



***Pedagogías activas
y recreativas***
La educación en el siglo XXI



Marco Antonio de la Ossa



• 44 •

Jornadas y Congresos

**Pedagogías activas y recreativas:
la Educación Musical en el siglo XXI**

Pedagogías activas y recreativas: la Educación Musical en el siglo XXI

Marco Antonio de la Ossa-Martínez (*ed.*)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2023

© de los textos: sus autores, 2023.
© de las imágenes: sus autores, 2023.
© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2023.

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 44.



UNIÓN DE
EDITORIALES
UNIVERSITARIAS
ESPAÑOLAS

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

DOI: https://doi.org/10.18239/jornadas_2023.44.00
I.S.B.N.: 978-84-9044-630-0 (Edición electrónica)
ISNI: 0000000506819532 (Ediciones UCLM)
ISSN: 2697-049X

Composición: Compobell, S.L.
Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0.
Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
<i>Marco Antonio de la Ossa Martínez</i>	
LAS BANDAS DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL DEL ENTORNO RURAL: AGRUPACIÓN MUSICAL “LA LIRA DE VALVERDE”	17
<i>Patricia Uribes Serrano</i>	
ENSEÑANDO A ENSEÑAR: EL CUENTO MUSICAL COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA INTERDISCIPLINAR	33
<i>Constanza Rincón Prat y María Victoria Rodríguez García</i>	
“EN BUSCA DEL SONIDO”: UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN MUSICAL INFANTIL	45
<i>Elena Cuesta Álvaro</i>	
IMPROVISACIÓN PARA ADOLESCENTES: RECURSOS DE MUSICOTERAPIA DESDE EL TEATRO SOCIAL	59
<i>María Dolores Tomás Navarro</i>	
APROXIMACIÓN A LA ACTUALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA GUITARRÍSTICA: MÉTODO SOY GUITARRISTA	75
<i>Jonnathan El Barouki Luncz</i>	
LA CLASE HÍBRIDA Y LA ENSEÑANZA DEL CANTO EN EL REAL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA DE MADRID	85
<i>Teresa Barrientos Clavero</i>	
SINGING IN ENGLISH? ESTUDIO COMPARATIVO	97
<i>María Fernández-Avilés García de la Rosa</i>	
COMPOSICIÓN CON ESTACIONES DE AUDIO DIGITAL EN EL AULA DE MÚSICA: COMPARATIVA ENTRE SOUNDTRAP Y BANDLAB	113
<i>Ana Martínez Hernández</i>	
SONIDO AUMENTADO: PROPUESTAS PARA TRABAJAR LA DISCRIMINACIÓN AUDITIVA EN EL AULA DE MÚSICA A TRAVÉS DE LA REALIDAD AUMENTADA	125
<i>Omar León Jiménez</i>	

CREACIÓN MUSICAL Y TIC: IMPLEMENTACIÓN DE INCREDIBOX EN EL AULA DE MÚSICA DE PRIMARIA	131
<i>Narciso José López García y Raquel Bravo Marín</i>	
ITINERARIOS MUSICALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE COMO VEHÍCULO DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL	141
<i>Sara Navarro Lalanda</i>	
PERCEPCIÓN DOCENTE DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFAN- TIL. LA MÚSICA MANIPULATIVA Y CONEXIONISTA	155
<i>Vicenta Gisbert Caudeli y Víctor Navarro Maciá</i>	
NEUROMOTRICITY FOR MUSICIANS. THE “BOLA CANTABILE” AS A DIDACTIC RESOURCE IN SINGING AND CORPORAL EXPRES- SIONS FOR THE BAPNE METHOD	165
<i>Francisco Javier Romero Naranjo, Víctor Navarro Maciá y Vicenta Gisbert Caudeli</i>	
LA AUDICIÓN MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA LOMLOE: ANÁLISIS, ESPACIO Y NOVEDADES PRINCIPALES	177
<i>Marco Antonio de la Ossa Martínez</i>	
DEL SONIDO VOCAL A LA MÚSICA Y EL LENGUAJE: BIOLOGÍA Y SOCIEDAD EN EL CANTO COLECTIVO	193
<i>Alfonso Elorriaga Llor</i>	

Introducción

Marco Antonio de la Ossa

Universidad de Castilla-La Mancha/Universidad Internacional de La Rioja

marco.ossa@uclm.es

marcoantonio.delaossa@unir.net

Las pedagogías activas y creativas poseen un relevante espacio y atención en la didáctica de la música de diferentes etapas educativas. A ellas, entendidas de una manera muy amplia y comprendiendo actividad como antónimo de pasividad, está dedicado este volumen que conjuga quince capítulos y una introducción. Los dieciocho autores que firman las diferentes investigaciones, once mujeres y siete hombres, abordan distintos temas acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la música en Educación Infantil, Primaria, Secundaria, bandas y escuelas de música, conservatorio y universidad.

Estas aportaciones tienen relación directa con lo acontecido en la tercera/undécima edición del Encuentro Internacional de Docentes de Música/Jornadas de Didáctica de la Música y Musicología. Tuvo lugar en la Facultad de Educación de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha) el viernes 11, sábado 12 y domingo 13 de noviembre de 2022. La actividad se inscribe en el festival internacional de música y arte Estival Cuenca, más en concreto en su apartado Estival Científico.

En torno a este congreso académico, en primer lugar, cabe destacar el hecho de que las 120 inscripciones puestas a disposición de los interesados se agotaron un mes antes de su celebración. La matrícula era gratuita para alumnos y docentes de la UCLM y tuvo un precio simbólico de diez euros para el resto de asistentes.

Organizado por Estival Cuenca y la Universidad de Castilla-La Mancha, actuaron como patrocinadores el Consorcio Ciudad de Cuenca, el Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música de la UCLM, la sede de Cuenca de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP) y la Facultad de Educación de Cuenca. También colaboraron en el mismo el Pub Los Clásicos, La Edad de Oro, el Restaurante El Coto de san Juan Plaza Mayor, la empresa de catering La era verdadera, Solventuri y el Hotel Torremangana. El diseño del cartel recayó en el CIDI (UCLM).

En esta ocasión, se programaron cinco talleres-ponencias y quince comunicaciones, cuya defensa se estructuró en tres mesas. Estas fueron seleccionadas de entre las 31 recibidas por el comité científico, que estuvo integrado por M^a Dolores Segarra (Facultad de Educación de Cuenca, UCLM/Academia de Danza Dolores Muñoz), Juan José Pastor (Facultad de Educa-

ción de Ciudad Real, UCLM), Felipe Gértrudix (Facultad de Educación de Toledo, UCLM), Diana Díaz (Universidad de Oviedo), Vicenta Gisbert (Universidad Autónoma de Madrid), Marco Antonio de la Ossa (Facultad de Educación de Cuenca, UCLM/UNIR), Virginia Sánchez (Facultad de Educación de Ciudad Real, UCLM), María José Sánchez (Facultad de Educación de Toledo, UCLM), Francisco Javier Romero (Universidad de Alicante) y Daniel Mateos (Universidad de Málaga)

Por su parte, participaron en el comité organizador Miriam Castellanos (Escuela Municipal de Música de Cuenca “Ismael Martínez Marín”, Cuenca/Facultad de Educación de Cuenca, UCLM), Omar León Jiménez (C.R.A. “Sexma de La Sierra”, Checa, Guadalajara), Ana María Martínez (CEIP “Nejapa”, Madrid) y Marco Antonio de la Ossa.

En el apartado de ponentes, talleristas, moderadores o comunicantes, intervinieron un total de veinticinco personas, dieciséis mujeres y nueve hombres. Representaron a cuatro países (Chile, España, Italia y Venezuela), veinte localidades (Albacete, Alicante, Aguas Nuevas, Aranjuez, Ávila, Barcelona, Bilbao, Caracas, Checa, Cuenca, Las Palmas, Logroño, Madrid, Noblejas, San Lorenzo del Escorial, Santiago de Chile, Roma, Segovia, Toledo y Valverde del Júcar) y ocho comunidades autónomas españolas (Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Cataluña, Comunidad Valenciana, La Rioja, Madrid y País Vasco).

Una de las señas de identidad del Encuentro/Jornadas es intentar reunir a profesionales procedentes de muy diversas etapas y ámbitos. Por ello, en lo referente a su filiación, provenían de dos colegios (CEIP “San Fernando” de Cuenca y CRA Sexma de la Sierra, Checa, Guadalajara), un centro integrado (CI de Música “Padre Antonio Soler”), un conservatorio profesional (CP “Tomás Luis de Victoria”), un conservatorio superior (RCSM de Madrid), cuatro escuelas de música (Noblejas, Segovia, Valverde del Júcar y Cuenca), un instituto (IESO Pinar de Salomón) y diez universidades (CES Don Bosco, La Salle Centro Universitario, Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Camilo José Cela, Alicante, UCLM, Atlántico Medio, Nebrija, Internacional de La Rioja y Università Europea di Roma).

Con respecto a los 120 asistentes, viajaron a Cuenca desde veinticinco localidades (Albacete, Alicante, Almería, Ávila, Badajoz, Barcelona, Bilbao, Burgos, Cáceres, Cádiz, Cuenca, Bilbao, Guadalajara, Logroño, Madrid, Málaga, Murcia, Navarra, Salamanca, Segovia, Sevilla, Toledo, Valencia, Villarrobledo y Zaragoza) y once comunidades autónomas diferentes (Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Comunidad Valenciana, Extremadura, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco).

Los objetivos planteados en este III Encuentro/XI Jornadas fueron los siguientes:

- Conocer, estudiar y valorar pedagogías activas y creativas de Educación Musical en las múltiples etapas educativas en las que se imparte esta materia.
- Valorar pedagogías musicales prácticas y activas.
- Analizar la situación de la Educación Musical en España y otros lugares.
- Identificar diferentes aplicaciones, recursos tecnológicos y digitales y webs dirigidas a la enseñanza de la música.
- Atender a nuevos datos, teorías y avances sobre la neurociencia y la Educación Musical.
- Reflexionar sobre la situación de la investigación musical en la España en nuestros días.

- Acercar a la Facultad de Educación de Cuenca a docentes e investigadores de muy diferentes latitudes, inquietudes y personalidad.
- Disfrutar de diferentes experiencias, iniciativas y proyectos relacionados con la formación de agrupaciones instrumentales, la práctica musical o la creación y potenciación de conjuntos musicales de alumnos en edad escolar.
- Poner en valor la realidad diaria del trabajo del docente de música en escuelas infantiles, Educación Primaria, Secundaria, escuelas de música, conservatorios profesionales, superiores y universidad.
- Atender al método BAPNE, creado por Francisco Javier Romero.
- Ampliar técnicas y repertorio para la práctica vocal en el aula.

Con respecto a los saberes de la actividad, algunos de ellos han sido:

- La Educación Musical y la didáctica de la música en el siglo XXI
- Metodologías musicales prácticas y activas
- El método BAPNE
- Nuevas técnicas de investigación educativa
- El canto en la Educación Musical
- Las redes sociales y la educación y formación musical
- La neurociencia aplicada a la música
- La investigación musical
- Las competencias clave y la Educación Musical.
- La competencia clave 8. Conciencia y expresión culturales
- La investigación musical
- Repertorios, estilos y corrientes interpretativas
- Metodología de formación instrumental
- Experiencias en educación y formación musical en distintas etapas
- Iniciativas, ejemplos y proyectos relacionados con la formación de agrupaciones instrumentales y la práctica musical
- La realidad diaria del trabajo del docente de música en escuelas infantiles, asociaciones, Educación Primaria, Secundaria, escuelas de música, conservatorios profesionales, superiores, universidad...

Si se analiza el modelo educativo europeo, que clasifica las competencias profesionales del profesorado y debido a que el III Encuentro/XI Jornadas acogió a docentes e investigadores

procedentes de diferentes etapas educativas en distintas modalidades, este congreso contribuyó a alcanzar estas capacidades:

1. Saber. Competencia científica: se partió del conocimiento de la Educación Musical en el ámbito de las pedagogías activas y creativas. En consecuencia, en las ponencias y comunicaciones se ofrecieron diferentes modelos de gestión de conocimiento.
2. Saber ser. Competencia intra e interpersonal: se abordó al compartir, descubrir e investigar con otros docentes de música diferentes momentos personales, experiencias didácticas y herramientas metodológicas.
3. Saber hacer. Competencia didáctica: junto a la competencia científica citada anteriormente, contribuye al desarrollo del docente de música e investigador a través de la gran cantidad de actividades, experiencias didácticas y herramientas metodológicas que se pudieron conocer, descubrir y disfrutar en el Encuentro. De la misma forma, la diversidad de procedencias de los participantes colabora a ampliar este ámbito.
4. Competencia organizativa y de gestión de centro: se trabajó a través de la escucha y vivencia de las distintas experiencias educativas vinculadas con la música.
5. Competencia en gestión de la convivencia: diferentes experiencias y el conocimiento de los avances de la neurociencia vinculada a la música y de las herramientas y recursos digitales y tecnológicos contribuyeron a conocer y desarrollar distintos aspectos de gestión emocional en el aula de música.
6. Saber hacer. Competencia en trabajo en equipo: en los talleres, ponencias y mesas de comunicaciones se fomentó ampliamente la participación e implicación de los asistentes. Al mismo tiempo, se trató de propiciar la celebración de espacios comunes en los que se impulsó el establecimiento de diálogos y acercamientos entre los presentes, así como la potenciación de actividades de colaboración y toma de decisiones.
7. Competencia en innovación y mejora: se conocieron distintas técnicas de investigación en didáctica de la música y se valoraron diferentes modelos de diagnóstico y evaluación.
8. Competencia comunicativa y lingüística: los asistentes pudieron departir con los comunicantes, talleristas y conferenciantes al terminar sus propuestas. También se establecieron diversos espacios para el diálogo entre todos los presentes.
9. Competencia digital: además del taller de Fátima Fernández, algunas de las comunicaciones también se dedicaron a los recursos, herramientas y medios tecnológicos y digitales. Del mismo modo, se utilizó un ordenador de última generación para las distintas ponencias.
10. Saber estar. Competencia social relacional: fue fundamental en este III Encuentro/ XI Jornadas, ya que se disfrutó de muy distintas actividades en las que los asistentes estuvieron en contacto y departieron de forma amigable y cercana. También se propició un diálogo en las diferentes mesas de comunicaciones, ponencias y talleres, y se paseó por la ciudad de Cuenca, Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO desde 1996.

La primera jornada tuvo lugar el viernes 12 de noviembre de 2021. Arrancó a las 9 h. con la inauguración, en la que se dieron cita el director académico del campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha, César Sánchez, el gerente del Consorcio Ciudad de Cuenca, Mariano Herráiz, la decana de la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM), Ana Rosa Bodoque, el director de Estival Cuenca, Marco Antonio de la Ossa, el director de la sede

de Cuenca de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP), Joaquín Cascón, y el Departamento de Educación Física, Artística y Música.

Después, se entregó el I Premio de Didáctica de la Música Estival Cuenca a Maravillas Díaz y a Antonio Alcázar. El galardón, que consistió en dos esculturas originales en barro diseñadas y elaboradas por el artista conquense Tomás Bux, continúa el modelo del Premio Manuel Margeliza que se entrega en Estival Cuenca. Con él se pretende subrayar, valorar y aplaudir a grandes docentes e investigadores que han dedicado su vida a la pedagogía de la música y destacan por sus cualidades como profesores, divulgadores e investigadores. Maravillas Díaz es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesora titular del área de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad del País Vasco. También es autora de diversas publicaciones en libros y revistas especializadas. Sus líneas de investigación se ocupan del currículo y la música, creatividad e interculturalidad.

Por su parte, Antonio Alcázar es Profesor Titular de Música en la Facultad de Educación de Cuenca (Universidad de Castilla-La Mancha). Doctor en Bellas Artes, su interés profesional, a través de la Pedagogía de la Creación Musical, se centra en la búsqueda de recursos, materiales y estrategias con un doble fin: ampliar la sensibilización perceptiva hacia todo fenómeno sonoro y emplear el sonido como vehículo de comunicación y expresión musical. También fue el creador e impulsor del Concierto Desconcierto, y es autor de muy diversas publicaciones.

Tras este acto, a las 10 h. tuvo lugar la primera ponencia invitada. Corrió a cargo de Maravillas Díaz, y tuvo por título “Música en el currículo: el placer de indagar para repensar la educación”. Destacó en capacidad de transmisión y motivación y remarcó la importancia de la investigación y la motivación en el trabajo de docente de música.

A las 12:30 h. fue el turno de Fátima Fernández. La docente del Conservatorio Profesional “Tomás Luis de Victoria” de Ávila ofreció la ponencia “Plataformas digitales para la enseñanza musical”. En ella evidenció su conocimiento y manejo de innumerables aplicaciones y expuso el trabajo que desarrolla en su blog, <https://fatimalenguajemusical.blogspot.com/>, que ha superado los cuatro millones de accesos.

Tras la pausa para la comida, a las 16 h. se desarrolló la primera mesa de comunicaciones. Estuvo moderada por Felipe Gértrudix (UCLM), y contó con cinco propuestas en las que se expusieron investigaciones vinculadas con recursos digitales y tecnológicos, métodos y propuestas prácticas:

1. “Composición musical con EAD (estación de trabajo de audio digital) en la enseñanza de la música”. Ana Martínez (CES Don Bosco y La Salle Centro Universitario, Madrid)
2. “Sonido aumentado. Propuestas para trabajar la discriminación auditiva en el aula de Música a través de la realidad aumentada”. Omar León (CRA Sexma de la Sierra, Checa, Guadalajara)
3. “Docencia compartida con estudiantes para la enseñanza de la música”. Félix Quiñones (Universidad Autónoma de Barcelona)
4. “Enseñando a enseñar: el cuento musical como herramienta metodológica interdisciplinar”. María Victoria Rodríguez (Real Conservatorio Superior de Música de Madrid) y Constanza Rincón (Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” de San Lorenzo del Escorial, Madrid)
5. “Creación musical y TIC: implementación de Incredibox en el aula de música de Primaria”. Narciso José López y Raquel Bravo (Facultad de Educación de Albacete, UCLM)

El canto protagonizó la tercera ponencia invitada a las 18:30 h. gracias al profesor de la Universidad Autónoma de Madrid Alfonso Elorriaga. El también director del proyecto coral “Voces para la convivencia” realizó una puesta en escena eminentemente práctica en la que dotó de diversos recursos motivadores para iniciar y desarrollar de manera óptima y atractiva las sesiones de práctica vocal en las diferentes etapas.

Tras un pequeño descanso, se efectuó una visita guiada a la ciudad de Cuenca. A continuación, se disfrutó de la primera cena grupal, que en este caso se desarrolló en el restaurante San Juan Plaza Mayor, ubicado en pleno Casco Antiguo de la ciudad. Después, también se acudió a una selección musical ofrecida por el Pub La Edad de Oro.

La jornada del sábado 12 de noviembre de 2022 se inició a las 10 de la mañana en el salón de grados de la Facultad de Educación de Cuenca con la segunda mesa de comunicaciones. Moderada por Marco Antonio de la Ossa, en ella se dieron cita cinco propuestas performativas dirigidas a diferentes edades, ámbitos y motivaciones:

6. “En busca del sonido: una propuesta de Educación Musical Infantil”. Elena Cuesta (Escuela de Música de Segovia)
7. “Soy guitarrista: un método de guitarra para niños y jóvenes”. Jonnathan El Barouki (Método Soy Guitarrista)
8. “Improvisación para adolescentes: recursos de musicoterapia desde el Teatro del Oprimido”. María Dolores Tomás (IESO Pinar de Salomón, Aguas Nuevas, Albacete)
9. “La clase híbrida y la enseñanza del canto en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid”. Teresa Barrientos (Real Conservatorio de Música de Madrid)
10. “Propuesta performativa y de reflexión colectiva del cuento musical ‘¿Dónde están los peces?’”. Alba Aranda (Universidad del Atlántico Medio –UNIDAM-, Universidad Nebrija y Universidad Camilo José Cela –UCJC-)

A las 12:30 h. se disfrutó de la cuarta ponencia invitada, también de carácter práctico. María José Sánchez (Facultad de Educación de Toledo, Universidad de Castilla-La Mancha) trasladó a los asistentes al gimnasio de la Facultad de Educación de Cuenca para centrarse en el movimiento, la dramatización, el ritmo y la danza en su “¡Vive la música! Recursos para la Educación Musical”.

Tras la comida, la tercera mesa de comunicaciones estuvo moderada por la docente e investigadora conquense María Dolores Segarra. Como en sus precedentes, fueron cinco las comunicaciones que se defendieron. En ellas, se combinaron jóvenes investigadoras con otros más veteranos y se abordaron estudios diversos sobre la enseñanza del inglés y la música en Educación Primaria, la relevancia de las bandas de música en el entorno rural, una plataforma en línea exitosa para la enseñanza de la música, la importancia del trabajo del silencio en las clases de música y los itinerarios musicales y el turismo en el ámbito universitario. Más en concreto, fueron las siguientes:

11. “Singing in English? Estudio comparativo”. María Fernández-Avilés (Escuela de Música de Noblejas, Toledo)
12. “Las bandas de música en la Educación Musical del entorno rural”. Patricia Uribe (Escuela de Música de Valverde del Júcar, Cuenca)
13. “Aulavirtualmusica.com”. Cristóbal Navarro (Aulavirtualmusica.com)

14. “Silencio, clave del bienestar en el aula”. Isabel Roch (Música para educar)
15. “Turismo e itinerarios musicales en la Formación Inicial Docente como experiencia educativa intercultural”. Sara Navarro (Universidad Internacional de La Rioja/Università Europea di Roma)

Para concluir el programa académico del sábado 12, a las 18 h. Francisco Javier Romero ofreció la quinta y última ponencia invitada del III Encuentro/XI Jornadas, “Con mi cuerpo aprendo, Neuromotricidad en el aula”. En ella partió de su método BAPNE para subrayar la importancia del trabajo científico y la neurociencia en la Educación Musical y efectuar muy diversas dinámicas y recursos.

La cena de gala, ofrecida por el Parador de Cuenca, el concierto al que se asistió en el Pub Los Clásicos y el paseo didáctico-musical por los museos de Cuenca ya el domingo 13 de noviembre cerraron el congreso Estival Científico 2022. Ese mismo día se envió a los asistentes un formulario anónimo de evaluación. Constó de quince preguntas y fue completado por el 83,33% de ellos.

Si se atiende a los datos que se extraen de algunas cuestiones en concreto, el 82,4% valoraron como muy adecuado el emplazamiento del III Encuentro/XI Jornadas en el salón de grados de la Facultad de Educación de Cuenca (UCLM), el 81,8% juzgaron como excelente la creación del Premio de Didáctica de la Música Estival Cuenca, la propia escultura, diseñada por Tomás Bux, y su concesión a Maravillas Díaz y Antonio Alcázar y el 74,5% se encontraron tremendamente satisfechos tras la finalización del congreso y repetirían en próximas ediciones.

Las ponencias y talleres de Alfonso Elorriaga (97,9%), María José Sánchez (93,8%) y Francisco Javier Romero (93,8%), Fátima Fernández (88,4%) y Maravillas Díaz (76,2%) alcanzaron la máxima calificación para la mayoría de evaluadores, de la misma manera que las tres mesas de comunicaciones que se desarrollaron.

Otros aspectos organizativos, como los materiales entregados, la información enviada por la organización, las comidas y cenas desarrolladas en la propia Facultad de Educación de Cuenca (UCLM) gracias a la empresa de catering La era verdadera, el Parador de Cuenca y el Coto de san Juan Plaza Mayor, la visita guiada por la ciudad de Cuenca, las redes sociales, la web, el eco mediático, las fotografías, la sesión musical preparada por el pub La Edad de Oro y el concierto en el Pub Los Clásicos también fueron valoradas con la puntuación más alta de forma mayoritaria. Por supuesto, también se elevaron diferentes consejos, críticas y adaptaciones a las que se intentará atender en próximas ediciones.

Retornando a este libro, tras la presente introducción, abre el volumen el trabajo de la joven docente e investigadora Patricia Uribes, que ha atendido a la relevancia de las bandas de música en la Educación Musical del ámbito rural teniendo como estudio de caso la Agrupación Musical “La Lira de Valverde”, de Valverde de Júcar, Cuenca.

Los cuentos musicales y musicados y otras actividades didácticas toman después protagonismo con las propuestas de Constanza Rincón y María Victoria Rodríguez, que lo consideran una herramienta metodológica interdisciplinar y la propuesta dirigida a Educación Infantil “En busca del sonido” que protagoniza Elena Cuesta.

A continuación, María Dolores Tomás invita a un recorrido por la musicoterapia, la improvisación y el teatro social. Por su parte, Jonnathan El Barouki hace lo propio con el método Soy Guitarrista, con el que intenta aproximar al lector a una actualización de la pedagogía guitarrística, y Teresa Barrientos expone la experiencia con la clase híbrida y la enseñanza del canto en un conservatorio superior de música. Mientras, María Fernández-Avilés aborda la

importancia de la Educación Musical en la enseñanza y aprendizaje del inglés a través de un estudio comparativo.

Las tecnologías y recursos digitales protagonizan los siguientes capítulos. Así, Ana Martínez compara dos estaciones de audio digital en el aula de música, Soundtrap y Bandlab, Omar León centra su interés en el trabajo de discriminación auditiva en el aula de música a través de la realidad aumentada y Narciso José López y Raquel Bravo atienden a Incredibox como herramienta para la creación musical en Educación Musical de Educación Primaria.

A continuación, Sara Navarro se centra en los itinerarios musicales en la formación inicial docente como vehículo de comunicación intercultural, Vicenta Gisbert y Víctor Navarro prestan atención a la música manipulativa y conexionista vinculada a la percepción docente del maestro de Educación Infantil para, junto a Francisco Javier Romero, partir del recurso de la "Bola Cantabile" en el canto y la expresión corporal.

En el penúltimo capítulo, Marco Antonio de la Ossa analiza el espacio que la nueva ley educativa española, la LOMLOE, presta a la audición musical. Para terminar, Alfonso Elorriaga trata la importancia del canto colectivo y su origen apoyándose de la biología y la sociología.

En definitiva, ojalá todos estos trabajos sean tan enriquecedores e interesantes como ha sido el proceso de edición, investigación y redacción. Les esperamos en las siguientes ediciones del Encuentro Internacional de Docentes de Música de Cuenca/Jornadas de Didáctica de la Música y Musicología y también de este libro.

Las bandas de música en la educación musical del entorno rural: Agrupación Musical “La Lira de Valverde”

Patricia Uribes Serrano

Pati_us7@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo defiende una investigación destinada a analizar la función social y académica de las bandas de música en la Educación Musical del entorno rural. Se partirá de una revisión bibliográfica relacionada con las bandas de música en general, su contexto, definición, historia y función social. Se analizarán las bandas de música en su totalidad, haciendo referencia tanto a la propia agrupación instrumental como a las academias y escuelas surgidas a raíz de cada banda.

Se ha realizado un estudio de caso concreto para conocer la historia y trayectoria de la Banda de Música de Valverde de Júcar, Cuenca (España). Se trata de una investigación cualitativa llevada a cabo mediante una revisión bibliográfica en el archivo de la banda y el estudio de campo que ha incluido técnicas investigativas de carácter cualitativas que nos han puesto en contacto directo con los sujetos activos. En este caso, nos estamos refiriendo a la recopilación de datos a través de un cuestionario y entrevistas.

El fin principal de dicho trabajo reside en poner en valor la importancia que supone la existencia de las bandas de música y sus correspondientes escuelas o academias de música para poder hacer accesible la Educación Musical a todo el mundo, sea cual sea su lugar de origen, mostrando los resultados obtenidos la importancia que se pretendía encontrar en estas academias de las bandas de música al demostrar que un 43% de los encuestados no hubiera podido acceder a la Educación Musical de no haber sido por la banda de música del pueblo.

Palabras clave: bandas de música; Educación Musical; escuelas de música; entorno rural; “La Lira de Valverde”.

MUSIC BANDS IN MUSIC EDUCATION IN THE RURAL ENVIRONMENT:
AGRUPACIÓN MUSICAL “LA LIRA DE VALVERDE”

ABSTRACT

This study is a research project aimed at analysing the social and academic role of brass bands in music education in rural areas. It will be based on a bibliographical review related to brass bands in general, their context, definition, history and social function. Music bands will be analysed in their entirety, referring both to the instrumental group itself and to the academies and schools that have arisen as a result of each band.

A specific case study has been carried out to learn about the history and trajectory of the Banda de Música de Valverde de Júcar, Cuenca (Spain). It is a qualitative research carried out through a bibliographical review in the Band's Archive and a field study that has included qualitative research techniques that have put us in direct contact with the active subjects, in this case, we are referring to the collection of data through a questionnaire and interviews.

The main aim of this work is to highlight the importance of the existence of music bands and their corresponding music schools or academies in order to make music education accessible to everyone, regardless of their place of origin. The results obtained show the importance that was intended to be found in these music band academies by demonstrating that 43% of those surveyed would not have been able to access music education if it had not been for the town's music band.

Keywords: music bands; music education; music schools; rural environment; "La Lira de Valverde".

INTRODUCCIÓN

"La música es como el saber, no ocupa lugar, pero sin embargo su ausencia es tan notable como la ausencia de educación" (Gisbert, 2018, p. 41). La música es el único arte que nos acompaña desde antes incluso de nacer. Nos protege, conduce y enseña. Son muchas las posibilidades existentes en la sociedad actual que nos permiten disfrutar, escuchar, interpretar y aprender música. Sin embargo... ¿están al alcance de todos?

Zoltán Kodály, citado a través de Lucato (2001), basó su actividad pedagógica en la siguiente afirmación: "¡que la música pertenezca a todo el mundo!". El método Kodály defiende ideales como la música integrada en la educación general del niño, siendo esta una parte vital y de gran importancia para su desarrollo integral.

En la educación general, entendida, en este caso, como la Educación Primaria, la música ha sido considerada un área irrelevante en comparación con el resto de las áreas troncales: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas o el primer idioma extranjero, por lo general, Inglés. Tras la última reforma educativa surgida a través de la instauración de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se ha producido un importante avance en relación con la Educación Artística, incrementando las horas lectivas de la misma a 120 en los tres ciclos de la E.P. Pese a distar mucho de las 280 correspondientes a Lengua Castellana y Literatura, supone una pequeña revalorización contextual de la asignatura que nos ocupa.

A través del presente trabajo de investigación se quiere otorgar la importancia que merece la Educación Musical dentro del contexto social que supone vivir en un entorno rural. ¿Cómo se accede a la Educación Musical complementaria viviendo en un pueblo alejado de los centros urbanizados? Para abordar dicha pregunta, se realizará una investigación sobre las bandas de

música partiendo desde su contexto y origen general hasta llegar a un estudio de caso concreto, la Banda de Música de Valverde de Júcar: "La Lira de Valverde".

La asistencia a una Educación Musical complementaria, como es el caso de conservatorios y escuelas de música, resulta más accesible debido a la existencia de muchos más centros de este tipo repartidos por el país, aunque, por lo general, en zonas centralizadas y pobladas, como es el caso de las grandes ciudades y capitales de provincias.

Es aquí donde la pregunta inicial se retoma relacionada con la Educación Musical y la accesibilidad a la misma: ¿todos los alumnos pueden permitirse acceder a este tipo de instituciones para seguir formándose específicamente en música?

Tanto por cuestiones socioeconómicas como geográficas, el acceso a estas instituciones para ciertos niños resulta complejo. En este caso se abordará el tema de la Educación Musical en el entorno rural. Vivir en un pueblo puede imposibilitar el acceso al conservatorio o escuelas de música puesto que, las más cercanas, se encontrarán localizadas en las ciudades próximas al mismo. En el mejor de los casos, la distancia no será significativa, pero no todo el mundo podría permitirse realizar este trayecto para formalizar sus estudios musicales o simplemente adquirirlos.

Es entonces cuando surge una nueva posibilidad de Educación Musical mucho más accesible y que se tratará a lo largo de esta investigación: las escuelas o academias de las bandas de música.

MARCO TEÓRICO

El término banda de música, entendido como un conjunto musical formado por instrumentos de viento y percusión, se ha aplicado a distintos tipos de agrupaciones musicales anteriormente. El concepto moderno que se tiene actualmente de banda está formado por flautas, oboes, fagotes, clarinetes, requintos, clarinetes bajos, saxofones sopranos, altos, tenores y barítonos, trompetas, fliscornos, trompas, trombones, bombardinos, tubas y una gran variedad de instrumentos de percusión (Astruells, 2012). Sin embargo, para llegar hasta la concepción de banda de música que se tiene hoy en día se ha vivido un largo proceso de evolución histórica que se resumirá a lo largo de esta fundamentación teórica.

Las bandas de música son agrupaciones cuya labor educativo-musical ha supuesto un cambio importante en la Educación Musical de los pueblos y zonas rurales. En España, esta actividad bandística posee gran relevancia. Sin embargo, los trabajos de investigación que fomentan y exponen la importancia que suponen las bandas de música y sus escuelas en la Educación Musical no es directamente proporcional al número de bandas de música existentes (Pacheco del Pino, 2012).

A continuación, se definirán los conceptos de educación formal y no formal para entender por qué las agrupaciones musicales ejercen esta labor educativa de la que se habla. Posteriormente y gracias a dicha aclaración, se podrá hablar de la conformación y organización de las escuelas o academias de música que presentan las bandas de música en los entornos rurales para enseñar a los educandos que quieran incorporarse a la agrupación.

a. Educación Musical

Hablar de la Educación Musical en España nos obliga a retroceder hasta la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), pues en este momento es cuando se empezó a reconocer por parte de las instituciones educativas a la Educación Musical. Tal y como comentan Berbel y Díaz (2014), esta ley

supuso un cambio sustancial y cualitativo en la organización y ordenación de las enseñanzas musicales en el estado español, incorporando la asignatura de música en los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria al currículum.

La reforma educativa introdujo contribuciones significativas al establecer dos ámbitos distintos educativos: la educación formal y no formal. La idea que recogen Berbel y Díaz (2014) surge de la correlación de ambos ámbitos educativos en la búsqueda de objetivos comunes surgidos de las enseñanzas musicales que se pretenden adquirir, sin obviar las experiencias y conocimientos del aprendizaje musical adquiridos en contextos informales (Díaz e Ibarretxe, 2008).

Coombs y Ahmed (1974) definen la educación formal como “el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad” (p. 27). En palabras de Colom (2005), citado a través de Pacheco del Pino (2012), entendemos la educación formal como aquella educación que acabará otorgando títulos y reconoce la validez de estudios en función de las leyes que se promulguen en los distintos estados, desde el título mínimo, como un diploma, hasta los títulos universitarios

Dentro del contexto específico de la Educación Musical, con educación formal se hace referencia a la formación musical complementaria, es decir, aquella que no se desarrolla en el ámbito básico y obligatorio como es el caso de la Educación Primaria, Secundaria o universidades.

Tal y como expone Roche (2002), se refiere a la educación desarrollada en los conservatorios, es decir, las enseñanzas artísticas. Por lo general, la enseñanza musical formal recae sobre los conservatorios puesto que suelen ser los únicos que pueden expedir una titulación oficial, aunque, en los últimos años, han sido muchos los centros y escuelas que pueden impartir enseñanzas superiores con la posibilidad de adquirir su titulación oficial. Un ejemplo de esto es la Escuela de Dirección “Tutti”, de Mota del Cuervo (Cuenca).

Siguiendo a Trilla (2003), se define la educación no formal como “el conjunto de procesos, medios e instituciones, específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado” (p. 30).

En el caso de la Educación Musical, suele ocurrir exactamente así. La educación no formal actuará como complemento a la formal. Este tipo de educación no quiere decir que no tenga una organización, todo lo contrario. En la mayor parte de los casos, tal y como expone Trilla (2003), la educación no formal comparte rasgos con la formal. Los procesos metodológicos, metódicos o la consecución de objetivos pedagógicos son claros ejemplos de ello.

Este tipo de educación, a diferencia de la formal, no limita a los alumnos dependiendo de su edad, puesto que, en un ámbito de educación no formal, los alumnos que sean partícipes de la misma pueden compartir un entorno educativo y unos intereses comunes, sin necesidad de pertenecer al mismo grupo de edad. Posee, además, un carácter voluntario que puede convertirse en una motivación intrínseca para los alumnos y fomentar su capacidad atencional y aprovechamiento del aprendizaje, siendo su propia satisfacción personal un importante actor motivacional (Trilla, 1993).

1 Escuela autorizada para obtener el Diploma, Licenciatura o Máster en Dirección de Banda por la Associated Board of the Royal Schools of Music de Londres

El ámbito de la Educación Musical no formal se encuentra, en su mayor parte, con escuelas de música. Forman parte de la sociedad y han sido creadas debido a la demanda social que supone el ocio o la necesidad de empleo y formación (Carrasco, 2020).

Por lo general, tal y como recoge Santos (2002), las escuelas de música tienen una doble finalidad. Por un lado, promueven la música y la práctica instrumental o vocal entre la población. Por otro, preparan a las pruebas acceso de aquellos aspirantes para entrar a los distintos grados del conservatorio, con lo que se pretende obtener una titulación oficial para dedicarse de manera profesional a la música. Sin embargo, esta última acepción no es la más extendida entre la población. En palabras de Carrasco (2020), se define la educación informal de la siguiente manera: "se trata de la educación recibida fuera de las instituciones, sin reconocimiento académico. Sin embargo, está adquiriendo mayor fuerza y protagonismo, bajo nuestro punto de vista, que la educación formal" (p. 25). Esta situación de aprendizaje incontrolado formalmente, en el ámbito musical se ha visto multiplicado en los últimos años.

b. Bandas de música

Acercarse al concepto de banda de música actual nos lleva a la definición de la misma como agrupación musical formada en su mayor parte por instrumentos de viento y percusión; en el momento en el que a este tipo de instrumentos se le añaden instrumentos de cuerda, se puede hacer referencia a bandas sinfónicas.

Como característica principal de estas bandas de música se encuentra que los instrumentos deben ser tocados mientras se desfila, anda o marcha, en función de la finalidad de la misma. Además, introduciéndonos en el ámbito sociológico de la misma, Halffter y Parada (2004) opinan que la música tiene la facultad de movilizar emociones y evocar sensaciones e, incluso, modificar el estado de ánimo del oyente. Desde la época renacentista se empezó a atender a los efectos de la música sobre la respiración, la presión sanguínea, la actividad muscular y la digestión. Además, ambos autores continúan apuntando que la influencia de la música en cada persona es totalmente subjetiva y, atendiendo a la parte interesada, retomando la función social de la música, se hace referencia al alto componente grupal y de reunión que la música posee al provocar respuestas físicas similares en diversas personas al mismo tiempo

Antes de mencionar las funciones educativas de la música, se concretarán algunos fines sociales que la Educación Musical y, por ende, la música, poseen. Partiendo desde la transmisión de la herencia cultural y la necesidad de adaptación a las exigencias de la sociedad a través del aprendizaje de ciertos contenidos se quiere llegar a la adquisición de competencias y espíritu crítico que capacite al alumnado para exponerse a la vida real, siendo capaces de generar sus propias ideas estimulando su creatividad

Con relación a la actividad grupal que se encuentra en las bandas de música, la música posee una función de progreso, motivando el perfeccionamiento individual y grupal en busca de unos objetivos comunes que fomenten la socialización y la capacidad de escucha, llegando a mejorar la calidad humana y, sobre todo, social

La relación indisociable existente entre las bandas de música y la Educación Musical nos obliga a mencionar la función educativa de la música, tratada desde los antiguos filósofos como Platón, Aristóteles, Aristides Quintiliano o Rousseau hasta nuestros días. Los efectos que la Educación Musical produce en el niño son claros en sus tres ámbitos: cognoscitivo, motriz y emocional, buscando la formación integral y social de la persona.

Tal y como recoge De la Ossa (2011), esta formación integral busca crear niños con criterio crítico y selectivo, tratando e intentando que todos ellos puedan disfrutar en un futuro de la música plenamente, tanto como oyentes o intérpretes, sea del modo que fuere con amigos, en familia o en distintas agrupaciones, donde se incluyen las bandas de música.

c. Asociaciones culturales musicales

Las bandas de música no municipales, es decir, que no pertenecen al ayuntamiento de la localidad en cuestión, suelen estar conformadas a raíz de una asociación cultural. Históricamente hablando, uno de los factores fundamentales para el crecimiento y la aparición de las bandas de música reside en el nacimiento a lo largo del siglo XIX del asociacionismo musical en España. Esta tendencia se potencia con la promulgación de la Real Orden de 28 de febrero de 1839, que daba autorización al derecho de asociarse y reunirse impulsando y creando liceos y sociedades artístico-musicales (Ayala, 2014).

Cortizo y Sobrino (2001) analizan la importancia de dos factores fundamentales que promulgaron el desarrollo de estas asociaciones musicales, siendo estos el giro político hacia el liberalismo y, como consecuencia, el regreso de todos los exiliados debido al régimen absolutista en el que se encontraba España. Estas asociaciones poseían una finalidad cultural y pedagógica, compartiendo el ocio y el entretenimiento con la difusión de la Educación Musical en el centro de sus objetivos. Como se verá en el siguiente apartado, las bandas de música cumplían su objetivo pedagógico a través de las academias de educandos.

En relación con la organización de las asociaciones musicales, Pacheco del Pino (2012), señala el funcionamiento de las mismas a través de la formación de una junta directiva compuesta, al menos, por tres miembros: presidente, secretario y tesorero. En el caso de las bandas de música del entorno rural, por lo general, estos tres miembros serán miembros en activos de la banda o parientes directos a ellos.

En el caso de los pueblos pequeños, estas asociaciones musicales, regidas por la junta directiva, buscarán un director para la agrupación que, a su vez, suele ejercer el papel de profesor en la escuela de música de la misma. En la provincia de Cuenca, es necesario destacar la existencia del Programa Talía, que se encuentra organizado por la Diputación Provincial.

Dicho programa tiene un doble objetivo: por un lado, ofrecer a los ayuntamientos de la provincia la posibilidad de disponer para su programación de festejos de una serie de grupos y artistas conquenses, poniendo al alcance de los ciudadanos de la provincia una oferta de espectáculos amplia, estable, diversa. Por otro lado, promueve la labor creadora de todos los grupos autóctonos de nuestra provincia en los campos de la música, el teatro y la danza

d. Escuelas o academias de las bandas de música

A continuación, se pretende analizar y conocer el papel desempeñado por las bandas de música dentro del marco educacional, más que por su labor difusora de entretenimiento y cultura, por su estrecha relación con la educación y la formación musical de sus participantes a través de las escuelas o academias de dichas bandas

Siguiendo a De Moya Martínez et al. (2010), se pueden diferenciar tres tipos de centros de Educación Musical en España desde el siglo XIX hasta la actualidad. Estas instituciones educativas anteriormente comentadas parte de los conservatorios pasando por las escuelas de música municipales y danza hasta llegar al punto de interés actual, las academias de las bandas de música.

Este último y pequeño centro de Educación Musical, en palabras de De Moya et al. (2010): "a día de hoy, sigue teniendo un fuerte protagonismo en determinadas poblaciones, dedicadas a la iniciación musical de niños y jóvenes de ambos sexos, independientemente de que en estos lugares existan o no escuelas municipales de música" (p. 19).

En el marco de educación no formal en el que se encuadra este tipo de educación, las bandas y sus escuelas ocupan un lugar relevante a nivel tanto nacional como regional, centrándonos en Castilla-La Mancha y en la provincia de Cuenca concretamente. Calatayud (2001), citado a través de Pacheco del Pino (2012), comenta como algunas bandas de música han llegado a formar verdaderas escuelas de música que han alcanzado un nivel más grande que únicamente local, es el caso de muchas de las bandas y grandes agrupaciones de la Comunidad Valenciana, que pueden acabar convertidas en escuelas de música municipales que mantienen una relación directa y fluida con su banda. Hablando de ejemplos regionales concretos, Pacheco del Pino (2012) hace alusión a las escuelas de Sonseca y Fuensalida, en Toledo, cuyos directores de la escuela de música son, a su vez, los directores de la banda. Por lo general, en las bandas de música del entorno rural, las escuelas de música suelen estar organizadas por el propio director de la banda, ejerciendo dicho papel tanto dentro de la banda como de la escuela.

En relación a la organización de estas academias de música, se suele hacer referencia en una primera instancia al director. Sin embargo, en aquellas bandas que no resultan municipales, sino que son asociaciones culturales, la junta directiva será la encargada de empezar con las gestiones para poner en marcha la escuela, poniéndose en contacto con un aspirante para la vacante de director, si no existiera todavía, y con los alumnos o padres de los alumnos que querrán iniciarse en el nuevo curso escolar de la academia de música, de tal manera que traspasen posteriormente dicha información al director. No existe ningún currículo educacional que rijan la organización de dichas escuelas por lo que será el director y el resto de los profesores, si los hubiere, los encargados de la gestión de la misma.

Para las clases de lenguaje musical, el profesor o profesores encargados de la escuela realizarán la división del alumnado en función de la edad o el nivel de los alumnos, teniendo que asistir a esta clase de lenguaje musical, en la mayoría de los casos, hasta que se tenga nivel suficiente como para entrar a formar parte de la banda. Una elección que también recae sobre el director.

En el momento en que los alumnos entran a formar parte de la agrupación podrán decidir seguir asistiendo a clase de expresión instrumental o simplemente acudir a los ensayos de la agrupación bandística. En definitiva, la organización de estas escuelas de música tanto directa como indirectamente va a encontrarse influenciada por el tamaño de la banda en cuestión, lo que a su vez se relaciona íntimamente con la localidad o población en la que se encuentre la misma.

METODOLOGÍA

En relación a la metodología utilizada, son dos los enfoques que se van a considerar en función de las distintas partes que conforman la investigación. En un primer lugar, se ha realizado una fundamentación y revisión bibliográfica recuperando la información general existente sobre el tema que nos interesa en cuestión, en este caso, las bandas de música y la Educación Musical. En función de los resultados obtenidos, se busca en todo momento poner en valor la importancia que supone llevar esta Educación Musical al entorno rural, potenciando su función tanto social como educativa, llevado a cabo, en la mayoría de los casos, por las bandas

de música de aquellos pueblos que no suelen tener más posibilidades y accesos a otro tipo de formación musical.

Para delimitar los objetivos se ha querido realizar un estudio de caso y ofrecer un ejemplo práctico específico en el que volcar nuestra atención y conocimiento teórico atendiendo a la particularidad y detalle que ofrecerá el estudio de la Banda de Música de Valverde de Júcar (Cuenca).

a. Enfoque

El estudio de caso, siguiendo a Álvarez y Fabián (2012), se ha convertido en una estrategia de investigación muy utilizada en aquellos trabajos de carácter cualitativo. Es un término que abarca un amplio campo de métodos de investigación, pero cuya característica principal es la indagación en torno a un ejemplo.

