al concepto de enseñanza que tenía antes de comenzar el Máster. Es por ello por lo que, todo el aprendizaje resultante de estas experiencias ha contribuido a la configuración de la Unidad Didáctica propuesta, que, sin estas, posiblemente no hubiera resultado de esta manera.

Finalmente, el Prácticum ha resultado en una forma de acercarse a la realidad de dar clase, lidiar con los altos ratios en las aulas y con los diferentes enfoques que puede tener el docente en la diferencia ante enfrentarse a los distintos grupos. Sobre todo, aprender a comunicar de manera que el alumnado comprenda fácilmente las actividades que debe realizar, y, también en el plano humano a empatizar con la situación del alumnado. Por ejemplo, se ha comprobado que el nivel de atención es distinto a primera que, a última hora de la mañana, o que, para poder desarrollar una actividad y que el alumnado preste atención a los comentarios, instrucciones de la misma, estas han de darse al comienzo y no entre actividades, para que la totalidad del alumnado esté atento.

De esta experiencia, se concluye que la forma de comprobar la efectividad de una propuesta no es otra que, tras su puesta en práctica, lo que también lleva al aprendizaje del docente de aquellas cuestiones que podrían mejorarse, por ejemplo, dar todas las instrucciones al principio y con ello, no interrumpir la concentración del alumnado durante la realización de las actividades, como ya se ha mencionado.

A modo de conclusión, considero que las competencias adquiridas mediante el Máster para ejercer la docencia provienen de las experiencias prácticas que han tenido lugar mediante el ApS y el Prácticum, ya que, poner en práctica el conocimiento teórico, tanto adquirido en el conservatorio, como en asignaturas de didáctica del propio Máster es la forma más eficaz de

observar lo que funciona para poder desarrollar una docencia eficaz en la realidad de las aulas una vez finalizado este Máster.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. (1974). *Diccionario de Filosofía*. Fondo de Cultura Económica

Álamos-Gómez, J., Montes Anguita, R., Álamos-Gómez, J. y Montes Anguita, R. (2022). Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: una experiencia didáctica en el aula de Música. *Revista mexicana de investigación educativa, 27*(92), 155-183.

Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. y García, J.N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa, 26*(2), 431–444.

Atencia J. (1991). Positivismo y neopositivismo. *Anales del Seminario de Metafísica, 25 (25)*, 143.

Aznar, Y. y López, J. (2019). *Arte desde los setenta. Prácticas en lo político*. Ramón Areces.

Bach, A. M., Campagnoli, M. A. & Tejero Coni, G. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila.

Bofill, L. A. (2016). *Los sonidos del silencio: Aproximación a la historia de la creación musical de las mujeres*. Editorial UOC.

Botella Nicolás, A. y Gimeno Romero, J. (2014). La audición musical en la enseñanza secundaria y su implicación en la práctica docente del profesorado de música en *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística*. Universidad de Granada.

Brufal Arráez, J.D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca, 5,* 6-21.

Cascudo y Aguilar-Rancel. (2013). Género, musicología histórica y el elefante en la habitación en *Estudios de gênero, corpo e música: abordagens metodológica*. Goiânia / Porto Alegre.

Chao-Fernández, R. (2007). *Mujeres compositoras, talentos marginados.* Consellería de Educación (Xunta de Galicia).

Chao-Fernández, R. (2011). A marxinación da muller na historia da composición musical. En Méndez Lois et al. (Eds.) *Respostas socieoeducativas para a igualdade na escola.* (1ª ed. pp. 9-25). Servicio de Publicaciones USC

Chao-Fernández, R. (2014a). Música. En Chao Fernández, R. y Mato Vázquez, Mª.D. (Eds.). *As mulleres nas artes e nas ciencias. O xerme da liberdade.* (1ª ed. pp. 325-388). Servicio de Publicaciones de la UDC.

Chao-Fernández, R. (2014b). ¿Por qué la mujer compositora continúa en el olvido? En Mato-Vázquez, M.D y Chao-Fernández, R. (Eds.) *Experiencias y propuestas para educar en igualdad.* (1ª ed. pp. 35-46). Servicio de Publicaciones de la UDC.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, p. 29313.

Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, *por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Diario Oficial de Galicia, Núm. 183, p. 50010, de 26 de septiembre de 2022.

Delgado, B. E. (2008). *Psicología del desarrollo: Desde la infancia a la vejez*. McGraw-Hill Editorial.

Díaz-de-Terán, M.-C., Alva, I. y Colaci, A. M. (2021). Visibilidad femenina en educación como motor de cambio y de igualdad. *Revista De Estilos De Aprendizaje, 14*(Especial), 1–4. https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.283

Doménech Betoret, F. (2012). *La enseñanza y el aprendizaje en situación educativa. Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad.* Colección Psique, Publicaciones Universitat Jaume I.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI: *Revista de la Facultad de Educación, 24*(1), 35-56.

García Madruga, J. A. y Delval, J. (2019). *Psicología del Desarrollo I*. UNED

Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Ediciones Morata S.L.

IES Ramón Otero Pedrayo. (2023). *Proyecto educativo.*

Jezic, D. (1994). *Women Composers: The Lost Tradition Found.* Feminist Press at CUNY.

Johnson, M. S. (2005). The Recognition of Female Composers. *Agora, 9*, 2-8.

Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I. & Mendo-Lázaro, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: Una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social, 26, 26.*

Kramer, L. (2003). Musicology and Meaning. *The Musical Times, 144*(1883), 6–12. https://doi.org/10.2307/3650677

Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud, 1*(2), *23-31.*

Lahoza Estarriaga, L.I. (2012). El pensamiento pedagógico de Orff en la enseñanza instrumental. *Revista Digital, 24,* 29-42.

Larraz Rábanos, N. (2013). Desarrollo de la creatividad artística en la educación secundaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5*(1), 151–161. https://digibug.ugr.es/handle/10481/39402

Llera, J. A. B. (2013). La educación como cambio. *Revista Española de Pedagogía, 71*(254), 101–118. http://www.jstor.org/stable/23766853

López, P. R. (2013). Una historia particular de la música: La contribución de las mujeres. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica, 37,* 207-223. https://doi.org/10.18172/brocar.2546

López-Navajas, A. (2015*). Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares* [Tesis doctoral, Universitat de València]. https://roderic.uv.es/handle/10550/50940

Martínez Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de Educación, 14*(20*)*, 129-151. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008

McClary, S. (1991). *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality*. Oxford University Press.

McCutcheon, D. (2012). *Susan McClary and the Epistemology of "New" Musicological Narrative, 1983-2007*. [Tesis doctoral, University of Pretoria].

Monks, F. (1987). La psicología de la adolescencia: algunos aspectos del desarrollo. *Revista De Psicología, 5*(1), 81-110. https://doi.org/10.18800/psico.198701.005

Ojeda Cabrera, A., Díaz Cuéllar, González Landrián, L., Pinedo Melis, P. & Hernández Gener, M. E. (2007). Los mapas conceptuales: Una poderosa herramienta para el aprendizaje significativo. *ACIMED*, *15*(5), 0-0.

ORDEN de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Potter, C. (1999). Nadia and Lili Boulanger: Sister Composers. *The Musical Quarterly, 83*(4), 536–556. http://www.jstor.org/stable/742616

Soler Campo, S. (2017). *Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por recorrer. Avances hacia la igualdad y metas por alcanzar en el campo de la composición, interpretación y dirección orquestal*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira y Virgili].