El estudio de caso y su correspondiente trabajo de campo de esta investigación se ha realizado siguiendo en todo momento un enfoque cualitativo e interpretativo. La idea principal de la investigación resulta de la interpretación de los resultados obtenidos en la misma. Se seguirá en todo momento un enfoque cualitativo con técnicas correspondientes a este tipo de investigación. Gran parte del trabajo de investigación realizado en nuestro estudio de caso residirá en el trabajo de campo llevado a cabo con los participantes directos de la misma, aparte de los archivos y documentos que permitan una revisión y clasificación bibliográfica. Para obtener los resultados que serán interpretados posteriormente se utilizarán técnicas como la entrevista, la observación directa y participante, la recopilación de eventos, fenómenos o datos y la elaboración de un cuestionario que buscará resultados cualitativos sin cifras y resultados concretos.

b. Alcance

El alcance de esta investigación es descriptivo. Los resultados obtenidos a través de ella pretenden dar una información detallada respecto a un fenómeno concreto describiendo sus dimensiones e interpretándolos con el fin de conocer sus características, sujetos participantes y funciones que desempeñará dentro de un ámbito concreto, en nuestro caso, dicho ámbito se generaliza en educativo y social.

c. Diseño

Para llevar a cabo esta investigación, en primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica para conocer el fenómeno de las bandas de música, la Educación Musical en sus diferentes formatos y el estado de la cuestión. Todo ello se ha recopilado y fundamentado a través de la consulta de artículos científicos, libros, publicaciones digitales y tesis doctorales recogidas en distintos repositorios de sus correspondientes universidades en la base de datos TESEO.

Una vez obtenida dicha información, se ha diseñado un estudio de caso: la Banda de Música de Valverde de Júcar (Cuenca). Este estudio de caso se ha llevado a cabo a través de la consulta del archivo de la propia banda con el fin de conocer la historia y trayectoria tanto de la misma como de su correspondiente escuela de música. Con el fin de ampliar y humanizar la información obtenida se han realizado entrevistas y cuestionarios donde los miembros, profesores y directores de la banda han sido los participantes activos.

Una vez recogida y analizada toda la información necesaria, se han extraído las conclusiones generales del estudio y recreado parte de la historia musical de Valverde de Júcar. El diseño de la investigación, como se acaba de mencionar, estará fundamentado principalmente en nuestro estudio de caso concreto. Las variables que se estudiarán a través del mismo de manera general serán la propia banda y las funciones educativas y sociales que la misma conlleva.

Puesto que se trata de un trabajo cualitativo e interpretativo de carácter social, se puede hablar de un doble proceso de investigación; por un lado, la interpretación que realizan los sujetos activos del fenómeno que se estudia; por otro lado, la dualidad que presenta este tipo de enfoque surgirá de la interpretación que el investigador realiza de los resultados obtenidos y del propio fenómeno en cuestión

RESULTADOS

A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos a lo largo de la investigación realizada en el estudio de caso. Estos resultados se han recogidos a través de las herramientas y metodologías de investigación cualitativa mencionadas anteriormente. El origen y la historia de la Banda de Música de Valverde de Júcar se ha orientado como si de una historia de vida se tratase y, gracias a la información obtenida a través de la entrevista al precursor del proyecto y primer director de la banda, se podrá desarrollar brevemente el origen de la banda y escuela de música de dicho pueblo, así como el análisis de la organización y los archivos de la agrupación, dividida, como se puede observar en los epígrafes, en dos bandas distintas.

a. Origen e historia de la Banda de Música de Valverde de Júcar

Valverde de Júcar ha resultado ser siempre un pueblo íntimamente ligado a la cultura tanto a nivel local, destacando sus fiestas de Moros y Cristianos en honor al Santo Niño, declaradas de interés turístico regional, como a nivel nacional e internacional. En toda la época que precede a la formación de la agrupación musical, el ayuntamiento del pueblo ligado a su concejalía de cultura, al cargo de Enrique Uribe Gallego, fomentaron cada verano una atracción turística que llenaba las calles del pueblo de gente, vida, música y, en general, cultura. Cada Verano Cultural acudían al pueblo grupos y actuaciones con un nivel nacional e internacional digno de mención, además de apostar por el arte local y contar en la programación todos aquellos artistas valverdeños que quisieran formar parte de esta iniciativa.

Jesús Miguel Arribas Redondo, natural de Cuenca, fue el encargado de poner rumbo e iniciar el proyecto que dio vida a la banda de música de dicha localidad. Es director de orquesta formado en los conservatorios de Cuenca (Conservatorio Profesional de Música "Pedro Aranz") y Madrid (Real Conservatorio Superior de Música).

Una vez puesto el proyecto en marcha, con la aprobación del ayuntamiento y con gente con la que iniciar la banda, debía formarse la asociación que sustentaría la organización y estructura de la banda de música, puesto que no se trataría de una banda de ordenación municipal.

Con el paso de los años la banda fue siendo conocida por los pueblos de alrededor que contrataban sus servicios para amenizar procesiones, romerías o programas culturales y fue en el año 1996 cuando inician su participación en el programa Talía, de la Diputación de Cuenca. De esa manera se facilitaría la solicitud de participación de la banda en los pueblos de la provincia que así lo considerasen.

Será en el año 2002 cuando por problemas financieros y personales entre los miembros de la directiva, banda y socios, la asociación musical "Santo Niño", tal y como la conocíamos hasta ahora, tenga que disolverse cerrándose la última acta de esa asociación con fecha 22 de abril de 2002.

En septiembre de 2003, la Agrupación Musical "La Lira de Valverde" realizaría en el pueblo de Belmontejo, su última actuación con Jesús Miguel Arribas Redondo al cargo de su dirección, encargándose temporalmente de la misma para las siguientes actuaciones Jesús Enrique Segovia, miembro de la banda, como saxofonista y profesor de lenguaje musical.

Desde octubre de 2021 y hasta día de hoy, el encargado de dirigir la escuela y banda de música es Iván García Tur, natural de Cullera, pero residente en Cuenca. Es el profesor de lenguaje musical y viento-madera encargado de organizar y gestionar la escuela y banda de música.

b. Participantes directos en la escuela y banda de música de Valverde de Júcar

A lo largo de este punto, se recogerán las respuestas y datos más relevantes que el cuestionario cumplimentado por los antiguos y actuales miembros de la banda de música de Valverde, cuya finalidad residía en conocer los datos de los participantes directos con la escuela y banda de música del pueblo que puedan resultar de interés para los objetivos de la investigación, desde su vinculación con la Educación Musical en general, hasta su experiencia socio-emocional en la agrupación, haciendo especial hincapié y teniendo un apartado concreto para las limitaciones, o no, de vivir en un pueblo y querer aprender música más allá de la educación obligatoria, básica y general.

El cuestionario fue difundido a través de un enlace por vía digital y fue cumplimentado por 49 participantes, entre los que se encuentran miembros activos en la banda y antiguos pertenecientes a la misma. Como se explicó anteriormente, se puede dividir en cuatro categorías.

En la categoría de información general aparecen aquellos datos básicos que nos podrán contextualizar a los participantes en mayor detalle dentro de la investigación en cuestión. Los datos recogidos en esta categoría son la procedencia, la edad, el género y los estudios musicales. Se destaca que el 98% de los encuestados procede de Valverde de Júcar; el género de los encuestados recoge que el 69,4% son mujeres, es decir, más de la mitad. Es un claro reflejo de lo que ocurriría con la banda de música. Otro de los datos destacables que atañen a la realidad de la agrupación musical, es el hecho de que la mayor parte de los músicos sean jóvenes adolescentes y, como última pregunta en lo que respecta a la información general de los participantes, con el fin de introducirnos en el tema en cuestión, se refleja el nivel de estudios musicales que poseen los encuestados.

Las opciones que se presentaban eran los estudios de conservatorio, estudios en escuelas de música municipales o privadas y, como punto clave, estudios únicamente ofrecidos por la escuela de música de la banda de Valverde de Júcar. Los resultados obtenidos manifiestan una mayoría prácticamente absoluta a esta última opción, siendo el 91,8% de los encuestados.

La siguiente categoría del cuestionario estaba destinada a conocer la información relacionada con la Educación Musical, preguntando desde los grados de conservatorio de aquellos que lo tuviesen, escuelas de música o estudios musicales en general. A modo de resumen y buscando clarificar el origen y estudios musicales de los encuestados encontramos que 38 de ellos, es decir, el 77,6%, únicamente posee estudios musicales ofrecidos por la banda de música de Valverde de Júcar. Otro de los puntos clave dignos de mención en este punto, reside en las posibilidades de los encuestados de asistir a escuelas de música y/o conservatorio situadas en la capital de la provincia o similares. El 26,5% de los encuestados no hubiera podido acceder a dicho tipo de educación, y un 40,8% no lo tenía claro, es decir, menos de la mitad de los participantes en el cuestionario, 34,7% hubieran podido acceder a esta Educación Musical pese a habitar y pertenecer al pueblo.

La tercera categoría del cuestionario, destinada a la banda de música como agrupación musical, abarcará cuestiones relacionadas con la formación académica, así como preguntas de índole emocional y personal, pidiendo información acerca de experiencias propias que no estarán formuladas con preguntas cerradas. La primera cuestión hace referencia al inicio de los participantes en la agrupación musical, preguntando si para llegar a formar parte de la misma, comenzaron sus estudios en la escuela de música que la propia banda conllevaba. El 60,4% de las respuestas obtenidas, es decir, 29 participantes, iniciaron su formación bandística con

Jesús Miguel Arribas Redondo y la Asociación Musical "Santo Niño", es decir, por lógica, son aquellos participantes de mayor edad.

Se ha estudiado la participación activa o no, es decir, si siguen formando parte de la agrupación hoy en día. De las 49 respuestas obtenidas, veinte de ellas son con un resultado negativo, es decir, un 41% de los encuestados ya no forma parte de la agrupación musical. Teniendo como uno de los objetos de estudio la función social y educativa de las bandas de música, resulta de especial interés conocer el porqué de este porcentaje tan alto.

La última categoría que completa el cuestionario se encuentra dirigida a conocer la opinión de los partícipes en relación a las limitaciones y posibilidades que se ofrecen dentro de un entorno rural.

La primera cuestión realizada va en consonancia a estas limitaciones que se acaban de mencionar, pero específicamente orientadas a la educación, es decir: ¿vivir en un entorno rural limita las posibilidades educativas?

De las 49 respuestas obtenidas a esta pregunta, prácticamente la mitad de los encuestados opina que sí, y otro tanto por ciento importante, 32,7%, ha marcado la opción tal vez, al no encontrarse seguros del todo. Son nueve personas aquellas que opinan que el hecho de pertenecer y habitar en una zona rural no tiene por qué limitar las posibilidades educativas. La última pregunta, y a modo de conclusión del cuestionario, recoge directamente uno de los objetivos principales del trabajo. Dicho objetivo es conocer la importancia y utilidad de las bandas de música, en este caso, de la banda de música de Valverde de Júcar, cuestión que se tratará en mayor medida en la discusión a continuación.

DISCUSIÓN

A lo largo del siguiente apartado se pretende analizar los resultados obtenidos en el trabajo de campo con el fin de obtener unas conclusiones que puedan generalizar la importancia educativa y social de las bandas de música en el entorno rural. El hecho de que más de la mitad de los encuestado comenzara sus estudios musicales en la banda entre los 6 y los 9 años es un hecho directamente proporcional a la edad de los músicos que conforman la agrupación. Ahora bien: ¿qué tiene de especial la banda de música para que todos aquellos alumnos que empiezan tan jóvenes continúen creciendo musical y personalmente en la agrupación?

a. Importancia y función educativa de las bandas de música

Las posibilidades educativas que ofrecen las bandas de música permiten cubrir gran parte del vacío educativo musical existente por diversos motivos, desde cuestiones ideológicas hasta aquellas que resultan de nuestro interés, geográficas.

Para aquellos interesados en profesionalizar su Educación Musical, las bandas de música también sirven como punto de apoyo y refuerzo para poder preparar el acceso o el examen al conservatorio, lo que ocurrió en repetidas ocasiones con alumnos integrantes de la escuela de música de Valverde, aunque, será un 77,6% la cantidad de participantes en la muestra los que únicamente han recibido la Educación Musical impartida por dicha escuela.

La Educación Musical ofrecida por las agrupaciones bandísticas, en muchas ocasiones, ha supuesto la única oportunidad de poder tener Educación Musical en nuestros pueblos. En palabras de Longueira (2011):

La formación musical de la población corría a cargo de los conservatorios de música, orientados hacia la profesionalización y con connotaciones elitistas, y las escuelas de música, generalmente creadas a partir de asociaciones culturales a modo de base de agrupaciones instrumentales aficionadas como bandas de música o grupos folklóricos, o de titularidad municipal (p. 5).

Después de analizar las respuestas obtenidas en el cuestionario directamente relacionadas con la Educación Musical, resulta importante destacar que un 81% de los integrantes de la agrupación musical, una vez entraron a formar parte de la misma después de haber adquirido los conocimientos musicales necesarios, siguieron formándose por voluntad propia. Un 67,3% de los encuestados no ha podido afirmar que en el momento en que comenzó sus clases de Educación Musical hubiera sido posible para él asistir al conservatorio o escuelas de música más cercanas situadas en Cuenca y un 42,9%, tal y como vemos en el Gráfico 1, asegura que no hubiese podido aprender música de otro modo ajeno a la banda de música.

De no ser por la Banda de Música de Valverde de Júcar, ¿hubiera podido aprender música de algún otro modo?

49 respuestas

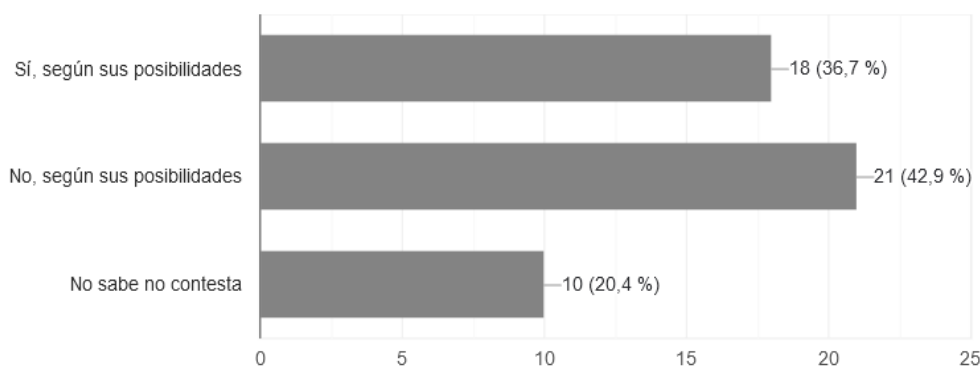


Gráfico 1. Importancia de la banda de música (elaboración propia)

Como la mitad de la muestra declara, el hecho de que existan encuestados que no hubieran podido acceder a la Educación Musical de no ser por la banda de música, demuestra la importancia que dicha formación cultural puede llegar a tener en el entorno rural.

b. Importancia y función social de las bandas de música

Una gran parte de los resultados obtenidos en el cuestionario buscan relacionar la pertenencia a la banda y el aprendizaje musical con los beneficios sociales y emocionales que ambas pueden conllevar

Para poder generalizar resultados obtenidos en la importancia social de las bandas, la mayor parte de la muestra estudiada debía haber elegido por voluntad propia y no por imposición formar parte de la agrupación. En nuestro caso, estamos hablando de un 82,6% cuya elección fue propia y un 13% a quienes la banda era una tradición familiar que quisieron continuar, lo que nos lleva a establecer el primer vínculo afectivo de gran relevancia.

En la pregunta realizada sobre las emociones destacadas por los encuestados de su paso por la banda encontrábamos la posibilidad de seleccionar respuestas predeterminadas o bien completar con aquellas que cada uno considerara conveniente.

Únicamente encontramos una respuesta negativa de las 48 respuestas obtenidas. Además, como se explicaba anteriormente, se ofrecía la posibilidad de generar la respuesta que cada partícipe creyera conveniente según su parecer y experiencia, es decir un 97,92% de los encuestados destacaría emociones y sensaciones positivas, tal y como vemos recogido en el Gráfico 2.

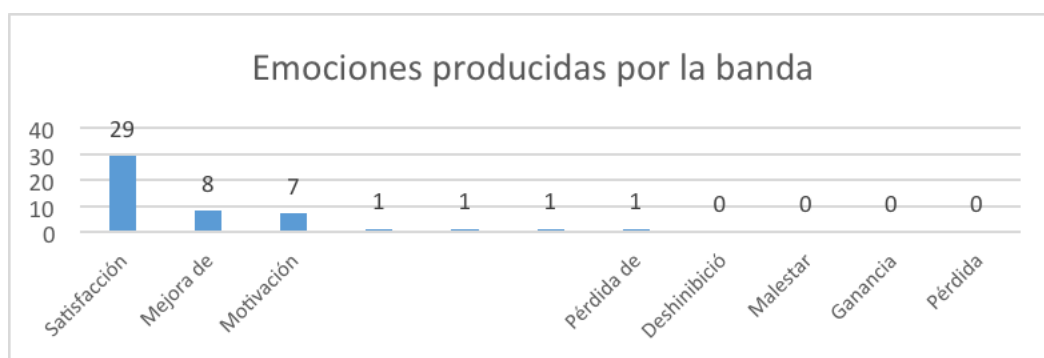


Gráfico 2. Emociones producidas por la banda (elaboración propia)

La motivación es un factor que aparece en un 14,7% de las respuestas y que posee gran importancia tanto en la vida académica como personal. Paradise (2005), citado a través de Pacheco del Pino (2012), habla del factor motivacional en la educación de la siguiente manera:

La motivación en el aprendizaje informal, en contextos familiares y comunitarios, se relaciona con el reconocimiento directo del valor evidente de la actividad en sí que se requiere aprender. En el aprendizaje informal, la motivación surge del deseo de participar de manera directa en la vida social, en la identidad y en las actividades que conllevan un valor compartido con los demás miembros del grupo social o comunidad (p. 18).

En la banda de Valverde de Júcar, los músicos no reciben remuneración económica, lo que puede resultar todavía más asombroso y seguir afirmando, en mayor medida, la importancia y beneficios que la banda puede llegar a aportar a los propios músicos.

Otra pregunta del cuestionario se encontraba orientada a la comprensión de ese descenso de plantilla y las razones que han llevado a los músicos a tener que dejar la agrupación.

La mitad de la muestra no ha pensado en ningún momento abandonar la agrupación musical mientras sus circunstancias se lo permitan, un 15,6% ha marcado la opción "tal vez" y 11 encuestados de los 32 que han respondido a dicha cuestión, han marcado la opción "sí", lo que supone el 34,4% de los participantes

En consonancia a esta pregunta y tratando de indagar más en este tema en cuestión se pregunta a continuación por los motivos que han llevado a ese 50% de la muestra a pensar en abandonar la asociación, podemos encontrar estas respuestas recogidas en el Gráfico 3.



Gráfico 3. Motivos desvinculación de la banda (elaboración propia)

Las cuestiones laborales, geográficas y falta de tiempo suman el 53,4% de las respuestas obtenidas, lo que nos lleva a entender que más de la mitad de la muestra que ha pensado dejar de formar parte de la banda ha sido por razones de fuerza mayor que no le permitirían seguir asistiendo.

Un 20% de los restantes ha marcado la opción previamente establecida de “cuestiones personales” sin entrar en mayor detalle de las mismas. Y, por último y más importante, un 26,7% de los encuestados ha hecho alusión en sus respuestas a la desmotivación y malas relaciones personales con el director de la banda en algún determinado momento de la trayectoria de la misma.

CONCLUSIONES

El aprendizaje y la música son dos pilares inherentes al ser humano que funcionan tanto por separado como en consonancia, y ese ha sido uno de los objetivos de la investigación, entender la importancia que tiene la Educación Musical en cualquiera de sus vertientes.

Las bandas de música y sus correspondientes escuelas han sufrido un importante desarrollo en los últimos años, lo que provoca un incremento de ayudas y subvenciones que se encuentre destinado a incentivar proyectos de esta índole en las zonas rurales.

La Educación Musical dentro del entorno rural se encuentra conformada, por tanto, por las bandas de música de los distintos pueblos, poseyendo un papel de gran importancia para aquellos alumnos, sea cual sea su edad, que quieren aprender música o formar parte de un grupo con el que compartir aficiones. Esta educación no formal posee ciertas libertades que la convierten en flexible casi en su totalidad, adaptando los conocimientos y aprendizajes necesarios a los alumnos que quieran adquirirlo.

Los profesores de estas escuelas realizan un doble esfuerzo al no solo tener que enfrentarse a una gran diversidad de alumnos individual y colectivamente en el aula, sino también conseguir dirigir todos los conocimientos aprendidos por cada uno de los alumnos a un punto en común, la banda. En la agrupación, la cooperación y conexión entre músico resulta esencial para que funcionen como un grupo uniforme, lo que añade a los beneficios de las bandas de música el factor social e interpersonal.

De Moya Martínez et al. (2010) comentan el indiscutible impacto sociológico que han tenido y tienen las bandas de música, así como la importancia de su función educativa y su difusión de la cultura y el arte entre el público. Gran parte de esta población valora la música y entiende la importancia de desarrollar la capacidad de escuchar como base para sentir, entender o, en el caso que nos interesa, amar la música.

Este trabajo interno que existe detrás de una obra interpretada por la banda, por lo general, no llega a ser valorado por el público del todo, por lo que resulta un hecho de justicia revalorizar a través de este trabajo y de otras muchas investigaciones previamente realizadas la musicalización y difusión de la cultura que ha sido llevada a cabo durante tantos años por las bandas de música (De Moya et al., 2010).

La acogida que tuvo la iniciativa de Jesús Miguel Arribas Redondo en el pueblo es uno de los puntos más destacables de la historia que concierne a la banda de música y, en general, a la cultura del pueblo. De no ser por la banda de música, tal y como recogían los resultados del cuestionario, muchas de estas personas no hubiesen podido aprender música, o, incluso, dedicarse a la misma como es el caso de grandes músicos y artistas que a día de hoy, y partiendo de la academia de música de la banda de Valverde, dedican su vida de manera profesional a la

música. Uno de estos ejemplos dignos de mención lo encontramos en Iván Boumans, músico, director de orquesta, compositor y profesor con importancia internacional y que ha finalizado sus estudios en el Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse de Paris.

Pero no es necesario poseer ejemplos musicales de estas características para entender la relevancia social y personal de las academias de música de las bandas. El hecho de que proporcione bienestar personal, satisfacciones y grandes beneficios a sus componentes, independientemente del papel de cada uno, ya es un factor esencial para seguir apostando por la Educación Musical y la cultura, en general, en el medio rural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en la investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-6.
- Astruells, S. (2012, marzo 26). Las bandas de música: Desde sus orígenes hasta nuestros días. *Melómano Digital. La revista online de música clásica*. <https://www.melomanodigital.com/las-bandas-de-musica-desde-sus-origenes-hasta-nuestros-dias/>
- Ayala, I. M. (2014). Música y municipio: marco normativo administración de las bandas civiles en España (1931-1986). Estudio en la provincia de Jaén. *Revista de Musicología*, 37(1), 323-335.
- Berbel, N. y Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en Educación Musical. *Aula abierta*, 42(1), 47-52.
- Carrasco, A. M. V. (2020). Educación Musical en el panorama español. Contexto, niveles y perfiles educativos. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 7, 17-29.
- Coombs, P. H., y Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. International Bank.
- Cortizo, M. E. y Sobrino, R. (2001). Asociacionismo musical en España. *Cuadernos de música iberoamericana*, 8-9, 11-16.
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2011). Sociología de la música: relación con la Educación Musical. *Música y educación: revista internacional de la pedagogía musical*, 24(87), 18-35.
- De Moya, M. V. D., Bravo, R. y García, F. J. (2010). De las academias de las bandas a las escuelas de música. *Música y educación: revista internacional de pedagogía musical*, 23(82), 16-22.
- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Music learning into diversified educational systems. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110.
- Gisbert, V. (2018). La creatividad musical como herramienta educativa para el cambio social. *Creatividad y Sociedad*, 27, 1-6.
- Halffter, C. y Parada, L. I. (2004). *El placer de la música*. Síntesis.
- Longueira, S. (2011, octubre 20). *Adquisición de competencias a través de la Educación Musical- Aproximación al desarrollo de la responsabilidad y la autonomía en la educación general* [presentación en congreso]. Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona, España.
- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *LEEME*, 8, 1-7.
- Pacheco, M. A. (2012). *Bandas de Música en los Montes de Toledo: su aportación a la Educación Musical* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Paradise, R. (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Sinéctica*, 26, 12-21.

- Roche, E. (2002). El marco legal: análisis comparativo de las regulaciones autonómicas. En Gómez, I., Roche, E., Santos, L., Sarmiento, P. y Sempere, N. *Escuelas Municipales de Música* (pp. 101-118). Diputació de Barcelona.
- Santos, L. (2002). Los modelos de financiación y de gestión de las escuelas municipales de música. En Gómez, I., Roche, E., Santos, L., Sarmiento, P. y Sempere, N. *Escuelas Municipales de Música* (pp. 63-80). Diputació de Barcelona.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos.

Enseñando a enseñar: el cuento musical como herramienta metodológica interdisciplinar

Constanza Rincón Prat

Centro Integrado de Música “Padre Antonio Soler” de San Lorenzo de El Escorial

constanza.rincon.prat@gmail.com

María Victoria Rodríguez García

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

marivi64rg@gmail.com

RESUMEN

Este capítulo muestra el proceso y resultados de una investigación centrada en los aprendizajes adquiridos a través de una experiencia educativa interdisciplinar que se llevó a cabo durante el curso 2018/2019 en Madrid, fruto de un proyecto de colaboración entre el Departamento de Pedagogía Musical del RCSMM y el Colegio SEK.

A partir de la elaboración de un cuento musical, los alumnos del RCSMM centraron su participación en el proyecto desde diversas perspectivas: los alumnos de Didáctica pusieron en práctica las metodologías activas aprendidas, mientras que los alumnos que cursaban tres optativas de la especialidad se centraron en aspectos de investigación, de innovación educativa y de pedagogía. El cuento musical fue creado por los alumnos del RCSMM, y puesto en práctica con alumnos del colegio SEK, convirtiéndose en una herramienta metodológica que sirvió tanto para los alumnos que aprenden a enseñar música como para los alumnos que aprenden música, favoreciendo también otras áreas del conocimiento de una manera transversal.

La preparación y el diseño de la experiencia se gestó en el RCSMM, mientras que la puesta en escena se desarrolló en el Colegio SEK, gracias al proyecto de colaboración establecido entre los dos centros. Los participantes de la investigación fueron, por parte del RCSMM, dos profesoras del Departamento de Pedagogía Musical y los alumnos de Didáctica y de tres asignaturas optativas de este departamento, ofrecidas también a alumnos de otras especialidades. Por parte del colegio SEK, participaron los maestros tutores y los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria. Los resultados mostraron una mejora del rendimiento de todos los actores implicados, diversificándose de acuerdo a la experiencia vivida y al papel desempeñado como alumno, profesor, apoyo o investigador.

Palabras clave: cuento musical; metodologías activas; innovación educativa; pedagogía.

TEACHING HOW TO TEACH: THE USE OF A CHILDREN'S TALES AS A
TOOL FOR DEVELOPING AN ACTIVE ENGAGEMENT IN MUSIC
EDUCATION ACROSS OTHER SUBJECTS

ABSTRACT

This chapter presents a research project aiming at understanding the impact of the experience of being part of the development and creation of an interdisciplinary project using a musical tale as the main pedagogical tool. This research project took place in the academic year of 2018-2019 in Madrid. It was born as the result of a collaboration between the Royal Conservatory of Music in Madrid and the SEK primary school in Madrid.

The students from the Royal Conservatory participated from different perspectives: they wrote a musical tale that served as the main tool of action and united the different parts of the project. The students enrolled in the Music Pedagogy program participated by creating a great diversity of methodological ideas and teaching strategies, following the ideas of active methods of teaching; the students enrolled in the optional subjects and pursuing an instrumental degree created different scenarios for working with the school children as well as participated in teaching, performing and they also undertook a small research project enquiring on aspects of music education and multiple intelligences. Results showed an improvement in the academic performance of all students, differing according to the experience they had.

Keywords: A musical tale; story telling; innovation in education; music pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Es indudable que la formación de ciudadanos creativos, emprendedores y críticos capaces de hacer frente a las nuevas demandas educativas de la sociedad contemporánea es uno de los principales retos de la educación del siglo XXI. Es así como desde los diversos ámbitos de la docencia, se busca estar en concordancia con los avances existentes de la sociedad. De esta búsqueda nace constantemente una gran diversidad de estrategias y propuestas metodológicas, que a su vez forman parte de programas y proyectos innovadores en la educación. La música, una asignatura de gran polémica en la educación actual, tiene la característica de ser usada, en algunos de estos proyectos, como estrategia de acción y como herramienta a través de la cual es posible, no solo promover el aprendizaje musical sino también, favorecer otras áreas del conocimiento (Casas, 2001, pp.197-204).

Este trabajo de investigación surgió desde la idea de dos docentes del Departamento de Pedagogía Musical del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM) de reflexionar sobre cómo crear nuevas herramientas metodológicas que apoyaran un enriquecimiento y fortalecimiento de su propia práctica docente y, a su vez, actuaran como propuestas innovadoras de enseñanza-aprendizaje para los alumnos. Es así como en concordancia con este propósito, nació un proyecto multidisciplinar al que se unió el colegio SEK, Santa Isabel de Madrid.

El aprendizaje por competencias es un enfoque sobre cómo desarrollar procesos de aprendizaje más eficaces en las escuelas, y más allá de ellas. Las nuevas demandas educativas de la propia sociedad contemporánea explican las razones por las que surge el aprendizaje por competencias y justifica su necesidad. La educación debe dar respuesta a todos ellos pese a su complejidad. De esta manera, podemos desarrollar herramientas metodológicas que nos ayuden a desarrollar algunas competencias. Albano García propone la misma herramienta que se ha utilizado en esta investigación:

En este nuevo contexto el cuento musicado puede ejercer como herramienta articuladora de estrategias interdisciplinarias que caminen hacia dicha educación competencial, siendo la finalidad de la música, no la de ofrecer una experiencia estética o artística a los alumnos, aunque con ello lo estemos consiguiendo, sino la de mejorar su rendimiento académico, con especial atención al desarrollo de la competencia comunicativa (García, 2018, p. 21).

El proyecto plantea el uso de la música de forma transversal, globalizada e interdisciplinar, desde el cual no solo se potencian los procesos de enseñanza aprendizaje de los alumnos del RCSMM, sino también aquellos relacionados a otras áreas del conocimiento, en los alumnos de primaria del SEK. De esta manera, el proyecto es coherente con las demandas educativas a través de las cuales surge el aprendizaje por competencias clave y justifica su necesidad (Valle y Manso, 2013, pp. 19).

OBJETIVOS

Objetivos generales de la investigación:

1. Incorporar nuevos métodos educativos de aprendizaje en los que la música además de ser el elemento vehicular tenga importancia por sí misma.
2. Fomentar el uso de la innovación y la creatividad en el desarrollo y gestión de proyectos que contribuyan a mejorar la enseñanza
3. Establecer la semilla de una metodología innovadora en los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje.
4. Fomentar la inquietud musical o el interés de la música en sí misma, su inclusión en los planes educativos, resaltando su utilidad en el aprendizaje del resto de las asignaturas y en el desarrollo de las competencias clave.
5. Reflexionar sobre la propia práctica tanto docente como enseñante.

Objetivos específicos:

1. Relacionar la participación activa en música con el desarrollo de las ocho inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner.
2. Favorecer la adquisición de nuevos conocimientos en diferentes campos tanto generales como interdisciplinarios, mediante la práctica musical.
3. Ensalzar el valor de la música en la educación y la de sus profesionales.
4. Fomentar el uso de la innovación y la creatividad en el desarrollo y gestión de proyectos que contribuyan a mejorar la enseñanza.
5. Utilizar el cuento musical como una herramienta metodológica de enseñanza en dos direcciones: para alumnos que aprenden cómo enseñar música y para alumnos que aprenden música a la vez que favorecen otras áreas de su conocimiento.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La propuesta de investigación de las dos docentes y la creación del proyecto con el colegio SEK dio pie a crear una realidad de proyectos de investigación múltiples. La investigación principal que cohesionaba todo el proyecto y que era dirigido por las dos docentes se realizó siguiendo los preceptos de la metodología cualitativa con estudios de caso (Stake, 2005, pp.

443-446), al indagar la forma en que el proyecto beneficiaba a sus alumnos y haciendo un seguimiento de cada grupo de clase. No obstante, la investigación cubría una parte desde los preceptos de la investigación acción (Caín, 2013), al reflexionar e indagar sobre el impacto del proyecto en su propia práctica docente.

Dentro de los métodos de recogida de datos, se llevaron a cabo observaciones no participantes, así como participantes, que nos permitieron indagar acerca de la experiencia vivida en cada actividad realizada; se incluyen no solo las percepciones de las profesoras, sino también las de todos sus alumnos participantes y las de los alumnos del colegio SEK. Asimismo, se utilizaron otras técnicas cualitativas como el seguimiento de las diferentes acciones de la investigación y del proyecto a través de diarios de notas y de grabaciones de las sesiones. Todas las sesiones en el colegio SEK fueron grabadas en vídeo teniendo en cuenta la normativa de protección de datos y se editó un vídeo final resumen del proyecto donde se muestra el resultado final con la puesta en escena del cuento musical. Finalmente se realizaron una serie de entrevistas a alumnos del conservatorio como método de indagación y triangulación sobre el impacto del proyecto relacionado al objetivo de las asignaturas cursadas en el RCSMM.

PARTICIPANTES

La investigación fue coordinada por dos profesoras del Departamento de Pedagogía del RCSMM. Al proyecto se unieron todos los alumnos inscritos en las siguientes asignaturas:

- Didáctica del Lenguaje Musical I y II: alumnos de tercer y cuarto año de la especialidad de Pedagogía que estaban a cargo de preparar unidades didácticas con metodologías activas e innovadoras y de ponerlas en práctica con los alumnos del colegio SEK, así como de velar por el cumplimiento de los objetivos del proyecto. Participaron también en la evaluación del proyecto. Realizaron una pequeña investigación acción con el objetivo de indagar acerca de su propia práctica y el impacto del proyecto en su formación como pedagogos.

- Enseñanza de la Música: Una perspectiva contemporánea: alumnos de diversas especialidades que cursaban esta asignatura (optativa) buscando herramientas de pedagogía. A cargo de diseñar y proponer estrategias metodológicas capaces de motivar los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje en los alumnos del SEK. También diseñaron unidades didácticas. A cargo de la escritura del cuento final.

- Innovación para la educación del siglo XXI: alumnos de diversas especialidades que cursaban esta asignatura (optativa). A cargo de realizar una indagación profunda sobre la forma en que la enseñanza de la música y el uso de la misma en otras áreas del conocimiento, potencia el desarrollo de las diferentes inteligencias múltiples. A cargo de la escritura del cuento final y de la elaboración del material audiovisual, incluido el vídeo final.

- Colegio SEK, Santa Isabel: los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de Primaria participaron como alumnos activos en el proyecto. Los alumnos de Infantil, 1º y 2º de Primaria actuaron de espectadores en la puesta en escena del cuento final. Los maestros tutores de los alumnos activos y la maestra de Música apoyaron el proyecto.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se planificó y se le dio forma desde la idea fundamental del proyecto con el colegio SEK de utilizar la música de forma innovadora para impulsar la adquisición de conocimientos transversales en los alumnos participantes del colegio SEK. Para acercar el

proyecto al alumnado participante, se escogieron hasta tres canciones por curso para hacer de ellas, elementos fundamentales del proyecto y, así, realizar un trabajo de aprendizaje musical con los alumnos del conservatorio que llevaran a los alumnos del SEK. Para la elección de las canciones se tuvieron en cuenta tanto los aspectos musicales, como los sociales y culturales de las canciones. Se generó un espacio sonoro en forma de maleta viajera, donde se fueron guardando elementos importantes y representativos de las canciones y sus contenidos.

Los alumnos del conservatorio superior diseñaron y realizaron actividades musicales en las sesiones programadas, con el fin de enseñar a los alumnos del SEK, diferentes aspectos vinculados a cada canción. Todas las canciones giraron en torno a una narración o cuento creado con un personaje principal, que fue el hilo conductor de todas las historias. El final del proyecto se produjo con la puesta en escena del cuento musical y la participación de todos los alumnos del SEK y del RCSMM.

La investigación se desarrolló fundamentalmente en las aulas de Pedagogía del RCSMM, aunque las sesiones prácticas con los alumnos del SEK se llevaron a cabo en su centro situado en la calle Santa Isabel, al igual que el montaje y puesta en escena del cuento musical. La duración de la investigación fue de un curso académico y estuvo organizada en diferentes etapas.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se ha realizado siguiendo unas fases:

a. Primera fase. Diseño y elaboración del proyecto

El diseño y elaboración del proyecto se realizó en el horario lectivo de las asignaturas del grado superior implicadas en el mismo, durante los primeros meses del curso (septiembre, octubre y diciembre), una vez aceptada la colaboración con el colegio SEK.

Primero se redactó el proyecto, concretando los objetivos, la metodología y los resultados esperados, teniendo en cuenta tanto los objetivos de la investigación como su relación con los objetivos de cada asignatura implicada en el proyecto. Después se diseñó su contenido. Se trabajó en grupo con la orientación y guía de las profesoras. Se decidieron en conjunto las canciones utilizadas con cada nivel. Los alumnos de Pedagogía elaboraron las historias-narraciones que les sugirió cada canción.

Con todo el material desarrollado, se reflexionó sobre la forma de dar cohesión a todas las ideas y relacionar los objetivos planteados tanto en la investigación, como en el proyecto y en las diferentes asignaturas del RCSMM. Se decidió crear un cuento como herramienta vehicular y de unión de todos los materiales e ideas. El cuento se basó en la historia de un viajero y su maleta. Así, el cuento se convirtió en un elemento que viajó de clase en clase y se fue modificando hasta llegar a una idea común, que nos gustara a todos y que funcionara como la base de todo nuestro proyecto.

El contenido del cuento fue analizado constantemente por las dos profesoras para asegurarse de que contenía las herramientas necesarias para conseguir los objetivos de las asignaturas del RCSMM y los de la investigación.

b. Segunda fase. Presentación del proyecto al colegio SEK y a sus participantes

Se envió el proyecto al director del colegio SEK para su lectura y aprobación y se presentó el proyecto a los alumnos participantes de Primaria a través de los profesores y alumnos del RCSMM, que acudieron al colegio SEK en horario y fecha acordados. Se expusieron las canciones a los alumnos de Primaria y a la maestra de Música.

c. Tercera fase. Diseño de unidades didácticas

En los meses de diciembre y enero, los alumnos y profesoras del RCSMM trabajaron en grupo, diseñando diferentes actividades que tuvieran como fin los objetivos del proyecto. Las actividades se pusieron en práctica desde el mes de enero hasta marzo. Se desarrollaron las actividades con los alumnos del SEK, se realizaron observaciones participantes y no participantes, se grabaron dichas sesiones y se visionaron posteriormente con el fin de reflexionar sobre su desarrollo y resultados. La investigación-acción posibilitó mejoras en las actividades a través del análisis de las mismas tras su realización.

Curso SEK	Clase conservatorio	Canciones
3º de Educación Primaria	Optativa Enseñanza de la Música. Mariví Rodríguez	“Oh Susana” Stephen Foster “Calypso” Jan Holdstock
4º de Educación Primaria	Optativa Enseñanza de la Música Mariví Rodríguez	“El Rey Gordinflón” Popular mejicana “Calypso” Jan Holdstock
5º de Educación Primaria	Didáctica del Lenguaje Musical II Optativa Innovación para la Educación. Constanza Rincón	“Ti mama Sata ge” Popular Namibia “Calypso” Jan Holdstock
6º de Educación Primaria	Optativa para la Innovación. Didáctica I y II Constanza Rincón	“Duba dap dap” “Calypso” Jan Holdstock

Tabla 1. Distribución de las canciones por curso (elaboración propia)

Durante esta fase, los alumnos de la asignatura de la innovación para la educación (que es una optativa del departamento de pedagogía), llevaron a cabo una investigación paralela a la de las investigadoras y que tenía el objetivo de relacionar las ocho inteligencias múltiples de Gardner con el desarrollo del proyecto. Por lo tanto, sus diseños de actividades musicales se realizaron desde esta nueva perspectiva.

d. Cuarta fase. Desarrollo del proyecto con los alumnos activos del SEK, y de la investigación

Se realizaron observaciones de las sesiones y se relacionaron con los objetivos de las asignaturas. También se realizaron las unidades didácticas elaboradas para los diferentes grupos de alumnos del SEK, dentro del horario lectivo de los alumnos. Los alumnos del RCSMM, asesorados por sus profesoras y supervisados por ellas, aplicaron las unidades didácticas en diferentes sesiones de música programadas para tal efecto y que se desarrollaron en las aulas del SEK. La duración de las sesiones fue de 40-45 minutos cada una. El control de la disciplina de los grupos fue llevado desde el centro educativo, con la ayuda de los maestros tutores. Se grabaron las sesiones, atendiendo a la normativa de protección de datos y se realizaron observaciones de todas las sesiones.

e. Quinta fase.

Se elaboró un video resumen de las sesiones y de las conclusiones obtenidas en la experiencia. En el RCSMM los alumnos y profesoras visionaron los videos realizados de las sesiones para su análisis y evaluación, pensando en las mejoras posibles y comprobando si los objetivos planteados en el proyecto habían sido conseguidos. Se diseñó y preparó la exposición del proyecto.

f. Fase final. Exposición del proyecto realizado a la comunidad educativa del SEK.

Los alumnos de ambos centros realizaron una exposición de la historia resultante de todo el proyecto a los alumnos pasivos y resto de la comunidad educativa.

FECHA		ACTIVIDADES	
DÍA	HORA	AULAS DEL RCSMM	AULAS DEL SEK
Lunes 26 Nov.	13:30 h		Visita del centro por parte de los alumnos del RCSMM. Profesora: Constanza Rincón
Martes 27 Nov.	11:30		Visita del centro por parte de los alumnos del RCSMM. Profesora: Mariví Rodríguez
Martes 4 Dic	11:00 a 13:00	Trabajo en clase. Diseño de actividades. Mariví Rodríguez	
Miérc. 5 Dic.	9:00 a 12:00	Trabajo en clase. Diseño de actividades. Constanza Rincón	
Martes 11 Dic	11:30 a 12:15		Presentación de canciones y proyecto a los alumnos de 3º A y B Primaria Polideportivo. Mariví
	12:15 a 13:00		Presentación de canciones y proyecto a los alumnos de 4º A y B Primaria Polideportivo. Mariví
Miérc. 12 Dic.	9:15 a 10:00		Presentación de canciones y proyecto a los alumnos de 5º A, B y C Primaria Polideportivo. Constanza
	10:30 a 11:15		Presentación de canciones y proyecto a los alumnos de 6º A y B Primaria Polideportivo. Constanza

18 y 19 Dic.		Preparación de unidades didácticas	
15 y 16 Enero		Preparación de unidades didácticas	
Martes 22 Enero	11:30-12:15		Clase y grabación de 3º A
	12:15-13:00		Clase y grabación de 3º B
Miérc. 23 Enero	9:15-10:00		Clase y grabación de 5º A
	10:30-12:15		Clase y grabación de 5º B-5ºC
29 y 30 Enero		Preparación de unidades didácticas	
Martes 5 de Febrero	11:30-12:15		Clase y grabación de 4º A
	12:15-13:00		Clase y grabación de 4º B
Miércol. 6 de Febrero	9:15-10:00		Clase y grabación de 6º A
	10:30-12:15		Clase y grabación de 6º B
12 y 13 Febrero		Preparación de unidades didácticas	
Martes 19 de Febrero	11:30 a 12:15		Clase y grabación de 3º A
	12.15 -13:00		Clase y grabación de 3º B
Miérc. 20 de Febrero	9:15 a 10:00		Clase y grabación de 5º A
	10:30 a 11:15		Clase y grabación de 5º B y 5ºC
26 y 27 Febrero		Preparación de unidades didácticas	

5 y 6 de Marzo		Preparación de unidades didácticas	
Martes 19 Marzo	11:30 a 12:15		Clase y grabación de 4º A
	12:15 a 13:00		Clase y grabación de 4º B
Miérc. 20 Marzo	9:15 a 10:00		Clase y grabación de 6º A
	10:30 a 11:15		Clase y grabación de 6º B
26 y 27 Marzo		Análisis y conclusiones	
2 y 3 de Abril		Análisis y conclusiones	
9 y 10 de Abril			
23 y 24 de Abril		Preparación de la exposición del proyecto	
Miérc. 8 Mayo		EXPOSICIÓN DEL CUENTO	
		FINAL	

Tabla 2. Cronograma de las actividades (elaboración propia)

CONCLUSIONES

a. El cuento musical como herramienta de aprendizaje resultó ser una valiosa estrategia metodológica

El desarrollo de un proyecto de investigación dentro del cual se gestó y puso en marcha un proyecto educativo interdisciplinar y en el que participaron alumnos de especialidades diversas del grado superior de música, fomentó el conocimiento no solo de los contenidos de las asignaturas que cursaban, sino el que fueran más allá de los mismos, indagando y ampliando opciones de crecimiento como músicos profesionales y como pedagogos. De la misma manera, la creación de un cuento musical impulsó, en estos alumnos, aspectos formativos en el ámbito de la literatura (narrativa y redacción), interpretación (puesta en escena), interpretación musical (dentro del género de cada canción y necesidades pedagógicas dentro de la edad de los grupos de primaria), y de la pedagogía de la música, desde varios caminos: la enseñanza de la música como arte en sí misma (al enseñar las canciones y hacer arreglos, entre otros) y el uso de la música como herramienta de enseñanza de otros contenidos y aspectos de la educación (relacionados a la temática de las canciones o a aspectos de competencias clave e inteligencias múltiples).

El cuento musical, siempre vivo en la maleta viajera, actuó como elemento de cohesión entre los grupos de alumnos de las diferentes asignaturas y los alumnos del colegio SEK. El cuento musical y las canciones que van dando forma a la historia son los que generan un hilo conductor que no solo cumple con la idea general del desarrollo del proyecto en el colegio, sino que también forma parte de las diferentes estrategias metodológicas desde las que las dos docentes desarrollan su programación y se aseguran de cumplir con la enseñanza de los contenidos de las asignaturas en el RCSMM.

b. Participar en este proyecto fomentó el desarrollo de la creación de metodologías innovadoras en los alumnos del RCSMM

Dentro de la gran diversidad de reflexiones sobre el impacto del proyecto en los alumnos del RCSMM, a la que más valor dieron fue a la opción de participar de forma activa en la elaboración de un proyecto desde cero y en tener la posibilidad de ponerlo en marcha con niños de verdad y en un entorno educativo real, siendo ellos los que llevaban la batuta del buen quehacer pedagógico y la responsabilidad de que sus ideas sobre didáctica y pedagogía dieran el resultado buscado con los niños participantes.

Es común que los alumnos de pedagogía hagan prácticas en las que pueden aprender sobre los diferentes ámbitos educativos en los que se van a desempeñar en el futuro. Según ellos mismos, la mayoría de las veces estas prácticas están muy dirigidas por otros y sus opciones de interactuar con los grupos son, en algunos casos, reducidas. El hecho de usar el cuento como herramienta de desarrollo de las unidades didácticas y de las diferentes propuestas de didáctica para llevar a cabo el desarrollo del proyecto, estableció la semilla de una metodología innovadora en la que los alumnos del RCSMM sacaron el máximo provecho de su creatividad y se acercaron a un entorno educativo en el que los líderes eran ellos mismos, pudiendo lidiar con situaciones inesperadas e interactuando de una forma continua con los mismos grupos de alumnos y teniendo la opción de evaluar su progreso a lo largo de un curso académico. Una oportunidad de mantener cierta coherencia entre la teoría de la praxis y su propia implantación.

c. El desarrollo y gestión de proyectos activos que contribuyan a mejorar la enseñanza, se presentó como una forma de evaluar la propia práctica docente

Para las dos docentes, líderes de este proyecto, supuso una constante evaluación de su propia práctica, una oportunidad de fortalecer sus ideas pedagógicas, de enriquecer su metodología en cada asignatura, de fomentar el desarrollo de la creatividad en sus alumnos, de promover el hecho de no quedarse solo con la información teórica de aula, y de ver cómo los alumnos del RCSMM cada vez tomaban con mayor entusiasmo el proyecto, le daban forma, incorporaban sus ideas al mismo, aprendían más allá de los contenidos de la asignatura que cursaban, formaban un ambiente colaborativo de aprendizaje y fortalecieron su capacidad pedagógica como futuros docentes.

d. Una oportunidad para aprender a reflexionar

Dentro de la asignatura de Innovación para la educación del s. XXI, en la que los alumnos del RCSMM realizaron una indagación de la participación activa en música y su interacción con el desarrollo de las ocho inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner (1983), concluyeron que el mayor impacto para ellos fue comprender cómo cada una de las inteligencias múltiples se había visto beneficiada en el proyecto.

Algunas de sus conclusiones expresaban cómo la inteligencia lingüística se desarrolló a partir del uso de las letras de las canciones, del idioma de la canción, y a través de diferentes estrategias de interacción verbal y de memorización. Para las inteligencias lógico-matemática,

corporal-cinestésica y visual espacial, se incorporaron actividades desde las que se trabajaron conceptos matemáticos y de geometría, así como de gestión del espacio en danzas y coreografías. La inteligencia musical se desarrollaba en cada una de las actividades realizadas, donde algunos de los alumnos del SEK se interesaron por los instrumentos de los alumnos del RCSMM, por saber más acerca de las canciones y por formar parte muy activa del proyecto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caín, T. (2013). Investigación-acción en Educación Musical. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.). *Investigación cualitativa en Educación Musical* (pp. 57-75). Editorial Graó.
- García, A. (2018). El cuento musicado como eje vertebrador de una efectiva educación interdisciplinar. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 3, 11-23. DOI: [10.30827/dreh.voi13.723](https://doi.org/10.30827/dreh.voi13.723)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Editorial Basic Books.
- Martí, J. M. (2014). *Cómo potenciar la inteligencia de los niños con la música*. Editorial Ma non Troppo
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En Denzin y Lincoln, N, K. (Eds.). *The sage handbook of qualitative research* (pp. 443-446). Editorial Sage.
- Valle, J. y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la unión europea. *Revista de Educación, Extraordinario*, 12-33.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de las canciones por curso

Tabla 2. Cronograma de las actividades

“En busca del sonido”: una propuesta de educación musical infantil

Elena Cuesta Álvaro

Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia
elennita15@gmail.com

RESUMEN

Este es un trabajo de final del Grado Superior con una esencia interpretativa y didáctica: una investigación performativa sobre la pieza para flauta travesera *Chant de Linos* de André Jolivet con el objetivo de diseñar, practicar y evaluar una propuesta de Educación Musical infantil para trabajar las cualidades básicas del sonido mediante un cuento infantil musicalizado.

Para ello, hemos llevado a cabo una metodología performativa estructurada en tres fases diferentes: una primera fase para el análisis de la pieza, la creación del cuento y el diseño de la propuesta, una segunda, para la puesta en práctica de la propuesta didáctica en la realidad educativa, y una tercera y última fase para la evaluación del éxito o del fracaso de nuestro proyecto y nuevas propuestas.

Este proyecto se puso en la práctica con los alumnos de 3º curso de Educación Infantil del colegio CEIP “Agapito Marazuela” del Real Sitio de La Granja de San Ildefonso, en la provincia de Segovia, donde la autora del trabajo realizó sus terceras prácticas docentes desde marzo hasta mayo de 2021. El resultado del trabajo es una propuesta de Educación Musical infantil inspiradora, no solamente para el público, el alumnado, sino también para la intérprete, la maestra, simultáneamente la autora.

Palabras clave: *Chant de Linos*; investigación performativa; propuesta didáctica; cualidades sonoras.

IN SEARCH OF SOUND:
A PROPOSAL FOR CHILDREN’S MUSIC EDUCATION

RESUME

This is the final project of the Higher Degree with an interpretive and didactic essence: a performative investigation on the piece for transverse flute *Chant de Linos* by André Jolivet with the aim of designing, practicing and evaluating a proposal for children's musical education to work on the basic qualities of sound through a children's story set to music.

For this, we have carried out a performative methodology structured in three different phases: a first phase for the analysis of the piece, the creation of the story and the design of the proposal, a second, for the implementation of the didactic proposal in the educational reality and a third and final phase for the evaluation of the success or failure of our project and new proposals.

This project was put into practice with the students of the 3rd year of Early Childhood Education of the CEIP "Agapito Marazuela" school of the Real Sitio de La Granja de San Ildefonso, in the province of Segovia, where the author of the work carried out her third teaching practices from March to May 2021. The result of the work is an inspiring children's musical education proposal, not only for the public, the students; but also for the interpreter, the teacher, who is also the author.

Keywords: *Chant de Linos*; performative research; didactic proposal; sound qualities.

JUSTIFICACIÓN

"El Canto de Linos era, en la antigua Grecia, una variedad de trino: una lamentación fúnebre, una canción intercalada con gritos y con danzas" (Jolivet, 1944, p.1). Con este encabezado de partitura, anticipa ya el compositor la ambición expresiva de la pieza: la restauración de la esencia de la música como medio de expresión primitivo del humano, la recuperación del significado de la misma como mística expresión de la espiritualidad humana, siendo la flauta el instrumento idóneo para ello.

Fue el reconocido flautista Jean Pierre Rampal el encargado de estrenar esta pieza que André Jolivet había compuesto para el concurso del Conservatorio de París en 1944. Coincidiendo con el autor, Rampal defiende la autenticidad de la interpretación de la pieza, así como del propio instrumento: "no puedes forzar algo que es natural, esa es la cosa: tocar como cantas, como actúas, como hablas. Escucha tu forma de cantar, actuar, hablar, de ser. Así encontrarás la verdad" (Rampal, 2005, p.35).

Compartiendo la ideología de ambos, del compositor y del intérprete, la finalidad de este proyecto performativo es interpretar y reinterpretar la esencia original de la pieza de *Chant de Linos* como la manifestación artística de la espiritualidad humana más auténtica, que no es sino la de los niños. Es por todo ello, tanto por el potencial expresivo de la obra como por el del instrumento, que la pieza *Chant de Linos* para flauta travesera resulta el recurso performativo y pedagógico idóneo para trabajar la música con los más pequeños mediante esta propuesta de Educación Musical infantil.

Con esta propuesta artística y educativa revolveremos la Educación Musical del sistema educativo. Recuperaremos la investigación performativa de las materias artísticas. Reencontraremos nuestros orígenes, los griegos, con el trabajo de André Jolivet, los humanos, con nuestro propio trabajo. Rescataremos el carácter primitivo de la música como el medio original de la expresividad infantil. Y reconquistaremos la esencia de la música como la taquigrafía de la espiritualidad humana.

OBJETIVOS

Este trabajo es una investigación performativa sobre la Educación Musical infantil y, como tal, su finalidad es la interpretación expresiva y la reinterpretación educativa de la pieza de *Chant de Linos* en una propuesta didáctica y artística para trabajar las cualidades del sonido con un cuento musical. En función de ello, esta finalidad general se articulará en tres objetivos principales:

1. Interpretar y reinterpretar el potencial musical y didáctico de la pieza *Chant de Linos* mediante una propuesta artística y didáctica infantil.
2. Diseñar, practicar y evaluar una propuesta artística y didáctica de Educación Musical infantil para trabajar las cualidades básicas del sonido mediante un cuento musical infantil.
3. Trabajar las cuatro cualidades básicas del sonido con el alumnado de 3º de Educación Infantil mediante de un cuento infantil musicalizado, representadas a través de personajes fantásticos.

Por último, el trabajo contribuirá a la consecución de otros objetivos secundarios más específicos, propios de la autora como músico y como maestra, potenciando el valor de la música como recurso esencial para el pleno desarrollo integral de todas las competencias físicas, psicológicas y afectivas no solamente del alumno de Educación Infantil, sino también del docente de Educación Musical.

MARCO METODOLÓGICO

Como ya venimos anunciando páginas antes, la metodología que guiará este trabajo de fin de grado es la de una investigación performativa, es decir, un estudio experiencial del proceso y del producto de la autora, como investigadora y artista simultánea al interpretar y al investigar el *Chant de Linos*. De esta manera, esta investigación performativa nace desde el proceso y para el producto artístico, tanto en el del compositor al componer la pieza, como en el del intérprete ahora al recomponerla. Nace en la propia experiencia de la autora, ahora creadora y recreadora de su estudio.

Henk Borgdorff (2009, p. 41), en su libro *El estado del arte en la investigación performativa artística*, plantea una investigación performativa desde una misma perspectiva inherente al investigador y al artista que no asume la separación entre el sujeto y entre el objeto, ni entre el investigador y entre la obra, y en la que los conceptos, teorías, experiencias y convicciones se entrelazan en el proceso artístico, siendo inevitablemente auto reflexivo y auto etnográfico.

Lo que se pretende con este tipo de metodología es reflexionar sobre nuestros roles simultáneos como actores y como espectadores eliminando todas las fronteras entre artista y entre el espectador. Nos anima a pensar sobre los procesos creativos a través de los cuales producimos arte, y a repensar sobre aquellos con los cuales interpretamos su significado (Vidiella, 2005). Desde esta perspectiva, se entiende el arte como un lenguaje, como un acto comunicativo entre los actores y los emisores. Es el mensaje expresivo la experiencia artística comunicada a través de un medio expresivo distinto, específico de cada disciplina y común al contexto cultural, que la dota de significación compartida.

Teniendo en cuenta lo definido anteriormente, resulta este trabajo de investigación performativa un acto expresivo y un acto comunicativo de la propia experiencia artística y didáctica de su autora, cuyo mensaje es el de una nueva propuesta educativa y musical infantil de la pieza

Chant de Linos; su medio, el acústico y literario simultáneo; su emisor, la autora; sus receptores, los quince alumnos y su contexto, la cultura en la que se enmarcan todo ellos.

Esta metodología de la investigación performativa se desarrollará a lo largo de tres fases evolutivas:

1. Una primera fase preactiva en la que se analiza la pieza, redacta el cuento y diseña la propuesta.
2. Una segunda fase interactiva en la que se pone en práctica nuestra propuesta de intervención.
3. Una tercera fase postactiva en la que se valora la propuesta en referencia a los marcos teóricos.

Por último, los principios pedagógicos que guían la práctica de la propuesta son los siguientes:

1. Aprendizaje significativo: el punto de partida siempre eran los conocimientos previos del niño.
2. Aprendizaje constructivo: el niño será el protagonista de su propio aprendizaje.
3. Aprendizaje global: apostamos por un aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal.
4. Aprendizaje experimental: donde los procedimientos cobren especial relevancia.
5. Aprendizaje lúdico: a través del juego como recurso educativo de gran potencial.
6. Aprendizaje vivencial: en un contexto que le dé pleno sentido: el cuento, en nuestro caso.
7. Enfoque socio afectivo: a través de la empatía entre la experiencia con el cuento y con la música.
8. Inteligencias múltiples de diferentes naturalezas en refuerzo especial de la inteligencia musical.

MARCO TEÓRICO

a. Cualidades básicas del sonido

La Real Academia Española (2020) define sonido como sensación producida en el órgano del oído por el movimiento vibratorio de un cuerpo, transmitido por un medio elástico, como es el aire. De esta forma, el sonido es una sensación más, un estímulo acústico percibido por el sentido del oído. Este estímulo es originado por el movimiento vibratorio de un cuerpo, una fuente sonora de ondas que se propagan por un medio elástico, que primero el oído percibe y después el cerebro interpreta.

Tomando la definición anterior como referencia, toda la música se puede definir entonces como combinaciones de sonidos organizados con alguna intencionalidad artística, racional y sensible, según distintos fundamentos rítmicos, melódicos y armónicos. El ruido, por el contrario, se define como conjuntos de sonidos no organizados sin ninguna intención artística, racional o sensible.

Por otro lado, las cualidades del sonido se refieren a las características específicas de cada sonido en función de las magnitudes físicas de sus ondas: la intensidad, la longitud, la frecuencia y la forma.

La intensidad es la cualidad sonora relativa a la amplitud de la onda acústica que diferencia sonidos fuertes y débiles, representados mediante dinámicas; la duración es la cualidad relativa a la longitud que diferencia sonidos cortos y largos, representados mediante figuras, la altura es la cualidad física relativa a la frecuencia que diferencia sonidos agudos y graves representados mediante las notas; finalmente, el timbre hace referencia a la última cualidad sonora relativa a la forma de la onda acústica que diferencia las distintas fuentes sonoras, como las voces y los instrumentos musicales.

b. Cuentos musicales infantiles

En la cultura occidental la dicotomía entre la literatura y la música es abundante y es significativa; se ha hablado mucho. Goethe, entre otros, definía la arquitectura como una música petrificada. Desde Platón, Shakespeare, Moliere, Descartes, Joyce, Mann a Proust, se ha prolongado el interés por la música dentro de las posibilidades acústicas de la literatura, la infantil y adulta. (Rojas, 2005). *El Carnaval de los Animales, Pedro y el Lobo, El Cascanueces o El Flautista de Hamelín* son tres ejemplos diferentes del gran patrimonio cultural de obras que conjugan la literatura y la música, desde las más antiguas, hasta las más actuales; desde los clásicos griegos, hasta las novelas francesas, pasando por al cuento musical, proceso y producto artístico y didáctico de esta propuesta.

Según Conde (2003), los cuentos musicales son las narraciones breves y lúdicas, verbales y escritas, escenificadas por los oyentes mediante acciones motrices y musicales, simultáneas a la narración. Según esta definición, el cuento musical es un cuento motor de actividades didácticas inspiradas por instrucciones literarias e indicaciones musicales como cantos, danzas o instrumentos. De esta manera, los beneficios del trabajo de los cuentos musicales con el alumnado son muchos: el desarrollo de habilidades perceptivas, físicas e intelectuales; expresivas y comunicativas; habilidades personales y sociales; globales: verbales, plásticas y musicales; lúdicas, líricas y artísticas, para el desarrollo de la escucha y de la atención, de la imaginación y de la creatividad (Conde, 2003). Podemos concluir este marco teórico afirmando la unión del cuento y del canto, como condición idónea para favorecer el ámbito cognoscitivo, el social, el afectivo, el motriz, y consecuentemente, para la formación integral del alumnado.

c. Educación Musical infantil

Durante mucho tiempo y aún en la actualidad, el sistema educativo ha priorizado los aprendizajes de dimensión meramente académica, aquellos científicos y lingüísticos, frente a aquellos artísticos. Inspirado por una evolución educativa, este trabajo escoge la música como materia revolucionaria. El proceso de revolución educativa que inspira este trabajo surge a finales del siglo XIX, impulsado por importantes pedagogos y psicólogos como Froebel, Montessori o Decroly, quienes consideran la Educación Musical esencial para una plena educación integral infantil que desarrolle todas las capacidades cognitivas, físicas, afectivas y sociales del alumnado.

Entonces, ya en el siglo XX, un grupo de músicos y de pedagogos integrantes de la Escuela Nueva, como son Dalcroze, Willems, Kodály y Orff, proponen nuevos métodos de Educación Musical, significativos, globales, experimentales, vivenciales, sociales, emocionales y multidisciplinares, que tomamos como referencia en nuestra propuesta (Martín, 2013). Según estos principios educativos de Orff y la Escuela Nueva para la nueva escuela, la Educación Musical se define como proceso didáctico y artístico, continuo y permanente para el pleno desarrollo integral de la persona, así como en el de todas sus competencias musicales perceptivas, expresivas, interpretativas y creativas, para garantizar el bienestar del ser humano. Así, reivindicamos con ello, con ellos, la Educación Musical como una educación personal. Reivindicamos una Educación Musical para una nueva escuela.

d. *Investigación performativa en las artes*

Otro de los grandes problemas de nuestro actual sistema educativo es la total desconsideración de las enseñanzas artísticas superiores no universitarias, como es en nuestro caso, aquellas musicales. Todas ellas serán verdaderamente consideradas como tales, cuando en cada una de ellas tenga eficaz presencia una competente investigación en el ámbito de sus propias materias. Así lo reitera la Ley Orgánica de Educación en sus artículos 58.5 y 58.6, refiriéndose a la necesidad de objetivar estas disciplinas imitando el trato científico del resto de estudios superiores a las que son equiparables. Así, frente al extendido prejuicio de un arte subjetivo fruto de la inspiración, debemos encontrar metodologías de investigación específicas para el estudio científico de la creación artística.

Es en este panorama académico cuando surge en el siglo XX de manera paralela a la Escuela Nueva, una nueva e innovadora investigación artística, tomando como referencia la investigación científica. Se trata de la investigación performativa, centrada en el proceso de creación y de recreación artística como objeto de estudio del propio investigador, ahora también como autor y artista simultáneo. No se trata ya de investigar sobre el producto, sino sobre todo desde el proceso (Zaldívar, 2008):

“No pretendo ni siquiera jerarquizarlas, ni enfrentarlas: nada más lejos pues la futura investigación desde el arte ha de enriquecer las posibilidades y materiales para seguir investigando sobre el arte, obteniendo cada vez más frutos desde la filosofía, la historia, la pedagogía, la didáctica, la fisiología, en sus correspondientes vertientes artísticas en general o en específico” (Abbado, 2014).

Con este trabajo pretendemos contribuir al repertorio de las investigaciones performativas artísticas específicas de la música, explorando desde el propio proceso de recreación y creación de la autora, como intérprete y como compositora simultánea de *Chant de Linos* en una nueva versión didáctica.

PUESTA EN PRÁCTICA

a. *Análisis didáctico y artístico de la pieza*

Chant de Linos es una pieza original para flauta travesera y para acompañamiento de piano escrita por el compositor francés André Jolivet en 1944 para el concurso del Real Conservatorio de París. Desde entonces, la pieza se considera una de las obras maestras del repertorio de flauta travesera. Es en uno de sus viajes a África cuando el compositor encuentra la inspiración para esta obra. Allí escucha a los nativos argelinos y marroquíes interpretar las flautas tradicionales y encuentra en ellas la autenticidad buscada en sus obras como *Chant de Linos*, *Los Cinco Encantamientos para Flauta Sola*, una sonata, un concierto y otros trabajos incidentales para flauta sola y para música de cámara.

Jolivet describió el trabajo como un canto fúnebre de duelo con lamentos y con danzas intercalados. Los lamentos se presentan en compás de 5/4 mientras que un ostinato en 7/8 diferencia las danzas. De esta forma, aunque escrita en un solo movimiento la obra comprende varios momentos:

SECCIÓN	Introducción	Sección I	Sección II	Sección III	Sección IV
TEMPO	Moderato	Lento	Moderato	Allegro	Moderato
MÉTRICA	4/4	5/4	3/4	7/8	7/8
CARÁCTER	Libre	Lamentos	Gritos	Danzas	Coda

Tabla 1. Análisis de las secciones en función de sus tempos, métricas y caracteres.

A su vez, estas secciones se articulan en torno a los veintitrés temas nombrados alfabéticamente, tal y como aparecen en la partitura claramente contrastantes según sus cualidades sonoras propias. En consecuencia, las cuatro secciones cuentan con tempos, dinámicas, tesituras y timbres distintos:

	0	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
Forte	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Piano	X			X														X	X				
Lento	X	X	X	X		X							X						X				
Rápido	X				X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X
Agudo	X		X		X	X				X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Grave	X	X	X	X		X	X	X	X		X								X			X	

Tabla 2. Análisis de los temas en función de sus cualidades sonoras.

El resultado de todo ello es una pieza tan contrastante como expresiva mediante veintitrés temas, idónea para el trabajo de las cualidades sonoras por oposición de cualidades contrarias en Infantil. De todos ellos, los seis temas elegidos por su idoneidad para representar a nuestros 6 personajes del cuento han sido la Introducción, el tema A y el R, el F y el J, el B y la Introducción nuevamente.

La introducción inicial presenta al protagonista del cuento, el Señor Silencio, en busca de su sonido por los pueblos de la provincia. Para ello, este fragmento representa los sonidos urbanos y rurales. Los temas A y R presentan al Gigantote y al Enanito y representan las cualidades del forte y piano. Los temas F y J presentan a las hormiguitas y a los jirafones y representan los tempos lento y rápido. El fragmento B presenta a Doña Agudita y a Don Gravote y representa los sonidos agudos y graves. Finalmente, la Introducción presenta nuevamente los timbres de la Orquesta de los Sonidos.

A continuación, presentamos los cinco capítulos de nuestro cuento, titulado *En busca del sonido*, cada uno de ellos acompañado del fragmento musical correspondiente con las cualidades sonoras y con los personajes ficticios y escenarios fantásticos a los que representan, marcados con colores.

CAPÍTULO 1

“Érase una vez en un lugar muy muy lejano y muy muy ruidoso, el Señor Silencio,
que vivía en la gran ciudad de Segovia.

Aturdido por el ruido de la gente y de los coches, el Señor Silencio, había perdido su voz
y, un buen día, decidió marcharse de la gran ciudad,
y emprender un gran viaje por los pueblos de la provincia en busca de su sonido”.

En primer lugar, utilizaremos la introducción de la pieza para la presentación del cuento, así como de sus personajes, aprovechando el carácter recopilatorio de esta sección que, ya desde el comienzo, expone los temas, los tempos, los timbres, las cualidades y los caracteres esenciales de esta obra. Aprovecharemos el silencio inicial para presentar a nuestro protagonista, el Señor Silencio (en azul); el ruido urbano de los coches y de la gente en los trinos y fusas centrales

(en rojo); y el sonido rural del agua y de los pájaros en los mordentes y en las corcheas finales (en verde).



Figura 1: Introducción (compases 1-16)

CAPÍTULO 2

“El Señor Silencio caminó y caminó y al fin a Sepúlveda llegó.
 En este pueblo conoció al gran gigantote Forte que caminaba bien fuertote,
 Y que vivía en su enorme castillote.
 Y también conoció al pequeño enanito Piano que caminaba bien flojito,
 Y que vivía en su diminuta casita.
 El enanito y el gigantote le enseñaron al Señor Silencio su casita y su castillote”.

A través de estos dos personajes trabajamos la primera de las cualidades del sonido: la intensidad. El gigantote (en rojo) representa el forte de la sección A acompañada con grandes pasos fuertotes. El enanito (en verde) representa el piano de la sección R acompañada con pequeños pasos flojitos.



Figura 2: Tema A (compases 17-33)

CAPÍTULO 3

“El Señor Silencio, el gigantote y el enanito caminaron y a Pedraza llegaron.
En este pueblo conocieron a sus habitantes, animales bailarines:
jirafones y hormiguitas que bailaban al ritmo de la música.
Los jirafones bailaban muy lentones y las hormiguitas muy rapiditas”.



Figura 3: Tema R (compos 175-186)

En este capítulo del cuento vamos a trabajar la segunda de las cualidades del sonido: la duración. Lo haremos mediante el baile con dos nuevos grupos de personajes: los jirafones y las hormiguitas. Ellos (en rojo) con pasos largos y ellas (en verde) con pasos cortos, en función de los dos tiempos. Para ello, utilizamos los fragmentos F y J de la pieza, correspondientes a las dos danzas en 7/8, tremendamente rítmicas y suficientemente contrastantes para adaptar sus tempos a los personajes. De esta manera, la danza de las hormiguitas mantendrá su tempo original de negra = 120, mientras que la danza de los jirafones adaptará su tempo a la mitad, negra = 60

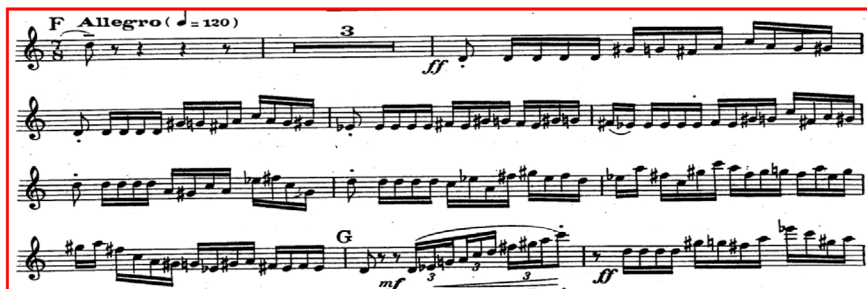


Figura 4: Tema F (compos 80-92)



Figura 5: Tema J (compos III-II9)

CAPÍTULO 4

“El Señor Silencio, el gigantote y el enanito, los jirafones y las hormiguitas,
caminaron y caminaron y caminaron y a Riaza llegaron.

En este pueblo conocieron al alcalde, Don Gravote, y a la alcaldesa, Doña Agudita.
Ambos viven juntos en la Casa del Pentagrama, pero son muy distintos y discuten mucho.
Así que Don Gravote vive en el piso de abajote, y Doña Agudita, en el de arribita”.

The image shows a musical score for a Flute part, measures 17-33. The score is in 3/4 time and features various dynamics and articulations. It includes markings for 'accel.', 'poco rit.', 'Flutter', and 'a Tempo'. The tempo is marked as quarter note = 104. The score is divided into sections B and C. Section B covers measures 17-33, and Section C starts at measure 34. The score is annotated with green and red boxes highlighting specific passages.

Figura 6: Tema B (compases 17-33)

Así, en este capítulo del cuento trabajaremos la tercera de las cualidades básicas sonoras: la altura, a través de las voces de nuestros dos personajes, que dialogan y que discuten a través de la música. Para ello, utilizaremos una misma sección B de la pieza, un fragmento de lamentos agudos y graves intercalados con los frulatos (en azul) que representarán las discusiones entre estos dos personajes.

CAPÍTULO 5

“El Señor Silencio, el gigantote y el enanito, los jirafones y las hormiguitas,
y también Doña Agudita y Don Gravote caminaron y al palacio de La Granja llegaron.
Allí conocieron a la orquesta real, La Granja de los Sonidos, y a sus músicos, los animales,
quienes piden ayuda al Señor Silencio y a sus amigos para tocar juntos en el palacio.

El gigante tocaba sonidos fuerte, y el enanito sonidos piano,
los jirafones sonidos largos y las hormiguitas sonidos cortos,
Doña Agudita sonidos agudos y Don Gravote sonidos graves,
¿Y el Señor Silencio? ¿Qué tocaba el Señor Silencio? ¿Queréis saber la respuesta?
El Señor Silencio era el director, ¡el director de toda la orquesta!”.

“¡Bravo! ¡Bravísimo! ¡Otra, otra!

El público aplaude entusiasmado a la orquesta del Señor Silencio y sus amigos.
Y el rey y la reina del palacio de La Granja les contrataron como músicos reales.

El Señor Silencio, el gigantote y el enanito, los jirafones y las hormiguitas,

Doña Agudita y Don Gravote y todos los instrumentos de la orquesta aceptaron.

¡Al fin habían encontrado su sonido y su lugar en el mundo!

La Granja de los Sonidos, donde desde entonces tocan juntos como amigos.

Y colorín colorado, que este cuento musical se ha acabado”.

En este capítulo final del cuento trabajamos la última de las cualidades sonoras básicas: el timbre. Para ello, volvemos a reproducir la introducción de la pieza, como recopilación de todos los temas, escenas, escenarios y personajes, pero esta vez mediante el acompañamiento de música de cámara, de un violón, una viola, un violonchelo y un arpa que acompañan a la flauta travesera. Sin embargo, debido a la excepcional situación de pandemia sanitaria en la que el proyecto fue puesto en práctica, este acompañamiento de cámara en directo fue sustituido entonces por una grabación en diferido, ante la imposibilidad de la participación de otros profesionales en el aula de música.

De esta forma, *En busca del sonido* es una propuesta didáctica para trabajar las cualidades sonoras con los alumnos de 3º curso de Educación Infantil en el colegio “Agapito Marazuela” de La Granja, ambientada en un cuento infantil musical que actúa como hilo conductor de las cualidades sonoras: la intensidad, duración, altura y timbre, representadas a través de sus siete personajes principales. En este cuento, el Señor Silencio realiza un viaje en busca de su sonido perdido por cuatro pueblos de la provincia segoviana, pasando por Sepúlveda, Pedraza, Riaza y La Granja de San Ildefonso.

Así conoce parejas de personajes que representan cualidades sonoras por oposición de contrarios: al Gigantote y al Enanito, a los Jirafones y a las Hormiguitas, a Doña Agudita y a Don Gravote, y a los músicos animales de La Granja de los Sonidos, con sonidos diferentes de distintos timbres. De esta manera, aprovechamos los recursos ambientales y culturales que el entorno rural nos ofrece para el diseño de nuestro proyecto educativo y musical.

Además, es el nuestro un proyecto globalizador que integra siete diferentes inteligencias múltiples a través de distintas actividades interdisciplinares, organizadas en una única sesión de 60 minutos, habiendo sido antes trabajadas estas actividades interdisciplinares en sesiones anteriores, así como las cualidades sonoras aisladas por cada uno de los capítulos del cuento en cinco sesiones previas. La temporalización y las actividades para el desarrollo de la última de las sesiones será la siguiente:

TEMPORALIZACIÓN	ACTIVIDADES
5 min	Narrado y audición de la introducción del cuento
5 min	Actividad 1: Ratón de Campo o Ratón de Ciudad
5 min	Narrado y audición del primer capítulo del cuento
5 min	Actividad 2: Canción de la Casita y el Castillote
5 min	Narrado y audición del segundo capítulo del cuento
5 min	Actividad 3: Baile de los Sonidos Largos y los Sonidos Cortos
5 min	Narrado y audición del cuarto capítulo del cuento
5 min	Actividad 4: Canción de Doña Agudita y Don Gravote
5 min	Narrado y audición del último capítulo del cuento
5 min	Actividad 5: La Granja de los Sonidos
5 min	Audición y narrado completo de todo el cuento
5 min	Evaluación final de la propuesta

Tabla 3. Desarrollo de la sesión original

De esta manera, el narrado, la audición y la representación de todos los capítulos de nuestro cuento se alterna con actividades relativas a la cualidad sonora que pretende trabajar en cada uno de ellos. Finalmente se realiza un narrado completo del cuento simultáneo a la audición de los fragmentos. Y, por último, una evaluación final compartida y también individual sobre toda nuestra propuesta.

Las técnicas y las herramientas para la evaluación de la propuesta serán las siguientes:

TÉCNICAS	HERRAMIENTAS
Evaluación compartida	Reconocimiento auditivo y representación corporal de los personajes del cuento
Evaluación individual	Reconocimiento auditivo y representación corporal de los personajes del cuento
Observación directa	Observación en directo de la sesión
Observación diferida	Observación en diferido de la sesión mediante fotografías y vídeos.

Tabla 4. Evaluación de la propuesta

Así, todos los resultados obtenidos mediante las técnicas y herramientas de evaluación anteriores, se evaluarán y se valorarán después para concluir sobre el éxito o el fracaso de nuestra propuesta en referencia a los marcos teóricos y metodológicos anteriores que la fundamentan.

ADAPTACIONES DE LA PROPUESTA

La puesta en práctica de esta propuesta se ha visto condicionada en todo momento por las medidas de sanidad COVID-19, la constante pandemia y los continuos confinamientos. Debido a todo ello, la propuesta no pudo ser puesta en práctica en la realidad educativa hasta el 6 de mayo de 2021, cuando la dirección provincial, el centro escolar, el equipo directivo y el claustro docente finalmente autorizaron su realización en un espacio amplio y al aire libre que permitiera respetar estas medidas. Sin embargo, esta situación facilitó el trabajo previo de las cualidades sonoras en sesiones previas mediante canciones, bailes, audiciones, actividades específicas y actitudes esenciales para todo ello.

CONCLUSIONES DE LA PROPUESTA

Gracias a este trabajo hemos reinterpretado la pieza *Chant de Linos* en una nueva versión didáctica: una propuesta de Educación Musical Infantil para trabajar las cualidades básicas sonoras mediante un cuento musical representado con todos los recursos expresivos de la obra nos ofrece.

Hemos descubierto el gran potencial de la obra en cuanto a sus cuatro cualidades sonoras básicas: en cuanto a las intensidades para representar el forte y el piano mediante el gigantote y el enanito; en cuanto a las duraciones para representar los sonidos largos y cortos con jirafones y hormiguitas; en cuanto a las alturas para representar sonidos agudos y graves con Doña Agudita y Don Gravote. Sin embargo, no hemos descubierto el potencial de *Chant de Linos* en cuanto a distintos timbres. Al ser una pieza para un instrumento solista con un acompañamiento de piano, nos hemos visto obligados a utilizar su adaptación camerística para representar los distintos timbres instrumentales.

Debido a todas aquellas adaptaciones sufridas por las medidas de sanidad, seguridad y privacidad, el proyecto se llevó a cabo finalmente durante seis sesiones en los meses de marzo y abril de 2021. Ante la imposibilidad de interpretar la pieza con los instrumentos y la propuesta

con las imágenes, durante todas ellas se trabajaron previamente los personajes del cuento y las cualidades del sonido mediante actividades interdisciplinarias como canciones, bailes, juegos, audiciones, percusiones... mediante la música y el movimiento. El resultado de todo este trabajo previo fue una última sesión que dotó de significado artístico y didáctico a las sesiones anteriores y a las cualidades sonoras.

Sin embargo, como consecuencia de la puesta en práctica de la propuesta en la realidad educativa, concluimos también que existe la necesidad de otra adaptación importante para nuestra propuesta: utilizar un mismo fragmento, y no dos, para representar dos cualidades sonoras opuestas mediante la alteración del mismo, como ocurre con los fragmentos de la introducción, así como del tema B. De esta manera, el alumno es capaz de aislar las cualidades como variables únicas entre fragmentos, y evitar su confusión con las otras cualidades restantes, también presentes en el mismo fragmento. Por último, también hemos confirmado la complejidad auditiva de la pieza para nuestro alumnado, consecuencia directa de su complejidad armónica. Es necesaria una adaptación armónica de la pieza que facilite al alumnado de Educación Infantil una audición mucho más sencilla armónicamente.

Gracias a este trabajo, la Educación Musical Infantil ahora es una asignatura principal en un centro educativo donde antes era una asignatura pendiente. Mientras los meses de marzo, abril y mayo, durante estas sesiones de música y movimiento, todos los alumnos de 3º de Educación Infantil del CEIP “Agapito Marazuela” han disfrutado del potencial de la música mediante *Chant de Linos*, como un recurso idóneo, lúdico y didáctico, integral, internacional, intercultural, intergeneracional. Ideal, ya no solamente para el alumnado del centro, sino también para la autora de este mismo proyecto, coincidiendo en él finalmente sus vocaciones como maestra y como músico en la misma propuesta de Educación Musical. Un proyecto realizado con implicación e ilusión en las mismas proporciones en reafirmación de mi verdadera vocación como maestra de música.

PROPUESTAS DE MEJORA

En este último apartado de la práctica de nuestra propuesta, proponemos las adaptaciones futuras surgidas durante el desarrollo del trabajo como propuestas para la mejora de la misma:

1. La interpretación de la versión adaptada para un grupo de cámara de la pieza *Chant de Linos*, con el objetivo del trabajo de distintos timbres de diferentes instrumentos musicales, que no pudo llevarse a cabo durante este proyecto debido a las medidas sanitarias.
2. La interpretación de todos los fragmentos con la flauta en cada una de las sesiones prácticas, de manera que el alumno reconozca y reproduzca desde un primer momento el motivo que representa a cada personaje, que en este curso debido a la pandemia no fue permitido.
3. La adaptación motivica de los fragmentos elegidos para cada una de las cualidades sonoras, de manera que sea solamente uno de ellos, aquel que represente a los personajes opuestos, modificando esta única variable de las otras tres que permanecen invariables.
4. La adaptación armónica de los fragmentos seleccionados para todos los personajes del cuento con el objetivo de facilitar la memorización, el reconocimiento y la reproducción de esta pieza por el alumnado de Educación Infantil, acostumbrado a armonías más evidentes.

5. La presencia de un maestro especialista en Educación Musical en toda la Educación Infantil, de manera que se le ofrezca una formación musical de calidad a todo el alumno de esta etapa, fundamental en su pleno desarrollo integral como persona.
6. La presencia de una materia específica de Educación Musical durante la Educación Superior, de forma que se le ofrezca una formación didáctica de calidad al alumnado de toda esta etapa, esencial en su pleno desarrollo integral como músico.
7. La presencia de una materia específica de Educación Musical durante el Grado de Magisterio, de forma que se ofrezca una formación didáctica y musical de calidad a los futuros maestros, esencial en su pleno desarrollo integral como persona y como docente.
8. El diseño de un cuento musical en formato digital interactivo con el de este trabajo.
9. El diseño de un cuento musical en formato papel interactivo con el de este trabajo.
10. La publicación de nuestro propio cuento musical infantil en formato digital o papel con el fin de compartirlo con las otras maestras y maestros, músicos y músicas, alumnos y alumnas, que inspirados por este trabajo, puedan tener la Educación Musical Infantil entre sus manos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbado, C. (2014). La música como educación del hombre. *La Razón*, 2-4.
- Badcock, A. (2007). *Chant de Linos: spiritual dimensions and performance perspectives* [Tesis Doctoral, University of Tasmania].
- Guarnuccio, B. (2006). *André Jolivet's "Chant de Linos": A sentential analysis* [Tesis Doctoral, Bowling Green State University].
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional*. Desclée de Brower.
- Conde, J. L. (2003). El cuento motor para la enseñanza de los elementos musicales. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 27, 77-85.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairos.
- Hemsey, V. (2002). *Pedagogía musical: décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Hernández, F. (2008). Investigación en las artes. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Jolivet, A. (1944). *Chant de Linos [Música impresa]*. Alphonse Leduc.
- López Cano, R. y San Cristóbal, Ú. (2014). *Investigación artística en la música: problemas, métodos, experiencias y modelos*. Conaculta y Fonca.
- Lorente, J. I. (2005). Investigación, acción y aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de artes escénicas. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 7, 97-115.
- Martín, B. (2013). *Educación Musical Infantil desde la perspectiva intercultural* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid].
- Real Academia de la Lengua Española, Edición 2020. Recuperado de: <https://www.rae.es>
- Vilar, M. (2004). Sobre la Educación Musical. *Revista Electrónica LEEME*, 13, 1-6.
- Zaldívar, Á. (2006). El reto de la investigación performativa. *Eufonía*, 38, 87-94.
- Zaldívar, Á. (2008). *Investigar desde el arte*. Conferencia en Santa Cruz de Tenerife.

Improvisación para adolescentes: recursos de musicoterapia desde el teatro social

María Dolores Tomás Navarro
IES Pinar de Salomón, Aguas Nuevas (Albacete)
mtomasn@edu.jccm.es

RESUMEN

En los últimos años ha aumentado el interés por el efecto positivo de la improvisación musical sobre la salud mental de los adolescentes. Los conflictos en el grupo de iguales son decisivos en esta etapa y en ellos profundiza el teatro del oprimido de Augusto Boal (2018). Así, se trabaja la transformación social e individual a través un ensayo lúdico y profundo de los problemas colectivos. La realidad adquiere flexibilidad y a su vez lo hacen nuestros comportamientos.

Pretendemos con nuestro trabajo ejercer de traductores del método teatral a un método de improvisación musical de musicoterapia de las oprimidas, secuenciando ejercicios accesibles para participantes no músicos y buscando una mejora del autoconcepto, la flexibilidad comportamental y la convivencia en toda la ESO. Haremos uso de la dotación Orff y complementos accesibles en los IES públicos. Nuestra propuesta utiliza un modelo de improvisación poco directivo, dentro de la musicoterapia activa e instrumental, basado en imágenes y situaciones cotidianas. Las habilidades intra e interpersonales se cultivan mientras se adquieren destrezas musicales; así, posibilitan el diálogo y la expresión individual y colectiva.

Seguiremos la secuenciación por etapas de Boal (2002). En la primera, despertar al cuerpo, detallamos varias técnicas de improvisación donde el proceso más importante es el juego y la pérdida de rigidez comportamental. En la segunda, tornar al cuerpo expresivo, detallamos los juegos centrados en convertir nuestra música y cuerpo en comunicación, expresarnos y recibir. En la tercera etapa (teatro como conflicto, teatro imagen y teatro foro), proponemos la formación de imágenes musicales o paisajes sonoros: composiciones en las que los espectamúsicos puedan expresar sus sensaciones y percepciones. Por último, en la cuarta etapa (el teatro como discurso), analizamos producciones artísticas, prensa o situaciones cotidianas componiéndoles su banda sonora y cambiándolas en colectivo.

Palabras clave: improvisación terapéutica; teatro social; teatro del oprimido; musicoterapia y adolescentes

IMPROVISATION FOR ADOLESCENTS:
MUSIC THERAPY RESOURCES FROM SOCIAL THEATER

ABSTRACT

In recent years there has been an increasing interest in the positive effect of musical improvisation as an important component in teenagers' mental health. Augusto Boal's Theatre of the Oppressed (2018) examines conflicts in the peer group, which plays a key role at this stage. Through his method, social and individual transformation is worked out in a playful and profound rehearsal of collective problems. Since we work on conflicts, reality becomes flexible and so does our behaviour.

The purpose of this report is to offer a new musical improvisation method based on Boal's exercises and also based on a theoretical review of the current uses of improvisational music therapy with adolescents. The last section of this report sequences exercises which are accessible to non-musical participants with the aim of improving self-concept, behavioural flexibility and coexistence.

This intervention proposal uses a non-directive improvisation model, based on images and everyday situations. As musical skills are acquired, intra and interpersonal skills are cultivated, enabling dialogue as well as individual and collective expression. The benefits of improvisation for non-musically trained individuals are modest insofar as there are technical limitations, so our method aims to facilitate treatment by simplifying and signifying the language shared by the group.

Keywords: therapeutic improvisation; theatre of the oppressed; music therapy and teenagers

JUSTIFICACIÓN

Según Chao-Fernandez et al. (2020), los problemas emocionales del alumnado son la primera causa de fracaso escolar. La práctica musical puede incidir directamente sobre éste, pues, incidiendo sobre las emociones, sus cogniciones asociadas y la gestión de éstas y lo más importante, haciendo del aprendizaje algo significativo para la propia vida que abra la puerta a la experiencia terapéutica.

Diversos autores que nombramos más adelante han demostrado los beneficios de la música en la mejora de habilidades emocionales, incluyendo el autoconcepto y otras herramientas interpersonales. Así, podremos incidir en la modificación de conductas disruptivas y el aumento de la flexibilidad comportamental mediante la audición, la improvisación y la interpretación.

La improvisación musical ha sido ampliamente estudiada y sistematizada en el ámbito terapéutico por autores como Nordoff Robbins (1965), Bruscia (1987), Wigram (2004) o Benenzon (2000). Modelos como el de Priestley (2002), sugieren que pueden trabajarse marcos comunicativos verbales como estructuras para improvisaciones significativas para los usuarios. Es decir, podemos establecer dialogando con el paciente los temas sobre los que vamos a trabajar para posteriormente utilizar la música (Fernández, 2021).

Paralelamente, prácticas como el teatro del oprimido de Boal ofrecen marcos comunes desde el cuerpo individual y colectivo. Así, se tratan los problemas desde el contexto social hacia la persona, visibilizando las relaciones de poder del entorno que interactúan con cada una de las problemáticas individuales. Se pretende desdibujar la línea entre el teatro y la vida para modificar ésta desde el escenario, eliminando también la división entre espectadores y actores, convirtiendo a los participantes en escritores y agentes de su propia vida (Boal, 2018).

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Como objetivos generales, nuestra propuesta de intervención pretende flexibilizar los roles adoptados por el alumnado en su día a día en el aula y el exterior y ofrecer una estructura metodológica de improvisación musical desde las herramientas del teatro del oprimido.

Como objetivos específicos, señalamos diseñar actividades de improvisación musical desde el teatro social; promover emociones positivas en el aula; incrementar las conductas prosociales y disminuir comportamientos disruptivos, así como el abandono escolar mediante la mejora del autoconcepto.

Hemos dividido nuestro trabajo en dos grandes partes: por un lado, pretendiendo trazar un paraguas teórico bajo el que clarificar conceptos algo dispares como la efectividad de la improvisación en la salud mental adolescente, discernir las diferencias entre músicos y no músicos o qué consideramos exactamente improvisación y cómo aplicarla en musicoterapia, según la literatura existente.

Además, hemos querido hacer hincapié en el papel de la improvisación grupal sobre la plasticidad cerebral, ya que nuestro primer objetivo general señala directamente a la flexibilidad de roles.