Stravinsky, I. (1940). *Poética musical*. El Acantilado.

Stuart Mill, J. (2005). *El sometimiento de las mujeres*. Edaf. (Trabajo original publicado en 1869).

Treitler, L. (1989). The Power of Positivist Thinking [Review of Contemplating Music: Challenges to Musicology, by J. Kerman]. *Journal of the American Musicological Society, 42*(2), 375–402. https://doi.org/10.2307/831660.

Valcárcel, A. (2007). Ética y feminismo en Carlos Góez y Javier Muguerza, *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética.* Alianza Editorial.

Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., Mendoza Bravo, K. L., Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado, 18*(84), 172-182.

ANEXOS

Anexo I. Actividad para Sesión 1.

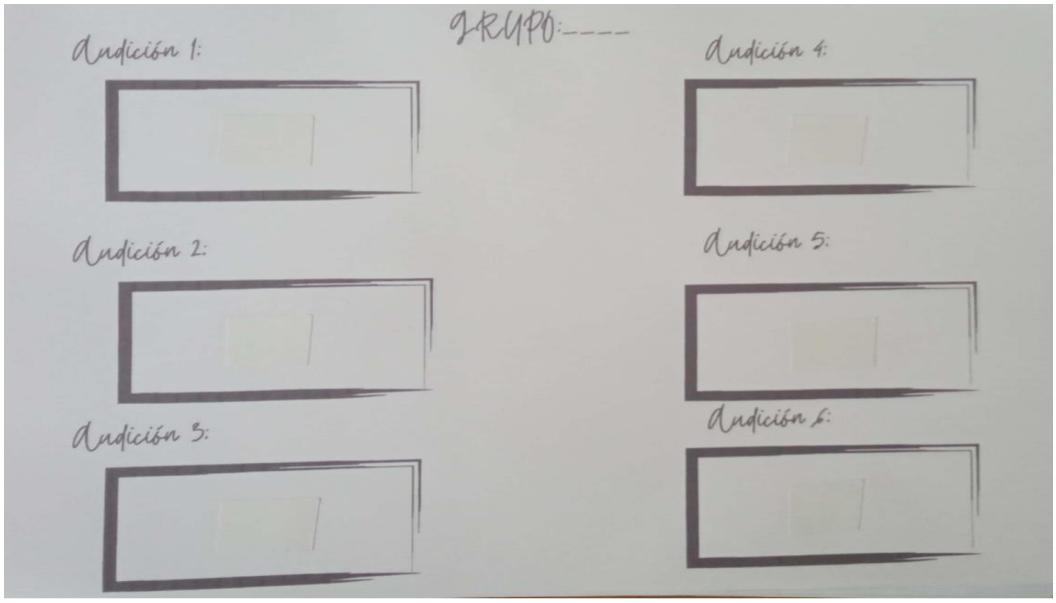
Figura 10

Ejemplo de primera actividad realizada por uno de los pequeños grupos del grupo de 3º B.

Fuente: elaboración propia

Figura 11

Ejemplo de una de las láminas de elaboración de la docente, con pequeños trozos de cinta adhesiva de doble cara, entregadas a los/as alumnos/as para la realización de la primera actividad

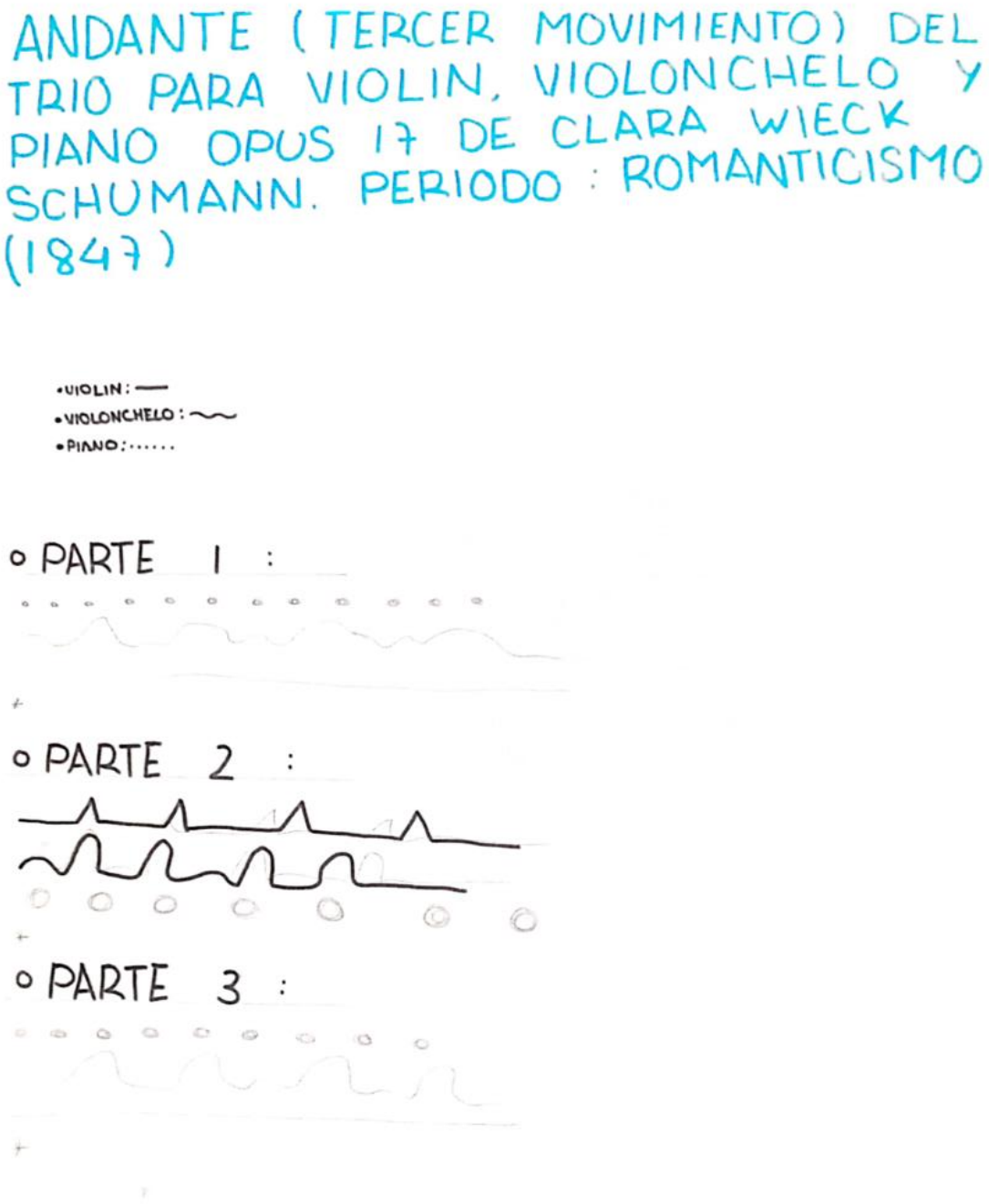


Fuente: elaboración propia.

Anexo II. Segunda actividad, Sesión 2.