También hemos contextualizado y descrito pormenorizadamente el teatro social de Augusto Boal (2001, 2002 y 2018) en el ámbito educativo y terapéutico, recorriendo metodológicamente sus técnicas de improvisación grupales.

En la segunda parte de nuestro trabajo, hemos diseñado una propuesta de intervención de musicoterapia en el ámbito educativo basada en el teatro social y otros modelos de musicoterapia como el de Wigram (2004). Así, proponemos una batería de 63 ejercicios (más sus variantes) de improvisación musical grupal inspirados en el método teatral de Augusto Boal, ordenados por etapas y secuenciados con un propósito terapéutico.

Por último, hemos diseñado una evaluación de nuestra propuesta de intervención a partir de la escala de autoestima para adolescentes de Dorregaray et al. (2020) que nos permitirá evaluar los objetivos específicos propios del diseño de actividades llevado a cabo. Estos son: incrementar las conductas prosociales (mediante la vinculación) y disminuir comportamientos disruptivos (mediante la singularidad).

MARCO TEÓRICO

Planteados los problemas de comunicación y flexibilidad de roles en algunos adolescentes, el estado de la cuestión aborda la evidencia encontrada en algunas revisiones bibliográficas de la efectividad improvisación musical en musicoterapia (a partir de ahora MT) para la mejora en ansiedad, depresión y problemas sociales y del lenguaje en este grupo de población. (Freitas et al., 2022)

Sustentamos esta evidencia además con la literatura neurocientífica existente sobre la improvisación como una herramienta metodológica válida para trabajar la flexibilidad cognitiva y comportamental y el trabajo de emociones y estructuras superiores, apoyada por técnicas de neuroimagen.

Posteriormente, ofrecemos una revisión bibliográfica sobre la improvisación en musicoterapia y las técnicas relacionadas con la analogía, los métodos recreativos y las aproximaciones similares a la nuestra que aparecen en la musicoterapia desde los años setenta del pasado siglo.

Por último, revisamos algunos trabajos que aúnan en terapia improvisación teatral y música y describimos el método del teatro del oprimido de Boal enumerando someramente sus técnicas

y propósitos. Desde toda esta base teórica proponemos después, en el punto tres del cuerpo del trabajo, un método de improvisación basado en el teatro social de Augusto Boal.

a. Análisis del estado de la cuestión: evidencias del tratamiento

En su trabajo *The effects of group improvisational music therapy on depression in adolescents and adults with substance abuse: a randomized controlled trial*, Albornoz (2011) estudió el efecto paliativo de la improvisación sobre los síntomas de la depresión en adolescentes y adultos, encontrando un efecto clínico reseñable.

Además, Erkkilä et al. (2018) encontraron que la improvisación libre, junto con otros cuidados, mejoraron los síntomas de depresión y la funcionalidad general en todos los pacientes de manera estadísticamente significativa en tres meses de tratamiento frente al grupo de control.

Por su parte, Porter et al. (2017) enuncian en *Music therapy for children and adolescents with behavioural and emotional problems: a randomised controlled trial* que la improvisación mejoró la autoestima y la depresión en 251 chicos y chicas de 8 a 16 años ingresados en unidades de salud mental.

En el mismo trabajo, los autores aluden a los mejores resultados de la MT de improvisación frente a otras técnicas específicas. Nos centraremos ahora en una de las últimas y más completas revisiones sobre la musicoterapia con adolescentes, *Music therapy for adolescents with psychiatric disorders: An overview. Clinical Child Psychology and Psychiatry*, que de las técnicas analizadas concluye que permitir a los adolescentes elegir la música que utilizan asegura efectividad en el tratamiento (Freitas et al., 2022).

También encontraron evidencia sobre la efectividad de la improvisación con adolescentes, libre o estructurada y combinada con otras técnicas en el estudio de Geipel et al. (2018, citado en Freitas et al., 2022) para tratar la depresión y ansiedad.

Las técnicas de neuroimagen sostienen la hipótesis de que es conveniente utilizar música del gusto de los adolescentes, avalada por producir un incremento de la dopamina, según la misma revisión teórica (Zatorre y Salimpoor, 2013, tal como son citados en Freitas, 2022), aunque la musicoterapia activa involucra más áreas del cerebro, nos remiten los autores a Lin et al. (2011).

Así mismo, se ha observado que potencia la autoestima y minimiza el aislamiento social tanto en internos como en pacientes externos de psiquiatría en su adolescencia. Los autores de la revisión teórica concluyen que la colaboración entre neurocientíficos y musicoterapeutas es vital para que la investigación en musicoterapia avance.

A su vez, la memoria de trabajo es vital en la improvisación (Bengtsson et al., 2007; Brown, Martinez & Parsons, 2006; Weisethaunet, 1999, citado en Abraham & Justel, 2014). Este concepto será muy importante a la hora de ocupar más o menos recursos cognitivos que nos permitan relacionar la improvisación con otras áreas del cerebro superiores, tal y como sucede cuando entran en juego las emociones evocadas por la música.

Nos parecen probados, pues, los efectos positivos de la improvisación musical sobre la población adolescente, incluyendo la mejora de la depresión, autoestima y habilidades sociales, regulación emocional, mejora del estrés, o expresión emocional, existiendo aún la necesidad de futuros estudios con poblaciones más heterogéneas.

Queremos resaltar su minimización del aislamiento en adolescentes, mejorando la comprensión del entorno. Sin embargo, son condiciones para la mayor efectividad del tratamiento la elección personal de la música a improvisar y la modalidad de musicoterapia activa por lo que las tendremos en cuenta de cara a la creación de nuestra metodología.

b. Diferencia entre músicos y no músicos y plasticidad cerebral

Según Zatorre et al. (1996), durante la improvisación es muy significativa la distinción entre músicos profesionales y no profesionales, destacando la proyección de imágenes mentales sólo en los profesionales. (Lotze et al., 2003)

Limb y Braun (2008) hallaron en músicos profesionales una clara diferencia cuando los estudiaban tocando escalas aprendidas y después improvisando: además de involucrar zonas distintas del cerebro, la improvisación activaba la memoria autobiográfica, relacionada con la corteza prefrontal y temporal medial.

De lo anterior se extrae que para poder relacionar imágenes y proyecciones con la música ha de dominarse la técnica en aras de no ocupar recursos cognitivos con ésta. De ahí la necesidad de plasmar un método técnicamente sencillo y con una técnica rápida y confortable, asequible.

La música se puede utilizar en estructuras atencionales y de memoria de la emoción, puesto que contribuye a la plasticidad cerebral y la regeneración o compensación de estructuras del cerebro. Recordamos que, como objetivo general, enunciábamos al principio de nuestro trabajo desarrollar la flexibilidad en los usuarios de MT.

c. Improvisación en musicoterapia

En nuestra revisión teórica se exploran varios modelos de improvisación en musicoterapia como el de Wigram (2004), Bruscia (2014), Alvin (Bruscia, 1987), Priestley (2002), o Nordoff-Robbins (Bruscia, 1987), entre otros. Wigram (2004) formula cinco parámetros sobre los que puede plantearse la improvisación: criterios temáticos, estructura de la actividad, la forma de hacer la música, el estilo y, por último, el grado de estructuración sobre la improvisación.

Así, nuestra intervención se sitúa en la improvisación temática basada en la fantasía, con mediación de metáforas y situaciones planteadas por los participantes e imágenes y situaciones de calentamiento sugeridas por nosotros. Las técnicas son de musicoterapia activa, instrumental y secuenciadas de mayor a menor directividad.

EL TEATRO DEL OPRIMIDO

El teatro del oprimido (de las oprimidas, o teatro social) trata de apropiarse del arte como motor de liberación colectiva, movilizándolo al espectador como actor que plasma, comprende y reacciona colectivamente a las estructuras sociales que le subyugan. Este rompe con la pasividad de sentir y realizarse a través de lo que ve en el escenario para tomar las riendas y actuar en un espacio de experimentación, sin renunciar nunca a la poesía, el juego o el disfrute (Boal, 2018).

Según Márquez (2017, en Boal, 2018), el autor pretende acabar con los límites entre la escena y la vida, al igual que entre los actores y los espectadores, creando la figura del *espectador*. De la misma manera, creó un rol para sí o cualquier dinamizador que lo colocara en el límite entre ambos, entre lo representado y lo real, la figura del *joker*.

En 1986, después del contacto con la pedagogía de Freire, Boal implementa su sistema de trabajo en los CIEP brasileños: centros integrados de educación pública para llevar las artes a la educación (Márquez, 2017, en Boal, 2018). Por tanto, nos parece este un método creado para y por el contacto con la pedagogía y la educación; pasa por la transformación social y personal en el ámbito público, el mismo al que quiere acceder y mejorar la musicoterapia a través de la música.

a. Secuenciación

Desglosado en etapas (Boal, 2018), su método se configura de la siguiente manera: conocer el cuerpo, tornarlo expresivo, teatro como lenguaje (formado por el teatro como conflicto, teatro imagen y por último el teatro foro) y una cuarta del teatro como discurso, que enmarca diferentes técnicas de interpretación de la realidad y acción social. Trataremos dentro de esta cuarta etapa sólo el teatro periodístico, el teatro fotonovela, la quiebra de la represión y los rituales y máscaras, dadas las características de este trabajo.

En la primera etapa, conocer el cuerpo, se trata de identificar los hábitos, capacidades y limitaciones de nuestros automatismos. Las personas participantes se hacen conscientes de cómo el ambiente social, el trabajo, la posición, los roles, etc., determinan su forma de estar.

En la segunda, tornar el cuerpo expresivo, se juega para dialogar y expresarse con otros de maneras nuevas, engañando a las aprendidas.

En la tercera etapa, el teatro como lenguaje, se explica cómo entran en acción los espectadores: en primer lugar, sólo proponiendo. Aparece el teatro como conflicto: se plantean un problema a escenificar y se les vuelve a pedir ayuda al llegar al punto de conflicto para que propongan soluciones. Se improvisan todas las soluciones propuestas.

El segundo paso es el teatro imagen. Ahora el espectador ha de esculpir los cuerpos de los demás participantes para expresar su opinión sobre un tema, en una suerte de mímica estática.

Por último, dentro de esta tercera etapa, encontramos el teatro foro. Aquí ha de plantearse ya de forma más compleja una problemática detallada, trabajar en los personajes, su interacción y la injusticia entre los roles de forma colectiva. Unos pocos espectadores la representan y, al final, cualquier espectador puede intercambiarse por uno de ellos para proponer un comportamiento alternativo que cambie la escena.

Es la cuarta etapa la más rica y compleja, la del teatro como discurso que trata de la creación de proyectos sociales de transformación, atraídos por la posibilidad del cambio.

Nuestros participantes, dentro del instituto, en el barrio o en la calle, serán atraídos por aquello en lo que pueden crear y transformar. Boal expresa elocuentemente la necesidad de que se diluyan, desaparezcan, los límites entre actor y espectador con la frase “¡un espectador es siempre menos que un hombre!” (2018, p. 58). No quiere oyentes pasivos, quiere transformar la realidad y dar la oportunidad a todos de sentirse con el poder de intervenirla.

Así, el ensayar reacciones alternativas a las aprendidas, “quiebras de la represión” (p. 61) no tiene el propósito de reparar las emociones ni de crear catarsis sino de entrenar y preparar para reacciones alternativas futuras. Boal presenta continuamente un arte comprometido con la acción y la realidad, no con nuestro bienestar individual abstracto, exclusivamente interno.

Para el escritor, cualquier problema particular es un problema de todos, lo individual siempre es general, aplicable, fruto de lo colectivo. Adaptaremos en el cuerpo de nuestro trabajo tan solo algunas técnicas provenientes del teatro periodístico, el teatro fotonovela, la quiebra de la represión y los rituales y máscaras.

b. Conceptos metodológicos

Encontramos todo un conjunto de ejercicios dedicados a volver las acciones y reacciones propias más versátiles. Boal pretende que nuestro cuerpo se prepare para interpretar y vivir conflictos propios y ajenos, nosotros trataremos de que los ejercicios traducidos musicalmente nos permitan evocar estas emociones y roles desde lo musical y simbólico también hacia el cuerpo.

-Voluntad y *noluntad*. Cuando hablamos de voluntad en el teatro del oprimido, tal como leemos en *Juegos para actores y no actores* (2002), nos referimos al conjunto de emociones y

acciones que se dirigen en una sola dirección, una sola motivación. Ésta a la vez tendrá una motivación contraria por parte de la misma persona: la *noluntad*.

Así, todas las voluntades y *noluntades* del personaje se despliegan en la escena a través de su cuerpo (obra musical en nuestro caso, como veremos adelante), tirando de él como hilos en varias direcciones y haciéndolo comprensible a nuestros ojos.

A la hora de flexibilizar los roles de los alumnos respecto a los conflictos presentados, es interesante tener en cuenta el fortalecimiento/debilitamiento de las voluntades/*noluntades* que propone Boal. Para que una alumna despliegue un tipo de afrontamiento al que no está habituada, debe fortalecerse una actitud, una inquietud o una voluntad frente a la de partida. Por ejemplo, si un participante que comienza con un rol inflexible y dominante va a intentar acompañar a otro, debe rescatar de sus herramientas las de acompañamiento, dentro de la voz que toca, y estas deben imponerse a las de solista, viviendo un conflicto transformador (voluntad de acompañar que se transforma poco a poco en dominante sobre la *noluntad* de solista).

Al observar una escena, se produce el aprendizaje vicario de esta. Al transformarla, el receptor se convierte en sujeto creador. El protagonista es, a la vez, sujeto y objeto que se observa a sí mismo (Boal, 2011).

CONCLUSIONES DE LA REVISIÓN TEÓRICA

La improvisación musical es una tarea muy exigente a nivel cognitivo, ya que para ella necesitamos manejar estructuras cerebrales complejas que necesariamente desarrollarán una serie de habilidades que trasciendan el propio proceso musical momentáneo.

Después de nuestra reflexión y lectura acerca de los beneficios indiscutibles de ésta para el desarrollo de habilidades intra e interpersonales, nos resta a continuación esbozar una propuesta efectiva que realmente pueda expresar y canalizar todas esas herramientas. Trataremos aquí de apuntar rigurosamente a cada una de las necesidades de nuestros usuarios adolescentes.

El método de Boal se fraguó experimentalmente, en la calle y las instituciones, desde el marco de la pedagogía de Freire (Marquez, 2017, en Boal, 2018), sin pretensiones hacia la consulta ni la neurociencia, con el humilde propósito de transformar colectivamente la sociedad hacia un escenario más justo.

No obstante, sus beneficios nos parecen ampliamente demostrados en la práctica y transformación de las comunidades donde se ha desarrollado y en el sentir de los participantes que durante décadas utilizaron el teatro social.

También será interesante, en base a las conclusiones de otros estudios, esbozar en el futuro la vinculación entre procesos subyacentes a las estructuras cerebrales involucradas en la improvisación musical e improvisación teatral, buscando las compartidas y las diferenciales. Además de estudiar estos procesos en personas sin formación musical extensa, puesto que la mayoría de estudios se han llevado a cabo en músicos.

DISEÑO METODOLÓGICO

a. Objetivos de la propuesta de intervención

Como objetivos generales, en primer lugar, fomentar el autoconocimiento corporal y emocional. En segundo, estimular la comunicación asertiva en el conflicto mediante el ensayo y el error.

Los objetivos específicos, por orden, pueden relacionarse con las cuatro etapas planteadas: aumentar la capacidad expresiva y perceptiva; adquirir herramientas comunicativas y de auto-

regulación emocional en el grupo de iguales; experimentar el conflicto mediante técnicas de asertividad y extrapolar lo aprendido fuera del grupo de iguales.

Dirigimos nuestra propuesta al grupo de población adolescente de 15 a 16 años con necesidad de recursos psicosociales en el ámbito educativo. Si quisiéramos aplicar esta intervención musicoterapéutica a un grupo de edad menor, desde los 12 años, tan sólo tendríamos que utilizar las variantes más sencillas y menos abstractas de los ejercicios, tomando primero todas las actividades de las etapas uno y dos antes de progresar a las próximas. En cualquier caso, el MT dispondría de una gran flexibilidad para aplicar los ejercicios en función a las capacidades y necesidades encontradas.

b. Diseño

Procedemos a continuación a detallar con exactitud nuestra propuesta metodológica, aún sin detallar los sesenta y tres ejercicios diseñados por cuestiones de extensión. Pretendemos con este trabajo ejercer, en la medida de lo que nos es posible, de traductores del método teatral a un método de musicoterapia social/musicoterapia de las oprimidas.

Para empezar, en nuestra propuesta de implementación en musicoterapia, imitaremos el hacer de Boal y nombraremos a nuestros participantes “espectamúsicos” y a la persona que dinamiza “desdirectora” o “charanga” por su similitud fonológica con la palabra “curinga” propuesta por el autor para el método en Brasil. Además, a las composiciones resultantes equivalentes a las imágenes les llamaremos “esbozos sonoros”, explicando su técnica compositiva colectiva más adelante.

Dentro de nuestro método, intentaremos seguir en lo posible la secuenciación por etapas del autor, que fue variando a lo largo de los años. No obstante, al ser nuestra propuesta un método de musicoterapia activa e instrumental, daremos prioridad a la gradación de complejidad musical de los ejercicios, en un paralelismo al despertar progresivo del cuerpo que plantea Boal. Éste será despertado a medida que adquiramos grupalmente habilidades y exteriorizaciones interpretativas que no habíamos experimentado antes. No necesariamente aspiraremos a mayor complejidad, sino que trataremos de sentir, oír, ver e interpretar con todos nuestros sentidos y cada vez percibir más cosas.

Nuestra traducción mantendrá casi siempre el nombre original del juego de teatro de Boal extraído de sus libros *Juegos para actores y no actores* (2001), *Teatro del oprimido* (2018) y *El arcoíris del deseo* (2002), aunque nuestra adaptación a música es totalmente libre y a veces la similitud con el original es puramente metafórica. La clasificación por etapas de los ejercicios y su gradación ha sido propia, teniendo en cuenta sus particularidades musicales y las sugerencias de Boal.

MÁSCARAS

Dentro del teatro foro de la tercera etapa escenificaremos con frecuencia las máscaras. Según el autor, hay veces que el oprimido capta la máscara del opresor mejor que éste mismo: el torturador que siempre saludaba es en realidad agresor (al menos para el agredido), además del señor que siempre saluda. Esta es la razón, según el autor, de que tengan más valor las imágenes, en nuestro caso ‘esbozos sonoros’ y parciales, que la realidad representada. Sólo trabajando nuestra percepción de la realidad en común podemos cambiar la realidad. (Boal, 2018)

Sin entrar en valoraciones filosóficas, como sí entra Boal, del impresionismo social que describe aquí, queremos resaltar que en el proceso terapéutico comunitario lo que nos importan son, efectivamente, las distorsiones. Nos interesan los comportamientos estereotipados, disfuncionales y sus opuestos, la creatividad, el empoderamiento, la flexibilidad y la construcción propia.

Cambio	Máscaras	Motivación	Ritual
	Partes (voces)	Armonía	Tempo/Ritmo/Carácter
Profesor/a	Percusiva/melodía, voz preponderante e inflexible.	Tonal, dirigida, estructuras clásicas.	Dar el comienzo como el director, marcar el pulso, respirar, proponer. Tempo regular, estructura clásica, frases proporcionadas. Cambios dirigidos. Propone cosas por encima del nivel.
Alumno/a	Acompañamiento de cualquier tipo (según el nivel: rítmico, melódico por 3 ^{as} /6 ^{as} en xilófono, armónico si el nivel es más avanzado).	Modal, free jazz, caótica. Silencios.	Cambios de ritmo improvisados, compases irregulares, rubatos, cambios de volumen, intenta seguir al profesor cuando puede/quiere, escapa.

Tabla 1. Intercambio de máscaras y rituales (elaboración propia)

CLAVES TÉCNICAS PARA LA PERSONA QUE DINAMIZA

A continuación, resumiremos las ideas principales de nuestra técnica. La primera es que el conocimiento del cuerpo, las emociones propias y ajenas y el nivel musical aumentan paralelamente mientras improvisamos con los juegos y ejercicios. Cuando enunciamos que los espectadores improvisan, no nos referimos necesariamente a todos los parámetros musicales a su disposición.

Partiendo de la no directividad de la *curinga*, asumimos que el lenguaje de la música, aún intuitivo, es nuevo o desafiante para nuestros espectadores por lo que intentaremos proporcionar herramientas cuando las demanden y el grupo no sepa proporcionarlas por sí mismo. Por ejemplo, para la base rítmica mostraremos posibles ostinatos rítmicos en dos, tres o cuatro tiempos para que sean interiorizados y variados cuando se necesite comenzar a sonar, fácilmente.

Para las melodías, proporcionaremos patrones de escalas cambiando de modo según dónde comenzamos en las placas o el teclado, siempre intentando evitar las alteraciones para facilitar la interiorización. Utilizaremos gráficamente dibujos melódicos (ondulados, en pico, abruptos, suaves, conjuntos), que podamos memorizar.

Además, conforme progresa el nivel grupal, mostraremos patrones por terceras ascendentes y descendentes a las placas y teclados, (saltar una placa en cada movimiento) Para los acompañamientos melódicos, además de las terceras, jugaremos al movimiento paralelo por quintas, sextas, y otros intervalos. Durante la armonización podremos recurrir también a las placas y teclado (donde visualmente es fácil percibir que los acordes se tocan saltando una nota -o por terceras-) y trabajaremos con patrones sencillos.

La guitarra o ukelele también pueden añadirse progresivamente, comenzando con los acordes más sencillos. Es necesario que todo el grupo aprenda a la vez junto con las personas que están comenzando, para que nadie vuelva a encasillarse en ciertos roles que propician ciertos instrumentos por su volumen o tesitura. Si esto pasa luego por elección personal tampoco ha

de penalizarse, pero habría de propiciarse un ambiente de aprendizaje colectivo donde todos puedan tomar las herramientas y roles de los demás y tengan el mismo acceso a la información en cada instrumento. Es pertinente, por tanto, que existan espacios de preparación de los ejercicios donde todos escuchen los rudimentos técnicos proporcionados a algunos compañeros o espacios cooperativos y donde cada cual enseñe lo adquirido al resto.

Se pueden introducir preguntas para dinamizar, desde el método mayeúico de Freire que inspiró a Boal, a la vez que se ofrecen ejemplos musicales, sobre los que son requeridos: ¿estás seguro, dudas en algún punto?; ¿la interpretarás con firmeza, dulzura, aspereza, o todas ellas?; ¿se entrecortará, será ágil?; ¿será suave o fuerte, rápida o lenta, a dos o a tres tiempos?; ¿cada cuánto pondrás los acentos, en todas las notas, en ninguna?; ¿crecerás hasta algún clímax, das un cierre, dejas las cosas abiertas?; etc.

Dentro de cada fase clasificamos los ejercicios por gradación de dificultad, de manera que puedan secuenciarse en cada sesión transitando de una fase a otra según el nivel actual del grupo clase. También esbozaremos estas de más directivas a menos, conforme los participantes se vayan soltando.

Otorgamos a la persona dinamizadora casi libertad absoluta para secuenciar los ejercicios adaptándose al nivel y madurez de su grupo, así como a sus gustos. Hacemos aquí una propuesta por etapas y dificultad, si bien puede ser adaptada como el MT considere, según sus objetivos terapéuticos específicos.

SECUENCIACIÓN POR ETAPAS

a. Primera etapa, despertar al cuerpo

Detallamos en ella quince ejercicios grupales con sus técnicas de improvisación donde el proceso más importante es el juego y la pérdida de rigidez comportamental. Se deben contemplar en el aula diferentes formas de utilizar los ejercicios, desde la dificultad hasta técnicas empleadas, o desde nivel musical a nivel de introspección requerido.

Es interesante intentar que el nivel musical (o de manejo de las herramientas musicales, instrumentos, técnicas...) progrese a la vez que el nivel de introspección grupal y cohesión necesaria en los ejercicios, para poder entrenar ambas cualidades a la vez. Para Boal (2001), nos especializamos en los sentidos a los que estamos más habituados, por lo que tenemos que recuperar la capacidad perceptiva de otras formas que nos son menos familiares a través del cuerpo.

The image shows a musical score extract from György Ligeti's *Musica Ricercata VII*. It consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of one flat and a 2/4 time signature. Above the staff, there is a tempo marking: "ca. 88 **)". The bottom staff is in bass clef with a key signature of one flat. Below the bottom staff, there is a tempo marking: "pp sempre molto leggiero". The score includes dynamic markings "una corda con moto, giusto" and "p". There are also some performance instructions like "*)" and "po". The score shows a complex rhythmic pattern with many notes and rests.

Figura 1. Extracto de *Musica Ricercata VII*, Ligeti (Schott Musik Intl Mainz, 1995)

Como muestra, en precedente figura “Ensayo analítico de la motivación” se muestra un diálogo de voluntad y *voluntad*. Tomando como ejemplo la combinación de texturas y voces de la música de Ligeti, se otorga distintas músicas en ostinatos a cada pulsión mientras dialogan entre sí.

b. Segunda etapa, tornar al cuerpo expresivo

Detallamos en ella los veinticinco juegos y variantes, centrados en convertir nuestra música y cuerpo en comunicación, expresarnos y recibir. Como ejemplo, para el trabajo de las emociones y motivaciones ajenas proponemos contrastes en este ejercicio. Por parejas, ha de transicionarse del amor al odio absoluto jugando con recursos musicales como los de las figuras siguientes: recursos melódicos canónicos, ondulados y cantábile por grados conjuntos para afectos amorosos frente a percusivos, marcados, repetitivos, disonantes y abruptos para la hostilidad.



Figura 2. Cuarto movimiento de la Sonata para violín y piano de César Franck (Fernández, 2022)

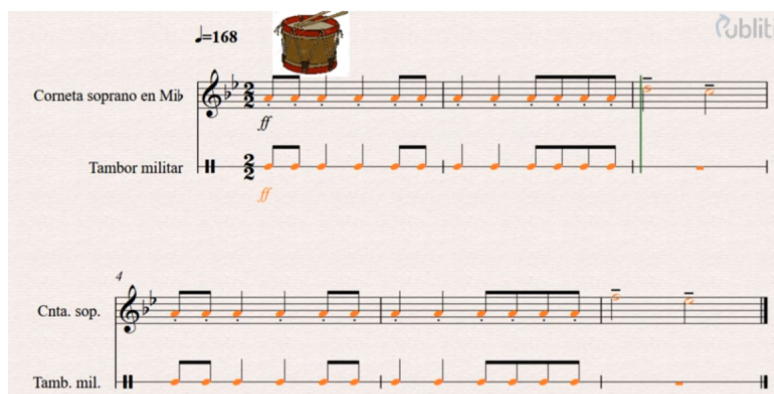


Figura 3. Ejemplo de *Marte*, de Holst (Ávila, 2020)

c. Tercera etapa: el teatro (o la música) como conflicto

Formada por el teatro imagen, donde facilitamos la creación de esbozos sonoros y el teatro foro con juegos de máscaras y rituales. Proponemos aquí diecisiete ejercicios de improvisación musical y sus variantes, aumentando progresivamente la complejidad.

d. Cuarta etapa, el teatro (o la música) como discurso

Compuesta por teatro periodístico, teatro fotonovela, y quiebra de la represión. Finalmente, como síntesis de todo lo anterior, proponemos cinco actividades de improvisación musical volcadas al contexto de los participantes y secuenciadas en numerosos ejercicios, variantes de creación y análisis colectivo de sucesos compartidos.

Propuesta de cronograma por etapas

SECUENCIACIÓN	1ER TRIMESTRE			2º TRIMESTRE		3ER TRIMESTRE			
	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Apr	May
1ª etapa: conocer cuerpo	■				■				
2ª etapa: tornar expresivo		■			■		■		
3ª etapa:									
Teatro como conflicto			■			■			
Teatro imagen				■			■		
Teatro foro							■		
4ª etapa				■				■	

Figura 4. Diagrama de Gantt (elaboración propia)

EVALUACIÓN

a. Recogida de datos e indicadores

Mediante la escala de autoestima para adolescentes de Dorregaray et al. (2020), hemos decidido recoger los datos referentes a la autoestima antes, durante y al final del tratamiento. Evaluaremos la consecución o no de nuestros objetivos terapéuticos desde esta dimensión. Recogeremos también los datos de un grupo de control en una línea paralela de 4º de ESO del mismo centro que no reciba el tratamiento.

Al comienzo de la intervención, entre el cuarto y quinto mes y al final del curso, aplicaremos la escala de autoestima tipo Likert desarrollada por Clemens y basada en las variables de vinculación (satisfacción con los vínculos), singularidad (autoconsciencia de sus peculiaridades), poder (recursos auto percibidos) y pautas (creación de referentes prácticos). Se contestará con sí, a veces o no (Cerna & Ugarriza, 2020). Obsérvese que los ítems se enumeran con la inicial al principio de la variable que miden.

b. Interpretación

Si relacionamos cada una de las variables con nuestros objetivos, podemos relacionar cada uno de los conceptos con una de ellas y a su vez con cada etapa metodológica: la vinculación con aumentar la capacidad expresiva y perceptiva (2ª etapa); la singularidad con adquirir herramientas de autorregulación emocional (1ª etapa); el poder con la adquisición de herramientas comunicativas y técnicas de asertividad (3ª etapa) y las pautas con la extrapolación de lo aprendido fuera del grupo de iguales (4ª etapa).

Trataremos de medir las variaciones de puntuación en cada dimensión y determinar si existe una correlación estadísticamente significativa entre la aplicación del tratamiento y la mejora de resultados en el test respecto al grupo de control (la línea paralela de 4º de ESO del IES).

Además, el análisis de los datos obtenidos puede ser trabajado con las normas de interpretación que presentan en su trabajo Dorregaray et al. (2020) en la página 23 de su trabajo *Escala de autoestima para adolescentes: elaboración y análisis psicométrico*.

CONCLUSIONES

a. Improvisación para músicos no profesionales

Las limitadas investigaciones acerca del efecto de la improvisación en no músicos nos trasladan la importancia de traducir las propuestas a un lenguaje simple para los no profesionales que pueda otorgarles los mismos beneficios que a éstos. Queremos, pues, hacer hincapié en los beneficios de la improvisación musical para no expertos y, modestamente, trazar nuevas líneas de intervención que puedan estar respaldadas por resultados sólidos en la dimensión de la autoestima.

b. Consecuencias derivadas de la mejora de la autoestima

Hemos presentado en este trabajo una batería de actividades secuenciadas e implementadas desde la filosofía pedagógica de Freire y Boal (2001, 2002 y 2018). Su concepción del empoderamiento del pobre u oprimido les lleva a configurar un método que pasa por el cambio del autoconcepto en relación al mundo. Esto se consigue desprendiéndose de las limitaciones que el entorno les ha impuesto, gracias a la alianza entre iguales y la visibilización de éstas. Es por esto que la evaluación de nuestro método desde la dimensión autoestima es una herramienta válida para concretar si hemos conseguido nuestros objetivos o no.

De manera transversal, al trabajar el autoconcepto trabajamos la comunicación, el asertividad y la flexibilidad cognitiva ante los conflictos. Mediante la mejora de las variables medidas (vinculación, singularidad, poder y pautas), conseguiremos cambios positivos en la convivencia escolar y familiar, además de en la salud mental de los individuos, acercándonos a los objetivos iniciales que proponíamos con el presente trabajo.

c. Síntesis y prospectiva

Creemos que la estructura metodológica ofrecida ha de sustentarse en una base teórica que ofrezca las garantías de validez, refutabilidad y fiabilidad, por lo que hemos intentado destacar los artículos que ocupaban un lugar señalado entre la comunidad investigadora. Por esto también, hemos centrado nuestra visión en las revisiones y metaanálisis sobre la efectividad del tratamiento, ya que el campo de la musicoterapia necesita de disciplinas como la neurociencia y sus métodos para abrirse paso en el difícil pero gratificante camino de la ciencia aplicada.

Combinando estos prestigiosos metaanálisis con los métodos tradicionales de improvisación y la literaria y creativa propuesta de Boal, deseamos haber obtenido un equilibrio entre creación artística, intuición pedagógica y diseño metodológico riguroso, como punto de partida para esbozar nuestra propuesta. También es nuestro deseo que otros profesionales de la musicoterapia puedan implementarla en el aula; es tiempo ahora de materializar y evaluar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahan, V. y Justel, N. (2015). La improvisación musical. Una mirada compartida entre la musicoterapia y las neurociencias. *Psicogente*, 18(34), 372-384.
- Albornoz, Y. (2011). The effects of group improvisational music therapy on depression in adolescents and adults with substance abuse: a randomized controlled trial. *Nordic Journal of Music Therapy*, 20(3), 208-224, DOI: 10.1080/08098131.2010.522717.
- Aldridge, D. y Gilbertson, S. (2008). *Music therapy and traumatic brain injury: a light on a dark night*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ávila, S. (2020, 23 de septiembre) Análisis musical: *Moorside Suite* de Holst. *Apreciación Musical*. Recuperado de <https://sensemaya.online/analisis-musical-moorside-suite-holst/>
- Blum, S. (1998). Recognizing improvisation. En Blum, S. (Ed.). *In the course of performance: Studies in the world of musical improvisation* (pp. 27-45). University of Chicago Press.
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2002) *El arcoíris del deseo*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2018). *Teatro del oprimido*. Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Bruscia, K. (1987). *Improvisational models of music therapy*. C.C. Thomas.
- Bruscia, K. (2014). *Definiendo la musicoterapia*. Barcelona Publishers.
- Carroll, D. (2013). *Clinical improvisation techniques in music therapy: a guide for students, clinicians and educators*. Charles C Thomas Publisher.
- Cerna, O. y Ugarriza, N. (2020). Escala de autoestima para adolescentes: elaboración y análisis psicométrico. *Revista EDUCA UMCH*, (15). <https://doi.org/10.35756/educumch.202015.138>.
- Chao-Fernández R., Gisbert-Caudeli V., Vázquez-Sánchez R. (2020). Emotional training and modification of disruptive behaviors through computer-game-based music therapy in Secondary Education. *Applied Sciences*, 10(5), 1796. <https://doi.org/10.3390/app10051796>.
- Corzo, J. R. F. y Troncoso, A. L. L. (2016). Cecilia cuenta Boal. Entrevista de La Fuente a Cecilia Boal. En Corzo, J. R. F. y López, A. L. L. *Teatro y estética del oprimido. Homenaje a Augusto Boal* (pp. 261-284). Colección La Fuente.
- Darnley-Smith, R., de Backer, J. y Sutton, J. (2014). The role of ontology in music therapy. En Storz, D., Maes, R., van Camp, J., Schumacher, K., Martín, E. M., Wigram, J. y Erkkilä, J. *The music in music therapy: Psychodynamic music therapy in Europe: clinical, theoretical and research approaches* (pp. 58-70). Jessica Kingsley Publishers.
- Donnay, G. F., Rankin, S. K., Lopez-Gonzalez, M., Jiradejvong, P. y Limb, C. J. (2014). Neural substrates of interactive musical improvisation: an fMRI study of 'trading fours' in jazz. *PLoS one*, 9(2), e88665.
- Dorregaray, O. C. y Chávez, N. U. (2020). Escala de autoestima para adolescentes: elaboración y análisis psicométrico. *Revista EDUCA UMCH*, 15, 135-159.
- Eyre, L. (2006). *Sounding the self: Analogy in improvisational music therapy*. Music Therapy Perspectives.
- Eyre, L. (2016). *Clinical improvisation techniques in music therapy: a guide for students, clinicians and educators*. Charles C. Thomas.
- Fernández, R. (2022, 9 de enero) *La Sonata para violín de César Franck y el wagnerianismo en Francia (análisis)* Recuperado de <https://bustena.wordpress.com/2022/01/09/el-finale-de-la-sonata-para-violin-de-cesar-franck-analisis/>
- Fernández, J. F. (2021) Musicoterapia y psicoanálisis. El modelo de Mary Priestly. En Fernández, J. F. *PER3252: Métodos y Fundamentos en Musicoterapia* (pp. 1-10). Universidad Internacional de La Rioja.

- Freitas, C., Fernández-Company, J. F., Pita, M. F. y García-Rodríguez, M. (2022). Music therapy for adolescents with psychiatric disorders: an overview. *Clinical child psychology and psychiatry*, 27(3), 895-910. <https://doi.org/10.1177/13591045221079161>
- Givan, B. (2016). Rethinking interaction in jazz improvisation. *Music Theory Online*, 22(3).
- Gold, C., Wigram, T. y Elefant, C. (2007). Musicoterapia para el trastorno de espectro autista. *la biblioteca Cochrane Plus*, 4, 1-22.
- Limb, C. J. y Braun, A. R. (2008). Neural substrates of spontaneous musical performance: An fMRI study of jazz improvisation. *PLoS one*, 3(2), e1679.
- Ligre, T. (26 de Julio de 2011). *György Ligeti-Musica Ricercata* [7/11] [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=BmuK8Wtux6Q>
- Lotze, M., Scheler, G., Tan, H. R., Braun, C. y Birbaumer, N. (2003). The musician's brain: functional imaging of amateurs and professionals during performance and imagery. *Neuroimage*, 20(3), 1817-1829.
- Odell-Miller, H., Fachner, J. y Erkkilä, J. (2018). *Music therapy clinical practice and research for people with depression. Music, brain processing and music therapy*. Routledge.
- Porter, S., McConnell, T., McLaughlin, K., Lynn, F., Cardwell, C., Braiden, H.-J. y Holmes, V. (2017). Music therapy for children and adolescents with behavioural and emotional problems: a randomised controlled trial. *J Child Psychol Psychiatr*, 58, 586-594.
- Priestley, M. y Eschen, J. T. (2002). Analytical music therapy: origin and development. En Eschen, J. T. *Analytical music therapy* (pp. 11-16). Jessica Kingsley Publishers.
- Sarath, E. (1996). A new look at improvisation. *Journal of music theory*, 40(1), 1-38.
- Sawyer, R. K. (2001). *Creating conversations: Improvisation in everyday discourse*. Hampton Press.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.
- Smeijsters, H. (2005). *Sounding the self: Analogy in improvisational music therapy*. Barcelona Pub.
- Sutton, J. (2020). *Improvisation: our controversial discussions*. *Nordic Journal of Music Therapy*, 29(2), 97-111
- Wigram, T. (2004). *Improvisation. Methods and techniques for music therapy clinicians. Educators and students*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wigram, T., Pedersen, I. y Bonde, L. (2002). *Guía completa de musicoterapia. Teoría, práctica clínica, investigación y formación*. GrupArte Producciones.
- Wethered, A. G. (1973). *Drama and movement in therapy: the therapeutic use of movement, drama and music*. Macdonald & Evans.
- Zatorre, R. J., Halpern, A. R., Perry, D. W., Meyer, E. y Evans, A. C. (1996). Hearing in the mind's ear: a PET investigation of musical imagery and perception. *Journal of cognitive neuroscience*, 8(1), 29-46.
- Zatorre, R. J. y Salimpoor, V. N. (2013). From perception to pleasure: music and its neural substrates. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(supplement_2), 10430-10437.

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Tabla 1 Intercambio de máscaras y rituales

Figura 1. Extracto de *Musica Ricercata* VII, Ligeti.

Figura 2. Cuarto movimiento. Sonata para violín y piano de César Franck

Figura 3. Ejemplo de *Marte* de Holst.

Figura 4. Diagrama de Gantt

Aproximación a la actualización de la pedagogía guitarrística: método Soy Guitarrista

Jonnathan El Barouki Luncz

jonnathanelbaroukiluncz@gmail.com

RESUMEN

El estudio de la guitarra se ve afectado por la inexistencia de un proceso de actualización y capacitación docente que le permita al sistema educativo asegurar el desarrollo cognitivo de los estudiantes. En muchos casos, se siguen implementando métodos y metodologías establecidas hace más de un siglo, sin precaver el entorno de modernización en que se encuentran nuestros estudiantes, obteniendo como único resultado la desmotivación de los mismos por el instrumento.

Los niños y jóvenes son los más afectados por la ausencia de un programa de guitarra adaptado a sus necesidades reales; en este sentido se presentará *Soy Guitarrista* como un nuevo proyecto pedagógico para el aprendizaje de la guitarra fácil de aplicar, gracias a que cada lección está pensada y escrita a modo de juego que ejecutará a dúo con el maestro.

Así, este artículo también realiza un recorrido historiográfico por las sendas metodológicas publicadas desde el siglo XVIII, analizando los beneficios y consecuencias de las praxis didácticas en materia guitarrística y generando a su vez una propuesta metodológica moderna como resultado de más de veinte años de experiencia e investigación dentro del aula que permitieron hacer descubrimientos para transmitir saberes con una metodología sistemática.

Palabras claves: guitarra; método de guitarra; Soy Guitarrista.

APPROACH TO THE UPDATING OF GUITAR PEDAGOGY: THE “SOY GUITARRISTA” METHOD

ABSTRACT

The study of the guitar is affected by the non-existence of a teacher training and updating process that allows the educational system to ensure the cognitive development of students. In many cases, methods and methodologies established more than a century ago continue to be implemented, without taking into account the modernization environment in which our students find themselves, obtaining as a single result their demotivation by the instrument.

Children and young people are the most affected by the absence of a guitar program adapted to their real needs; In this sense, *Soy Guitarrista* will be presented as a new pedagogical project for learning the guitar that is easy to apply, thanks to the fact that each lesson is designed and written as a game that will be played in a duet with the teacher.

Thus, this article also carries out a historiographical journey through the methodological paths published since the 18th century, analyzing the benefits and consequences of didactic praxis in guitar matters and, in turn, generating a modern methodological proposal as a result of more than twenty years of experience and research within the classroom that allowed discoveries to be made to transmit knowledge with a systematic methodology.

Keywords: guitar; guitar method; Soy Guitarrista.

INTRODUCCIÓN

Resulta curioso observar cómo desde mediados del siglo XVIII hasta comienzos del XX se dieron pasos agigantados en el aporte de metodologías que enriquecían la pedagogía guitarrística y que hoy, con demasiadas actualizaciones en el ámbito socio-educativo, pareciese que ya este es un tema resuelto o de menor importancia.

Aunque aprobáramos que sea inexistente la metodología perfecta, es vital mantener el panorama de la pedagogía guitarrística actualizado entendiendo y abrazando la época en la que vivimos - por cierto, muy distinta a la de Andrés Segovia -, creando nuevas propuestas metodológicas y manteniendo un profundo análisis en las más importantes (como la de Dionisio Aguado, Fernando Sor, Matteo Carcassi, Julio Sagreras y Emilio Pujol, entre muchos otros).

Aquí, es esencial reflexionar sobre la razón de ser de la pedagogía como ciencia y su eje en el estudio de las metodologías, ya que solo así podremos comprender que ésta nos ayuda a entender la importancia del uso de las estrategias didácticas que utilizamos para aportar al desarrollo cognitivo de los estudiantes. Sólo haciendo esta reflexión podemos internalizar que mientras en la actualidad un modelo curricular marca los contenidos que deben de tratarse dentro de un conservatorio y/o escuela de música (en el caso de la guitarra: escalas, arpeggios, técnica de las manos derecha e izquierda, digitaciones, entre otros), las metodologías concretan las acciones que se harán en clase para conseguir transmitir este conocimiento.

Al mismo tiempo, hay que señalar que muy importante comprender de una vez por todas que el guitarrista formado para ser concertista carece del componente docente que poseen aquellos que se han formado para ser pedagogos y por ende no posee esa capacidad de reflexión que debe hacerse sobre las metodologías. En pocas palabras, es hora de entender que el concertista -por mucha habilidad que tenga para tocar el instrumento- no está en capacidad para transmitir conocimientos ni de analizar una corriente metodológica (en la gran mayoría de los casos) y/o de desarrollar con base una metodología - un tema que debe ser resuelto con políticas educativas -.

Suponiendo entonces que estamos en presencia de profesionales cualificados para ejercer la docencia musical con conocimiento en la guitarra clásica, es conveniente resaltar que muchas veces aseguramos que estamos aplicando una maravillosa metodología propia en el aula de clase y como es inexistente una propuesta metodológica para cumplir los contenidos curriculares, comúnmente se recurre al uso de lecciones de distintos autores, apoyados en las copias de los libros que guardamos desde que fuimos estudiantes y repitiendo la forma de enseñar de nuestros maestros.

Esto ocasiona que, por un lado, no exista un interés real por actualizar la forma de enseñar y, por otro, que las metodologías sigan siendo arcaicas, generando como único resultado la desmotivación y el abandono de los estudios guitarrísticos en los conservatorios y escuelas de música.

Por otro lado, debemos también aclarar que la creación de pequeñas piezas a modo de estudios y recopilarlas en un libro no genera una metodología, eso es simplemente un libro de estudios o pequeñas piezas para guitarra que, en la mayoría de sus casos, están pensadas desde el nodo musical y no desde lo didáctico, pero convirtiéndose al final del viaje, en un material didáctico.

EN BÚSQUEDA DEL ESTADO DEL ARTE Y APORTE DE LOS METODÓLOGOS MÁS IMPORTANTES

El punto de partida dentro de la creación de las metodologías para guitarra en notación pentagramada del que tenemos conocimiento fue publicado en Madrid por Don*** en 1758¹. Otro método influyente publicado en el siglo XVIII fue el del italiano Federico Moretti: *Principios para tocar el guitarra de seis órdenes*, publicado en también Madrid en 1799, mismo año en que se publicaría *El arte de tocar la guitarra española* del español Fernando Ferandiere. Podemos también mencionar otras metodologías que vieron la luz entre el siglo XVIII y XIX fueron las de Salvador Castro de Gistau: *Méthode de Guitare ou Lyre*, Dionisio Aguado: *Escuela de guitarra*, Fernando Sor: *Método de guitarra*, entre muchos que fueron a su vez actualizándose y republicándose en años posteriores².

Algo característico de los métodos anteriores al siglo XX es que poseían un gran apartado para la teoría musical enlazando después el contenido en materia guitarrística era conveniente para los autores para así asegurar el suficiente nivel cognitivo en el ámbito musical del futuro guitarrista, asunto que se puede comprobar por ejemplo en las razones expuestas por Moretti (1799) en el prólogo de *Principios para tocar la guitarra de seis órdenes* donde detalla que no podía enviar a sus clientes a Italia a buscar libros de teoría y no pudo encontrar ningún libro en castellano que satisficiera sus requerimientos (p. 5), o en el método de Ferandiere (1799), que también ofrece mucho material de teoría musical, entre tantos otros.

Esto es una característica que a través del tiempo se ha dejado de implementar dando así oportunidad a los tratados y/o métodos de teoría musical y solfeo pero que muchos nuevos autores -de nuevo me refiero al siglo XXI- ignoran e intentan volver a plasmar lo que hace siglos se dejó de usar. Esto demuestra la importancia de lo que decía al comienzo de este capítulo: profundo análisis de las metodologías existentes, para así poder generar nuevas propuestas metodológicas reales.

Si bien es cierto que escribir y recopilar una serie de pequeñas piezas o estudios no hacen una corriente metodológica, también lo es que existieron metodólogos que profundizaron en muchos aspectos más allá de lo meramente técnico.

A mediados del siglo XX, el uruguayo Abel Carlevaro (1966) publicó una serie didáctica que, si bien afronta el desarrollo técnico de forma sistemática, observó detenidamente otros aspectos comunes, pero poco tratados como la fatiga, estrés pre y post estudio, la tensión en

1 Algo que parece ser ignorado por investigadores latinoamericanos evidenciado en los artículos de Alejandro Bruzual (2019) y Hugo Quintana (1998) tras mantener por décadas una disputa musicológica por la reedición y publicación de éste método en Venezuela casi un siglo más tarde por Toribio Segura (s.f.), adversando que éste - Segura - era Don***.

2 Todos los métodos señalados están también disponibles en la Biblioteca Nacional de España y referenciados en la bibliografía.

ambas manos, rigidez y los dolores lumbares, entre otros que hizo de la metodología de Carlevaro una de las más seguidas a nivel mundial.

También en el siglo XX, la actividad guitarrística se vio alimentada con la presencia de otro gran metodólogo para la guitarra, el español Emilio Pujol, heredero de la escuela de Francisco Tárrega y que dejó un completo trabajo científico al que llamó *Escuela Razonada de Guitarra* (1970). Incluso, José Tomás también es conocido como uno de los pedagogos españoles más motivadores del siglo XX, aunque el material metodológico publicado es algo más tímido que el de Pujol.

Así, en todas partes del mundo se fueron creando a lo largo del siglo XX (sobre todo en la segunda mitad del siglo) escuelas que proponían particularidades adecuadas del estudio de la guitarra. De esta forma, se desprendían de ellas métodos propios que han perdurado a través de los años y que hoy nos sirven para echar una mirada a la forma de aprender a tocar el instrumento de esas viejas escuelas.

También han existido esfuerzos por tratar de crear nuevos aportes al estudio para el aprendizaje del instrumento de forma aislada, métodos puntuales que, con características melódicas de una región o país, se alejan de la universalidad que han de tener las metodologías hoy en día.

CONSECUENCIAS DE LA MALA PRAXIS METODOLÓGICA

El profesional de la pedagogía musical conoce perfectamente que, desde finales del XIX y principios del XX, existieron numerosos aportes para la transformación de la enseñanza musical y a su vez tratar de dejar atrás la rigidez de la enseñanza en búsqueda de una formación global del alumnado. Gracias a metodólogos como Orff, Kodaly, Dalcroze, Willems y Suzuki existen basamentos para lograr transmitir el conocimiento de manera menos ortodoxa con el único fin de beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto es evidentemente ignorado por la gran mayoría de aquellas personas que ocupan cargos dentro de la docencia musical - refiriéndonos puntualmente a la especialidad de guitarra- debido al desconocimiento de los métodos existentes, creyendo incluso que el aprendizaje de la guitarra es prácticamente un deporte de alto rendimiento y no una especialidad dentro de la Educación Musical, lo que puede ocasionar desmotivación y/o desinterés en el alumnado, consecuencias dentro del sistema óseo y muscular, incluso daños psicológicos que pueden afectar considerablemente al alumno -incluso en su vida adulta-.

Por otro lado, resulta curioso observar la carencia de metodologías guitarrísticas dirigidas a niños y niñas de forma universal, existiendo a la disposición del docente algunos libros de estudios para principiantes y métodos de guitarra que necesitan un análisis más elevado que la que puede ofrecer un alumno de 6 a 10 años. Esta carencia de metodologías adaptadas a las etapas educativas de los alumnos es una realidad que sigue dando cabida a la improvisación de estrategias dentro del aula y a la falta de homogenización del conocimiento en los alumnos.

Esta preocupación no sólo se ve en la actualidad. De hecho, desde la publicación del primer método para guitarra en notación pentagramada ha estado presente el interés por parte de los autores en adaptar sus obras metodológicas para el mayor alumnado posible. Don*** nos dice en una sección de su método: “para no abrumar la memoria del principiante, trataré las reglas de digitación y punteo cuando presente los ejemplos musicales” (1758, p. 5). Esto nos da indicios de la preocupación de los efectos psicológicos que producen los procesos pedagógicos pero que aún está sin suficientes aportes que ayuden a encontrar una solución.

Entendiendo entonces que no es suficiente ser un buen instrumentista o un ilustrado maestro para llegar a activar en el alumno un amor sincero por la música, se quiere a su vez de un

conocimiento organizado acerca de las características fundamentales por un lado de las metodologías existentes y por otro de la pedagogía infantil -que está estrechamente involucrado a conocer la personalidad de los más pequeños-. Así, evitaremos ese existente desconocimiento de los métodos de aprendizaje para los niños y los jóvenes en relación al aprendizaje de la música que sólo causan efectos adversos al que realmente debemos encontrar.

APORTE: SOY GUITARRISTA, UNA NUEVA METODOLOGÍA

Es evidente por todo lo anteriormente planteado que por una parte han existidos importantes avances dentro del desarrollo de metodologías para el aprendizaje de la música, y que por otra la pedagogía guitarrística aún necesita más aportes para asegurar a la medida de lo posible, un sano y óptimo desarrollo de los alumnos.

El método Soy Guitarrista está estructurado para estudiantes a partir de los 6 años de edad y es el resultado de más de veinte años de experiencia e investigación dentro del aula que me permitieron hacer descubrimientos para transmitir saberes de una manera lúdica y con una metodología sistemática, que mantiene en el estudiante un interés por el aprendizaje del instrumento. Es un proyecto pedagógico fácil de aplicar, con el que el estudiante percibe que verdaderamente está haciendo música desde el primer momento gracias a que cada lección está pensada y escrita a modo de juego que ejecutará a dúo con el maestro. A propósito, el concertista español Pablo Sainz Villegas (El Barouki, 2002a) comenta: “me gusta el propósito de Soy Guitarrista y la finalidad que tiene de acercar el aprendizaje de la guitarra desde la motivación y el desarrollo de los aspectos cognitivos y socioemocionales en los niños; me parece un acercamiento interesante y con el que comparto el mismo designio, sobre todo cuando hablamos de los más pequeños” (p. 4).

Esta nueva metodología podemos percibir que el aporte de metodologías como las de Suzuki, Kodály o Dalcroze y el desarrollo de escuelas guitarrísticas como las de Carulli, Sor, Tárrega o Borges se hacen vigentes y presentes en el desarrollo cognitivo-guitarrístico de los niños; el método Soy Guitarrista está basado en cuatro pilares:

- **Motivación:** el disfrute de las actividades didácticas es la bujía para que se mantenga encendido el factor que motivó al alumno a continuar que su aprendizaje del instrumento. Por eso, en Soy Guitarrista, a través de todos los ejercicios técnicos que se plantean, se propone un acompañamiento musical por parte del docente afianzando, por un lado, el interés por el estudio y, por otro, el desarrollo rítmico-melódico del alumno, sumando además los juegos, colores y temáticas como agentes motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Memorización:** la práctica desordenada y la repetición errónea son las principales razones del retardo en la memorización de la ubicación de las notas en la guitarra por parte del alumnado. Por eso, esta nueva metodología propone patrones mentales previstos desde la simplicidad y objetividad de cada lección para asegurar -sin mucho sacrificio- que el alumno adquiera de forma permanente el contenido programado por cada unidad.
- **Confianza:** oyendo que un mero ejercicio técnico se convierte en una obra musical de la que el alumno forma parte desde el inicio de sus estudios guitarrísticos -todo en compañía del docente- genera de forma automática una confianza, debido a que el alumno percibe que está haciendo música desde el primer minuto de clase.

- **Modernización:** actualizar y modernizar los métodos de estudios para el aprendizaje es uno de los pilares que más fuerza tiene esta nueva metodología, ya que logra por fin equipararse un método de guitarra a los de enseñanza de educación básica y bachillerato dejando atrás el uso monocromático de los libros de música, afianzando su modernización en la diagramación, gramaje y satinado de sus folios, el uso de imágenes reales y la impresión a colores brillantes.



Gráfico 1. Pilares de la metodología *Soy Guitarrista* (elaboración propia)

Por eso, a lo largo de las unidades se aprecia una cohesión de los contenidos a través de la simplificación, mecanización y repetición de los ejercicios. Cada unidad hace que el alumno se sumerja en una experiencia musical diferente, ya que todas ellas contienen un desarrollo estético a través de los colores, imágenes y la música que recrean una temática específica. En relación a esto, el concertista austríaco-cubano Marco Tamayo (El Barouki, 2022b) añade: “me satisface ver un método eficiente y ameno, que además incluye historia del instrumento combinada con la exigencia técnica y musical necesaria para formar futuros músicos guitarristas” (p. 3).

La aplicación de la metodología *Soy Guitarrista* tiene diferentes utilidades:

- Incrementar la atención y la concentración y así contribuir a mantener la disciplina en su vida diaria.
- Aumentar la memoria y la creatividad a través de la ejercitación de la memoria visual, la muscular y la auditiva.

- Mejorar las habilidades motoras y rítmicas, ya que cuando los niños que aprenden a tocar un instrumento musical desarrollan una capacidad de coordinación mayor, debido a la necesidad que tienen de ejecutar movimientos diferentes al mismo tiempo.
- Favorece la autoconfianza especialmente entre los adolescentes, sobre todo la seguridad en sí mismos y además les brinda la posibilidad de tener nuevas relaciones interpersonales.
- Disminuir el estrés y favorecer el desarrollo de la parte del cerebro implicada en la motivación.
- Mejorar la disciplina y el trabajo en equipo.

Es importante destacar que, para obtener un buen resultado en la aplicación de esta metodología, debemos recordar tres premisas:

- El intérprete instrumental no nace, se hace a través de la práctica.
- La simplicidad y repetición de los ejercicios es primordial para lograr la excelencia.
- La música se entiende mejor si se escucha.

En ambos programas (Kids y Junior) encontramos un el desarrollo progresivo de la técnica que además de las lecciones específicas de cada unidad, tiene material enfocado para el desarrollo de las escalas, melodías acompañadas, juegos y en el caso del programa Junior, arpeggios, ligados y más, que hacen de la rutina de estudio una acción más amena, sólida y completa de la que el concertista austríaco-venezolano Gabriel Guillén (El Barouki, 2022b) aporta que en esta metodología existe “una selección de ejercicios y de obras donde el alumno gradualmente e inteligentemente puede obtener sus progresos sin el riesgo de caer en situaciones donde pueda perder la motivación sobre el arte de la guitarra” (p. 3).

La metodología Soy Guitarrista se extiende a tomos: dos volúmenes del programa para niños, dos volúmenes del programa para jóvenes y un volumen para adultos. Además de fascículos de estudios con mayor grado de dificultad.

CONCLUSIÓN

A través de este capítulo comprendimos entonces que la mayor preocupación sobre la pedagogía musical durante la etapa inicial es lograr mantener el interés en los estudiantes por su aprendizaje, y aunque es cierto que existen distintas estrategias didácticas, el área del aprendizaje de la guitarra carece de una metodología que además de potenciar las destrezas musicales, logre desarrollar las habilidades cognitivas y socioemocionales a partir de los 6 años de edad. Entendimos también que existen diferentes aportes que demuestran que la música tiene efectos positivos en el desarrollo cognitivo, creativo, intelectual y psicológico de los niños. Pero para lograr estos beneficios, es fundamental que los docentes en materia guitarrística dispongan de conocimientos sobre pedagogía musical y conozcan los mejores métodos didácticos.

La idea de crear un método que diese respuestas a estas preocupaciones que como lo recuerda Campell (2010), “la dinámica musical contribuye a formar la identidad propia y esto

aporta beneficios cognitivos y emocionales que son determinantes en la cohesión social la música, sin lugar a dudas es un componente relevante en la formación integral” (p. 258). De esta manera tiene que contribuir no sólo en el desarrollo técnico del estudiante, sino también en su formación integral.

También se sustentó que la pedagogía musical lejos de centrarse únicamente en la preparación artística, adquiere relevancia en la formación humana. Proporciona recursos para desarrollar habilidades que contribuyen a la mejora socioemocional y es una magnífica herramienta para trabajar la inclusión en el aula. Una preparación pedagógica de calidad garantiza la adquisición de destrezas para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, y sobre todo a la velocidad en que se suceden los cambios sociales, esto a su vez provoca una necesidad, casi constante, de actualización de valores (Tourrián, 2009).

Aunque también resaltamos que la enseñanza musical no es sencilla, la propuesta de Soy Guitarrista nos ayuda a afrontar la docencia en conservatorios, escuelas, colegios y otros centros de enseñanza para transmitir conocimientos y motivar a las futuras generaciones, esto -por supuesto- requiere de ciertas habilidades y el buen uso de buenas metodologías.

En este sentido, el aporte real de esta nueva metodología ayuda a sintetizar lo aprendido a través de la experiencia. Demuestra a través de sus lecciones que el alumno ha aprendido o entiende conceptos. Motiva al alumno a expresar sus ideas musicales propias. Estimula los poderes de concentración y la capacidad de escuchar. Crea sentimientos de satisfacción y logro en el alumno. Ayuda al control de la energía muscular. Genera un mayor dominio de la acentuación métrica. Contribuye a la memorización rítmico-motriz y a la audición interior. Genera un equilibrio corporal y promueve las actividades grupales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ***, D. (1758). *Méthode pour apprendre à Jouer de la de Guitare*.
- Aguado, D. (1820). *Escuela de guitarra*.
- Castro, S. (1810). *Méthode de Guitare ou Lyre*.
- Campbell, O. M. E. P. (2010). *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives, Second Edition* (2nd Revised ed.). Oxford University Press.
- El Barouki, J. (2022a). *Soy Guitarrista Kids*. Ediciones FIGUE.
- El Barouki, J. (2022b). *Soy Guitarrista Junior*. Ediciones FIGUE.
- Ferandiere, F. (1799). *El arte de tocar la guitarra española*.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones: *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Moretti, F. (1799). *Principios para tocar el guitarra de seis órdenes*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s. f.). <https://www.educacionyfp.gob.es/revis-ta-de-educacion/dam/jcr:bec43977-0833-4afd-91d1-1698b462d7a6/1962re144estudios03-pdf.pdf>
- Pujol, E. (1970) *Escuela Razonada de Guitarra*. Ricordi Americana.
- Sor, F. (1830) *Método de guitarra*.
- Touriñán, J.M. (2009). La escuela entre la permanencia y el cambio. *Revista de Ciencias de la Educación*, 218, 27-149.
- Vicente, G. y Azorín, C.M. (2013). Música y valores: una relación educativa ineludible. *Música y Educación*, 93, 16-2.

La clase híbrida y la enseñanza del canto en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

Teresa Barrientos Clavero

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid

tebacla@gmail.com

RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo mostrar a la comunidad educativa un modelo de enseñanza alternativo para el aprendizaje de la técnica vocal que se desarrolla en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (RCSMM): la clase híbrida. En ella se mezclan los beneficios obtenidos de la enseñanza individualizada del canto con los de la clase colectiva o grupal.

Esta metodología surge ante la necesidad de adaptar un sistema de enseñanza tradicional de la técnica vocal, basado en la atención individualizada, a un concepto de asignatura de carácter colectivo, tal y como indica el plan de estudios. Bajo nuestro punto de vista, este tipo de aula híbrida puede ser aplicable y recomendable a otros tipos de enseñanza individualizada.

El aula híbrida se desarrolla en una asignatura optativa de las enseñanzas de Grado Superior de Música que se imparten en el RCSMM: Canto-Técnica vocal aplicada I y II. En ella se pueden matricular alumnos de distintas especialidades como: Dirección de Orquesta, Composición, Pedagogía, por mencionar algunos. Alumnos que no tienen experiencia activa en el canto y que quieren conseguir y mejorar su técnica vocal, lo que supone un gran condicionante.

Tras varios años aplicando en las aulas esta metodología, ha resultado altamente satisfactoria y los resultados de la misma se traducen en un creciente interés por la materia y por una necesidad de continuar investigando y creciendo en la misma.

Nos parece conveniente compartir y difundir esta experiencia ante el convencimiento de que pueda ser aplicable en otro tipo de disciplinas similares. Esta experiencia ayuda también, cómo no, a crear nuevas estrategias para la mejora de la Técnica vocal en ciclos educativos previos al Superior, como pueden ser el Grado Profesional de Música en otros conservatorios.

Palabras clave: Enseñanza canto; técnica vocal; educación vocal; RCSMM; Metodología híbrida.

THE HYBRID CLASS AND THE TEACHING OF SINGING AT THE ROYAL
CONSERVATORY OF MUSIC OF MADRID

ABSTRACT:

The purpose of this communication is to show the educational community an alternative teaching model for learning vocal technique developed at the Royal Conservatory of Music of Madrid (RCSMM): the hybrid class. This model combines the benefits obtained from the individualized teaching of singing with those of the collective or group class.

This methodology arises from a need to adapt a traditional teaching system of vocal technique, based on individualized attention, to a concept of a 'collective' subject, as indicated in the official curriculum. From our perspective, this type of hybrid class is both applicable and also recommendable to other types of individualized teaching.

The Hybrid Class methodology is used in an elective course from the Higher Degree in Music offered at the RCSMM: Singing - Applied Vocal Technique I and II. Students from different specialties such as Orchestra Direction, Composition or Pedagogy, to name a few, can register for it. These might be students who do not have active experience in singing and who want to achieve and improve their vocal technique, which is a great determining factor.

After several years of applying this methodology in the classroom, it has proved to be highly satisfactory and its results translate into a growing interest in the subject and a need to continue researching and growing in it.

It seems appropriate to share and disseminate this experience in the belief that it may be applicable to other types of similar disciplines.

This experience also helps, of course, to create new strategies to improve vocal technique in educational cycles below Higher Education, such as the Professional Degree in Music in other conservatories.

Keywords: Singing education; vocal technique; vocal education; RCSMM; Blended Learning.

INTRODUCCIÓN

El motivo de este trabajo surge como necesidad de contribuir a la comunidad educativa con la investigación de cuestiones relativas a la pedagogía y enseñanza de la técnica vocal en un ámbito muy específico como es el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

La experiencia de este trabajo se desarrolla a lo largo de tres años académicos, desde septiembre de 2019 hasta ahora, y presenta la evolución, la metodología y los resultados de la misma.

La enseñanza del canto, en particular como la de cualquier otro instrumento solista, reúne una serie de características específicas que hacen que, a menudo, no se encuentren exentas de cierta controversia.

En este caso, se complica aún más la cuestión en cuanto que vamos a aplicar una metodología mixta para poder trabajar la técnica vocal más tradicional con la particularidad que conlleva realizarla en una clase, a priori, de carácter colectivo.

La situación sanitaria vivida recientemente por la COVID ha hecho que toda la comunidad docente haya tenido que adaptarse a nuevos sistemas de enseñanza y a nuevas metodologías acordes con la situación.

A menudo hemos oído hablar de sistemas híbridos referidos, sobre todo, a una mezcla de metodologías presenciales o semi presenciales con clases o sistemas en línea.

En nuestro caso, la metodología utilizada es triplemente híbrida en cuanto que estamos combinando o aplicando herramientas de la clase de canto tradicional en un contexto de clase colectiva y con elementos en línea o digitales, si bien el presente trabajo va a centrarse más en los dos primeros elementos.

Han sido abundantes y de calidad los trabajos presentados por muchos colegas en el ámbito de la pedagogía de la música, en general, relativos a la enseñanza a distancia o a sistemas en línea a los que, de una u otra manera, hemos tenido que adaptarnos. Todos ellos suponen grandes aportaciones y son aplicables a diferentes disciplinas en el ámbito de la música. Sin embargo, percibimos cierta carencia en lo relativo a cuestiones más específicas que aborden la enseñanza de la técnica vocal, especialmente en el trabajo de la técnica vocal individualizada.

Esperamos pues que este trabajo aporte ideas y ayude a la comunidad educativa con nuevas herramientas y metodologías para seguir mejorando y creciendo en la tarea que los docentes tenemos por delante.

EL CANTO: UN INSTRUMENTO MÁS

La enseñanza del canto como instrumento requiere, como ya se ha comentado, de una alta especialización como es el caso de cualquier otro instrumento solista, si bien reúne una serie de características diferenciadoras.

Es importante destacar o señalar la importancia de que la voz es un instrumento más y como tal, requiere de una metodología muy específica que debe aplicarse para la construcción, desarrollo y evolución del mismo. Y digo esto porque a menudo se produce cierta confusión en este aspecto, ya que todos nacemos con el instrumento incorporado y procedemos, mejor o peor, a su uso desde el mismo momento de nuestro nacimiento. Este pequeño detalle hace que el uso de la voz tenga una característica muy específica que lo diferencia del resto. Además, este hecho puede suponer una ventaja, pero también, como veremos un gran inconveniente.

Otro hecho claramente diferenciador para el resto de músicos es que con la voz necesitamos manejar dos lenguajes a la vez: el lenguaje musical y el lenguaje textual. El texto necesita trabajarse a nivel interpretativo (lo que implica el uso de técnicas actorales y específicas de interpretación). Otro trabajo imprescindible es el referido a la fonética aplicada a los diferentes idiomas en los que se encuentre el repertorio. Añadimos, en este punto, la importante necesidad de elaborar trabajos que aborden la fonética del repertorio de música española para extranjeros o para cantantes cuya lengua materna no sea el español.

Nos parece también importante, por no decir urgente, desmentir algunos mitos relativos al uso de la voz o al trabajo de la técnica vocal en determinados ambientes o colectivos a los que haremos referencia más adelante.

Otra dificultad a la que nos enfrentamos es la de los continuos cambios legislativos en materia de educación que, en ocasiones, también hacen que tengamos que adaptar nuestra pedagogía a dichos cambios, normalmente asociados a normas curriculares. En el caso del canto, manejamos una especialidad en la que a menudo intervienen disciplinas como el arte dramático o el trabajo escénico para repertorio operístico, de zarzuela o de teatro musical en general. Esto implica, además, la necesidad a menudo de trabajar elementos asociados a la danza o incluso más específicos como la esgrima.¹

¹ Disciplina que, hace tiempo, se impartía en la Escuela Superior de Música de Madrid.

MUCHO POR HACER

La bibliografía referida a la técnica vocal es extensa: Vaccaj (1832); Mansion (1947); Regidor (1975), Cornut (1983); por mencionar algunos, aunque aún insuficiente. A menudo encontramos importantes trabajos relativos a la pedagogía y a la Educación Musical e incluso a cuestiones relacionadas con la práctica coral en el canto. Sin embargo, el trabajo de la voz como instrumento individual aplicable en diferentes ámbitos es, a nuestro entender, mucho más escaso. Nos parece pues importante establecer puentes que unan disciplinas como el trabajo de la voz hablada y cantada, canto lírico y dramático, canto solístico o camerístico y canto coral. Todos ellos tienen sus particularidades y diferencias, pero, en definitiva, no se encuentran ni tan lejanos unos de otros ni mucho menos enfrentados unos con otros como a veces se ha sugerido.

El objetivo principal, pues, es el de compartir una experiencia educativa que funciona y que entendemos que podría hacerse extensible a otras disciplinas cercanas o a otros instrumentos. Intentaremos también aportar algunas herramientas pedagógicas en la materia del canto. Estas herramientas irían unidas a una metodología en la que trabajamos mezclando dos conceptos de clase diferenciados: la individual y la colectiva. En este sentido, sentimos también la necesidad de desmentir algunos mitos sobre la enseñanza del canto y el trabajo de la voz con todas sus variantes.

LA CLASE HÍBRIDA Y LA TÉCNICA VOCAL

Como ya se ha explicado anteriormente, la clase híbrida y la enseñanza del canto en el RCSMM surge ante la necesidad de adaptación para impartir una disciplina como la educación o técnica vocal en un ámbito determinado y ante unas circunstancias concretas. Para empezar, es importante determinar que los términos educación vocal y técnica vocal son muy similares y en ocasiones coincidentes en la mayoría de lo que a unidades didácticas se refiere. Si bien la técnica vocal hace referencia exclusivamente al desarrollo de la voz como instrumento, el término educación vocal habría que ampliarlo o completarlo con algunos aspectos algo más generales, acordes a disciplinas como la pedagogía musical o la dirección de orquesta.

El trabajo diario en el aula y la buena disposición del alumnado han permitido elaborar y llevar a cabo una metodología de trabajo basada en la corrección individualizada de los estudiantes en un contexto de colectividad optimizando así la evolución del mismo y pasando por alto algunos de los inconvenientes coyunturales de la enseñanza de carácter individual.

Las características del RCSMM, así como la dirección y el Departamento de Pedagogía, han hecho posible la adaptación curricular de la asignatura para poder atender la demanda y el creciente interés de los alumnos por la materia.

Es importante destacar que, en el ámbito en el que nos movemos, ambas disciplinas se imparten en nuestro centro como obligatorias de especialidad, en el caso de la Educación Vocal para los itinerarios de Pedagogía y Dirección y como materia optativa en el caso de la Técnica Vocal para el resto de los itinerarios.

Otra característica destacable y fundamental es el carácter de colectividad que, en nuestro caso, contempla la impartición de estas asignaturas en el centro. Y esta, precisamente, es una de las circunstancias que van a hacer que el desarrollo de lo que hemos denominado clase híbrida se trabaje de esta forma en nuestro centro.

Es importante también destacar que el itinerario de canto, como tal, tiene su sede y desarrollo (en el ámbito público) en la Escuela Superior de Canto donde la materia que nos ocupa se imparte como instrumento principal. Este hecho hace que la tipología de nuestro alumnado sea también diferente y especial puesto que, a priori, no son cantantes profesionales.

El reto, pues, es doble: impartir una técnica habitualmente de carácter individual, pero en un ámbito de clase colectiva. Esta circunstancia ha hecho posible que el reto y la aparente dificultad se hayan transformado en una nueva oportunidad de aprendizaje y desarrollo personal en el ámbito de la docencia.

¿Cómo vamos a dar clase individual de canto a ocho personas a la vez?

El principal error de planteamiento es el habitual: “es una clase de coro”. Ciertamente podría plantearse como tal, pero, evidentemente, no es lo que nos ocupa puesto que, además, ya existe esta otra asignatura en el currículo.

Con esta premisa comenzamos la organización de las clases teniendo en cuenta una serie de cuestiones. El tiempo de la clase es limitado y queremos atender la demanda que supone el trabajo de construcción de la voz con cada uno de los alumnos. El montaje del repertorio o de las obras debe ir personalizado y acompañado de un diagnóstico adecuado a cada voz para poder abordar cuestiones técnicas propias del instrumento y trabajarlas en profundidad.

Es importante tener en cuenta, en este sentido, la heterogeneidad propia del alumnado de nuestro centro ya que, tanto la Educación Vocal como la Técnica Vocal tienen que atender una amplia demanda determinada, en parte, por los diferentes itinerarios ofertados.

TIPOLOGÍA DEL ALUMNADO

- Composición.
- Dirección.
- Interpretación Itinerario A.
- Interpretación Itinerario B.
- Interpretación Itinerario C.
- Musicología.
- Pedagogía.
- Sonología.

Es fundamental poner en valor las características especiales y diferenciadoras que se dan en cuanto a la tipología del alumnado en el RCSMM. Ya hemos comentado que el itinerario de canto como tal no se da en nuestro centro.² Este hecho hace que el trabajo de la técnica vocal se desarrolle en alumnos no profesionales del canto (salvo algunas excepciones). Esto, en contra de suponer un inconveniente, hace que el trabajo sea altamente gratificante en el inicio de la técnica vocal, puesto que es fundamental en los primeros años de estudio del instrumento eliminar tensiones y problemas que pueden venir de un mal uso previo de la voz o incluso de una utilización inadecuada de la misma.

A todo esto, hay que sumar el hecho de que el perfil del alumnado del RCSMM ingresa en el centro con un nivel de formación musical excelente. Esto es debido a la selección realizada como resultado de unas pruebas de acceso de altísimo nivel. Por lo tanto, nos encontramos con una doble ventaja. Alumnos que, en su mayoría no han trabajado en profundidad la técnica

² Con la salvedad del itinerario de Canto Histórico incorporado al plan de estudios del centro en el presente curso académico 2022- 23

vocal y que además cuentan con un nivel musical idóneo. Estos alumnos que ya son músicos profesionales, en su mayoría ejerciendo como tales, están más que acostumbrados a trabajar una disciplina que requiere: un elevado nivel de concentración, control de la tensión y optimización del trabajo en cuestiones de organización y resultados.

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE HÍBRIDA

Como ya se ha dicho, las clases de Educación Vocal son obligatorias de especialidad en los itinerarios de Pedagogía y Dirección de Orquesta. La duración de estas clases es de una hora y el número de alumnos por clase varía en torno a tres hasta seis, aproximadamente.

Por las características de estas especialidades la Educación Vocal se imparte desde la técnica vocal propiamente dicha hasta cuestiones de repertorio, adaptado a ambas especialidades pasando por cuestiones tan importantes como el trabajo de la voz hablada dependiendo del colectivo con el que se esté trabajando. En el caso de la especialidad de Pedagogía deben aprender a trabajar la voz hablada por ejemplo en una clase con niños pequeños, con adolescentes o incluso para un coro numeroso de personas adultas.

En cuanto al repertorio de música también deben conocer repertorio adaptado tanto a niños: canciones infantiles, adolescentes, así como alumnos de conservatorio o de escuelas de música.

En el caso de los alumnos de dirección de orquesta, deben conocer un amplio repertorio vocal a nivel solístico, de cámara y sinfónico. De la misma manera deben aprender a distinguir el trabajo con la voz como instrumento solista, el trabajo de la voz en un grupo de cámara, a capella o con un pequeño conjunto orquestal y el trabajo vocal de un coro más o menos grande. Es fundamental, en este caso, saber diferenciar el trabajo de proyección de la voz en los distintos casos. Es especialmente importante también, en este itinerario, el trabajo de la voz hablada para dirigirse correctamente a un colectivo como el de una orquesta o coro profesional.

Para ello se alternarán, en ambas especialidades, clases de carácter puramente colectivo en las que se tratarán todos estos temas con el uso de audiciones, vídeos y clases prácticas en las que puedan desarrollar todos estos aspectos. La plataforma Office 365 supone también una excelente herramienta para poder compartir material como vídeos, artículos, partituras y todo tipo de material necesario.

Otro número de sesiones se destinarán al trabajo individualizado de la técnica vocal. Para ello, en este caso, se dividirá la clase en grupos de dos o de tres personas, asistiendo el resto en una modalidad parecida a la de 'oyente' aunque no exactamente puesto que su presencia en el aula sigue siendo activa, aunque de otra manera.

La principal dificultad se plantea en el tratamiento de la atención individualizada. Tradicionalmente la clase individualizada se realiza con el maestro y con el alumno como únicos participantes. En este caso vamos a realizar este planteamiento, pero con más personas.

La técnica individualizada del canto, como instrumento de viento que es, requiere de la coordinación de una serie de elementos básicos que detallamos a continuación.

HERRAMIENTAS PRINCIPALES

- Corrección postural.
- Respiración adecuada.
- Articulación natural evitando tensiones innecesarias.

- Dicción de un texto, con el trabajo de la fonética correspondiente aplicada a los idiomas.
- Interpretación del texto.

La corrección postural es uno de los ejes principales de una técnica vocal sana. Prestando especial atención a la columna vertebral y a la inclinación de la pelvis conseguiremos una verticalidad adecuada para la columna de aire. Es importante destacar que cada persona tiene una postura diferente, aunque habitualmente suele coincidir la dificultad de corregir la curva lumbar que, en ocasiones deriva en una excesiva lordosis que dificulta la correcta salida del aire. La clase híbrida permite trabajar este problema de forma individualizada a la vez que el resto de los alumnos visualizan los errores posturales más habituales pudiendo corregirlos por imitación del trabajo con el resto de sus compañeros. (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006).

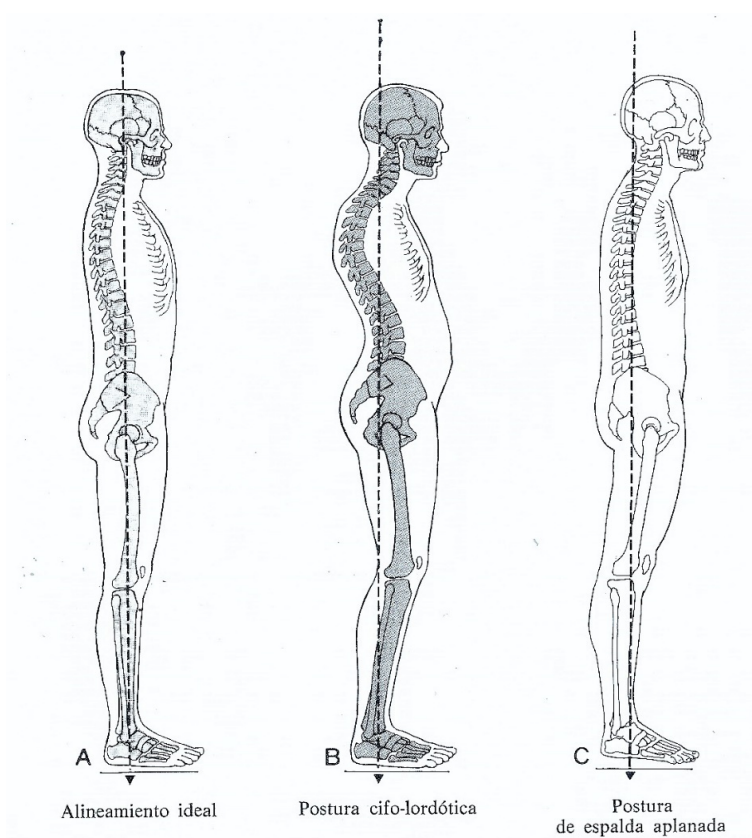


Figura 1. Tibusay Rodríguez Gómez

La respiración es otro de los núcleos en la técnica del canto. Es curioso cómo, a menudo, escuchamos explicaciones complejas sobre la manera adecuada de respirar a la hora de cantar. La respiración en el canto debe ser lo más relajada y natural posible. La musculatura abdominal y diafragmática irán adoptando la tonicidad adecuada con el uso de una técnica vocal correcta. Igualmente, cada alumno presenta una manera de respirar diferente. Tan importante es el trabajo individualizado de la respiración como la observación de los errores más comunes. Generalmente la respiración en el canto, en un estudiante amateur suele derivar en un intento por introducir más aire del necesario en los pulmones para la emisión lo que conlleva un tipo de respiración demasiado alta y forzada que dificulta la salida del aire y la relajación de la musculatura adyacente a la laringe. La clase híbrida permite una asimilación más rápida y efectiva al observar en los compañeros los errores más comunes.

La articulación en el canto es otro de los aspectos más complejos en el trabajo de la técnica vocal. El español, al igual que el italiano, tienen la ventaja de que permiten trabajar con las cinco vocales puras. Otros idiomas como el inglés, el francés o el alemán (por ejemplo) contienen un espectro vocal mucho más amplio y complejo que suele trabajarse de manera progresiva a medida que aumenta el control y el dominio de las cinco vocales principales pudiendo ampliarse al resto.

Habitualmente, el trabajo de la técnica vocal en voces masculinas suele comenzar con vocales abiertas: 'a' y 'o' mientras que, en las voces femeninas, suele ser más favorable el trabajo con vocales cerradas 'i', 'e', aunque evidentemente esta no es, ni mucho menos, una máxima absoluta y depende mucho de las características vocales de cada persona.

Generalmente la principal dificultad que solemos trabajar es la corrección de tensiones en la mandíbula (especialmente en vocales cerradas) así como la proyección de las vocales abiertas que tiende, en ocasiones, a dirigirse hacia atrás. Coloquialmente, solemos hacer referencia a este fenómeno con el término de voz tragada.

La nasalización en vocales cerradas también suele producirse, en ocasiones, al articular vocales cerradas y más habitualmente, en voces masculinas, aunque es bastante menos habitual que otros problemas como la tensión en la mandíbula.

La elevación de la lengua en su parte anterior es otro de los problemas más habituales que solemos corregir en la técnica vocal. Una vez más, la clase híbrida permite a los alumnos observar algunas de estas dificultades más comunes y poder trabajarlas de forma individualizada más adelante.

Una correcta dicción o pronunciación, así como abordar la interpretación del texto de una manera más o menos dramatizada, conforman el último estadio a trabajar en lo que a la técnica vocal cantada se refiere. Para ello, los alumnos suelen abordar un número determinado de obras a lo largo del curso en las que pueden aplicar los conceptos aprendidos y trabajados en clase.

La puesta en común de este repertorio frente a los compañeros hacen de la clase híbrida un entorno idóneo para superar cuestiones de introversión a menudo relacionadas con esta disciplina. El trabajo colectivo de las obras en el aula permite también optimizar el tiempo en cuestiones, por ejemplo, de traducción de textos y fonéticas aplicadas a los mismos cuando se trata de obras en diferentes idiomas.

La Técnica Vocal se oferta también como asignatura de carácter optativo a la que se puede acceder desde el resto de especialidades incluidas las mencionadas de Pedagogía y de Dirección de Orquesta. En este sentido nos encontramos ante una tipología de alumnado enormemente heterogénea y por tanto enriquecedora. Estas clases suelen ser algo más numerosas, generalmente en torno a ocho.

Es interesante poner de manifiesto las características de los alumnos de los diferentes itinerarios, por ejemplo, de interpretación, en las que llama la atención las dificultades y las ventajas que presentan unos y otros a la hora de abordar la disciplina de la técnica vocal. Parece obvio pensar que los alumnos de otros instrumentos de viento puedan tener una mayor facilidad en lo que a la gestión del aire se refiere. Los alumnos de viento madera suelen controlar con mayor facilidad la respiración diafragmática, aunque suelen presentar dificultades mayores en el trabajo de la articulación y la dicción. Los alumnos de viento metal, a menudo presentan menos dificultades por su mayor similitud en la gestión del aire, especialmente los alumnos de instrumentos como trompa o trompeta. Esto parece evidente puesto que no es lo mismo la posición de la boca y de los labios cuando se trabaja con boquilla, lengüeta, bisel o con caña en el caso de los oboes.

Los alumnos de los itinerarios de cuerda suelen tener más desarrolladas cuestiones comunes relativas a la afinación fuera del sistema temperado teniendo que trabajar más en profundidad el mecanismo de la respiración.

Los alumnos de piano o guitarra, por ejemplo, tienen el oído armónico mucho más desarrollado, pero generalmente les cuesta más trabajar cuestiones de afinación y de fraseo a la hora de entonar melodías y crear dinámicas cantando.

Por cuestiones de limitación, no nos extenderemos demasiado en la profundización de ejercicios para la corrección postural, la respiración o los ejercicios de vocalización. Sí podemos resumir que el calentamiento vocal, generalmente se realizará en la clase grupal comenzando por el trabajo de la *mesa di voce* o regulador en notas tenidas avanzando de manera progresiva hacia otras vocalizaciones usando intervalos de 2ª, 3ª y 5ª. El intervalo de 8ª es menos habitual en este nivel de trabajo vocal. La progresión en los ejercicios se realizará, dependiendo de las voces, generalmente de vocales abiertas a cerradas en las voces masculinas y en sentido contrario, en el caso de voces femeninas. Es decir:

I- E - O- A (voces femeninas)

A- O- E - I (voces masculinas)

El trabajo con la 'u' se incorporaría más adelante, dependiendo siempre del comportamiento de las voces, puesto que es una vocal mixta que tiende a facilitar su desarrollo anterior dificultando la proyección correcta en voces poco trabajadas.

CONEXIÓN CON OTRAS DISCIPLINAS

Cualquier persona que esté familiarizada con la técnica vocal es consciente de la estrecha conexión que existe con otro tipo de disciplinas como el yoga, pilates, la técnica Alexander o *mindfulness*, por mencionar sólo algunas de las más evidentes. En todas ellas se trabajan cuestiones básicas relacionadas con el trabajo de la voz que ya hemos mencionado como son: la respiración, la corrección postural o la relajación (Moret-Puig et al., 2016).

La relajación es otro de los pilares esenciales sobre los que se sustenta una buena técnica vocal. Es curioso como, a pesar de que la técnica vocal suele trabajarse de manera individualizada, las disciplinas anteriormente mencionadas suelen ofrecerse también de manera grupal. Esto refuerza el hecho de los beneficios de aplicar una metodología mixta o híbrida para la materia que nos ocupa.

Conseguir un clima adecuado para que el alumno sienta la confianza necesaria para poder cantar de manera individual en un entorno grupal es otra tarea esencial que necesitamos para que el proceso de enseñanza- aprendizaje culmine con éxito.

Siguiendo alguno de los pilares básicos de la pedagogía, debemos intentar en todo momento ir llevando al alumno desde una zona de confort o desarrollo actual hacia una zona de desarrollo próximo o potencial en la que pueda ir incorporando las herramientas trabajadas en clase tal y como defiende Vygotsky en su teoría (Vygotsky, 1978).

En cuanto al trabajo del repertorio se deberá aplicar, bajo nuestro punto de vista, la misma metodología escogiendo con cuidado obras sencillas o familiares para el alumno hasta que pueda ir abordando repertorio más exigente o de mayor complejidad (Bandura, 2003).

De la misma manera, nos parece importante a la hora de elegir el repertorio manejar diferentes estilos musicales. No debemos olvidar que no estamos trabajando con alumnos del itinerario específico de 'canto'. Es importante, pues, que tengan acceso a diferentes estilos musicales lo que les aportará, además, un mayor bagaje cultural en su formación musical (Yerkes y Dodson, 1908).

ALGUNOS FALSOS MITOS

A menudo hemos oído hablar de la problemática de trabajar diferentes estilos en el canto en detrimento, según algunos, de una técnica vocal pura o adecuada. Si bien es cierto que, en algunos casos, el alumno puede llegar a sentir cierta confusión a la hora de trabajar con la voz determinados estilos o repertorios, consideramos que la técnica vocal es siempre la misma, independientemente del estilo de música que se esté trabajando. El mecanismo de la voz, en esencia, sigue funcionando de la misma manera. Es trabajo del maestro y del alumno como músico aprender a manejar la proyección, la emisión, los resonadores y el estilo adecuado en cada momento. Esta teoría se desmonta por sí sola ya que afirmar esto sería lo mismo que asegurar que un pianista o un violinista necesitan instrumentos diferentes para abordar repertorio clásico, jazzístico o de cualquier otro tipo. ¿Se imaginan tener que comprar un piano o un violín nuevo dependiendo del tipo de repertorio que vayan a abordar? Ciertamente existen voces más o menos aptas para diferentes repertorios o estilos, pero no nos parece coherente limitar las posibilidades de una voz a un único repertorio o estilo sin más.

Otra discusión o controversia entre muchos profesionales del canto es la del trabajo diferenciado de la voz como instrumento solista o en un conjunto coral. Otro error, a nuestro parecer, puesto que el uso de la voz debe adecuarse al entorno en el que esté trabajando independientemente de si tiene que usarse como solista con una orquesta o como miembro de una cuerda en un coro más o menos reducido.

La adaptación a un entorno acústico determinado condicionará igualmente un tipo u otro de emisión. No es lo mismo cantar en una catedral, en un salón, en un auditorio, en un teatro de ópera o con un micrófono. Es importante que el alumno sea consciente de todos estos factores en el trabajo con la voz. Igualmente es muy aconsejable el trabajo de cámara con otros compañeros. La clase híbrida crea un entorno ideal para trabajar la voz solista, pero también repertorio de concertación y camerístico.

Una técnica vocal adecuada debería ayudarnos tanto a proyectar la voz en un contexto de uso de la voz como instrumento solista, así como a ‘empastar’ con los compañeros de cuerda en el caso de una obra de carácter coral. (Bustos 2003)

EL FACTOR EMOCIONAL DE LA VOZ

No debemos olvidar la importancia del factor emocional tan fuertemente ligado a nuestra voz. Es importante recordar que cualquier elemento emocional que nos afecte puede llegar a anular parcial o totalmente el mecanismo de emisión de la voz. Esto también afecta al carácter de colectividad de una clase. Una clase colectiva con buen ambiente hará que nuestra voz pueda fluir con mayor facilidad mientras que un mal ambiente puede producir el efecto contrario.

En el entorno de la clase híbrida con la que trabajamos se ha constatado que una clase colectiva, con un número adecuado de participantes, resulta altamente beneficiosa para que los alumnos desarrollen la habilidad y costumbre de cantar en público superando miedos, complejos e inseguridades, a menudo demasiado habituales. Este trabajo emocional de la colectividad resulta enormemente satisfactorio y muy recomendable para trabajar en cualquier colectivo educativo, laboral o de cualquier otra índole (Domínguez, 2021).

El factor de colectividad en el aula dentro del contexto de individualidad que se necesita para trabajar la técnica vocal permite, además, crear una atmósfera lúdica en la que el mecanismo de enseñanza- aprendizaje se convierte casi en un juego en el que todos se convierten en actores principales del proceso (Henry, 1997).

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Como conclusión del trabajo realizado convenimos que el concepto de clase individual tradicional de la técnica vocal, no sólo puede hacerse extensible a un concepto de clase colectiva, sino que resulta altamente recomendable.

El trabajo individualizado en un entorno colectivo favorece el aprendizaje por mimetismo y el desarrollo de las neuronas espejo que se activan en el lóbulo frontal del cerebro facilitando y acelerando el proceso de aprendizaje en este tipo de disciplinas. Sin eludir algunos de los inconvenientes de la colectividad como son la disminución de tiempo dedicado al alumno y, en consecuencia, un grado de profundidad menor que el que se produce en la clase individual, la clase híbrida permite un trabajo individualizado, pero a la vez compartido y, por lo tanto, mucho más enriquecedor. La clase híbrida favorece el trabajo cooperativo la accesibilidad y la agilidad en el aprendizaje favoreciendo una democratización de la disciplina de la técnica vocal.

Reivindicamos también la posibilidad de ampliar este tipo de metodología a otros ámbitos de la enseñanza anteriores como son el grado profesional de música. Siguiendo la línea de otras asignaturas como Piano Complementario, se podría incorporar, ¿por qué no?, Técnica Vocal Complementaria. Esta asignatura serviría para salvar la enorme carencia a la que se ven sometidos los alumnos en el ámbito del trabajo con la voz. El cambio de la voz en la adolescencia no debe suponer, a nuestro entender, un abandono del canto como disciplina en el ámbito de la educación general y mucho menos en la formación de un músico profesional.