Figura 12

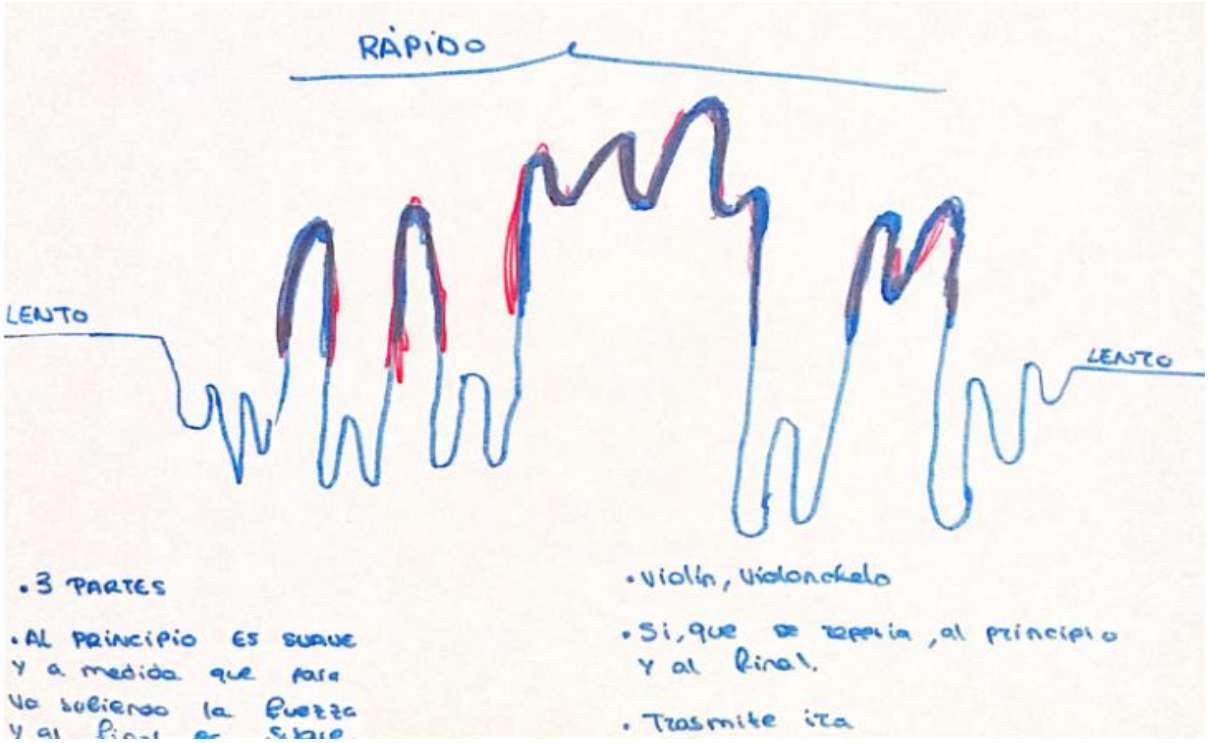
Ejemplo de uno de los mapas auditivos o musicograma realizado por el alumnado



Fuente: elaboración propia.

Figura 13

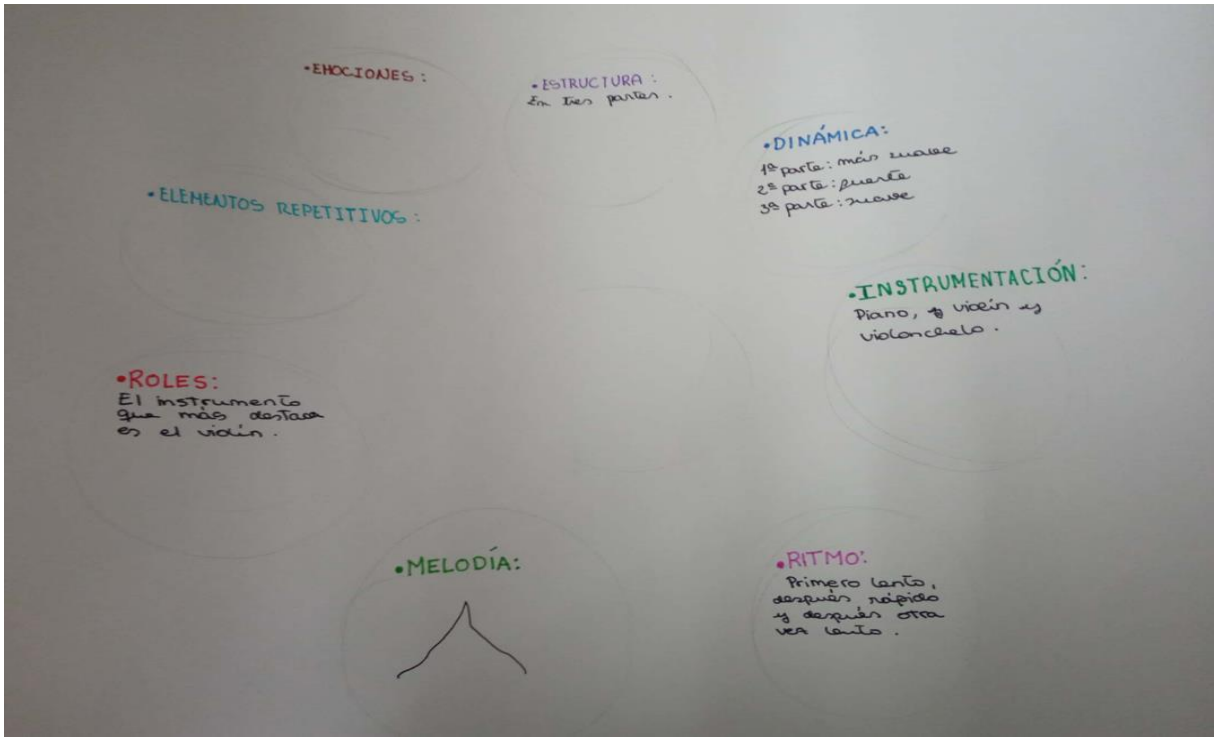
Ejemplo de uno de los mapas auditivos o musicograma realizado por el alumnado



Fuente: elaboración propia.