Para finalizar, entendemos que esta metodología es perfectamente aplicable a un entorno digitalizado y a distancia en continuo desarrollo abriendo, en este sentido, interesantes líneas de investigación en el futuro como son la realidad virtual o mixta aplicadas a la técnica vocal evolucionando y abriendo nuevas fronteras que complementan una metodología en ocasiones decimonónica y excesivamente anclada en el pasado.

FUTURAS PROPUESTAS DE TRABAJO:

- Particularidades de la enseñanza del canto como instrumento.
- Revisión de aspectos legislativos relativos al currículo de las enseñanzas de música relacionados con la voz.
- La proyección de la voz: adaptación a espacios acústicos variables.
- La versatilidad en el canto: voz solista, de cámara o coral. La interpretación de la voz en diferentes estilos musicales.
- La articulación de las vocales en distintos estilos musicales.
- El trabajo de la voz adaptado a diferentes itinerarios del currículo.
- La técnica vocal: un puente entre diferentes disciplinas: Yoga, Pilates, técnica Alexander, *Mindfulness*.
- Cuaderno de repertorio de obras vocales para la asignatura de Técnica Vocal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (2003) *Reflexive empathy: on predicting more than has ever been observed*. Cambridge University Press.
- Briseño, K. (2021) *Registros Vocales. Crea tu música*. <https://creatumusica.art/2021/06/24/registros-vocales/>
- Bustos, I. (2003) *La voz. La técnica y la expresión*. Paidotribo
- Cornut, G. (1983) *La voz*. Fondo de Cultura Económica.
- Domínguez, I. (2021) *El diálogo vocal en la clase de canto: una conversación sensible y constructora de colectividad*. <https://hdl.handle.net/20.500.11777/4925>
- Fancourt, D. (2019). *¿Puede cantar realmente mejorar nuestra salud?* <https://www.bbc.com/mundo/noticias-48920945>
- Henry, J. M. (1997). Gaming: A teaching strategy to enhance adult learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 28(5), 231-234.
- Hotmart Blog (2022). *¿Qué son las clases híbridas y qué beneficios trae la educación híbrida?* <https://hotmart.com/es/blog/educacion-hibrida>
- Mansion, M. (1947) *El estudio del canto*. Ricordi Americana
- Moret-Puig, S., Gustems-Carnicer, J. y Calderón-Garrido C. (2016). Música y mindfulness: una mirada interdisciplinar. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 34(2), 112- 115.
- Regidor, R. (1975) *Temas del canto. El aparato de fonación*. Real Musical.
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Vaccaj, N. (1832) *Método práctico de canto*. Ricordi
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. *Pensamiento y lenguaje*, Paidós
- Yerkes, R. M. y Dodson, J. D (1908) The relation of strength of stimuli to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative and Neurological Psychology*, 18, 459-482. <https://doi.org/10.3928/0022-0124-19970901-10>

Singing in english? Estudio comparativo

María Fernández-Avilés García de la Rosa

Universidad de Castilla-La Mancha

maria.ar2010@gmail.com

RESUMEN

La música y el canto se consideran elementos transversales con los que realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más significativo y completo. Por ello, este trabajo de investigación aprovecha parte de este recurso motivacional como base para un estudio comparativo entre la enseñanza guiada con un soporte musical y sin él en una misma aula de 3º de Educación Primaria.

Expone una serie de teorías que nos explican de manera deductiva la relación de la música con enseñanza de idiomas mientras se habla de la didáctica como disciplina, y la educación bilingüe con el fin de tratar la música y el canto como herramientas motivacionales. Tras señalar los objetivos que se pretenden conseguir y observar los recursos con los que contamos, se plantea una metodología didáctica acorde con aquello que queremos enseñar y analizar: el vocabulario y las pruebas al final de cada unidad.

La investigación se ha llevado a cabo en 2022 en el Colegio “La Milagrosa” de Cuenca con veintiún alumnos de edades comprendidas entre 8 y 10 años, sin distinción de género. Los resultados han sido notablemente mejores en la unidad que incluye elementos musicales, y se observa una elevación en las calificaciones de todos los discentes.

Palabras clave: Didáctica; AICLE; recursos musicales; motivación; aprendizaje significativo.

SINGING IN ENGLISH? COMPARATIVE STUDY

ABSTRACT

Music and singing are considered transversal elements with which carry out a much more significant and complete teaching-learning process. Therefore, this research work takes advantage of part of this motivational resource as basis for a comparative study between guided teaching with a musical support and without it in the same classroom of 3rd grade of Primary Education.

It exposes a series of theories that explain in a deductive way the relationship of music with language teaching while we talk about didactics as a discipline, and bilingual education in order to treat music and singing as motivational tools. After pointing out the objectives pretended to be achieved and observing the resources we have, a didactic methodology is proposed according to what we want to teach and analyze: the vocabulary and the tests at the end of each unit.

The research has been carried out in 2022 at “La Milagrosa” School in Cuenca with twenty one students aged between 8 and 10 years, without distinction of gender. The results have been noticeably better in the unit that includes musical elements, and there is an elevation in the marks of all students.

Keywords: didactics; CLIL; musical resources; motivation; significant learning.

INTRODUCCIÓN

Como indica la Declaración Universal de los Derechos Humanos (s. f.) en su primer artículo, “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos y los otros”, lo que continúa en el artículo 26, mientras expresa que toda persona tiene derecho a la educación, que debe ir dirigida “al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.

Actualmente, gran cantidad de escuelas españolas optan por una educación basada en el bilingüismo y, entre otras metodologías, eligen la basada en los principios de un aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) (traducción de *Content and Language Integrated Learning. CLIL*). Para seguir este modelo se considera transcendental partir de situaciones que provoquen interés y atención en los discentes, ya que la educación busca que el alumnado reconstruya su propio aprendizaje, creando así un aprendizaje significativo.

Asimismo, se entiende la música y, dentro de ella, el canto como elemento y materia transversal con que realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) mucho más significativo y completo que condiciona la asimilación de contenidos. La motivación y los intereses de los aprendices son, en todo momento, parte fundamental de la investigación, por lo que contamos con una actitud participativa y, por ende, un aprendizaje significativo.

Gual (2017, p. 3) afirma que los últimos textos curriculares aprobados “contemplan la práctica del canto como un elemento primordial en las aulas de Educación Infantil y Primaria” y debe llevarse a cabo en el aula “como una práctica en la que confluyen multitud de factores, desde aquellos específicamente musicales [...], hasta otros de carácter actitudinal [...], y/o transversal con otras materias”. Siguiendo esta línea, antes de comenzar, debemos tener en cuenta el alumnado con el que se va a trabajar, es decir, para quién va dirigida la unidad didáctica (UD) planteada, las metodologías y los recursos que conlleva. Por todas estas razones, se muestra una intervención educativa musical en el aula de inglés planteada para 3º E.P.

Esta intervención ha concluido en un estudio comparativo entre dos UD enseñadas bajo diferentes métodos. Ya que los maestros y los alumnos son los mismos en ambas unidades, el contraste viene dado por la utilización de elementos musicales en una de ellas, y de esta manera se corroborarán las fuentes bibliográficas citadas con anterioridad.

Por diversos motivos, este trabajo de fin de grado va dirigido a todos los maestros en Educación Primaria. He planteado una UD mediante la enseñanza de idiomas sostenida en canciones

para interiorizar parte del vocabulario imprescindible a la vez que estructuras gramaticales y, por ende, una correcta pronunciación. Con estos recursos, ayudamos y motivamos a los alumnos que, por diferentes causas, el aprendizaje les resulta más complejo. Por esto se muestra la planificación de varias sesiones sostenidas en la musicalidad de diversas canciones que estimulan la atención y motivan el proceso de E-A. Todas ellas han sido puestas en práctica en un aula del tercer curso de Educación Primaria en el CEIP “La Milagrosa” de Cuenca.

En el campo de la pedagogía encontramos gran diversidad de estudios dedicados a la enseñanza de idiomas, por lo que tenemos abundante material con relación a su didáctica y recursos. Particularmente, el uso de recursos musicales como herramienta didáctica cuenta con gran cantidad de investigaciones válidas y comprobables. Para un correcto planteamiento y argumentación de la investigación, este trabajo recoge gran cantidad de autores de diversos orígenes y años que corroboran las ventajas de esta metodología y, más tarde, dos unidades didácticas a modo de comprobación personal.

Tras el trabajo de investigación en el aula, el título desarrollado más adecuado podría ser el uso de canciones en inglés como herramienta didáctica para la enseñanza de la comida y los gustos con alumnos de tercer grado de Educación Primaria en el centro “La Milagrosa”. Así pues, este será el foco principal de la investigación, viendo comparados los resultados de la prueba final de esta unidad con los de la siguiente, el reciclaje, en la que no se hace uso de recursos musicales.

JUSTIFICACIÓN

Serrano (2022, p. 678) asegura que el maestro debe plantear una UD analizando los factores que pueden afectarla, sin dejar cabida a la improvisación y con el fin de obtener el mayor beneficio posible de la labor docente. Considera fundamental, además de saber sus intereses y motivaciones, conocerlos. En esta línea encontramos grandes beneficios que la música puede aportar al grupo-clase. Por su parte, Froehlich indica que la incorporación de aprendizajes musicales no solo motiva a niños y jóvenes, sino que también incrementa su autoestima (2011, p. 66).

Esto hace que nos formulemos una pregunta: ¿en qué medida mejora la adquisición de una lengua extranjera como el inglés en un contexto de estudiantes de 3º E.P. tras la implementación de una metodología mediada por la música? La música es una herramienta facilitadora que, esperamos, motive al alumnado para conseguir los objetivos.

Al recoger todo lo anterior, he pretendido, entre otros objetivos, “impulsar la comunicación en lenguas extranjeras en todos los miembros de la comunidad educativa” y “atender a las necesidades de los alumnos con más dificultades” (Proyecto Bilingual Model, 2021-2022, pp. 3-4).

Dalis (2007, p. 5) indica que el aprendizaje de una lengua debe representar el descubrimiento de algo desconocido lleno de retos y satisfacciones. Para el docente, enseñarla debe ser la oportunidad de transmitir su conocimiento dentro de unos parámetros motivadores e interesantes a través de su dedicación y entusiasmo. Ambas sensaciones se pretenden transmitir durante este trabajo y, mientras, deseamos que los resultados sean los esperados.

Por esto, hemos intentado facilitar el vínculo maestro-alumno con el fin de impulsar un aprendizaje motivador mediante canciones que transmitan el vocabulario de la comida y las varias estructuras en presente simple.

FUNDAMENTACIÓN, BASES TEÓRICAS DE LA PROPUESTA Y REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

En este marco teórico se refuerza la importancia que el docente debería brindar como estrategias motivacionales para sus alumnos. Es en esta línea que una propuesta didáctica con canciones en inglés podría generar mayor motivación, creando ambientes más favorables al aprendizaje y, así, elevando la nota media de los exámenes de vocabulario.

• *Sobre la didáctica*

Para hablar sobre recursos didácticos es conveniente definir el término didáctica. Encontramos gran cantidad de opciones, pero todas ellas tienen relación con los verbos enseñar, instruir y exponer. Esto se da por su origen etimológico, a lo que Mallart (2001, pp. 1-5) añade que toda labor técnica y profesional de los maestros está basada en una didáctica. El filósofo Ian Amos Comenius introdujo esta palabra con el significado de “arte de enseñar” (Vidal, 2009, p. 1)

De esta manera, la didáctica a utilizar en el presente documento será la comparación entre una metodología tradicional (aunque con recursos lúdicos y tecnológicos) y otra bajo el mismo patrón con la inclusión de elementos musicales. Partiendo de este planteamiento, debemos dar respuesta a las siguientes demandas:

- 1- Utilizar ritmos y melodías acordes con los gustos del docente y de los discentes.
- 2- Realizar experiencias motivadoras y despejar al alumnado.
- 3- Elevar la nota media en la propuesta musical.
- 4- Introducir nuevas palabras y ampliar la estructura gramatical.

Ballesteros (2009 p. 123) indica que la canción, como fusión de música y lenguaje es el vehículo ideal para desarrollar la expresión y la comunicación. Por ello, considera necesario el conocimiento de gran cantidad de canciones durante la escolarización del alumnado, ya que aportan variedad expresiva y despiertan su interés. Todo esto respalda la hipótesis general sobre la influencia del uso de la música y el buen aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes.

En relación con lo que se verá en este trabajo de investigación, cabe señalar que la UD 4, *Food*, incluirá diferentes recursos musicales, y será la comparada con la 5, *Recycling*. Dado que un maestro no debe utilizar un solo enfoque para la enseñanza de la materia, en ambas unidades se combinarán diferentes metodologías para hacer un aprendizaje más significativo, consolidado y personalizado, y es gracias a esto que, a pesar de utilizar diferentes metodologías para la enseñanza de cada tópico, la estructura de las sesiones será prácticamente la misma, con una duración de 9 semanas cada una y compartiendo la mayoría de sus métodos.

• *Diferencia entre adquisición y aprendizaje*

El docente AICLE debe “distinguir entre el aprendizaje del idioma y la adquisición del lenguaje y seleccionar el input ‘en consecuencia’” (Custodio, 2019, p. 208). Custodio (2019, p. 51) indica que autores como McLaughlin y Bialystok, entre los años 1978 y 1987, propusieron una diferenciación entre los “procesos mentales automáticos”, vinculados a la memoria a largo plazo y la capacidad innata de adquisición, y los “procesos mentales no automáticos”, relacionados con la memoria a corto plazo y al conocimiento explícito de la lengua. Es así como se entiende

1 Dato o información por enseñar.

la doble capacidad de un aprendiz no nativo para adquirir una lengua, de forma intuitiva en la adquisición y a través de su estudio para el aprendizaje, como sucede en AICLE.

Por su parte, Rodríguez et. al (2018, p. 5) manifiestan la teoría del filtro afectivo, que toma como eje principal la motivación para ambos procesos y sus posteriores resultados. Apunta que, con incertidumbre y sin motivación, el alumno no obtendrá de manera adecuada los conocimientos.

Jiménez (2020, p. 4) advierte que la música provoca motivación en los estudiantes, concepto fundamental para que se dé un aprendizaje significativo y duradero. Asimismo, estimula la memoria debido al ritmo y las repeticiones que presentan.

· *La educación bilingüe*

La educación bilingüe es, como manifiesta Abello-Contesse (2013, pp. 20-21), un término general que se refiere al uso regular de dos o más idiomas para la enseñanza y el aprendizaje en entornos donde la alfabetización bilingüe es un objetivo del centro a largo plazo, a conseguir con el programa educativo considerado más adecuado.

Como indica el Portal de Educación de la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha (2022), Europa tiene varios programas basados en el bilingüismo y el plurilingüismo, como el Plan Integral de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras de Castilla – La Mancha o las Escuelas Oficiales de Idiomas (E.O.I.). En el centro donde se ha puesto en práctica esta investigación se sigue la metodología según el Portafolio Europeo de las Lenguas que, como indica dicho portal, se trata de un “documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua [...] pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas”.

· *AICLE*

Tal y como señalan Mehisto et. al (2008, p. 9), AICLE tiene un doble enfoque educativo donde la lengua no materna se utiliza para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos y lengua simultáneamente. También apuntan (Mehisto et. al, 2008, p. 26) que los niños adquieren su lengua materna de forma libre y natural, por lo que este es su objetivo.

Por su parte, los maestros deben proporcionar a los estudiantes patrones de discurso junto con vocabulario, contenido y guías para lograr tareas. Esto se logra desde las primeras etapas de escolarización, donde el docente debe hablar despacio y hacer uso de repeticiones y demostraciones visuales, mientras que a medida que avanzan, el ritmo debe ser más natural y fomentar la cooperación (Mehisto et al., 2008, p.32).

Los programas de AICLE se pueden construir en base a cuatro principios (cuatro Cs), que son: contenido (habilidades, conocimientos y comprensión), comunicación (aprender a usar el lenguaje y usarlo para aprender), conocimiento (permite a los estudiantes construir su propio aprendizaje) y cultura (conexiones significativas entre el alumnado y el mundo que les rodea) (Coyle et al., 2010, pp. 53-55).

· *La evaluación en AICLE*

Según lo que exponen Coyle et. al. (2010, pp. 112-129) y Ball et. al (2015, pp. 210-211), hay diferentes tipos de evaluación:

- Evaluación sumativa: asociada a pruebas en un entorno formal, obteniendo resultados al final de un trimestre o año.

- Evaluación formativa: destinada a recopilar información con el fin de impactar al alumnado. Es un proceso continuo con necesidad de retroalimentación donde se muestra la evidencia sobre el conocimiento, las habilidades y el desarrollo.
- Evaluación del rendimiento: observación de las actividades.
- Autoevaluación: los estudiantes monitorean su propio progreso, evalúan su trabajo e intentan identificar los puntos débiles de su aprendizaje.

· *La música en relación a la enseñanza de idiomas*

La elección y secuenciación de contenidos dependen del maestro, y toman protagonismo cuando hablamos de éxito en educación. Si observamos nuestro entorno, los niños llenan su vida de música, así que podemos aprovechar este recurso a modo de objetivo como medio de expresión y motivación en un ambiente agradable.

Degrave (2019, pp. 412-420) manifiesta que el otorrinolaringólogo Alfred Tomatis descubrió la correlación que existe entre hablar y oír, y afirma que solo se puede reproducir verbalmente lo que se puede escuchar. Esto explica por qué puede resultar complicado aprender y hablar un idioma extranjero, y demuestra que la mayoría de las dificultades surgen de problemas auditivos.

Tal y como aseguran Bernal et. al. (2010, p. 1) la música representa un lenguaje diferente, con sonidos, ritmos, sentimientos y emociones fáciles de integrar con otras áreas (en este caso, inglés). La metodología debe basarse en una secuenciación flexible del aprendizaje en la que los contenidos musicales y lingüísticos se interrelacionen, dando lugar a la adquisición de nuevos contenidos. Sabemos que la canción, además de favorecer la socialización, es un contenido significativo en la escuela.

De acuerdo con Ruiz (2008, pp. 1-2) existen razones afectivas (adquisición de vocabulario y expresiones de manera accidental), cognitivas (automatización consciente mediante repeticiones) y lingüísticas (situaciones y vocabulario real) para la utilización de la música en la enseñanza de idiomas.

Citando a Juan et. al (2016, pp. 4-6) y conforme expone la investigadora de la Universidad de Oxford, Sarah Phillips, las canciones se utilizan para practicar sonidos, ritmos y patrones de acentuación. Asegura también que los niños disfrutan cantando, aunque no debemos olvidar aspectos como el cultural, el psicológico o el lingüístico.

Por su parte, Arnal (2021, p. 24) recoge beneficios del uso de la música a nivel lingüístico mediante una tabla con otros autores. Como elemento común encontramos el aumento de vocabulario, junto a otros como la mejora de la pronunciación y el lenguaje e incluso el desarrollo de la coordinación pensamiento - habla. Así, resulta significativo prestar atención al vocabulario enfocado al desarrollo educativo de los aprendices.

· *La canción como herramienta de motivación*

Juan et. al (2016, p. 6) apuntan que las canciones producen una sensación positiva y, aunque los niños no entiendan todas las palabras de la canción, no se sienten inhibidos para cantar o actuar por sí mismos. Los resultados en estudiantes de bachillerato en Ecuador (del Rocío, 2020, p. 2) apuntan, como bien dicen Toscano y Fonseca (2012, p. 198) que este tipo de metodologías “no solo incrementa la comprensión oral, sino la producción oral, la lectora y la motivación del alumnado”. De esta forma, vemos la necesidad de implementar la música como herramienta facilitadora para la enseñanza de la lengua inglesa ya que, para Jiménez (2020, p. 11), las canciones son, también, una perfecta asociación para trabajar de manera práctica y divertida las distintas áreas cognitivas de un idioma extranjero.

Gran cantidad de investigaciones del campo de la docencia demuestran que la motivación es un factor determinante para la adquisición de conocimientos y condiciona su permanencia. La música, considerada herramienta versátil y útil, se convierte en un canal de apertura entre los aprendices, el entorno, el/los maestros e incluso su propio cuerpo y emociones (Rodríguez et. al., 2018).

OBJETIVOS

En base a todo lo estudiado y recogido, se propone investigar si la adquisición de vocabulario aumenta al utilizar una metodología con elementos musicales. Para comprobarlo, el grupo experimental y el grupo control serán el mismo.

Como objetivos generales, tenemos dos:

- Diseñar y llevar a cabo dos unidades didácticas: una conforme a las anteriores del curso, y otra similar, aunque con base en una metodología apoyada en elementos musicales.
- Afirmar los beneficios de la nueva metodología en función de las notas de exámenes de vocabulario.

Por su parte, contamos con cinco objetivos específicos:

- Realizar una amplia revisión bibliográfica sobre la enseñanza del inglés, metodologías para ello y los beneficios de la música, en general, y el canto, en particular.
- Efectuar varias sesiones en la materia de inglés en un colegio de Cuenca con niños reales. Dichas sesiones se imparten con y sin elementos musicales, para poder dar respuesta a las demandas de la investigación.
- Valorar la importancia de la música en la enseñanza de idiomas.
- Observar los cambios con relación a la motivación en los alumnos.
- Comparar los resultados de memorización de vocabulario entre las metodologías con y sin recursos musicales.

EXPOSICIÓN DE LA PROPUESTA DE APLICACIÓN PRÁCTICA

Como se refleja anteriormente, este trabajo ha sido puesto en práctica en un aula ordinaria de 3º E.P.

• **Libro de texto *Heroes***

El libro con el que trabajamos, *Heroes*, está basado en la comunicación de la vida real, con personajes y cuentos propios en contextos auténticos. Incluye seis temas de *Life skills*² para fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, y considera las herramientas digitales como pieza esencial para que se produzca el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. El maestro asume la responsabilidad de mantener y actualizar un motivacional blog³ y gran cantidad de fichas personalizadas como las que aparecen en los códigos QR más adelante.

² Destrezas para la vida

³ English Language Resources for English Young Learners with Cambridge-ESOL Examinations (englishmilagrosa.blogspot.com)

Toda esta cantidad de recursos ofrecen grandes beneficios a los aprendices, por lo que consideramos que el proceso de E-A es óptimo, ya que cuenta con las destrezas necesarias que necesitamos para comunicarnos: escuchar, hablar, leer y escribir. Asimismo, se considera fundamental la interrelación del inglés con otras materias, por lo que cada unidad se centra, además del aprendizaje de inglés, en el aprendizaje de otras materias. En este caso, el libro de 3º E.P., consta del siguiente temario:

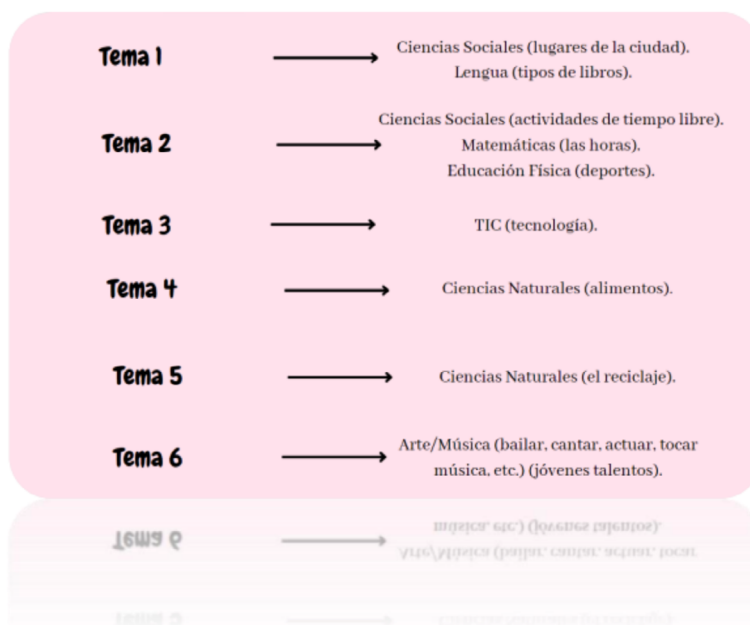


Gráfico 1. Contenidos inter-curriculares del libro utilizado en el trabajo (elaboración propia)

Por su parte, de acuerdo con el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, se establece, entre otras, que:

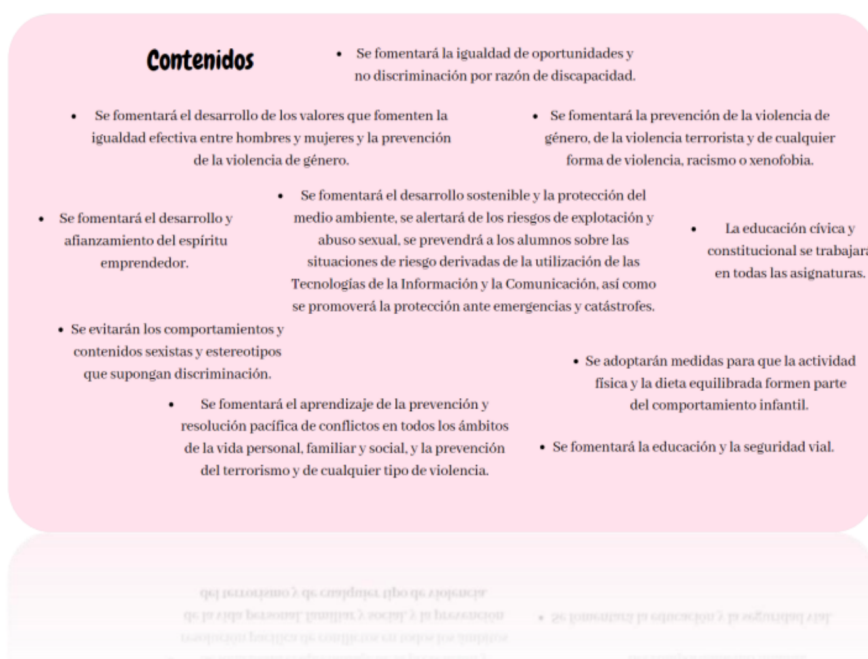


Gráfico 2. Contenidos de tratamiento transversal (elaboración propia a partir del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero)

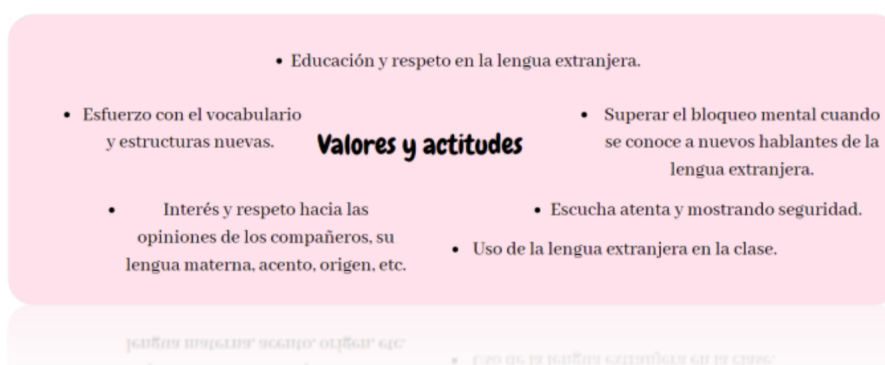


Gráfico 3. Valores y actitudes de tratamiento transversal (elaboración propia a partir del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero)

• *Metodología didáctica*

Como he adelantado anteriormente, la actividad docente de una materia no se basa en un solo enfoque o metodología, sino que intentamos que el alumno adquiera los cuatro componentes del lenguaje: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia del discurso y competencia estratégica.

En los temas a tratar, las metodologías compartidas utilizadas son:

- *Grammar translation method*: los roles son muy tradicionales, siendo el maestro la autoridad (Macedo y Ruiz, 2019, p. 2). Su objetivo es que los alumnos aprendan gramática y vocabulario simultáneamente.
- *Direct method*: consiste en la enseñanza de la lengua extranjera obviando la materna a través de gestos, ilustraciones y asociaciones, y se basa en series de acciones, ejercicios, actividades y procedimientos (Quilapanta, 2013, p. 17). Se trata de una enseñanza guiada que, ayudada en libros o guías, enseña patrones de memorización y pone al alumnado en contexto. En este método se trabajan varios *listenings* (con diferentes acentos) y se practican estructuras con una historia a modo de *reading*.
- *Audiolingual method*: trata de mejorar el nivel de conocimiento a través de la pronunciación exacta y la gramática, contribuyendo en el aprendizaje del vocabulario usando patrones gramaticales (Machado et. al., 2016, p. 5). En los métodos anteriores, cuando el maestro enseña un nuevo concepto, los alumnos lo repiten varias veces y, a medida que avanza la unidad, se sigue este método para interiorizar, aún más, los patrones propiamente dichos.
- *Suggestopedia*: se basa en el aprendizaje por sugestión y deducción mediante el uso de la música y un buen ambiente de trabajo (Escolán, 2013, p. 2). Intentamos que los alumnos aprendan usando el poder de su mente, siendo capaces de aprender gracias a la decoración y la música. Sabemos que no solo gracias a eso aprenderán, pero lo consideramos material no solo decorativo, sino lúdico.

Por su parte, las metodologías utilizadas únicamente en el tema 3: *Food*, son:

- *Direct method*: además de lo ya expuesto y a modo de *listening*, encontramos las canciones. Algunas de ellas las trabajaron en E.I. y, ahora, varios años más tarde, las trabajan más a fondo, recordándolas e interiorizando tanto el vocabulario como las estructuras gramaticales.

- *Audiolingual method*: es aquí donde encontramos las canciones, que se repiten en numerosas ocasiones e incluso se realizan grabaciones, para las que deben habérselas aprendido.

· *Evaluación*

En el tercer curso de Educación Primaria de este centro, la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado es continua y global, teniendo en cuenta el progreso individual del alumno en el conjunto de las áreas.

Los criterios de evaluación son un referente específico para la evaluación, y describen aquello que se pretende valorar y el alumno debe lograr. Se concretan a través de los estándares de aprendizaje, que definen los resultados del aprendizaje y especifican aquellos conocimientos que se deben alcanzar.

Como instrumentos de evaluación informal, en cada sesión se encuentra la observación de la clase para comprobar el progreso (tanto individual como global), las diferentes destrezas mediante ejercicios de *reading*, *writing*, *speaking* y *listening*, más los ejercicios del *Workbook* y fichas creadas por el maestro.

Finalmente, como instrumentos de evaluación sumativa, es decir, formal, encontramos primeramente un examen de vocabulario de cada unidad (a estudiar en este estudio comparativo), seguido de un test trimestral (en diciembre), que pasa a ser semestral (en marzo) y acaba siendo final (en junio), recopilando todos los aprendizajes del curso.

SESIONES

Las pruebas gráficas de lo realizado se detallan en estos códigos QR, donde encontramos las fotos del cuaderno de clase, *Book* y *Workbook* de uno de los alumnos. Dado que aún no cuentan con ordenador del centro, el blog se utiliza a modo de recurso complementario para reforzar los saberes de forma voluntaria. Por cualquier posible problema, también se encuentra disponible el enlace a los mismos. Los primeros tres códigos pertenecen al tema 4: *Food*, y el resto al tema siguiente: *Recycling*.



Cuaderno de clase ⁴



Pupil's book ⁵



Workbook ⁶

⁴ Cuaderno 3º E.P - Google Drive

⁵ Pupil's 3º E.P - Google Drive

⁶ Workbook 3º E.P - Google Drive



Cuaderno de clase ⁷



Pupil's book ⁸



Workbook ⁹

Gráficos 4, 5, 6, 7, 8 y 9. Códigos QR. Pruebas gráficas de lo realizado en el aula (elaboración propia).

PRESENTACIÓN DE CONCLUSIONES

· *Conclusiones de la investigación*

Como resultados y conclusiones del trabajo de investigación que nos ocupa, encontramos una diferencia notable entre los resultados de los exámenes de vocabulario de un tema y de otro. Tras cada explicación, vemos dos gráficos circulares realizados en base a los porcentajes obtenidos que nos permitirán comprender la información de una manera más sencilla y visual. Los números reales aparecen bajo los diseños.

El total de alumnos de clase es veintiuno y, a pesar de las adaptaciones curriculares que alguno de ellos necesita, todos han realizado las mismas pruebas de vocabulario.

En la prueba del vocabulario de la comida (1), tema basado en una metodología asentada en la musicalidad, hemos obtenido una puntuación superior al tema del reciclaje (denominada prueba 2) en, aproximadamente, 1 punto y 200 décimas.

Media total de la clase prueba 1



■ Media de la clase ■ Total hasta calificación 10

Media de la clase numérica: 7'49

Media total de la clase prueba 2



■ Media de la clase ■ Total hasta calificación 10

Media de la clase numérica: 6'35

Gráficos 10 y 11. Nota media de los alumnos en las pruebas de vocabulario sobre la comida y el reciclaje respectivamente (elaboración propia)

El índice de suspensos aumenta en cuatro alumnos, descendiendo sus puntuaciones de 6 a 4 en dos de los casos, de 7 a 4'5 y de 5'4 a 4'5 en el último de ellos (gráficos 14 y 15).

Es por esta razón que los cuatro siguientes gráficos indican con claridad la nota media de, únicamente, los alumnos aprobados. Los dos primeros reflejan los alumnos que han superado ambas pruebas (14), y observamos una diferencia de, ni siquiera, un punto. Esto indica que aquellos alumnos que suelen aprobar han estado, ligeramente, más motivados. Los dos últimos gráficos reflejan a aquellos que han aprobado una prueba y suspendido otra (18). No se da el

⁷ Cuaderno 3º E.P. TFG - Google Drive

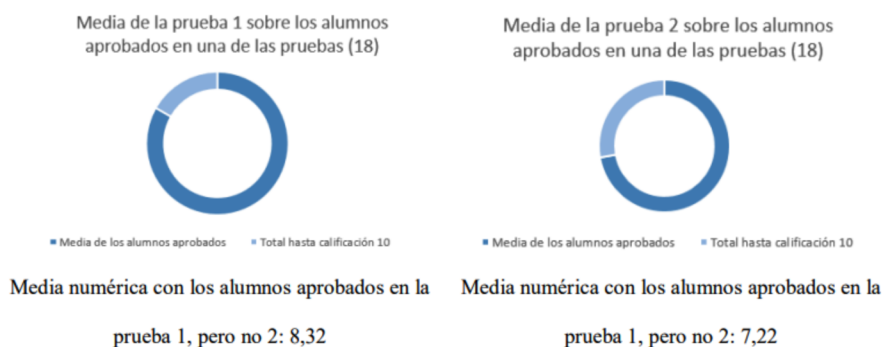
⁸ Pupil's 3º E.P. TFG - Google Drive

⁹ Workbook 3º E.P. TFG - Google Drive

caso de ningún alumno que haya superado la prueba 2 sin haber superado la 1. En esta ocasión vemos un claro descenso de las notas en más de 1 punto, es decir en estos cuatro discentes es muy importante la metodología motivadora.

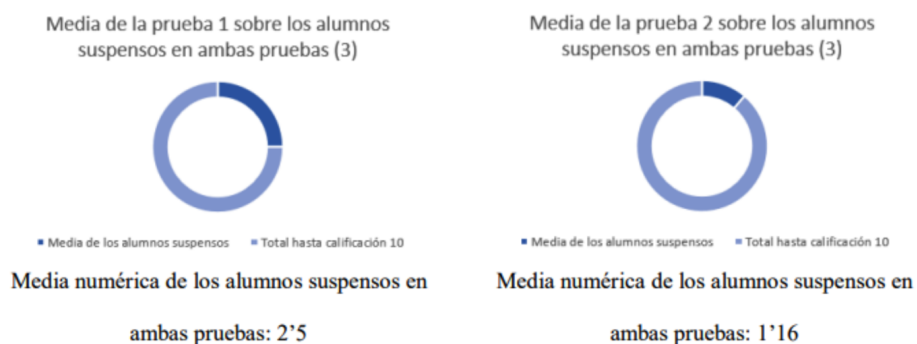


Gráficos 12 y 13. Nota media de los alumnos que han aprobado ambas pruebas de vocabulario sobre comida y reciclaje (elaboración propia)



Gráficos 14 y 15. Nota media de los alumnos que han aprobado la prueba de la comida, pero no la del reciclaje, junto a los que han aprobado ambas (elaboración propia)

Al igual que la comparación entre los alumnos aprobados, vamos a observar a los alumnos suspensos. Esta metodología también les ha ayudado a ellos ya que, estos tres niños que no han superado ninguna de las dos pruebas tienen una diferencia positiva de calificaciones entre en tema y otro. De la misma forma que hemos visto gráficos con catorce y dieciocho alumnos, en los siguientes gráficos se muestra, primeramente, de tres (aquellos que no han superado ninguna prueba) y luego de siete (aquellos que han superado una de ellas).



Gráficos 16 y 17. Nota media de los alumnos que han suspendido ambas pruebas sobre comida y reciclaje (elaboración propia)

Media de la prueba 1 sobre los alumnos suspensos en una de las pruebas (7)



Media de la prueba 2 sobre los alumnos suspensos en una de las pruebas (7)



Media numérica con los alumnos aprobados en la prueba 1, pero no en la 2: 4,55 Media numérica con los alumnos aprobados en la prueba 1, pero no en la 2: 2,93

Gráficos 18 y 19. Nota media de los alumnos que han aprobado la prueba de la comida, pero no del reciclaje, junto a los que han suspendido ambas (elaboración propia)

Es con estos gráficos que nos damos cuenta de la real importancia de la música. Vemos cómo aquellos alumnos que sienten motivación por la temática o la materia, elevan sus calificaciones; los que no lo sienten, aprenden con mayor facilidad; y, aquellos que tienen dificultades, elevan su calificación media notablemente.

• *Conclusiones del trabajo*

Para concluir este estudio comparativo, cabe destacar que me he apoyado en grandes y diferentes fuentes con el fin de dar respuesta a diferentes temas como la educación bilingüe y el papel de la música relacionado con la enseñanza de idiomas.

Hay numerosos estudios que verifican la mejor comprensión del idioma cuando se utiliza el canto como hilo conductor, pero en esta ocasión lo he tratado de corroborar realizando un estudio comparativo de dos situaciones similares. Las similitudes son, entre otras, el alumnado, los maestros y los libros de texto, mientras que la diferencia es la metodología empleada.

Considero que la parte teórica del trabajo está muy fundamentada dada la gran diversidad de bibliografía y los temas que se abarca. Por su parte, todas las evidencias de lo realizado dentro del aula, es decir, la parte práctica, dotan de sentido lo anterior y refuerzan lo esperado.

Finalmente, para corroborar una buena adquisición de cada tema, podríamos continuar la investigación en el próximo curso mediante una prueba lúdica sobre conocimientos ya aprendidos. De esta manera, además de evaluar a los alumnos, estaríamos evaluando nuestra eficacia como docentes.

Escuchando al médico Mario Alonso Puig, en la entrevista concedida al canal de YouTube “Motivando Vidas”, he sacado varias conclusiones que, como maestra, considero que debo establecer en el aula. En primer lugar, formula una pregunta que hace alusión a cómo es posible que en esta sociedad los niveles de ansiedad y depresión no paren de subir, lo que argumenta con una teoría sobre hacer frente a un gran desafío en nuestras vidas. A continuación, señala cuán importante es sentirte acompañado por alguien a quien respetas, valoras y te quiere y aprecia.

Como maestros debemos prestar atención a la motivación, que no solo viene dada por la metodología impartida, sino también por aquello que hacemos sentir a nuestros alumnos. Transmitir confianza, seguridad y afecto son, quizás, tan o más importantes como una buena metodología. De esta manera, creo que debemos impartir clase con cariño, respetando todos los ritmos y acompañando a nuestros alumnos en cada paso que den a nuestro lado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D., & Chacón-Beltrán, R. (Eds.). (2013). *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience*. Multilingual Matters.
- Arnal, M. (2021). *El uso de la canción como soporte para la enseñanza en Educación Primaria de vocabulario en inglés: una propuesta de intervención*. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir. <http://hdl.handle.net/20.500.12466/1986>
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice: Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press.
- Ballesteros, M. (2009). La didáctica de las canciones en inglés desde una metodología musical y de la lengua inglesa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 123-132.
- Bernal, J., Epelde, A., Gallardo, M. Á., & Rodríguez, Á. (2010). *La Música en la enseñanza-aprendizaje del Inglés*. Universidad de Granada La Música en la enseñanza-aprendizaje del inglés (udg.edu)
- CEIP La Milagrosa (2021-2022). *Proyecto Bilingua Model (2021-2022)*. Colegio “La Milagrosa”.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press
- Custodio, M. (2019). *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua)*. Universidad Pontificia de Comillas. <http://handle.net/11531/52056>
- Dalis, F. C. (2007). *Recursos didácticos en la enseñanza de idiomas extranjeros Un estudio sobre el uso de la música en el aula de ELE en Noruega*. [Tesis de maestría del Departamento de Lenguas Extranjeras Español y Estudios latinoamericanos Universidad de Bergen].
- Declaración Universal de los Derechos Humanos (s.f.) La Declaración Universal de los Derechos Humanos. La Declaración Universal de Derechos Humanos | Naciones Unidas
- Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research*, 10 (3), 412.
- Del Rocío, T. (2020). La música como herramienta para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de Bachillerato en Machala, Ecuador. *Revista Científico-Académica Multidisciplinaria. Polo del Conocimiento*, 5 (9), 1082-1102. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i9.1772>
- Escolán, E. (2013). *Utilización de técnicas basadas en “suggestopedia”*. Universidad de Valladolid. [Trabajo de Fin de Grado de la Escuela Universitaria de Educación de Soria] <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3152>
- Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música: perspectivas para la práctica*. Graó.
- Gual, L. G. (2017). *La práctica del canto colectivo como eje transversal de conocimientos, actitudes y valores: una propuesta dirigida a alumnos de Grado en Educación Infantil y Primaria*. Foro de Educación, 15 (22), 1-21.
- Idiomas y programas europeos* (2022). Idiomas y programas europeos. Recuperado el 9 de marzo de 2022, de <https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/idiomas-programas-europeos>
- Jiménez, T. D. R. (2020). *La música como herramienta facilitadora en el aprendizaje del idioma inglés con estudiantes del Colegio Bachillerato Kléber Franco Cruz- Machala, Ecuador*. [Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación] <http://hdl.handle.net/20.500.12672/15494>
- Juan, A. D. y García, I. M. (2016). Las canciones como herramientas pedagógicas para la enseñanza del inglés en la Educación Primaria. *Revista Electrónica del Lenguaje*, 3, 3-24 <http://hdl.handle.net/10045/60688>
- Macedo, R. Y. y Ruiz, R. A. (2019). *Efecto de la sesión de aprendizaje “Let’s Write Creatively” basado en el método “Grammar Translation” para el desarrollo de la producción de textos escritos en inglés en los estudiantes del 3º Grado Sección “A” del nivel secundaria de la IE N° 0523 “Luisa Del Carmen Del Águila De*

- Reategui* del distrito de La Banda de Shilcayo-2018. [Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Educación con Mención en Idiomas Extranjeros, especialidad Inglés -Francés] <http://hdl.handle.net/11458/3360>
- Machado, L. Ramos, C. M. y Ramos, M. D. R. (2016). *The use of audio lingual method to develop listening and speaking skills in the students of 10th "C" at Chambo high school during the school year 2016-2017*. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/3249>
- Mallart, J. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidades*. En *Didáctica general para psicopedagogos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mario Alonso Puig-Corrige lo que no funciona (Recuperado el 20 de mayo de 2022). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mhUZbpi4k54&t=432s>
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Education.
- Quilapanta, S. M. (2013). *Las técnicas del método directo (the direct method) y su incidencia en el aprendizaje significativo en el idioma inglés de los estudiantes del 2do año de bachillerato del Colegio Técnico 12 de noviembre de la ciudad de Pillaro, provincia de Tungurahua*. [Informe final del Trabajo de Graduación o Titulación previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación, Mención: Inglés] <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/4769>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. [2014/9028]
- Rodríguez, D., Sánchez, G., Mejía, L., Valdés, M. y Torres, A. (2018). *El papel de la música como motivador en el aprendizaje del idioma inglés*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, M. C. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. *Revista Digital "Innovación y Experiencias Educativas"*, 13, 1-10.
- Serrano, D. G. (2022). Musicomotricidad: la música como herramienta psicomotriz en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. Colegio Liceo Juan de la Cierva.
- Toscano-Fuentes, C. y Fonseca M. (2012). *La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Vidal, R. (2009). *La Didáctica de las Matemáticas y la Teoría de Situaciones*. (Microsoft Word - did\341ctica de la matem\341tica francesa2.doc) (uahurtado.cl)

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Contenidos inter-curriculares del libro utilizado en el trabajo

Gráfico 2. Contenidos de tratamiento transversal

Gráfico 3. Valores y actitudes de tratamiento transversal

Gráficos 4, 5, 6, 7, 8 y 9. Códigos QR. Pruebas gráficas de lo realizado en el aula

Gráficos 10 y 11. Nota media de los alumnos en las pruebas de vocabulario sobre la comida y el reciclaje respectivamente

Gráficos 12 y 13. Nota media de los alumnos que han aprobado ambas pruebas de vocabulario sobre comida y reciclaje (elaboración propia).

Gráficos 14 y 15. Nota media de los alumnos que han aprobado la prueba de la comida, pero no la del reciclaje, junto a y los que han aprobado ambas

Gráficos 16 y 17. Nota media de los alumnos que han suspendido ambas pruebas sobre comida y reciclaje

Gráficos 18 y 19. Nota media de los alumnos que han aprobado la prueba de la comida, pero no del reciclaje, junto a los que han suspendido ambas (

Composición con estaciones de audio digital en el aula de música: comparativa entre soundtrap y bandlab

Ana Martínez Hernández

CES Don Bosco, La Salle Centro Universitario

amartinez@cesdonbosco.com

RESUMEN

Los docentes de música de todas las etapas se han visto empujados a un nuevo paradigma donde la tecnología forma una parte fundamental de la educación. Cada vez hay más recursos digitales y las posibilidades de utilizarlas se multiplican, por lo que es importante conocer los beneficios, limitaciones y características de estas tecnologías. De esta forma, los profesores podrán elegir, con una mayor perspectiva, las herramientas que mejor se ajustan a su metodología y situación concreta.

Las estaciones de audio digital (EAD o DAW en inglés) son plataformas de creación y edición musical que ofrecen la posibilidad de hacer música sin necesidad de saber tocar un instrumento o conocer la notación musical. En ellas se puede componer música popular y se puede experimentar con sonoridades, estilos musicales y ritmos. Las dos plataformas más conocidas, utilizadas y especialmente pensadas para educación son Soundtrap y Bandab. En este capítulo explicamos las características, posibilidades, limitaciones y diferencias entre ambas para que el docente pueda elegir, con conocimiento de causa, la plataforma que más se ajusta a sus necesidades.

Palabras clave: composición; Educación Musical; EAD; Bandlab; Soundtrap.

COMPOSING WITH DIGITAL AUDIO STATIONS IN THE MUSIC CLASSROOM: A COMPARISON BETWEEN SOUNDTRAP AND BANDLAB

ABSTRACT

Music teachers from all educational levels have been thrust into a new paradigm where technology is a fundamental part of education. Each day there are more and more resources and the possibilities multiply. This is why it is so important to know the benefits, limitations and characteristics of these new and changing technologies. Thus, teachers will be able to choose, with a wider perspective, the tools that best suit their methodology and specific situation.

Digital audio workstations (DAW) are music creation and editing platforms that offer the possibility of composing music without the need to know how to play an instrument or understand musical notation. With them, you can compose popular music and experiment with sounds, musical styles and rhythms. Soundtrap and Bandlab are the best known platforms, and specially designed for education. In this chapter we explain the characteristics, possibilities, limitations and differences between Soundtrap and Bandlab so that teachers can choose, with knowledge of the facts, the platform that best suits their needs.

Keywords: composition; Music Education; DAW; Bandlab; Soundtrap

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los estudiantes están rodeados de tecnología: escuchan música en los móviles, visitan redes sociales, comparten vídeos de YouTube, etc. Sus días están poblados de momentos vividos a través de sus dispositivos. Es por ello que la educación no puede quedar atrás, siempre como facilitadora, incorporando estas nuevas posibilidades (Calderón-Garrido et al., 2019).

En el ámbito de la Educación Musical, las tecnologías de creación musical como son las estaciones de audio digital pueden ayudar a despertar la creatividad en los alumnos. Los estilos, ritmos y melodías disponibles en estas plataformas son las mismas que el alumno escucha de forma diaria y sigue en las redes, por lo que se convierten en motivadoras e interesantes (Pendergast, 2021). Es por ello que, a continuación, hablaremos de lo que son las estaciones de audio digital, sus dos plataformas más populares para educación (Soundtrap y Bandlab), las posibilidades que tienen y las diferencias entre ellas.

ESTACIONES DE AUDIO DIGITAL

Las estaciones de audio digital, también conocidas como EAD y DAW (Digital Audio Workstations) son softwares que muestran una representación visual de las diferentes capas de sonido que conforman una canción o material acústico (Bell, 2015). Hay multitud de diseños pensados tanto para amateurs como profesionales que determinan la forma de trabajar, la toma de decisiones y las posibilidades creativas. La mayoría de estos tipos de software tienen unos elementos comunes: mezclador, secuenciador, la edición en formato MIDI, el formato visual de la onda y, a veces, la edición de partitura. Además, la mayoría de los EAD ofrecen dentro de su plataforma sintetizadores, muestras, bucles y efectos varios (como la distorsión y la reverberación), ampliando enormemente las posibilidades de crear música (Marrington, 2017).

Desde finales de los años 90, las estaciones de audio digital se han convertido en esenciales para la música comercial, tanto para los amateurs que componen desde casa como para los ingenieros dedicados a la producción musical. Esto ha resultado en una proliferación masiva de este tipo de software, también relacionado con el rápido desarrollo tecnológico de ordenadores y demás dispositivos. Además, el desarrollo de este software, con sus múltiples posibilidades, han modelado la música actual y sus prácticas (Dammers y LoPresti, 2020). Un ejemplo de ello es la canción “Bad Habits” de Ed Sheeran en la que utiliza únicamente bucles para su base, o las canciones actuales de reguetón en las que parte de su sonoridad da por hecho el uso de Auto-Tune, un *plugin* habitual en las EAD.

Las EAD más utilizadas son Cubase, Ableton, GarageBand, Cakewalk, Reaper o Ableton Live. También en plataformas en línea podemos encontrar aplicaciones como Soundtrap,

Bandlab o Soundation, que están disponibles para cualquier dispositivo y fomentan especialmente la colaboración online entre diversos usuarios en un mismo estudio. Aunque muchos usuarios utilizan estas plataformas para recrear y mezclar canciones ya existentes, muchos otros las consideran herramientas muy útiles y potentes para crear contenido original. Las EAD tienen múltiples posibilidades para crear, producir, escribir y editar ideas musicales de forma individual o con la colaboración de otros usuarios. Puede realizarse tanto de forma presencial, en un estudio o en casa, como en línea. Son herramientas que no necesitan conocimientos de notación o teoría musical para poder utilizarlas y componer (Cremata y Powell, 2015). Es por ello que muchos amateurs se lanzan a experimentar con diversas sonoridades y ritmos, siendo ideal para iniciar y motivar a través de la música. También los músicos, tanto profesionales como amateurs, utilizan las tecnologías online para colaborar en la creación de canciones con otros artistas y productores de todo el mundo (Salvagio, 2015). Un ejemplo de ello es la organización denominada “February Album Writing Month” que desde el 2004 organiza un proyecto en el que se busca crear catorce canciones en veintiocho días de forma colaborativa. Hasta el momento, han conseguido componer 225.000 canciones de forma colectiva (Fawn.org, s.f.). Estos proyectos nos pueden dar una idea de cómo realizar propuestas colaborativas en el aula.

USO DE ESTACIONES DE AUDIO DIGITAL EN EDUCACIÓN

Los alumnos del siglo XXI son diferentes a los de la generación anterior, ya que tienen a su disposición dispositivos que les permiten escuchar, producir e intercambiar música. Algunos incluso conocen herramientas específicas de producción musical. La integración de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia nuevos espacios de creación e interacción, en las que las EAD pueden formar una parte fundamental (Brown, 2015)

Las EADs son una de las múltiples herramientas que se pueden utilizar para que los alumnos creen su propia música. Para crear música con la notación tradicional, hacen falta una serie de habilidades que tardan tiempo en adquirirse. En cambio, las EADs hacen posible que el alumno se enfoque en su proceso creativo y en las habilidades musicales propias del siglo XXI. Con esta herramienta y un poco de práctica, se puede crear música que suena bien en tan solo unos minutos. Puede ser que la idea que tengamos de componer en el aula sea diferente, pero es una parte del paisaje sonoro actual, y por tanto hay que aceptarla también como una parte de la educación. Esto no quiere decir que debemos relegar o abandonar la enseñanza de la notación, simplemente se puede buscar un equilibrio para trabajar la creatividad de ambas maneras (Giddings, 2020).

La incorporación de la enseñanza de EADs en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Musical contribuye al desarrollo de la creatividad y a la comprensión de conceptos abstractos a través de la interpretación, la producción y la escucha. Además, contribuye a la familiarización con elementos de la estructura musical, el timbre y el proceso de mezcla (Brown, 2015). Por otro lado, este tipo de prácticas están en línea con la enseñanza informal de música a través de las estrategias de resolución de problemas, de enseñanza entre pares y el autoaprendizaje. A través de un enfoque holístico los alumnos pueden escuchar, tocar, componer e improvisar de forma simultánea en todas las etapas del proceso (Bell, 2018).

Las posibilidades que ofrecen estos softwares de colaboración hacen viable que las instituciones puedan involucrar a profesionales de la industria musical, diversas instituciones, agencias y músicos (Claus, 2020). Un ejemplo de ello es el programa de mentores “Music Composition Online Mentoring Program” (Music-COMP) en el que compositores profesionales guían y asesoran a alumnos en sus proyectos de centro (Music-COMP, 2019).

En la actualidad, para los profesores que estén interesados en aprender y llevar a cabo este tipo de proyectos, hay una gran variedad de grupos de Facebook que ofrecen posibilidades de colaboración, así como consejos y sesiones ya planificadas. Además, la plataforma *midnightmusic.com*, ofrece un curso (en inglés) en el que se forma en el uso del GarageBand, Soundtrap y Bandlab, especialmente dirigida a maestros de música (Midnightmusic, 2023).

SELECCIÓN DE LA EDAD ADECUADA

Actualmente, GarageBand, Soundtrap y Bandab son las plataformas EAD más utilizadas. Todas ofrecen la posibilidad de grabar y editar audio y MIDI. Se pueden utilizar para grabar podcast, crear canciones, música de películas, de anuncios o videojuegos. Sin embargo, hay una pequeña limitación y es que GarageBand solo está disponible en dispositivos Mac, reduciendo así las posibilidades de uso en el aula. Es por ello que nos centraremos únicamente en explicar las características y posibilidades de Soundtrap y Bandlab.

SOUNDTRAP

Soundtrap es una plataforma de carácter colaborativo en línea, diseñada para crear música y podcasts de forma fácil e intuitiva. La empresa fue fundada en Estocolmo en 2012 por cuatro ingenieros y músicos que pensaban que crear música con EAD era muy complicado. Su idea era crear un estudio colaborativo online donde se pudiera crear música y podcasts tanto de forma profesional como amateur. La versión de prueba fue lanzada en 2013 y en 2017 la empresa fue comprada por Spotify. Fue galardonada en 2018 en los EdTech Awards como el mejor software de educación en la categoría de Arte, Música y Soluciones Creativas (EdTech, 2018).

Soundtrap está pensado principalmente para artistas amateurs e instituciones educativas. Entre sus posibilidades encontramos diversos instrumentos MIDI, con sus efectos y sonidos, y miles de ritmos, armonías y melodías. Al formar parte de Spotify, tiene la opción de subir los podcasts creados (no así las canciones), fomentando una mayor difusión (Quah, 2019).

El software tiene una versión en línea para el ordenador y una aplicación descargable en el móvil. Cuenta con una versión gratuita y otra premium que implica el pago de una cuota mensual (aproximadamente ocho euros). La diferencia es el acceso a diversas posibilidades de efectos de sonido como el Autotune (la modificación de la altura de la voz), o la modificación de la tonalidad de la canción, así como un número mucho más amplio de bucles y de pistas de audio pre-grabadas.

La versión específica para educación fue creada en 2015 y presentada en la conferencia “Future of Education”, en el 2016. Es un software seguro e intuitivo que se puede utilizar desde casa o desde el aula, dedicada a explorar la creatividad (Schaffhauser, 2016). Aunque habitualmente es de pago (unos seis euros anuales por alumno, con un mínimo de cincuenta alumnos), durante la pandemia se hizo gratuita para los colegios e instituciones. Durante ese año se le concedió el premio EdTech por ser la solución del año en la Educación Musical (EdTech, 2020).

Soundtrap Education tiene algunos elementos diferentes en relación a plataforma pensada únicamente para músicos y amateurs. Por un lado, sigue las normas COPPA (Acto para la Protección de la Privacidad de los Niños Online) lo que garantiza un entorno seguro para los alumnos. Además, los profesores pueden utilizar Google Classroom para crear grupos de trabajo en Soundtrap o simplemente exportando los datos de un documento Excel. Otras aplicaciones que se pueden integrar con Soundtrap son Microsoft Teams, Canvas, Schoology, MusicFirst, Noteflight, y Flat.io.

Por otro lado, se pueden crear clases y tareas privadas con un número de determinado de alumnos, incluir todo el colegio o varias instituciones. Asimismo, en el propio estudio, los alumnos pueden comunicarse entre ellos a través del chat y la opción de video llamada. En la propia web de Soundtrap podemos encontrar artículos sobre el uso de la herramienta, experiencias vividas por otros profesores, tutoriales para conocer su manejo y sesiones ya creadas para trabajar con la aplicación acorde al nivel de los alumnos y la asignatura. También ofrece un servicio de búsqueda de profesores con los que colaborar por todo el mundo. Según los datos de la empresa hay registrados más de mil colegios y 250.000 usuarios. Anualmente ofrece diferentes conferencias con educadores y expertos para inspirar y formar a profesores y alumnos (Soundtrap, 2018; 2020; 2022).

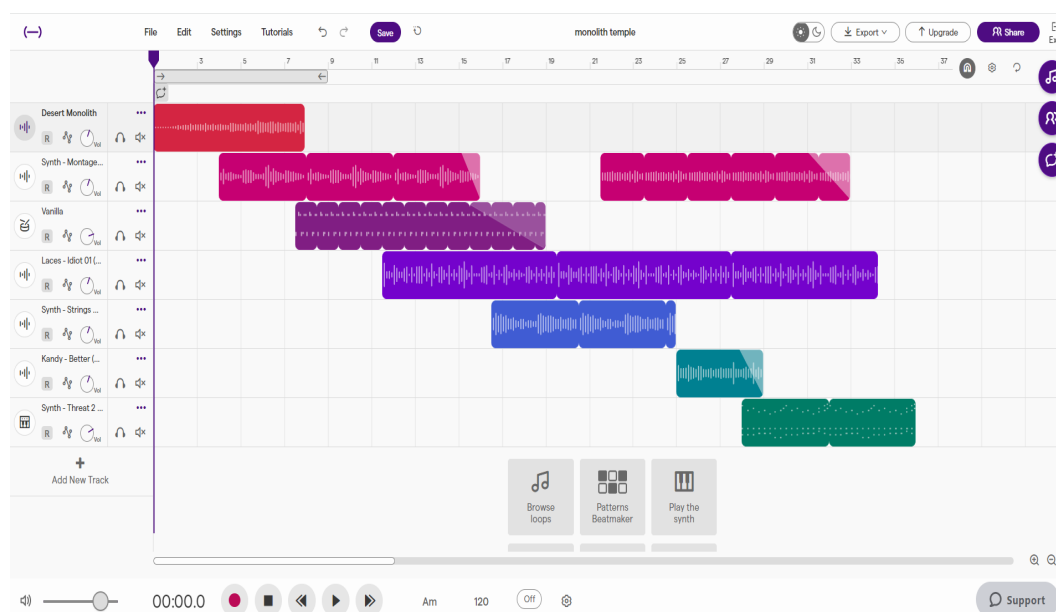


Figura 1. Disposición del estudio en Soundtrap

BANDLAB

Bandlab fue creado en Signapur en 2015 por BandLab Technologies, propiedad de Kuok Meng y Steve Skillings. Desde entonces, ha crecido de forma exponencial con treinta millones de usuarios registrados en 2021. Esto supone un aumento del 150% desde el 2019, cuando contaba con veinte millones de usuarios. Además, en esta plataforma se crean mensualmente más de 10.000 pistas utilizando sus herramientas de edición y grabación (Dredge, 2021).

Al igual que Soundtrap, Bandlab es un software en la nube que dedicado a grabar y a crear música con instrumentos MIDI. Tiene incorporado diversos efectos, más de 10.000 bucles grabados por profesionales y doscientos instrumentos virtuales. Los bucles están organizados por estilos entre los que podemos encontrar música para películas, pop, electrónica, hip-hop, tecno, rap, Folk o RnB. El software es completamente gratuito, no tiene ninguna versión Premium, por lo que todas las posibilidades están disponibles para el usuario. Además, está especialmente diseñado para fomentar la colaboración. El estudio cuenta con un chat para conversar entre los músicos. Otro elemento característico y único de Bandlab es que en la página principal de las cuentas de los usuarios registrados se pueden ver sugerencias de colaboraciones y canciones creadas por otros artistas (Ver Figura 2). Mensualmente, Bandlab lanza concursos para que los músicos den a conocer su música y ofrece posibilidades de difusión y promoción de artistas.

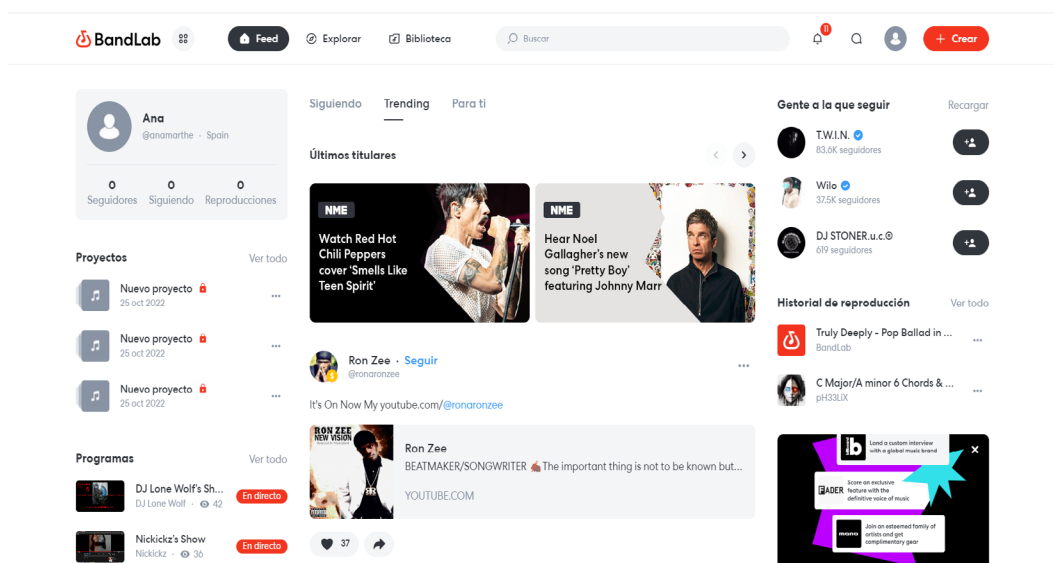


Figura 2. Página principal de Bandlab

Bandlab también cuenta con un portal dedicado específicamente a la educación denominado Bandlab for Education. En él se puede crear una red cerrada privada y segura dentro de un mismo centro donde los alumnos pueden colaborar y crear. También esta colaboración se puede abrir a alumnos de diversas instituciones y países. Cuenta con un sistema de creación de tareas, calificaciones y retroalimentación para facilitar la enseñanza. En el 2018 fue galardonado como la mejor tecnología de aula en los premios NAMM de 2018 (Duffy, 2018).

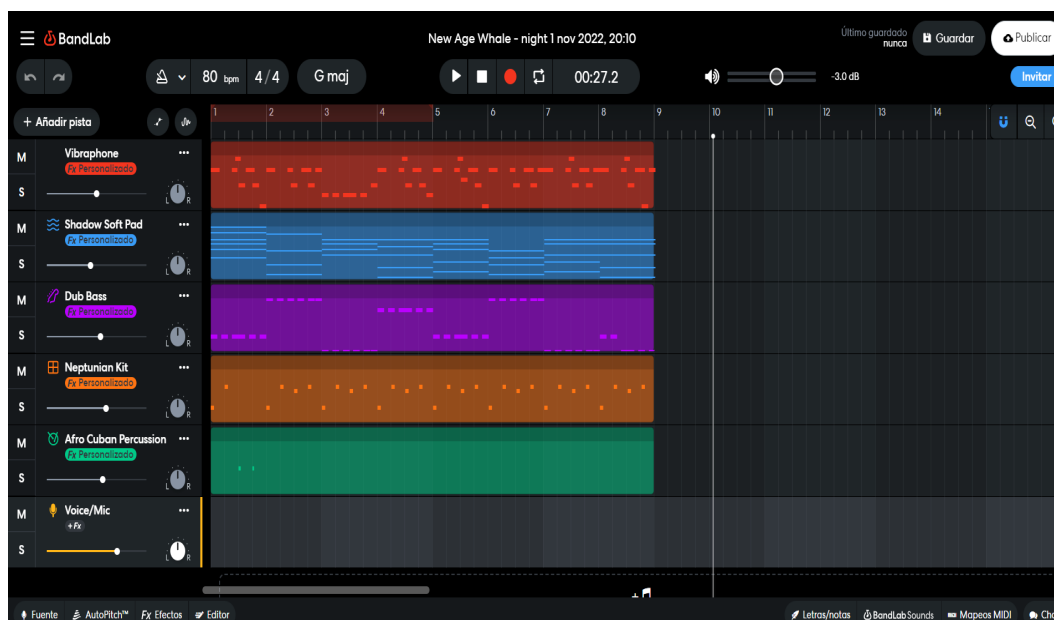


Figura 3. Disposición del estudio de Bandlab

¿QUÉ ESTACIÓN DE AUDIO DIGITAL ES MEJOR PARA UTILIZAR EN EL AULA?

Como hemos podido ver en la sección anterior, tanto Soundtrap como Bandlab son plataformas similares. Ambas son online, de carácter colaborativo y dedicadas al uso educativo. Tanto la interfaz como la facilidad de uso, el diseño, las bibliotecas de sonido y los efectos son tan

parecidos que resulta complicado elegir una. Sin embargo, hay ciertas diferencias que pueden resultarnos fundamentales a la hora de elegir la plataforma con la que trabajar.

A. Gratuidad

Este es uno de los elementos que puede ser determinante en la elección de software. Bandlab es completamente gratuito y podemos acceder a todas las posibilidades sin restricción. En cambio, Soundtrap tiene una versión gratuita bastante completa, pero con cierta limitación en el uso de efectos y bucles. Esto no es un problema si vamos a realizar proyectos sencillos ya que, aunque el número de bucles sea limitado, sigue habiendo miles de opciones y los alumnos tendrán la posibilidad de crear canciones muy diferentes. Es importante que esto se explique al enseñar el software ya que puede resultar confuso que los alumnos quieran utilizar un bucle, puedan verlo y escucharlo, pero no puedan arrastrarlo a la pista.

En cuanto a elegir la opción de Soundtrap para educación, debemos tener en cuenta que es de pago y por lo tanto la institución correspondiente debe estar dispuesta a hacer un desembolso de al menos 350 euros anuales para comprar cincuenta plazas. Si esta no es una opción, podemos proponer que nuestros alumnos utilicen la versión gratuita y que al crear el proyecto al profesor se le incluya en el estudio para poder ver el contenido. En el caso de trabajar con menores, es mucho más recomendable y sencillo utilizar Bandlab para educación, ya que garantiza un entorno seguro y privado en el que los alumnos solo podrán colaborar y trabajar con quien proponga el docente.

En cuanto a las facilidades para el profesor, Soundtrap ofrece cursos gratuitos para formarse y un buen soporte técnico, así como una red de profesores con los que colaborar y compartir proyectos. Además, suele organizar congresos anualmente por todo el mundo para difundir sus ideas y propuestas (Soundtrap, 2022).

B. Facilidad de uso

Aunque en este sentido las dos plataformas son muy similares, Soundtrap es algo más intuitiva y fácil de usar. Tanto su versión para ordenador como la de tableta y móvil son casi iguales, por lo que el alumno puede utilizar cualquier dispositivo sin experimentar cambios. Sin embargo, en el caso de Bandlab, la aplicación para tableta y móvil es bastante diferente a la del ordenador, lo que ocasiona ciertas dificultades a la hora de familiarizarse con el software. Si el profesor explica el funcionamiento de la plataforma a través de su ordenador y proyectado en una pantalla, el alumno que utilice una Tablet tendrá constantes dudas ya que algunas opciones, como las que aparecen al hacer clic con el botón derecho del ordenador serán diferentes. El docente tiene que tener claras estas diferencias para poder señalarlas a la hora de realizar la explicación si se van a utilizar ambos dispositivos. Además, la función de Bandlab para educación no está disponible en tableta.

C. Interfaz

La interfaz de las dos plataformas está específicamente pensada para que se pueda navegar por ella de forma sencilla y rápida. Si nos fijamos en las figuras 1 y 3, ambas tienen disposiciones muy similares. Sin embargo, hay pequeños detalles que hacen que el flujo de trabajo sea algo mejor en Soundtrap. Por ejemplo, el editor de Midi (Piano roll) de Soundtrap es más fácil de manejar y controlar que el de Bandlab. Por otro lado, Bandlab tiene ciertas mejoras como que al exportar un proyecto Bandlab puede hacerlo en los formatos MP3, WAV y AAC, mientras que Soundtrap solo lo hace en los dos primeros. También tiene la posibilidad de una sección Notepad, en la que podemos añadir la letra de la canción.

D. Efectos

Tanto Soundtrap como Bandlab tienen una serie de efectos y ajustes predeterminados, pero Soundtrap tiene alguna ventaja adicional. Cuando creas una nueva pista de instrumento virtual, suele incluir los efectos y ajustes más apropiados para sacar el máximo partido a la sonoridad del instrumento. Esto minimiza la necesidad de modificar los sonidos por lo que aumenta la eficiencia. Además, teniendo en cuenta que los alumnos, por lo general, no van a tener conocimientos sobre producción musical, lo más sencillo es siempre la mejor opción.

A la hora de realizar la masterización de la canción, Soundtrap masteriza automáticamente la canción cada vez que se pulsa el botón de guardar. Esto es muy cómodo, aunque no permite modificarla de ningún modo. Por otro lado, Bandlab ofrece varias opciones de masterización entre las que elegir según el gusto y el estilo (Fuego, Universal, Claridad y Cinta), y te permite escucharlas previamente. Aunque puede resultar interesante tener donde elegir, la sencillez de Soundtrap en la configuración de efectos y masterización es lo más cómodo y sencillo para un proyecto en el que se busca la creación musical sin tener importantes conocimientos previos de producción y grabación.

E. Biblioteca de sonidos

Las bibliotecas de sonidos de ambas plataformas son amplias y recogen los estilos populares más escuchados. Si tenemos en cuenta solo la versión gratuita de Soundtrap, claramente Bandlab sale ganando en número de pistas y variedad. Para buscar el bucle deseado se puede filtrar por estilos e instrumentos. Además, si en el buscador se introduce el nombre de un artista o canción conocida, la inteligencia artificial de Soundtrap sugiere una serie de melodías y bases de estilo similar. Una vez seleccionada la pista, esta misma inteligencia artificial propone una serie de bucles que encajan en ritmo, estilo y tonalidad.

Bandlab organiza su biblioteca de sonidos en paquetes donde incluye una lista más de 20 bucles de sonidos similares. Se puede buscar por el nombre de paquete o por el estilo. También se puede buscar el nombre de algún instrumento o el humor de la canción (triste, alegre, relajado...). Recientemente, Bandlab ha añadido una inteligencia artificial que te propone, al abrir un nuevo proyecto, una serie de pistas combinadas en función del estilo y el humor elegido. Esta posibilidad puede ayudar a los alumnos que se encuentran algo indecisos, no tienen un estilo preferido o no saben muy bien como comenzar a componer. Podemos decir que, aunque Soundtrap tenga la ventaja de seleccionar bucles basados en artistas, Bandlab ofrece posibilidades algo más ventajosas a sus usuarios. Además, en cuanto a la variedad de estilos, Bandlab ofrece bucles del estilo “bandas sonoras” que puede resultar muy útil en la creación de música para clips de películas o videojuegos.

F. Latencia

La latencia es el tiempo que transcurre entre la recepción de un sonido y el tiempo que tarda en estar disponible en la plataforma. Es un problema que puede surgir si se va a grabar algún instrumento o la voz y no tenemos el hardware necesario para reducirlo al mínimo. Puede llegar a ser muy frustrante para el alumno que, una vez grabada la pista, siempre esté desplazada frente a la base a pesar de haberlo grabado a tempo. En general, Soundtrap tiene una latencia menor que Bandlab. Sin embargo, Bandlab incorpora la opción de “prueba de latencia” que ayuda a reducir la latencia al realizar la grabación. Esto debe hacerse cada vez que se vaya a grabar una pista nueva para que sea lo más preciso posible. En cambio, si se quiere grabar un instrumento MIDI esta opción no está disponible. Lo más habitual en un proyecto de aula, debido a las posibilidades materiales, es que se solicite al alumno que grabe la voz con una base creada con

la biblioteca de sonidos. En este caso, la opción que ofrece Bandlab nos resultará más útil y eficaz por su menor latencia.

CONCLUSIONES

Bandlab y Soundtrap son plataformas de grabación y creación de música muy similares. Tienen una interfaz sencilla e intuitiva, efectos para modificar y mejorar el sonido, una amplia biblioteca de sonidos y una gran variedad de instrumentos virtuales. En la Tabla 1, podemos ver en qué elementos destacan tanto Soundtrap como Bandlab:

	Soundtrap	Bandlab
Gratuidad		x
Facilidad de uso	x	
Interfaz	x	
Efectos	x	
Biblioteca de sonido		x
Latencia		x

Tabla 1. Plataforma que ofrece las mejores prestaciones en cada área

Como podemos ver, están bastante equilibrados en funcionalidades ya que ambos destacan en tres aspectos. Sin embargo, para decidirse por una plataforma u otra, el docente tendrá que tener en cuenta su situación particular en el aula. Si el centro no puede ofrecer financiación y los alumnos son menores de edad, lo más adecuado será seleccionar Bandlab para educación. En cambio, si nuestros alumnos son universitarios, podremos proponer la versión gratuita de Soundtrap sin problema. Por otro lado, si los alumnos van a utilizar tabletas o el móvil, hay que tener en cuenta las diferencias en la interfaz de Bandlab, para no desorientar a los alumnos. También recordar que la versión de educación no está disponible para tabletas. Si queremos componer bandas sonoras para clips de películas o videojuegos, Bandlab tiene más variedad de estilos en su biblioteca de sonidos. También, si nos interesa grabar una canción con varias voces o instrumentos acústicos la reducción de latencia en Bandlab facilitará el trabajo. Por el contrario, si lo que nos interesa es trabajar con instrumentos MIDI y componer a través del ordenador o el teclado, Soundtrap es más sencillo de manejar y tiene los efectos preestablecidos. Es por ello que no debemos descartar ninguno de los dos softwares sin probar ambos o sin tener claro el proyecto que queremos realizar con nuestros alumnos. Por otro lado, podemos estar seguros de cualquiera de los dos serán adecuados y cumplirán las expectativas para que los alumnos disfruten componiendo y creando música.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bell, A. P. (2015). Can we afford these affordances? GarageBand and the doubleedged sword of the Digital Audio Workstation. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 14(1), 43-65.
- Bell, A. P. (2018). *Dawn of the DAW: The studio as musical instrument*. Oxford University Press.
- Brown, A. R. (2015). *Music technology and education: Amplifying musicality*. Second edition. Routledge
- Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D. y de las Heras-Fernández, R. (2019). La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 43-55. <https://doi.org/10.5209/reciem.60768>
- Cremata, R., & Powell, B. (2017). Online music collaboration project: Digitally mediated, deterritorialized music education. *International Journal of Music Education*, 35(2), 302-315. <https://doi.org/10.1177/0255761415620225>
- Clauhs, M. (2020). Songwriting with digital audio workstations in an online community. *Journal of Popular Music Education*, 4(2), 237-252. https://doi.org/10.1386/jpme_00027_1
- Dammers, R. y LoPresti, M. (2020). *Practical music education technology*. Oxford University Press.
- Dredge, S. (31 de marzo de 2021). *Music-making platform BandLab now has 30m registered users*. Musically.com. <https://musically.com/2021/03/31/music-making-platform-bandlab-now-has-30m-registered-users/>
- Duffy, T. (22 de enero de 2018). *17 Companies to watch as the 2018 NAMM show gets into top gear*. Billboard. <https://www.billboard.com/music/music-news/namm-2018-top-music-gear-companies-to-watch-list-8095005/>
- EdTech (2018). *2018-Finalists & Winners*. <https://www.edtechdigest.com/2018-finalists-winners/>
- EdTech (2020). *2020 Winners*. <https://edtechbreakthrough.com/2020-winners/>
- FAWM.ORG (s.f.). *February Album Writing Month*. <https://fawm.org>.
- Marrington, M. (2017). Composing with the digital audio workstation. En Williams, J. A. y Williams, K. (Eds.), *The singer-songwriter handbook* (pp. 77-90). Bloomsbury Academic. <http://dx.doi.org/10.5040/9781501396595.ch-006>
- Giddings, S. (2020). The creative magic of digital audio workstations: Technology to unlock creativity in your learners. *The Canadian Music Educator*, 61(4), 41-44.
- Music-comp (2019). *Mentoring Program*. <https://music-comp.org>.
- Quah, N. (14 de mayo de 2019). *It's a (Sound)trap*. Hot Pod. <https://hotpodnews.com/its-a-soundtrap/>
- Pendergast, S. (2021). Creative music-making with digital audio workstations. *Music Educators Journal*, 108(2), 44-56. <https://doi.org/10.1177/00274321211060310>
- Salvaggio, D. (17 de junio de 2015) Music technology: Remote collaboration. *Dubspot*. <http://blog.dubspot.com/remote-collaboration/>
- Schaffhauser, D. (19 de enero de 2016). *Soundtrap releases education edition for online music collaboration*. The Journal. <https://thejournal.com/articles/2016/01/19/soundtrap-releases-education-edition-for-online-music-collaboration.aspx>
- Soundtrap (10 de octubre de 2018). *¡Escuelas en México y Sudamérica trabajan con Soundtrap!* Edu Portal. <https://edu.soundtrap.com/escuelas-en-mexico-y-sudamerica-trabajan-con-soundtrapcelebramos-escuelas-en-mexico-y-sudamerica-estan-utilizando-soundtrap/>
- Soundtrap (24 de septiembre de 2020). *Matt Miller: Preparing for the Soundtrap Summit*. Edu Portal. <https://edu.soundtrap.com/matt-miller-preparing-for-the-soundtrap-summit/>
- Soundtrap (2022). *Creator Summit at ISTE 2022*. Edu Portal. <https://edu.soundtrap.com/creator-summit/>

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Disposición del estudio en Soundtrap

Figura 2. Página principal de Bandlab

Figura 3. Disposición del estudio de Bandlab

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Plataforma que ofrece las mejores prestaciones en cada área

Sonido aumentado: propuestas para trabajar la discriminación auditiva en el aula de música a través de la realidad aumentada

Omar León Jiménez.

CRA Sexma de La Sierra. Checa, Guadalajara.

euterpe.leon@gmail.com

RESUMEN

La realidad aumentada, constituida como una tecnología emergente, está adquiriendo cada vez más una mayor popularidad y uso educativo a nivel mundial a través de los dispositivos móviles. En esta misma línea, mediante este capítulo se pretende dar a conocer la exposición parcial de un proceso de investigación sobre la tecnología de la realidad aumentada como recurso aplicado al contexto educativo en general y al aula de Música en la etapa de Educación Primaria en particular. De esta manera, durante el desarrollo del mismo, se mezclarán diferentes temas y conceptos como la realidad aumentada, realidad virtual, realidad mixta, situaciones de aprendizaje o discriminación auditiva entre otros.

Así, en primer lugar, tras una aproximación y descripción de los conceptos ya mencionados, se realizará una breve exposición de la actividad investigadora para finalizar de esta manera con diversas propuestas didácticas en el aula de música con la que poder trabajar la discriminación auditiva a través de diferentes códigos QR y marcadores bajo la tecnología de la realidad aumentada.

Para ello, en este sentido, se analizarán y mencionarán los distintos recursos y herramientas necesarias para llevar a cabo el desarrollo de dichas propuestas didácticas.

Con todo ello, se plantea alcanzar y desarrollar los siguientes objetivos:

- Conocer los conceptos y nociones básicas de la realidad aumentada y sus posibles aplicaciones educativas.
- Promover el desarrollo de la discriminación auditiva y la escucha activa a través de experiencias de Realidad Aumentada.
- Fomentar la creatividad e imaginación tanto en discentes como en docentes.
- Conocer, crear e implementar proyectos de realidad aumentada en el alumnado de Educación Primaria en el aula de música.

Palabras clave: realidad aumentada; sonido; discriminación auditiva; escucha activa; Educación Musical.

AUGMENTED SOUND: PROPOSALS FOR WORKING ON AUDITORY DISCRIMINATION IN THE MUSIC CLASSROOM THROUGH AUGMENTED REALITY

ABSTRACT

Augmented reality, constituted as an emerging technology, is gaining more and more popularity and educational use worldwide through mobile devices. Along the same lines, through this chapter it is intended to present the partial exposition of a research process on augmented reality technology as a resource applied to the educational context in general and to the music classroom in the Primary Education stage in particular. In this way, during its development, different topics and concepts such as augmented reality, virtual reality, mixed reality, learning situations or auditory discrimination, among others, will be mixed.

Thus, first of all, after an approximation and description of the aforementioned concepts, a brief exposition of the research activity will be made to end in this way with various didactic proposals in the music classroom with which to work on auditory discrimination through of different QR codes and markers under augmented reality technology.

To achieve such an objective, in this sense, the different resources and tools necessary to carry out the development of the above mentioned, didactic proposals will be analyzed and mentioned.

With all this, it is proposed to achieve and develop the following objectives:

- Know the basic concepts and notions of augmented reality and its possible educational applications.
- Promote the development of auditory discrimination and active listening through augmented reality experiences.
- Encourage creativity and imagination in both students and teachers.
- Know, create and implement augmented reality projects in Primary Education students in the music classroom.

Keywords: augmented reality; sound; auditive discrimination; active listening; Musical Education.

REALIDAD AUMENTADA: QUÉ ES Y SUS DIFERENCIAS CON LA REALIDAD VIRTUAL

Con el fin de poder ofrecer un mejor entendimiento de la propuesta educativa, comenzaremos por definir el concepto de realidad aumentada y sus diferencias con la realidad virtual. De esta manera, son muchas las diferentes definiciones que podemos encontrar por parte de numerosos autores, sobre qué es la tecnología de la realidad aumentada y en qué consiste, pero, tal y como afirma Reinoso (2012), son dos las que poseen una mayor aceptación correspondiendo a Milgram y Kishino (1994) y a Azuma (1997).

Así, Milgram y Kishino (1994) acuñaron el término *Reality-Virtuality Continuum* fijando una escala que comienza en un entorno real y finaliza en uno virtual, surgiendo así una rea-

lidad mixta o mezclada en el punto exacto donde convergen dichos entornos, pudiendo de esta manera nombrar una realidad aumentada donde se implementan elementos virtuales al entorno real, y una virtualidad aumentada, donde se implementan elementos reales al entorno virtual (Reinoso, 2012).

Por otro lado, Azuma (1997) afirma que la tecnología de realidad aumentada es aquella que nos permite integrar elementos virtuales en un entorno real y que, además, es capaz de ofrecernos una experiencia interactiva en tiempo real con los usuarios mostrando incluso imágenes o animaciones en 3D.

A pesar de ello, no se debe confundir la realidad aumentada con la realidad virtual. Si bien, ambas tecnologías poseen nombres muy parecidos, estamos hablando de dos modos totalmente diferentes a la hora de interactuar con la realidad. De esta manera, podemos afirmar que la realidad aumentada implementa o mejora el mundo real mientras que la realidad virtual lo sustituye por otro diferente.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DIGITALES EMPLEADAS EN EL DESARROLLO DE LAS DIFERENTES PROPUESTAS DIDÁCTICAS.

Con el fin de comprender mejor las diferentes propuestas didácticas y facilitar así la puesta en práctica de estas, a continuación, pasamos a ofrecer una breve descripción de las herramientas digitales empleadas.

- Blippar: es una herramienta digital a través de la cual podemos crear experiencias de realidad aumentada permitiendo generar y mostrar contenidos de una manera interactiva. La herramienta nos ofrece un entorno web donde diseñar y producir nuestras experiencias y una aplicación móvil con la que poder experimentar y disfrutar de dichas experiencias.
- Chirp.qr: es una aplicación móvil disponible solo para sistemas iOS que nos permite grabar un audio y generar de forma automática un código QR que tras ser escaneado te lleva al mismo.
- Vocaroo: es una herramienta web con la misma función que la anterior, pero con la diferencia de que está disponible para todas las plataformas y sistemas.
- Unitag: constituye una plataforma web con la que podemos crear códigos QR y enlazar en los mismos cualquier tipo de contenido en diferentes formatos (audio, imagen, vídeo, texto...).
- Padlet: herramienta online con la que se puede crear muros o paneles colaborativos.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Ya desde años atrás hasta la actualidad, se ha venido observando la existencia de un claro impulso por parte de las diferentes instituciones de todo el mundo, de la dotación masiva de tecnología educativa en las aulas, lo que provoca la aparición de nuevos modelos pedagógicos a través de los cuales poder desarrollar la competencia digital, entre otras, del alumnado (Sancho & Alonso, 2011).

En este sentido, no solo debemos de centrarnos en el propio uso de la tecnología educativa por parte de nuestro alumnado, sino también en los efectos positivos y/o negativos que provoca el uso de la misma en las diferentes prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Area, 2010).

C. Puzzle Sonoro.

Como el propio nombre indica, con esta actividad se propone la realización de un puzzle a partir de fragmentos de uno de los temas musicales trabajados en el aula. Para ello, emplearemos cualquiera de las herramientas Chirp.qr, Vocaroo o Unitag para crear varios códigos QR, que tendrán enlazados los diferentes fragmentos del tema musical elegido.

De esta manera, nuevamente el alumnado a través de su dispositivo móvil y haciendo uso de los auriculares, escaneará los diferentes códigos QR para poder escuchar el fragmento musical que está escondido en cada uno de ellos y poder así finalmente establecer el orden lógico de los códigos QR para que el tema musical suene de forma correcta.



Figura 2. Puzzle sonoro (elaboración propia)

D. Muro Sonoro.

Con esta última propuesta, se plantea la creación de un muro colaborativo a través de la herramienta Padlet. De esta manera, cada alumno, a través de las herramientas digitales *Chirp.qr* y *Vocaroo*, grabará un sonido producido por un objeto cotidiano. Seguidamente, el alumnado deberá de compartir cada código QR generado por estas aplicaciones a través de la herramienta Padlet mediante un mural colaborativo llamado muro sonoro.

Así, todo el alumnado tendrá a su disposición las diversas grabaciones de sus compañeros y posteriormente, podrá acceder a todas ellas escaneando todos y cada uno de los códigos QR, intentando al mismo tiempo, descubrir qué objeto produce el sonido escuchado. Finalmente, se realizará una puesta en común para desvelar y comprobar lo que han escuchado.

CONCLUSIONES

A nivel general, mediante el desarrollo de las diversas experiencias educativas, podemos concluir que el uso de las herramientas digitales dirigidas al empleo de la realidad aumentada en el aula de música ha sido muy beneficiosa y motivadora para nuestro alumnado contribuyendo de una forma activa en el desarrollo y participación en los diferentes procesos, obteniendo así una mejora en la adquisición de los contenidos trabajados.

En este sentido, de forma más concreta, tras la implementación y desarrollo de las diferentes propuestas didácticas, se puede afirmar que estas han supuesto un efecto positivo y motivador en el alumnado mejorando su aprendizaje y desarrollando su competencia digital. En esta

misma línea, cabe mencionar que la idea de que cada alumno use sus propios auriculares para no molestar al resto de compañeros, ha supuesto un acierto en cuanto a la consecución del objetivo número 2 “Promover el desarrollo de la discriminación auditiva y la escucha activa...”

Por otro lado, como parte negativa, debemos mencionar que, durante el desarrollo de las actividades, varios alumnos hicieron uso de tabletas que poseían una antigüedad de diez años y esto supuso un problema a la hora de experimentar y disfrutar la experiencia inmersiva de realidad aumentada, provocando una lentitud de la misma y a veces la imposibilidad de su realización.

Por todo ello, no debemos olvidar la necesidad del acompañamiento pedagógico en el desarrollo de este tipo de experiencias educativas donde el uso de la tecnología debe ser constituido simplemente como un potente recurso más dentro de la innovación metodológica y no como un fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de caso. *Revista de Educación*, 352, 77-97
- Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Cabero, J., Fernández, B. y Marín, V. (2017). Dispositivos móviles y realidad aumentada en el aprendizaje del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 167-185
- Cabero, J. y Barroso, J. (2016). Ecosistema de aprendizaje con realidad aumentada: posibilidades educativas. *Tecnología, Ciencia y Educación. CEF*, 5, 141-154.
- Gazcón, N. F., Larregui, J. I. y Castro, S. M. (2016). La Realidad Aumentada como complemento motivacional. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (17), 7-15. <https://doi.org/10.24215/18509959.o.p.7-15>
- Gértrudix, F. y Ballesteros, V. (2014). El uso de herramientas 2.0 como recursos innovadores en el aprendizaje de niños y niñas en Educación Infantil. Un estudio de caso de investigación-acción. *EduTec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 49, 1-13. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec49/n49_Gertrudix-Ballesteros.html
- Reinoso, R. (2012). Posibilidades de la realidad aumentada en educación. En Hernández, J., Pennesi, M., Sobrino, D. y Vázquez, A. *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 175-196). Espiral.
- Sancho, J. M. y Alonso, C. (Coords.) (2011). *Cuatro casos, cuatro historias de uso educativo de las TIC*. Universidad de Barcelona:
- Torre, J. de la, Martín, N., Saorín, J. L., Carbonel, C. y Contero, M. (2012). Entorno de aprendizaje ubicuo con realidad aumentada y tabletas para estimular la comprensión del espacio tridimensional. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 37. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/37/DELATORREEtAL.pdf>

Creación musical y TIC: implementación de incredibox en el aula de música de educación primaria

Narciso José López García

Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha

narcisojose.lopez@uclm.es

Raquel Bravo Marín

Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha

raquel.bravo@uclm.es

RESUMEN

La incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música se ha convertido en un excelente recurso con el que desarrollar la competencia digital de nuestro alumnado desde edades tempranas. En este sentido, la comunicación que se presenta, a continuación, muestra la posibilidad de implementar en el aula de música la plataforma Incredibox como herramienta para trabajar la composición musical a través del juego. Tras su aplicación en el aula, se ha podido comprobar el interés mostrado por los alumnos, así como las posibilidades que dicha plataforma nos ofrece para trabajar aspectos relevantes en el desarrollo de competencias digitales y artístico-musicales como la creatividad, la interacción, la composición, el trabajo en equipo, la atención, el uso correcto de la tecnología, entre otras. Asimismo, se ha podido comprobar el interés que los alumnos han mostrado hacia el hecho musical y las posibilidades que nos permite la voz, todo ello desde parámetros propios de la gamificación.

Palabras clave: Educación Primaria; Educación Musical; TIC; Incredibox; gamificación.

MUSIC CREATION AND ICT: IMPLEMENTATION OF INCREDIBOX IN THE MUSIC CLASSROOM OF PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

The incorporation of ICT (Information and Communication Technologies) in the teaching-learning processes of music has become an excellent resource with which to develop the digital competence of our students from an early age. In this sense, the communication presented below shows the possibility of implementing the Incredibox platform in the music classroom as a tool to work on musical composition through the game. After its application in the classroom, it has been possible to verify the interest shown by the students, as well as the possibilities that this platform offers us to work on relevant aspects in the development

of digital and artistic-musical skills such as creativity, interaction, composition, teamwork, attention, the correct use of technology, among others. Likewise, it has been possible to verify the interest that the students have shown towards the musical fact and the possibilities that the voice allows us, all from the parameters of gamification.