Figura 14

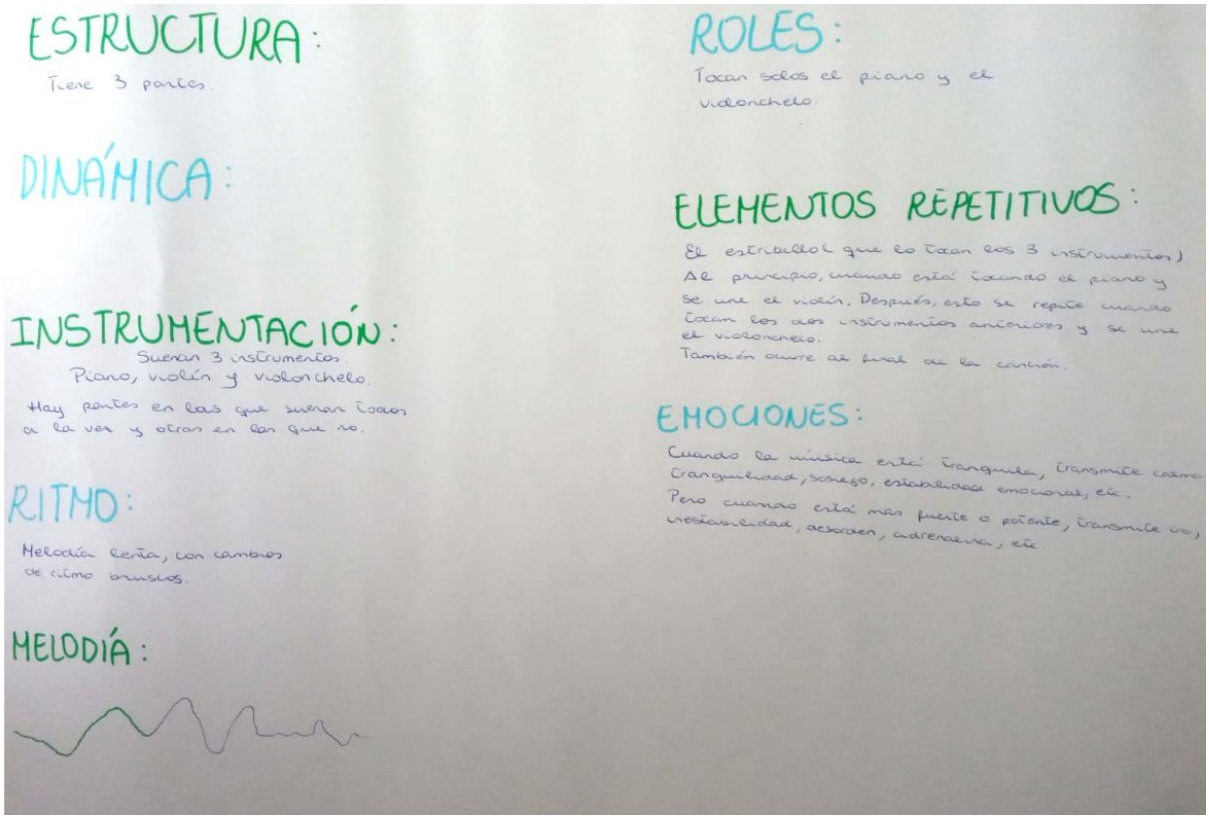
Ejemplo de uno de los mapas auditivos o musicograma realizado por el alumnado



Fuente: elaboración propia.

Figura 15

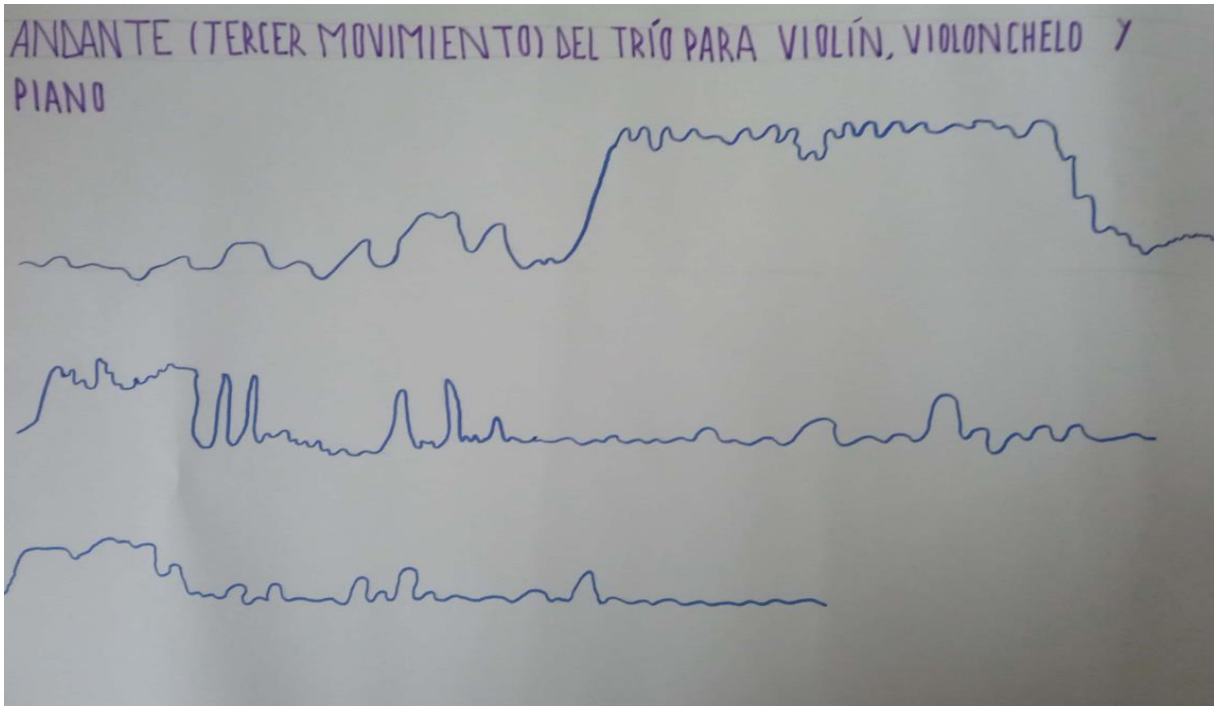
Ejemplo de uno de los mapas auditivos o musicograma realizado por el alumnado



Fuente: elaboración propia.

Figura 16

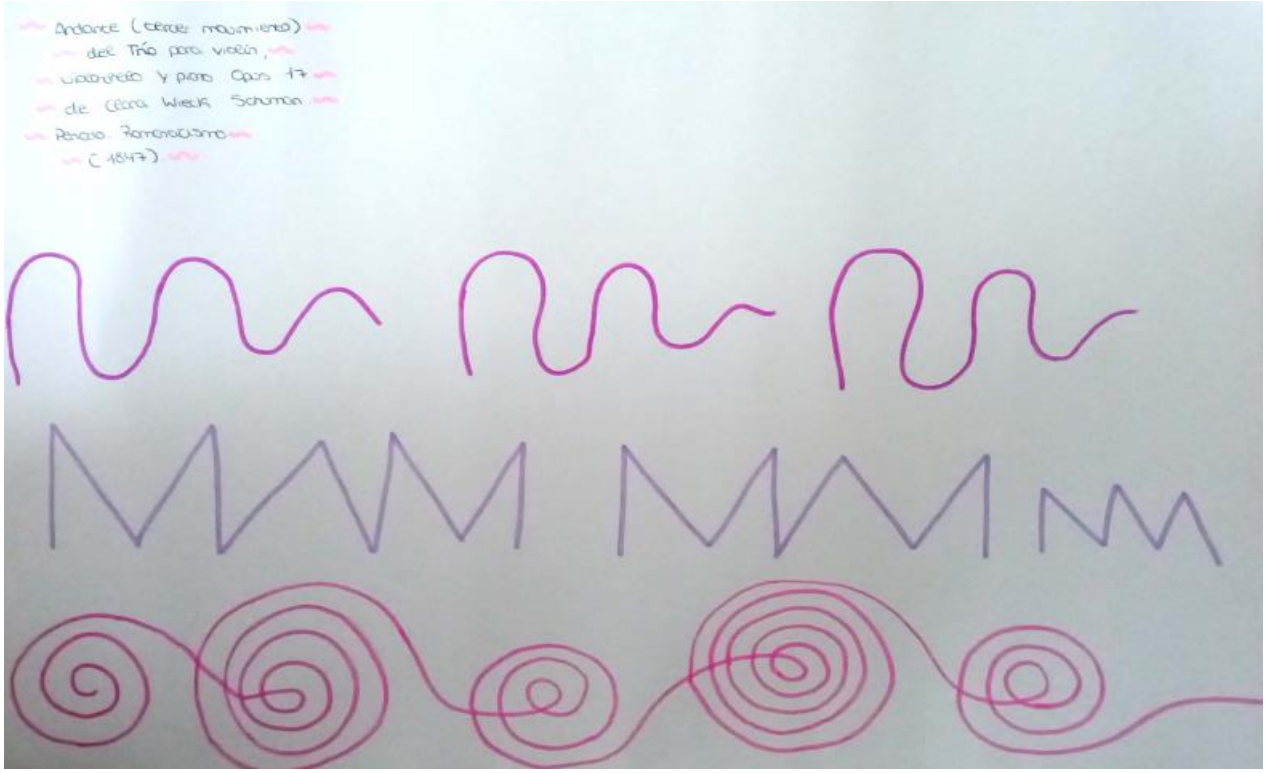
Ejemplo de uno de los mapas auditivos o musicograma realizado por el alumnado



Fuente: elaboración propia.

Figura 17

Ejemplo de uno de los mapas auditivos o musicograma realizado por el alumnado

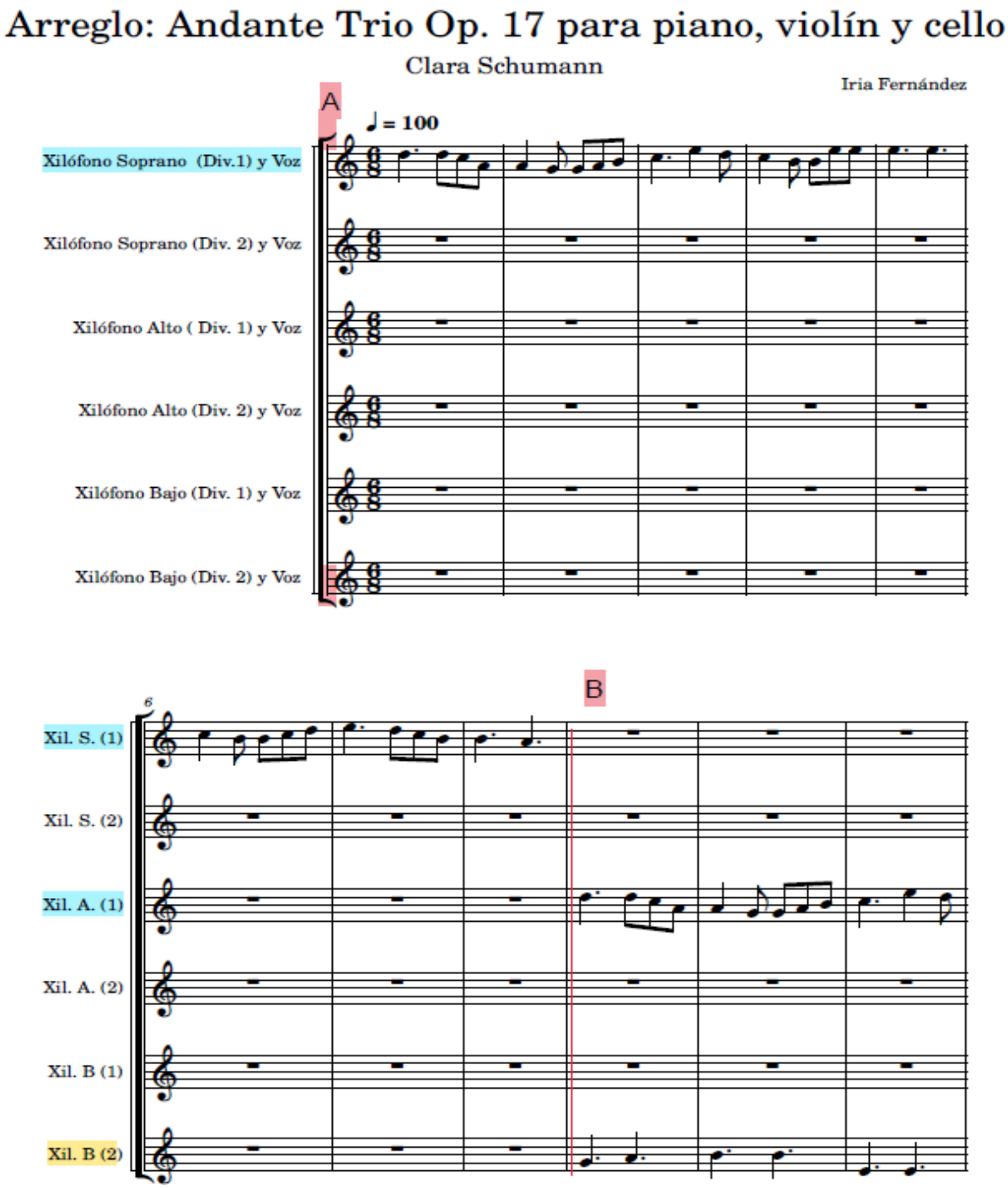


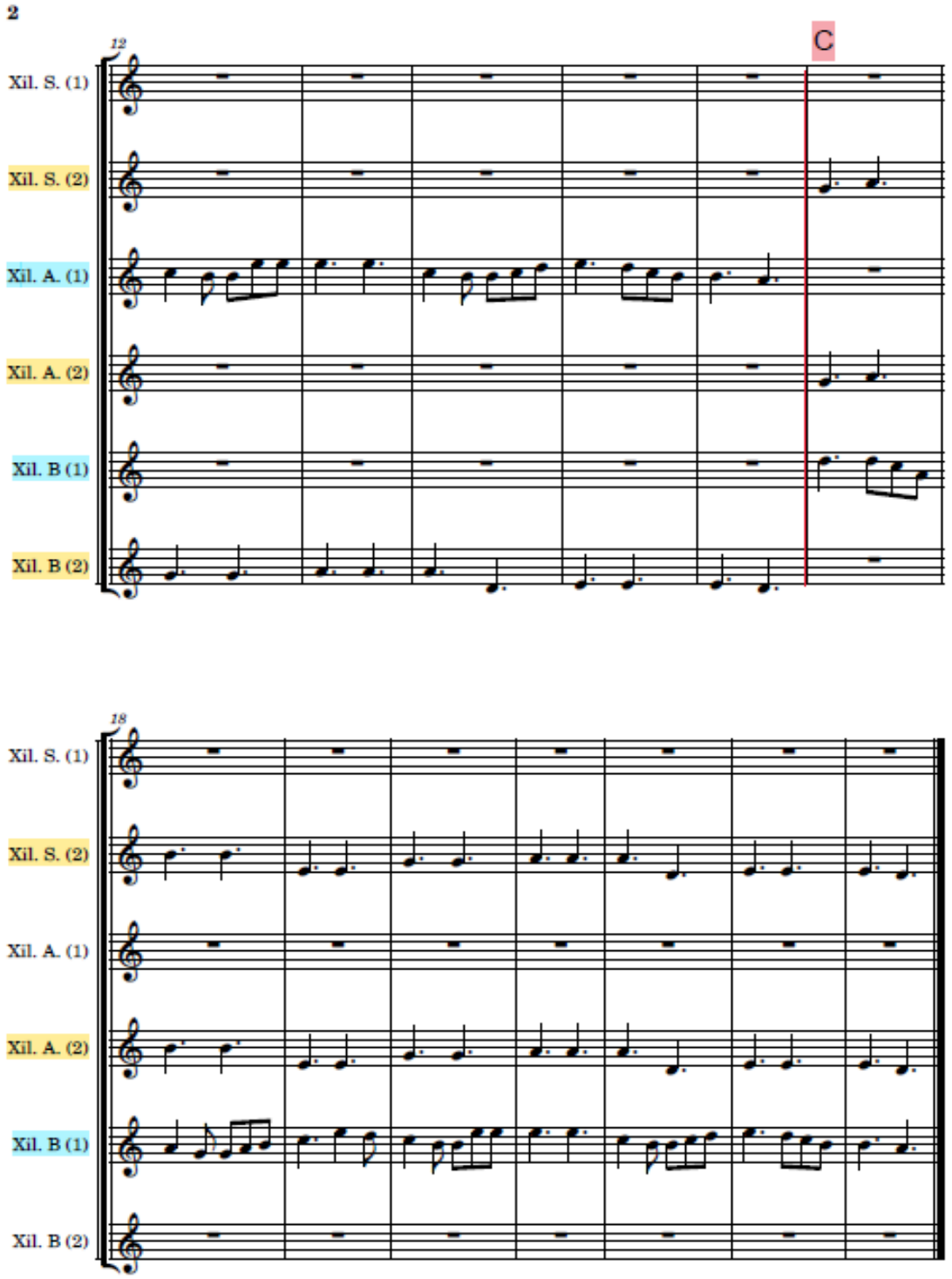
Fuente: elaboración propia.

Anexo III. Materiales para el Arreglo del *Andante del Trío para piano, cello y violín, Op. 17* de Clara Schumann

Figura 18

Arreglo para instrumental Orff del Andante del Trío para piano, cello y violín de Clara Schumann, Op. 17

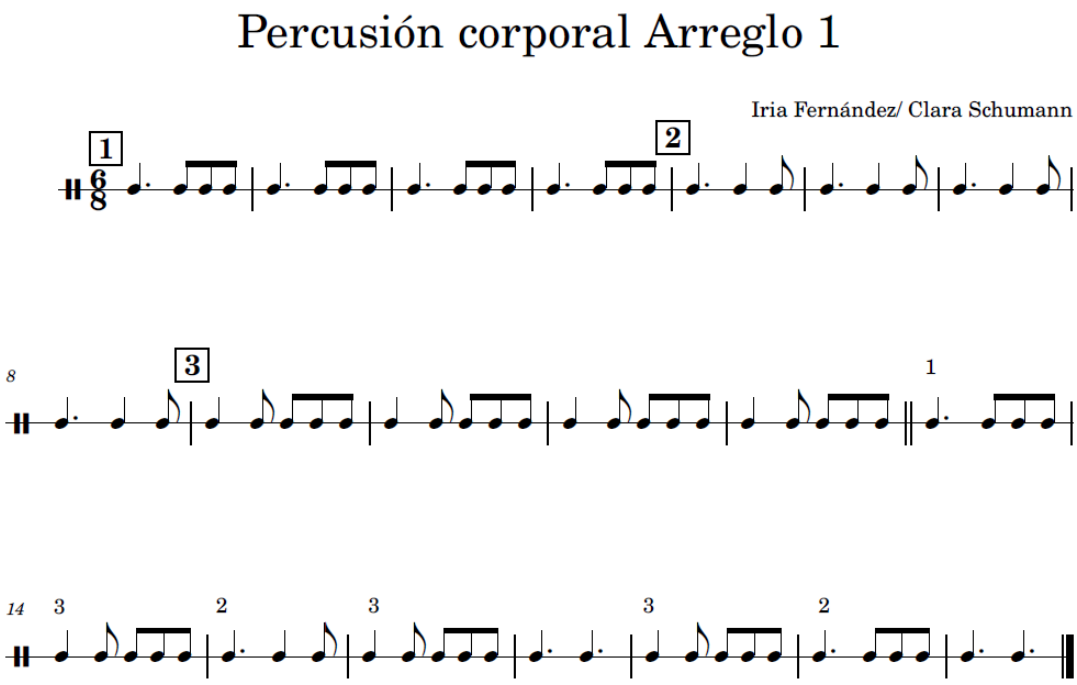




Fuente: elaboración propia.

Figura 19

Ejercicio de percusión corporal preparatorio del arreglo presentado en la figura anterior.



Fuente: elaboración propia.

Anexo IV. Presentación en Canva

Enlace a presentación en Canva: https://www.canva.com/design/DAF9P-yBmuw/UjO8NgYDU7R5mLomM4oe_A/edit?utm_content=DAF9P-yBmuw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo V. Tema, examen y cuestionarios I y II

Figura 20

Tema entregado al alumnado.

EL PAPEL DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA: LAS MUJERES COMPOSITORAS

Introducción:
La presencia femenina en la música no es una cuestión reciente. A lo largo de la historia, encontramos en mayor o menor medida, mujeres compositoras. Sin embargo, son muchas las que han quedado relegadas a un segundo plano o, lo que es peor, han sido olvidadas. Además, este desconocimiento de las creaciones musicales realizadas por mujeres es mucho mayor en comparación con otras disciplinas como la pintura o la escritura.
Esto se explica por la falta de oportunidades para acceder a la educación musical, las dificultades para acceder a los recursos para estrenar o editar sus obras y el rol doméstico y de la esfera privada asignado a las mujeres.

A continuación, se presenta una selección de las mujeres compositoras destacadas de la historia de la música:

Edad Media: Hildegarde von Bingen (1098-1179)
Nació en el seno de una familia noble en lo que actualmente sería el oeste de Alemania. Ingresó en un convento a la edad de ocho años, a la que ya mostró dotes excepcionales para la música. Está considerada como la mística más importante del siglo XII, redactando textos sobre teología, medicina y ciencias naturales. Su producción musical consta de más de 150 composiciones, entre las que se encuentran 77 canciones y una Ópera, *Ordo Virtulum*. Las monjas, si no se casaban, podían continuar su carrera musical, al contrario que las mujeres casadas que debían de abandonar sus estudios para dedicarse al cuidado de la familia.

Renacimiento: Maddalena Casulana (1540-1590)
Fue compositora, laudista, organista y cantante veneciana. Fue la primera mujer en publicar sus composiciones. Destaca principalmente por la publicación de varias antologías de madrigales.

Barroco: Francesca Caccini (1587- 1640)
Perteneció a una familia de músicos y destacó como cantante, siendo la primera mujer en realizar una gira como artista profesional. Escribió música sacra y profana, monódica y polifónica, destacando la composición de varias óperas, de la que la única conservada es La Iberazione di Ruggiero dall'isola d'Alcina y una colección que recoge diversas obras sacras y profanas.

Barbara Strozzi (1619-1664)
Nació en Venecia, y destaca por haber escrito ocho volúmenes de obras vocales, entre los que destaca en su mayoría la música profana.

Clasicismo: Marianne Martínez (1744-1812)
Nacida en Viena, de familia de origen español, fue autora de una producción musical extensa, además de una intérprete muy activa en el piano. Otra de las mujeres

destacadas en este periodo fue Nannerl Mozart, hermana de W.A. Mozart, cuya dedicación a la música quedó relegada a un segundo plano al contraer matrimonio y ser eclipsada por su hermano.

Romanticismo: Clara Schumann (1819-1896)
Fue hija de una pianista y cantante de una familia de músicos conocida en la época y su padre fue un pedagogo destacado. Fue una niña prodigio que tuvo la mejor formación musical posible en la época. Cosechó grandes éxitos como pianista en las grandes salas de conciertos y las editoriales comenzaron a pedirle creaciones, aunque durante su juventud temprana poco pudo componer.
El padre de Clara quiso demostrar al mundo su capacidad como profesor a través de la educación de su hija.
En 1840 se casó con Robert Schumann, gran compositor y pianista. Clara se encargó de estrenar, copiar, publicar y difundir la obra de su marido.
Con respecto a su faceta como creadora, escribió música para piano y música de cámara. Por una parte, consideraba que la mujer no debía tener el deseo de componer, mientras que, por otra, se quejaba de que no podía dedicarle tiempo a la composición.
En esta época también destaca Fanny Mendelssohn (1805-1847), hermana del compositor Félix Mendelssohn-Bartoldy que, a pesar de ejercer el papel de esposa y madre de familia, se dedicó a la composición llegando a publicar algunas de sus obras bajo el nombre de su hermano.

Pos-romanticismo: Lili Boulanger (1893-1918)
Nació en París, en el seno de una familia de músicos, junto con su hermana Nadia Boulanger, famosa pedagoga musical y también compositora, con la que tuvo una estrecha relación. A pesar de morir muy joven (21 años), desarrolló una extensa obra con más de treinta obras publicadas. Su obra es principalmente vocal, junto con algunos trabajos para orquesta.
En España: también encontramos muchas mujeres compositoras a comienzos del siglo XX, algunos nombres a destacar son Emiliana de Zubeldía, Rosa García Alcot o la santiaguesa Eugenia Osterberger.
Por otra parte, en Estados Unidos, cabe destacar a Amy Beach (1867-1944).

Vanguardias: Elisabeth Maconchy (1907-1994)
Descendiente de irlandeses, destacan sus Cuartetos de cuerda.

Galina Ustvolskaya (1919-2006), alumna de Shostakóvich y cuyas obras muestran un estilo apartado de las tendencias contemporáneas, en las que predominan las notas repetidas con carácter obsesivo y combinaciones inusuales de instrumentos.

Posmodernidad. Pinar Toprak (1980)
Compositora de bandas sonoras, destaca por haber compuesto la banda sonora de la película *La capitana Marvel*.

Fuente: elaboración propia.

Figura 21

Examen tipo test realizado por el alumnado.

EL PAPEL DE LAS MUJERES EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA: LAS MUJERES COMPOSITORAS

Nombre: Grupo:
Fecha:

Marca con una X la opción correcta. Por cada pregunta habrá sólo una respuesta correcta. Las respuestas erróneas no descuentan.

I PARTE. Preguntas teóricas.

1. Marca la opción verdadera. ¿Cuál de las siguientes es una mujer compositora destacada?:

   ☐ A) Clara Wieck Schumann
   ☐ B) Anne-Sophie Mutter
   ☐ C) Johann Sebastian Bach

2. Lili Boulanger (1893-1918) pertenece al periodo:

   ☐ A) Pos-romanticismo
   ☐ B) Edad Media
   ☐ C) Clasicismo

3. Clara Wieck Schumann (1819-1896) pertenece al período:

   ☐ A) Vanguardias
   ☐ B) Romanticismo
   ☐ C) Edad Media

4. Marca la opción verdadera. ¿Quién fue la primera mujer compositora en publicar sus composiciones?

   ☐ A) Elizabeth Maconchy (1907-1994). Vanguardias
   ☐ B) Marianne Martínez (1744-1812). Clasicismo
   ☐ C) Maddalena Casulana (1540-1590). Renacimiento

5. Marca la opción verdadera. Francesca Caccini (1587-1640) fue una destacada

   ☐ A) Compositora y cantante
   ☐ B) Pianista
   ☐ C) Directora de orquesta

II PARTE. Preguntas sobre la actividad "Crear un mapa auditivo".

6. ¿Qué estructura tiene la pieza trabajada en la actividad "Crear un mapa auditivo"?

   - ☐ A) 3 partes
   - ☐ B) 1 parte
   - ☐ C) 7 partes

7. Indica la opción verdadera. La obra escuchada en la actividad "Crear un mapa auditivo" es:

   - ☐ A) Tercer movimiento de la Sinfonía no 3, Johannes Brahms, *Poco allegretto*. Periodo romántico.
   - ☐ B) *Andante* (tercer movimiento) del Trío Op. 17 de Clara Schumann para violín, cello y piano. Periodo romántico.
   - ☐ C) *Dies Irae,* composición para octeto de contrabajos, piano y caja de percusión de Galina Ustrolskaya. Vanguardias

8. Indica la opción verdadera. ¿Qué instrumentos intervienen en la obra escuchada de Clara Schumann?
   - ☐ A) Orquesta Sinfónica y viola solista
   - ☐ B) Violín, violonchelo y piano
   - ☐ C) Soprano y piano

III PARTE. Audiciones

9. Indica la obra que estás escuchando:

   - ☐ A) *Adaggietto* de la Sinfonía no 5, Gustav Mahler.
   - ☐ B) Etude Op. 10, no 3. de Frédérick Chopin
   - ☐ C) *Andante* (*tercer movimiento*) del Trío Op. 17 de Clara Schumann para violín, cello y piano.

10. Indica la obra que estás escuchando:

    - ☐ A) *Dies Irae*, composición para octeto de contrabajos, piano y caja de percusión de Galina Ustrolskaya. Vanguardias.
    - ☐ B) Primer movimiento (*Adagio ma non troppo*) del Cuarteto de cuerda en mi bemol mayor de Fanny Mendelssohn. Romanticismo
    - ☐ C) Barbara Strozzi, *Sino alla morte*, Diporte di Euterpe, Op. 7. Barroco

Fuente: elaboración propia.

Figura 22

Cuestionario diagnóstico entregado al alumnado en la primera sesión.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA MÚSICA. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

CUESTIONARIO PARA CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO.

1. *Edad*
   - ☐ 14 años
   - ☐ 15 años
   - ☐ Otro
2. *Género*
   - ☐ Femenino
   - ☐ Masculino
   - ☐ Otro
   - ☐ Prefiero no indicarlo
3. *¿Conoces música escrita por mujeres?*
   - ☐ Si
   - ☐ No
   - ☐ No estoy seguro/a
4. *¿En qué momento de la historia crees que empezaron a componer las mujeres?*
   - ☐ Edad Antigua
   - ☐ Edad Media
   - ☐ Siglo XVIII
5. *¿Conoces alguna compositora famosa anterior al siglo XX?*
   - ☐ Si
   - ☐ No
   - ☐ No estoy seguro/a

Teniendo en cuenta tu experiencia personal, ¿en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Valoro por igual la música compuesta por mujeres y por hombres	☐	☐	☐	☐	☐
2. Es necesario estudiar las aportaciones de las mujeres en el arte	☐	☐	☐	☐	☐
3. Es necesario visibilizar el					

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
trabajo de las mujeres destacadas en la historia de la música	☐	☐	☐	☐	☐
4. Es necesario que mujeres en la música realicen roles no tradicionales, como directoras o compositoras	☐	☐	☐	☐	☐
5. Las mujeres son menos visibles o reconocidas que los hombres, incluso cuando tienen logros destacados actualmente	☐	☐	☐	☐	☐
6. Una mujer tiene la misma capacidad de liderazgo que un hombre para ejercer como directora de orquesta	☐	☐	☐	☐	☐

Sugerencias

Muchas gracias

Fuente: elaboración propia.

Figura 23

Cuestionario diagnóstico entregado al alumnado en la última sesión.

PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA MÚSICA. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA II. CUESTIONARIO PARA CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO.

1. *Edad*
   - ☐ 14 años
   - ☐ 15 años
   - ☐ Otro
2. *Género*
   - ☐ Femenino
   - ☐ Masculino
   - ☐ Otro
   - ☐ Prefiero no indicarlo
3. *¿Conoces música escrita por mujeres?*
   - ☐ Si
   - ☐ No
   - ☐ No estoy seguro/a
4. *Tras las sesiones dedicadas a las Mujeres compositoras en la Historia de la Música, ¿consideras que ha cambiado tu percepción general acerca de la obra realizada por las mujeres compositoras?*
   - ☐ Si
   - ☐ No
   - ☐ No estoy seguro/a
5. *¿Te ha resultado interesante el planteamiento o la forma de abordar las clases?*
   - ☐ Si
   - ☐ No
   - ☐ No estoy seguro/a
6. *Tras las sesiones dedicadas a las Mujeres compositoras ¿consideras que has aprendido quiénes fueron algunas de las mujeres compositoras más destacadas de la historia y sus aportaciones a la historia de la música?*
   - ☐ Si
   - ☐ No
   - ☐ No estoy seguro/a

Teniendo en cuenta la experiencia que has tenido en estas sesiones, ¿en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Valoro por igual la música compuesta por mujeres y por hombres	☐	☐	☐	☐	☐

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
2. Es necesario estudiar las aportaciones de las mujeres en el arte	☐	☐	☐	☐	☐
3. Es necesario visibilizar el trabajo de las mujeres destacadas en la historia de la música	☐	☐	☐	☐	☐
4. Es necesario que mujeres en la música realicen roles no tradicionales, como directoras o compositoras	☐	☐	☐	☐	☐
5. Las mujeres son menos visibles o reconocidas que los hombres, incluso cuando tienen logros destacados actualmente	☐	☐	☐	☐	☐
6. Una mujer tiene la misma capacidad de liderazgo que un hombre para ejercer como directora de orquesta	☐	☐	☐	☐	☐

Sugerencias

Muchas gracias

Fuente: elaboración propia.

Anexo VI. Rúbricas actividades

Figura 24

Rúbrica para evaluación de la primera actividad para la primera sesión.

RÚBRICA PARA IDENTIFICACIÓN DE ESTILOS

	Muy competente	Competente	Aceptable	Todavía no competente	Nada competente
Ajuste a las instrucciones dadas (20%)	Sigue todas las instrucciones con precisión	Sigue la mayoría de las instrucciones con precisión	Sigue algunas de las instrucciones con precisión	Sigue pocas de las instrucciones con precisión	Sigue pocas de las instrucciones y muestra una falta de atención evidente
Cooperación en grupo (30%)	Colaboración efectiva entre compañeros, contribuyendo positivamente al resultado en conjunto	Colaboración efectiva entre compañeros	Colaboración con algunas dificultades	Colaboración limitada	Colaboración muy limitada que afecta significativamente al resultado
Participación activa (10%)	Participa activamente mostrando entusiasmo y compromiso	Participa y muestra interés en la actividad	Participa en la actividad, aunque la participación no es constante	Participación limitada y escaso interés	Participación muy limitada e interés nulo
Respuestas acertadas (40%)	Todas las respuestas son correctas	Casi todas las respuestas son correctas	La mayoría de las respuestas son correctas	Pocas respuestas son correctas	Ninguna respuesta es correcta

Fuente: elaboración propia.

Figura 25

Rúbrica para evaluación de la segunda actividad para la segunda sesión.

RÚBRICA PARA EVALUACIÓN ACTIVIDAD "CREAR UN MAPA AUDITIVO".

	Muy competente	Competente	Aceptable	Todavía no competente	Nada competente
Organización del Mapa Auditivo (30%)	Organización muy clara de todos los elementos, con una estructura coherente y creativa	Organización clara de todos los elementos, con una estructura comprensible	Organización clara de todos los elementos, con una estructura que podría ser mejorable	Organización confusa y estructura poco comprensible	Organización muy confusa y nada comprensible
Colaboración entre os miembros del grupo (15%)	Colaboración adecuada entre miembros del grupo, valorando y respetando las opiniones de todos los miembros	Colaboración adecuada entre miembros del grupo	Colaboración bastante adecuada, aunque podría mejorarse la comunicación	Colaboración limitada afectando al resultado	Colaboración muy limitada que afecta significativa mente al resultado
Ajuste a las instrucciones dadas (30%)	Se ajusta a todos elementos que se pedían en las instrucciones con originalidad y creatividad	Se ajusta a todos elementos que se pedían en las instrucciones	Se ajusta a la mayoría de elementos que se pedían en las instrucciones	Se ajusta a pocos elementos de los que se pedían en las instrucciones	No se ajusta a ninguno de los elementos de los que se pedían en las instrucciones
Uso de los parámetros y símbolos propuestos (25%)	Todos los elementos incluidos son correctos y reflejan una compresión profunda de los aspectos fundamentale s de la obra	La mayoría de los elementos incluidos son correctos, con algunos errores menores	Algunos elementos son correctos, aunque se aprecian imprecisiones en algunos de ellos	Los elementos que se muestran son limitados e imprecisos	Los elementos que se muestran son muy limitados y totalmente imprecisos

Fuente: elaboración propia.

Figura 26

Rúbrica para evaluación de la tercera actividad para la tercera sesión.

RÚBRICA PARA EVALUACION DE PERCUSION CORPORAL Y ARREGLO DEL ANDANTE DEL TRIO OP. 17 DE CLARA SCHUMANN

	Muy competente	Competente	Aceptable	Todavía no competente	Nada competente
Ajuste a las instrucciones dadas (40%)	Sigue todas las instrucciones con precisión	Sigue la mayoría de las instrucciones con precisión	Sigue algunas de las instrucciones con precisión	Sigue pocas de las instrucciones con precisión	Sigue pocas de las instrucciones y muestra una falta de atención evidente
Cooperación en grupo (30%)	Colaboración efectiva entre compañeros, contribuyendo positivamente al resultado en conjunto	Colaboración efectiva entre compañeros	Colaboración con algunas dificultades	Colaboración limitada	Colaboración muy limitada que afecta significativamente al resultado
Participación activa (10%)	Participa activamente mostrando entusiasmo y compromiso	Participa y muestra interés en la actividad	Participa en la actividad, aunque la participación no es constante	Participación limitada y escaso interés	Participación muy limitada e interés nulo
Ejecución de la Percusión corporal y arreglo (20%)	Ejecución precisa y coordinada	Ejecución bastante coordinada y precisa	Ejecución aceptable, con algunas dificultades	Ejecución limitada	Ejecución muy limitada

Fuente: elaboración propia.