Keywords: primary education; music education; ICT; Incredibox; gamming.

INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica, tanto a nivel social como en el ámbito educativo, es una realidad incuestionable. Las demandas sociales han implicado que los docentes tengan que adaptarse constantemente a la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y a los recursos digitales y tecnológicos que llevan aparejados en el desempeño de su tarea profesional y, por ende, en el conocimiento constante para favorecer el proceso de formación de sus estudiantes (Flores et al., 2021). Es innegable que las TIC juegan un papel fundamental como estrategias de innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno y, sin duda, un reto para todo docente. En este sentido, la escuela debe desarrollar estrategias educativas que las integren con las metodologías más innovadoras, de modo que los estudiantes adquieran competencias digitales útiles para su futuro.

Ahondando en esta idea, el desarrollo de las TIC y su implementación en entornos educativos ha transformado las metodologías de la enseñanza en tal medida que, como afirman Leo et al. (2018), hoy en día no se puede concebir un sistema educativo que deje a un lado las posibilidades que nos ofrecen estos medios. Este cambio de paradigma ha originado un gran impacto de la competencia digital con respecto al resto de competencias (Rodríguez et al. 2019), especialmente en Educación Primaria, Secundaria y Superior.

Una de las consecuencias de la utilización de herramientas digitales en la educación se pone de manifiesto en los nuevos perfiles que se establecen entre el profesor y el alumno, donde el primero se convierte en asesor o mediador, abandonando el rol de instructor que imparte conocimiento de manera unilateral, cuya preocupación se fija más en el proceso que en los contenidos (Bámaca-López y Jorge, 2021).

En esta nueva realidad, el maestro ha pasado a ser el encargado de su correcta implementación, procurando que el uso de herramientas digitales tenga como objetivo fundamental mejorar el aprendizaje del alumnado. Pero, para ello, es necesario apostar por la formación inicial y continua, ya que, si el docente es el responsable de introducir estos aparatos electrónicos en el aula y de hacer que su uso sea útil y significativo, es preciso que adquiera las competencias suficientes para que este proceso sea exitoso.

De lo anterior se desprende que esto no es una tarea fácil. Sin embargo, hemos de ser conscientes de que es un cometido del profesorado favorecer el desarrollo humano en todos sus aspectos y, para ello, es necesario conocer y trabajar en base al nuevo modelo social en el que estamos inmersos (García et al., 2014), donde las TIC se han erigido como protagonistas de nuestro día a día y del de nuestro alumnado.

En relación con el uso de las TIC en el aula de música, lo comentado con anterioridad se replica. Sin embargo, una de las características más importantes y excepcionales de las aplicaciones musicales estriba en la posibilidad de crear sin necesidad de tener conocimientos musicales previos. Esta singularidad es la que convierte la enseñanza de la música en Primaria en una disciplina clave para desarrollar capacidades artístico-musicales, tecnológicas, comunicativas y

sociales, entre otras (Román, 2017). En este sentido, un buen número de estudios (Escribano, 2015; López-Ruiz y Sánchez, 2017; Román, 2017; Castañón y García, 2018), afirman que cada vez son más los profesionales que vinculan el lenguaje artístico-musical con las tecnologías, mostrando su eficacia siempre que lleven aparejada una programación exhaustiva, seria y debidamente justificada.

Una de estas aplicaciones es Incredibox, herramienta con un gran potencial educativo que nos permite crear diferentes patrones musicales, conocer diversos estilos, ahondar en el conocimiento de las posibilidades vocales... todo ello desde unos parámetros íntimamente relacionados con la gamificación.

CREATIVIDAD MUSICAL MEDIADA POR HERRAMIENTAS DIGITALES

La creatividad se puede definir como la facultad o cualidad del ser humano para crear, innovar e inventar algo nuevo a partir de una información previamente apprehendida. Como afirman González-Brito y González-González (2022), “el proceso creativo se pone en marcha cuando se quiere resolver un problema, expresar una idea nueva en un contexto preestablecido, o generar un producto novedoso” (p. 609).

En entornos educativos, el niño aprende si se emociona. En esta línea, Gisbert (2018) señala que es tarea del profesor encontrar esas emociones a través de estrategias docentes creativas, imprescindibles en los métodos de aprendizaje de las nuevas generaciones, luchando de esta manera contra un sistema que podría ser insuficiente (exiguo) para la formación del individuo.

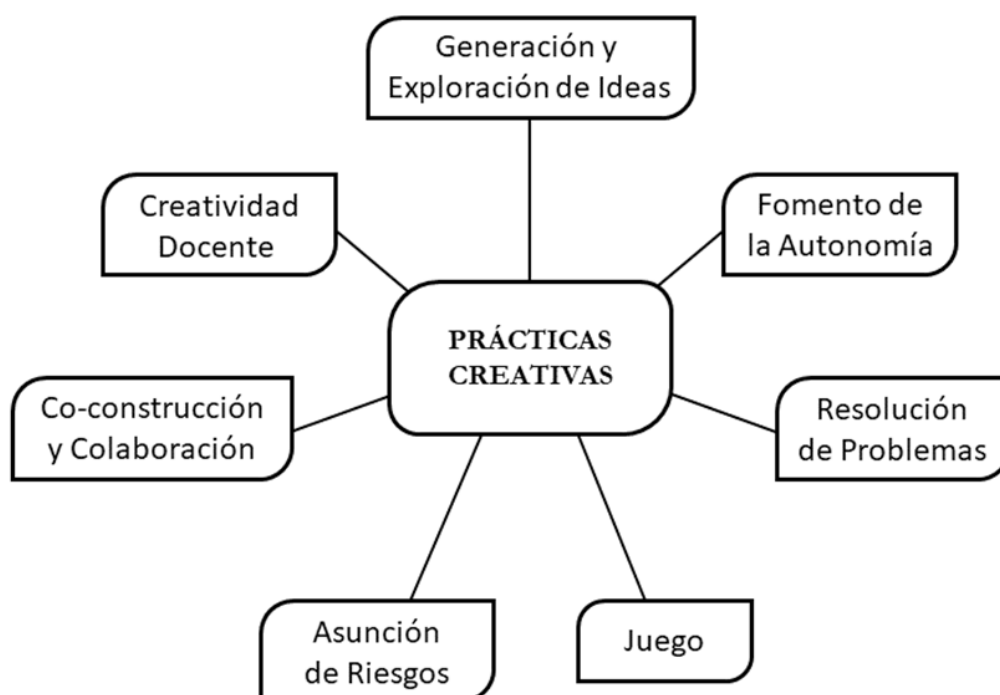


Figura 1. Características de las prácticas creativas en contextos educativos. Elaboración propia según Cremin y Chappell (Álamos y Montes, 2022, p. 159)

La Educación Musical se convierte en una oportunidad para favorecer y desarrollar la capacidad creativa del hombre. Hargreaves (1998) manifestaba que “la creatividad es uno de los aspectos más complejos, misteriosos y fascinantes del comportamiento humano; durante muchos años atrajo la atención de filósofos, artistas, historiadores y otros pensadores” (en Lago y Ponce de León, 2012, p. 136).

La música, por su naturaleza multidimensional, permite crear modelos educativos basados en la improvisación, el descubrimiento, la exploración, la originalidad y el desarrollo de la creatividad sin tener, necesariamente, conocimientos previos. En este sentido, vincular creatividad y música fomenta el desarrollo de capacidades creativas y musicales de manera inconsciente desde edades tempranas (Paynter, 1991, en Lorenzo et al. 2016, p. 347).

En el contexto educativo-musical, la composición y la improvisación tienen un gran potencial creativo, por lo que, en palabras de Álamos-Gómez y Montes (2022), estas deberían ser prácticas frecuentes debidamente recogidas en la programación de aula del docente especialista de música.

Desde esta perspectiva, la puesta en práctica de actividades creativo-musicales se ha convertido en uno de los medios más eficaces en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje musical en el ámbito escolar. López-García (2013), señala la necesidad de “planificar experiencias que exijan un pensamiento creativo elaborando procesos de exploración, de creación, de integración de conocimientos que, interactuando, sean capaces de construir y fijar aprendizajes musicales sólidos” (p. 15). Así, el aula de música se convierte en un lugar idóneo en el que experimentar y crear nuevas ideas y emociones, ya sea en grupo o de manera individual (Hernández et al., 2010).

Por su parte, las herramientas digitales se han vuelto imprescindibles en la sociedad actual, especialmente como portales de comunicación social, quedando plenamente integradas en la realidad de nuestro alumnado (Hernández, 2012). Esto ha hecho que, como afirman Cózar y De Moya (2013), su uso cotidiano por parte de niños y jóvenes haya modificado su estilo de vida, de pensamiento y de conocimiento. En esta misma línea, Calderón et al. (2019) exponen que el uso de las TIC en el aula es capaz de generar un clima motivacional y social entre el alumnado, además de favorecer la reflexión, la autoconfianza y la autoestima. Del mismo modo, acercan la realidad escolar del niño a su realidad fuera de la escuela, permitiendo llevar a cabo procesos educativos ubicuos de alto nivel.

Desde esta perspectiva, la integración de las TIC en el aprendizaje musical ha mejorado los procesos creativo-musicales (Rivera, 2020), generando, a su vez, procesos de aprendizaje motivadores, eficaces y, por lo tanto, significativos.

Bravo et al. (2022) ponen de manifiesto que cada vez son más numerosos los docentes que se atreven a vincular los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música con la tecnología. De este modo, la formación del profesorado en competencias digitales pasa a ser prioritaria, ya que su rol cambia significativamente, convirtiéndose en agente activo del desarrollo de la competencia digital de su alumnado con el fin último de potenciar sus capacidades creativas, críticas y responsables ante estos códigos comunicativos y estas formas de acceso a la información y al conocimiento (López et al., 2017).

CREATIVIDAD Y TIC EN LA NORMA EDUCATIVA VIGENTE

La legislación educativa vigente (Ley Orgánica 3/2022, de 29 de diciembre) establece en su preámbulo que la creación artística, la competencia digital y el fomento de la creatividad, entre otros aspectos, se deberán abordar desde todas las áreas que configuran la educación primaria. En este mismo sentido, apuesta por el desarrollo de la competencia digital del alumnado desde un enfoque más moderno y amplio, garantizando que se reduzcan las brechas digitales de acceso y uso. A su vez, prioriza la alfabetización digital del alumnado y la puesta en marcha de buenas prácticas que aseguren el uso responsable de las TIC en el aula.

Por su parte, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, incide tanto en los fines como en los principios pedagógicos de esta etapa educativa, en la importancia de desarrollar la creatividad del alumnado. Para ello, establece el objetivo b), que hace hincapié en la necesidad de desarrollar hábitos y actitudes relacionadas con el fomento y el desarrollo de la creatividad en el aprendizaje. Para que esto sea efectivo, define dos competencias clave, la competencia emprendedora y la competencia en conciencia y expresión culturales, en las que la creatividad toma una especial relevancia.

En relación con la implementación de las TIC en el aula, el objetivo i) se centra en el desarrollo de las competencias tecnológicas del alumnado. Asimismo, el Real Decreto propone una competencia específica para ello: la competencia digital, en la que se exponen los descriptores operativos específicos que habrá que tener en consideración para el desarrollo personal de los alumnos en este ámbito y, con ello, conseguir el perfil de salida esperado al término de la enseñanza básica.

En cuanto al área de Educación Artística, esta se encarga de recoger e involucrar la dimensión creativa y de ofrecer la posibilidad de iniciar al niño en la creación de sus propias propuestas artísticas. Para que esto sea efectivo, se establecen dos competencias específicas de las cuatro que configuran el área, la 3 y la 4, que se encargan de dinamizar los procesos de diseño, elaboración y difusión de producciones artísticas donde se ponga en valor el desarrollo de la creatividad. A su vez, quedan debidamente configurados dos de los cuatro bloques de contenidos en forma de saberes básicos, el B y el D, en los que la creación y la creatividad se convierten en pilares fundamentales.

Con respecto a la importancia de las tecnologías en esta área de conocimiento, las cuatro competencias específicas hacen referencia al desarrollo de la competencia digital en sus descriptores del perfil de salida, a la importancia de utilizar medios digitales para producir obras artísticas propias y a la especial imbricación entre creatividad y TIC.

Finalmente, se insta a plantear situaciones de Aprendizaje que engloben los ámbitos de la creatividad y la digitalización potenciando la dimensión lúdica del área.

INCREDBOX: UN RECURSO DIGITAL PARA EL AULA DE MÚSICA

Incredibox es una plataforma digital, desarrollada y publicada por la compañía francesa So Far So Good (SMSG) (Carrera y Román-García, 2018), que permite crear música de manera sencilla e intuitiva combinando diferentes efectos vocales (*beatbox*). Su navegación y su interfaz son muy amigables, lo que facilita al usuario seleccionar diferentes efectos con los que generar su propia composición musical fácilmente; simplemente se tienen que seleccionar una serie de iconos y colocarlos en cada uno de los siete personajes animados que aparecen en pantalla.

Ofrece ocho versiones musicales diferentes y, en su versión gratuita, permite interactuar con sus cuatro primeras presentaciones, todas ellas con la misma interfaz variando, únicamente, el diseño, estilo y color de los iconos que se pueden seleccionar (veinte iconos por versión) y el efecto sonoro asociado a cada uno de estos.

El escenario es una pantalla rectangular en la que van apareciendo distintos personajes animados a los que hay que asignarles el efecto vocal deseado hasta completar un máximo de siete elementos simultáneos, que permiten configurar diferentes posibilidades individuales. Cada versión tiene sus propios colores e iconos que se identifican con un estilo musical concreto y que son fácilmente reconocibles.

Una de sus grandes potencialidades es que permite registrar las composiciones creadas, guardarlas y/o compartirlas en las redes sociales. Asimismo, el resultado sonoro final puede formar parte de la comunidad Incredibox para que otros usuarios lo puedan escuchar, ver y valorar.

Además, cada una de estas versiones ofrece tres pantallas extra (bonus) a las que solo se puede acceder mediante tres mezclas de sonidos determinadas, así como un modo automático, muy práctico para crear bases con las que trabajar la práctica instrumental (instrumentos Orff) y realizar ejercicios de percusión corporal.

A partir de 2016, Incredibox se lanzó para dispositivos con sistema operativo *iOS* y en 2017, se integró en la *Play Store* de Google para el sistema operativo Android (Carrera y Román-García, 2018).

La siguiente tabla muestra las características generales de cada una de las ocho versiones existentes y presenta la nueva versión de 2023.

VERSIÓN	TÍTULO	FECHA DE LANZAMIENTO	ESTILO MUSICAL	ACCESO
V.1	Alpha	16/08/2009	Old-School Beatbox	Gratuito
V.2	Little Miss	01/03/2012	Hip-Hop	Gratuito
V.3	Sunrise	26/10/2013	Electro-Pop	Gratuito
V.4	The Love	12/11/2014	House-Music	Gratuito
V.5	Brazil	28/05/2016	Cultural Brazilian Music	De pago
V.6	Alive	06/03/2018	Japanese Anime, Modern Hip-Hop, Synthwave	De pago
V.7	Jeevan	24/06/2019	Indian Bollywood Music	De pago
V.8	Dystopia	01/12/2020	Futurism, trap, Cyberpunk, Science Fiction	De pago
V.9	Por determinar	2023	Hip-Hop, Early Street Rap	De pago

Tabla 1. Datos generales de las diferentes versiones disponibles en la web (<https://incredibox.fandom.com/wiki/Portal:Versions>)

Incredibox, además, es una magnífica herramienta con la que el alumnado puede crear música desde parámetros íntimamente relacionados con la gamificación. Carrera y Román-García (2018) enumeran una serie de ventajas que esta plataforma ofrece a los docentes de música con su implementación en el aula, a saber:

- Es un excelente complemento a la Educación Musical como forma de integrar la creación musical.
- Es una herramienta digital sencilla e intuitiva que permite al alumnado componer bases musicales de diferentes estilos sobre las que se pueden añadir melodías con instrumentos escolares y texto.
- Fomenta la creatividad y convierte a los alumnos en productores y consumidores musicales.
- Dispone de un canal de YouTube con numerosos videotutoriales.
- Ofrece la posibilidad de grabar, archivar y compartir las composiciones creadas.

Asimismo, Carrera y Román-García (2018, p. 74) exponen que:

La propia compañía afirma lo siguiente: «gracias a una combinación inteligente de música, gráficos, animación e interactividad, la aplicación ha ganado rápidamente popularidad entre personas de todas las edades. Y, puesto que hace que el aprendizaje sea divertido y entretenido, Incredibox es utilizado por profesores en la escuela de todo el mundo.

Esto hace que Incredibox sea una herramienta perfecta para jugar, explorar y experimentar con sonidos y patrones musicales, en los que el desarrollo de la imaginación y la creatividad son una de sus fortalezas (Bravo et al., 2022). Esta idea emparenta directamente con el concepto de gamificación, entendido este como el uso de estrategias y elementos relacionados con el diseño de juegos en entornos educativos (Area y González, 2015).

Finalmente, cabe destacar que esta plataforma está formada por un equipo de profesionales cualificados, lo que proporciona un alto grado de confianza y asegura, a día de hoy, un continuo desarrollo de la misma.

Sobre las bondades de este tipo de herramientas digitales, Gértudrix y Gértrudix (en Casanova y Serrano, 2016, p. 4) apuntan:

Los recursos TIC de carácter interactivo apoyan la enseñanza constructivista y actúan como potenciadores en la mejora de competencias transversales tales como la iniciativa personal, la comunicación lingüística o aprender a aprender, además, por supuesto, de la competencia digital.

En este contexto, las TIC tienen un papel central, tanto en el ámbito de la creación, como en el de la distribución y el consumo. Además, resulta imposible pensar en música contemporánea y en la eclosión de otros estilos actuales sin la intervención tecnológica. Más aún, teniendo en cuenta la relevancia que han tomado estas tecnologías en las nuevas formas de grabar, distribuir y consumir música (Lasén y Fouco, 2010).

CONCLUSIONES

El uso de las tecnologías en la escuela es el apoyo necesario que abre nuevas vías de trabajo a las que los centros educativos no pueden dar la espalda. No tiene sentido obviar estos instrumentos sabiendo, como sabemos, que nuestros alumnos viven rodeados e inmersos en esta nueva cultura multimedia interactiva (García-García y Rey, 2012). Pero no se trata de utilizar las tecnologías sin más. La implementación de las TIC exige una programación que incluya objetivos contenidos y procesos siendo así una vía didáctica para favorecer el desarrollo de competencias en nuestros alumnos y para dar una respuesta seria y coherente al nuevo escenario virtual en el que nos encontramos. Si no es así, la enseñanza corre el riesgo de descolgarse del mundo conectado en el que está inmersa, lo que la llevaría a perder excelentes oportunidades de aprendizaje.

El hecho de acercar la realidad educativa al contexto tecnológico de nuestro alumnado, nativo digital, ha contribuido al desarrollo de aprendizajes significativos, interactivos, motivadores y atractivos. Esto nos ha permitido crear entornos virtuales de aprendizaje personalizados para, así, obtener el mayor rendimiento en competencia digital y en creatividad de los estudiantes.

Con lo anterior, se ha evidenciado que la asignatura de Educación Musical es idónea para poner en práctica procesos formativos que desarrollen la creatividad musical mediante el uso de las TIC. Esta utilización se debe convertir en complemento o apoyo para el docente, per-

mitiendo nuevas vías de trabajo y consiguiendo un mayor dinamismo, innovación e interacción para nuestro alumnado en la enseñanza de la música en la escuela.

Para que esto sea posible, se requiere la búsqueda, análisis, selección e implementación de apps, webs o plataformas relacionadas con la Educación Musical, ya sean de pago, gratuitas, de suscripción...

Aunque cada vez son más y de mayor calidad las herramientas digitales relacionadas con el aprendizaje musical, el uso de Incredibox en el aula nos ha ayudado a aumentar las posibilidades de nuestros estudiantes para expresar ideas musicales, así como a afianzar los conocimientos adquiridos en clase, consiguiendo una simbiosis perfecta entre los recursos tradicionales y los más innovadores y tecnológicos; aprovechando los beneficios de ambas metodologías se puede conseguir una enseñanza musical más completa, dinámica y adaptada a los nuevos estilos de aprendizaje de nuestro alumnado.

Todo esto no tendría sentido si no se cuenta con docentes innovadores, debidamente formados en competencia digital y nuevas metodologías, capaces de romper las reglas y de adaptar los métodos tradicionales a las nuevas propuestas educativas. Solo así se podrá lograr una educación de calidad, en la que el alumno espere con ansia la próxima clase (Vicente y Díaz, 2022).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álamos-Gómez, J. y Montes, R. (2022). Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: una experiencia didáctica en el aula de Música. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 92(27), 155-183. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/revista.htm>
- Area, M. y González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje de espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 3(33), 15-38. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/j/240791>
- Bámaca-López, E. y Jorge, L. (2021). Comunicación, educación y tecnología. En Bámaca-López, E. y Jorge, L. (Coords.). *Cambios y nuevos trazados educacionales con el fundamento de las TIC* (pp. 11-20). Pedro & João Editores.
- Bravo, R., Garrido, S. y López, N. J. (2022). Música incre[dibox]ible. Gincana musical mediada por TIC en el aula de infantil 5 años. En Madrid, D. y Pascual, M. R. (Coords.). *Buenas prácticas en la educación infantil* (pp. 484-494). Dykinson
- Calderón, D., Cisneros, P., García, I. D., Fernández, D. y De las Heras, R. (2019). La tecnología digital en la Educación Musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 43-55. DOI: <https://doi.org/10.5209/reciem.60768>
- Carrera, E. y Román-García, S. (2018). Incredibox. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 77, 72-74.
- Casanova, O. y Serrano, R. M. (2016). Internet, tecnología y aplicaciones para la Educación Musical universitaria del siglo XXI. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 405-421.
- Castañón, R. y García, A. (2018). LEEMÚSICA/REDMUSIC: Proyecto de innovación educativa de la Uva para la introducción del lenguaje musical en edades tempranas. En Roig, R. (Coord.). *Redes de investigación en docencia universitaria* (pp. 195-202). Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante.
- Cózar, R. y De Moya, M. V. (Coords.) (2013). *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar. Aplicaciones prácticas*. Octaedro.
- Escribano, A. (2015). Música y TIC en Educación Infantil. En Gómez, C. J. y Izquierdo, T. (eds.), *Experiencias y recursos de innovación en Educación Infantil* (pp. 13-26). Ediciones de la Universidad de Murcia.

- Flores Tena, M., Ortega Navas, M. C. y Sánchez Fuster, M. C. (2021). Las nuevas tecnologías como estrategias innovadoras de enseñanza-aprendizaje en la era digital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.406051>
- García-García, A. y Rey, R. (2012). Las apps en el aula del siglo XXI. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 259-260, 32-37.
- García, M. L., Casillas, S. y Cano, M. (2014). Uso de las TIC en situaciones de enseñanza-aprendizaje con alumnos de 0-3 años. En Miralles, P., Alfageme, M. B. y Rodríguez, R. A. (Eds.), *Investigación e innovación en Educación Infantil* (pp. 37-47). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Gisbert, V. (2018). La creatividad musical como herramienta educativa para el cambio social. *Creatividad y sociedad*, 27, 26-46.
- González-Brito, A. y González-González, J. (2022). La creatividad musical y artística desde la perspectiva de la neurociencia. En S. Olivero (Coord.), *Artes y Humanidades en el centro de los conocimientos. Miradas sobre el Patrimonio, la Cultura, la Historia, la Antropología y la Demografía* (pp. 609-636). Dykinson.
- Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Milán, M. A. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 11-23.
- Hernández, J. (2012). Móviles y apps: realmente aportan algo a la educación. *Comunicación y Pedagogía. Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 259-260, 41-45.
- Lago, P. y Ponce de León, L. (2012). Creatividad y Tecnología en la Orientación de Nuestros Futuros Músicos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(10), 136- 147.
- Lasén, A. y Foucé, H. (2010). Música, tecnología y creatividad - Presentación del dossier. *TRANS - Revista Transcultural de Música*, 14, 1-4
- Leo, M., Morera, M. A. y Rodríguez, M. D. (2018). Las TIC dan la mano a la Educación Infantil. *Hachetetepe. Educación y Comunicación*, 16, 107-120. Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6065>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López-García, N. J. (2013). Aplicaciones Android y creatividad musical en primaria. *Música y Educación Revista Internacional de Pedagogía Musical*, 95, 14-22.
- López-García, N. J. (2017). Dispositivos móviles y Educación Musical en primaria. En R. Cózar y M. V. De Moya (coords.). *Entornos humanos digitalizados: experiencias TIC en escenarios educativos* (pp. 143-151). Editorial Síntesis.
- López-García, N. J., De Moya, M. V. y Bravo, R. (2017). Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2017. En Allueva, A. I y Alejandre, J. L (Coords). *Herramientas 2.0 y creatividad musical: "Musicando" con Incredibox en 5º y 6º de Primaria* (pp. 145-146). Bubok Publishing.
- López-Ruiz, D. y Sánchez, M. (2017). Evaluación de una propuesta didáctica para el desarrollo del lenguaje cultural y artístico a través de las TIC en Educación Infantil. *EA. Escuela Abierta*, 20, 3-21. Recuperado de: [https:// dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6346214](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6346214)
- Lorenzo, A., Laucirica, A. y Ordoñana, J. A. (2016). La creatividad en Educación Musical a través del método de proyectos colaborativos. En G. Padilla (ed.). *Aulas virtuales: fórmulas y prácticas* (pp. 343-359). McGraw-Hill.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Rivera, A. N. (2020). *El uso de las nuevas tecnologías en el área de música*. PROCOMPAL.

- Rodríguez-Jiménez, C., Ramos, M. y Fernández, J. M. (2019). Los docentes de la etapa de Educación Infantil ante el reto de las TIC y la creación de contenidos para el aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(33), 29-42.
- Román, M. (2017). Música y TIC en Educación Infantil. Recursos y aplicaciones. En R. Cremades (coord.). *Desarrollo de la expresión musical en Educación Infantil* (pp. 121-142). Paraninfo.
- Vicente, A. y Díaz, M. T. (2022). Creativity in the music classroom. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 141, 237-241. DOI: [10.1016/j.sbspro.2014.05.041](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.041)

Itinerarios musicales en la formación inicial docente como vehículo de comunicación intercultural

Sara Navarro Lalanda

Dipartimento di Scienze Umane – Università Europea di Roma

sara.navarrolalanda@unier.it

RESUMEN

La música es un perfecto aliado para formar ciudadanos activos, participativos y responsables, que tengan la capacidad de adoptar perspectivas diversas a la propia, promoviendo gran parte de las competencias presentes en la Global Citizenship Education (GCED), áreas estratégicas del Programa de Educación de la UNESCO, que tiene como objetivo inculcar en los educandos los valores, actitudes y comportamientos que formen la base del diálogo intercultural.

En la presente investigación analizamos un estudio de caso implementado en el curso académico 2021-2022 en la asignatura Musicology and music history del grado en Scienze della Formazione Primaria y la asignatura Turismo y tradiciones artístico-culturales españolas e iberoamericanas de la diplomatura en Turismo e valorizzazione del territorio de la Università Europea di Roma, cursos que se caracterizan por un alto porcentaje de alumnos Erasmus. En particular, la actividad laboratorial, basada en la construcción de un itinerario musical desde el estudio de las inscripciones de temática musical promulgadas por el Ayuntamiento de Roma en el centro de la ciudad, tuvo como objetivo principal profundizar en la historia musical de la ciudad promoviendo la interacción y cooperación entre los alumnos a través del diálogo intercultural y del desarrollo de las competencias globales.

El proyecto, implementado a través de las metodologías de Design Thinking y M.I.T.E., contó con una primera fase de selección de las inscripciones, posteriormente, un proceso investigación sobre los compositores, repertorio y relación de estos con el territorio romano, una tercera fase de desarrollo virtual de la ruta y, finalmente, un momento de experimentación del itinerario y reflexión de los resultados a través de un análisis SWOT. En conclusión, a través de este estudio de caso, observaremos como la Educación Musical se convierte en el puente para el acercamiento de las distintas culturas del pasado y del presente.

Palabras clave: música; educación intercultural; turismo musical; itinerarios musicales; formación inicial docente.

MUSICAL ITINERARIES IN INITIAL TEACHER TRAINING AS A VEHICLE
FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION

ABSTRACT

Music as a universal language is a perfect ally for educating active, participatory and responsible citizens, who have the ability to adopt perspectives that are different from their own, promoting many of the competences present in Global Citizenship Education (GCED), a strategic area of UNESCO's Education Programme, which aims to instil in learners the values, attitudes and behaviours that form the basis of intercultural dialogue.

In the present research we analyse a case study implemented in the academic year 2021-2022 in the subject Musicology and music history of the degree in *Scienze della Formazione Primaria* and the subject *Turismo y tradiciones artístico-culturales españolas e iberoamericanas* of the diploma in *Turismo e valorizzazione del territorio* of the Università Europea di Roma, courses that are characterised by a high percentage of Erasmus students. In particular, the laboratory activity, based on the construction of a musical itinerary from the study of the music-themed inscriptions issued by the Municipality of Roma in the city centre, had as its main objective to deepen the musical history of the city, promoting interaction and cooperation between students through intercultural dialogue and the development of global competences.

The project, implemented through the methodologies of Design Thinking and M.I.T.E., included a first phase of selection of entries, then a research process on the composers, repertoire and their relationship with the Roman territory, a third phase of virtual development of the route and, finally, a moment of experimentation of the itinerary and reflection on the results of the experience through a SWOT analysis. In conclusion, through this case study, we will observe how music education becomes a bridge for bringing together the different cultures of the past and present.

Keywords: music; intercultural education; musical tourism; musical itineraries; initial teacher training.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y MÚSICA

Desde el informe *Global Citizenship Education: an emerging perspective* publicado por la UNESCO (2013) son tantos los estudios y guías desarrollados por este y otros organismos internacionales para lograr una sólida educación para la ciudadanía global. El informe *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century* (UNESCO, 2014) expone que la competencia global se basa en diferentes modelos de educación, entre los que destacan la educación intercultural, la educación para la ciudadanía mundial y la educación para la ciudadanía democrática (Consejo de Europa, 2016). Estos estudios que han sido complementados en los últimos años en línea con la resolución de la Organización de las Naciones Unidas sobre la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015a, 2015b, 2016).

Centrándonos en la educación intercultural, Spitzberg y Changnon (2009) definen esta competencia como la gestión adecuada y eficaz de la interacción entre personas que, de una forma u otra, contemplan orientaciones afectivas, cognitivas y conductuales diferentes o divergentes hacia el mundo (Spitzberg y Changnon, 2009:7). La precedente definición es interesante porque, por una parte, contempla como necesaria la gestión de la interacción entre personas por lo que advierte su componente social y, por otra parte, destaca la necesidad de contemplarla como una competencia y, por tanto, como la capacidad de asimilar no sólo conocimientos sino también habilidades (saber hacer) y actitudes.

La educación intercultural ha suscitado un gran interés en los últimos años desde los organismos internacionales. La UNESCO (2006) diseñó una guía en educación intercultural basada en los siguientes principios:

- Principio I. La educación intercultural respeta la identidad cultural del alumno mediante la provisión de una educación de calidad culturalmente apropiada y receptiva para todos.
- Principio II. La Educación Intercultural proporciona a cada discente los conocimientos culturales, las actitudes y las habilidades necesarias para lograr una participación activa y plena en la sociedad.
- Principio III La Educación Intercultural proporciona a todos los educandos conocimientos, actitudes y habilidades culturales que les permitan contribuir al respeto, la comprensión y la solidaridad entre las personas, los grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, así como entre las naciones.

En línea con este proceder, en 2008 el Consejo de Europa desarrolló un nuevo concepto, el diálogo intercultural, que en realidad nos acerca a la definición de Spitzberg y Changnon (diálogo como interacción). En este discurso se señala, a su vez, que las habilidades necesarias para el diálogo intercultural no son automáticas, deben adquirirse, practicarse y cultivarse a lo largo de la vida y que la cooperación interinstitucional es fundamental, en particular, con la Unión Europea, la UNESCO y otros organismos activos en este campo.

De hecho, este organismo (Consejo de Europa) con el paso de los años profundiza en la importancia del diálogo intercultural en interdependencia con la cultura de la democracia afirmando, que, entre sociedades diversas, el diálogo intercultural es fundamental para asegurar la inclusión de todos los ciudadanos en la reflexión, discusión y debate democrático. En 2016 presenta las veinte competencias para una cultura democrática, que como observamos en la Figura 1 se refieren tanto a la perspectiva personal (con competencias como el conocimiento y comprensión crítica de sí mismo y habilidades de autoaprendizaje, entre otras competen-

cias) como al desarrollo de habilidades sociales (entre las que mencionamos la comprensión del mundo, de los demás, respeto); competencias en conocimiento y visión crítica, actitudes, valores y aptitudes que son la base de la cultura democrática, esenciales para el desarrollo de la competencia intercultural y la Global Citizenship Education:

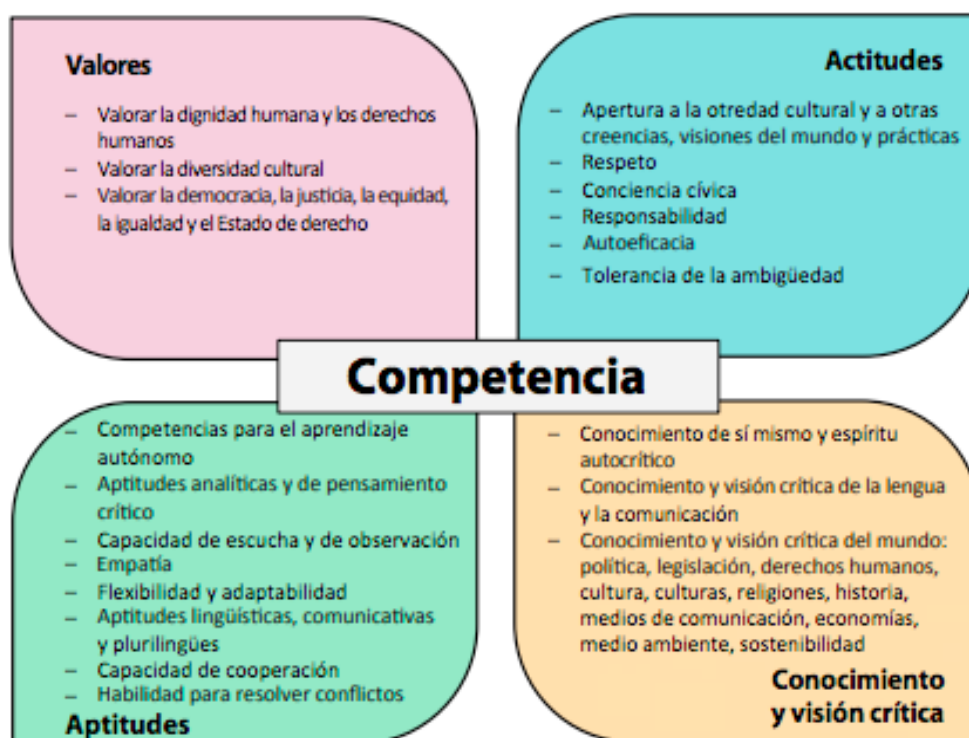


Figura 1. Las 20 competencias para la cultura democrática. Fuente: Consejo de Europa, 2016

Como bien sabemos, en 2018 se redefinen las competencias clave para el aprendizaje permanente. La competencia intercultural está presente en la definición tanto en la competencia personal, social y de aprender a aprender como en la competencia ciudadana, pero puede observarse de forma indirecta también en otras competencias. Como ya hemos advertido, la competencia intercultural se basa en el diálogo, lo que nos acerca a la competencia de lectoescritura y la competencia multilingüe, es decir, a las competencias relacionadas con las habilidades comunicativas y, a su vez, con la competencia en conciencia y expresión culturales (Consejo de Europa, 2018).

Acercándonos a las disciplinas artístico-culturales y, en particular, a la musical, puede destacarse como el diálogo como medio de comunicación puede referirse tanto al diálogo directo entre 2 personas como al narrado, referido por otra persona o por el propio autor con las debidas palabras introductorias del tipo «ella dijo», «él le contestó». Es decir, es lo que en música se refiere a la composición para dos o más voces o para dos o más instrumentos, pero también en este campo es posible referirse al diálogo narrado. Por tanto, desde el diálogo es posible acercarse a la interculturalidad tanto desde la interacción con el otro en la interpretación como a través de la reflexión narrada sobre la acción del otro.

Son diversos los estudios que en los últimos años han utilizado la música como recurso para trabajar la integración y aceptación de las idiosincrasias de los individuos de la sociedad en contextos específicos (Ortiz y Ocaña, 2004). En esta línea, Bernabé (2016) expone que el proceso de Educación Musical intercultural desarrolla los principios de respeto y alteridad, además de promover el conocimiento de la historia cultural, la interpretación y el gusto estético.

Los principios interculturales de la disciplina musical, apenas citados, convergen con las competencias en ciudadanía presentadas por el Consejo de Europa en el informe Eurydice (2017), que advierte cuatro competencias generales (Cuadro 1): 1. Interactuar de forma eficaz y constructiva con los demás; 2. Pensar críticamente; 3. Actuar de manera socialmente responsable; 4. Actuar democráticamente. Estas áreas vienen desarrolladas a través de competencias específicas, advirtiéndose algunas de las citadas por Bernabé (2016), tales como el respeto por las opiniones y creencias diferentes, la empatía –tan necesaria para desarrollar la alteridad–, la interpretación de datos –en nuestro caso del discurso musical–, así como el conocimiento y respeto de otras culturas y de su historia cultural, que lleva al desarrollo tanto del gusto estético como a la convicción de la necesidad de la protección del patrimonio cultural y de la participación tanto en el proceso de creación como de su tutela:

Interacción eficaz y constructiva con otros	Pensamiento crítico	Conducta socialmente responsable	Comportamiento democrático
Autoconfianza Responsabilidad Autonomía (iniciativa personal) Respeto por las opiniones y creencias diferentes Cooperación Resolución de conflictos Empatía Conciencia de sí mismo Capacidad de comunicación y escucha Conciencia emocional Flexibilidad o adaptabilidad Destrezas interculturales	Perspectiva múltiple Destrezas de razonamiento y análisis Interpretación de datos Descubrimiento de conocimiento y uso de fuentes Alfabetización mediática Creatividad Emisión de juicios Comprensión del mundo actual Cuestionamiento	Respeto por la justicia Solidaridad Respeto por otros seres humanos Respeto por los derechos humanos Sentido de pertenencia Desarrollo sostenible Protección medioambiental Protección del patrimonio cultural Conocimiento y respeto de otras culturas Conocimiento o respeto de las religiones No discriminación	Respeto por la democracia Conocimiento de las instituciones políticas Conocimiento de los procesos políticos (por ejemplo, las elecciones) Conocimiento de las organizaciones, tratados y declaraciones internacionales Interacción con las autoridades políticas Conocimiento de los conceptos políticos y sociales fundamentales Respeto por las normas Participación Conocimiento o participación en la sociedad civil

Tabla 1. Áreas de competencia de ciudadanía y competencias específicas de ciudadanía. Elaboración a partir de Comisión Europea (2017, p. 48).

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ITALIA

Analizando la situación italiana en educación intercultural a través de los resultados del informe PISA 2018 (publicado en 2020), el Gráfico 1 destaca la escasa implementación de actividades en ciudadanía global, advirtiéndose, por ejemplo, temáticas tales como las referidas a la comunicación intercultural (32,5%), el conocer culturas diversas (48,7%) y la migración (48,2%) en un número inferior al 50% de escuelas italianas:

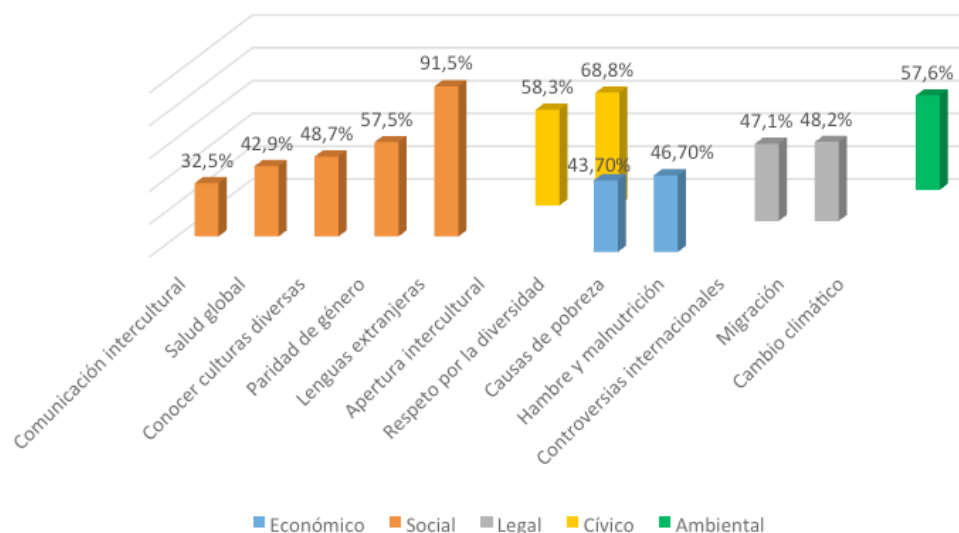


Gráfico 1. Distribución de las escuelas italianas en base a sus actividades en ciudadanía global. Fuente: Elaboración propia basada en los datos del informe PISA 2018 (OCDE, 2020)

Al observar esta situación, la escuela italiana se ha activado y ha implementado nuevas acciones en ciudadanía. Con la Ley 92 del 20 de agosto de 2019 y el Decreto Ministerial n. 35 se introdujo en Italia en el año escolar 2020-2021 la enseñanza escolar transversal de la educación cívica en el primer y segundo ciclo de educación obligatoria, además de fomentar iniciativas para aumentar la conciencia de ciudadanía responsable en el educación infantil; líneas didácticas que en 2021 se han complementado con el Decreto Ministerial N° 9 del 7 enero 2021, que tiene el propósito de fomentar experiencias extraescolares creadas a partir del establecimiento de redes interinstitucionales y con entidades del Tercer Sector comprometidas con la promoción de la ciudadanía activa.

Para ello, ha sido fundamental formar a los docentes en prácticas de ciudadanía global entre las que destacan las destrezas interculturales. Martin M. Broadwell (1969) individuó cuatro etapas del aprendizaje de cualquier nueva competencia, que nos conducen de la incompetencia inconsciente (no conocer la cultura del otro) a la competencia inconsciente (conozco e interactúo inconscientemente con el otro). Este aprendizaje conlleva en el desarrollo de la sensibilidad intercultural un proceso que se divide en seis fases que van desde la negación hasta la integración, que permiten el paso de una orientación etnocéntrica a una etnorelativa (Hammer, Bennett y Wisseman, 2003):



Figura 2. Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (Hammer, Bennett e Wiseman, 2003).

Ante esta necesidad, nos planteamos como puede ayudar la Educación Musical a desarrollar de forma transversal las competencias globales y, en particular, la interculturalidad. La respuesta

a esta pregunta la encontramos en parte en las funciones inherentes de la música. Si analizamos las indicaciones del currículo italiano, es posible observar una serie de funciones entre las que destacamos la identitaria e intercultural, que en realidad se desarrolla en interrelación con los otros cinco cometidos de esta disciplina, que se presentan a continuación:

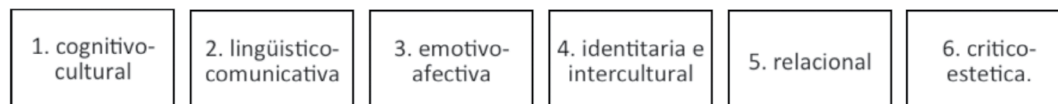


Figura 3. Funciones de la música según el currículo italiano (MIUR, 2012).

En línea con lo anterior, en el siguiente apartado presentamos una investigación-acción, que desde la práctica laboratorial tiene como finalidad la creación de itinerarios musicales en el contexto italiano. Este proyecto educativo, que nace de la exigencia de formar a ciudadanos globales desde la interacción y relación entre estudiantes de diversas nacionalidades y distintas áreas del conocimiento (Formación Inicial Docente y Turismo), profundiza en el estudio del conocimiento cultural y patrimonial del contexto romano, desarrollando, a su vez, Soft Skills personales y sociales tales como la comunicación con el otro, el factor crítico estético, la inteligencia emocional y la función identitaria e intercultural.

EXPERIENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DESDE LA PRÁCTICA ACTIVA DEL TURISMO MUSICAL

La presente experiencia pretende crear un itinerario musical en el centro de Roma, que permita descubrir las inscripciones referidas a músicos o instituciones musicales de los siglos XVIII y XXI inscritas por el Ayuntamiento de Roma Capital. El idioma común del desarrollo del laboratorio ha sido la lengua inglesa, aunque han sido utilizados, igualmente, los idiomas italiano (inscripciones) y español (idioma de desarrollo de la materia del curso de Turismo).

La muestra está constituida por veinte alumnos de la asignatura Musicologia and Music History perteneciente a la licenciatura magistral de Scienze della Formazione Primaria (ocho estudiantes erasmus procedentes de España, México y Francia) y dieciséis alumnos de la materia Turismo y tradiciones artístico-culturales españolas e iberoamericanas de la diplomatura en Turismo e valorizzazione del territorio.

El contenido de las inscripciones nos acerca a contenidos propios de la historia musical de la ciudad de Roma a través de autores italianos e internacionales. Se analiza el patrimonio inmaterial (música) desde un punto de vista histórico y contextual a través del análisis del patrimonio material (inscripciones), que a modo de recuerdo ha creado el ayuntamiento de la ciudad eterna. A continuación, presentamos un ejemplo de las inscripciones analizadas. En particular, la referida a Giuseppe Verdi localizada en la Via di Campo Marzio 1ª, que indica:



Figura 4. Inscripción de Giuseppe Verdi. En esta casa vivía Giuseppe Verdi en el invierno de 1859 cuando en los primeros escenarios de Roma se escuchaban las melodías del baile de máscaras, mientras que desde los Alpes hasta los dos mares voces del pueblo que aclamaban su gloria expresaban en su nombre las esperanzas despertadas de Italia. y señalaron al rey libertador

El desarrollo de esta investigación-acción como estudio de caso se llevó a cabo en tres fases que implicaron la puesta en práctica de metodologías propias del trabajo cooperativo como el Design Thinking y la Multiple Interaction Team Education (conocida como MITE), que llevaron a tomar decisiones sobre la selección de las inscripciones, la búsqueda del material y la proyección del itinerario.

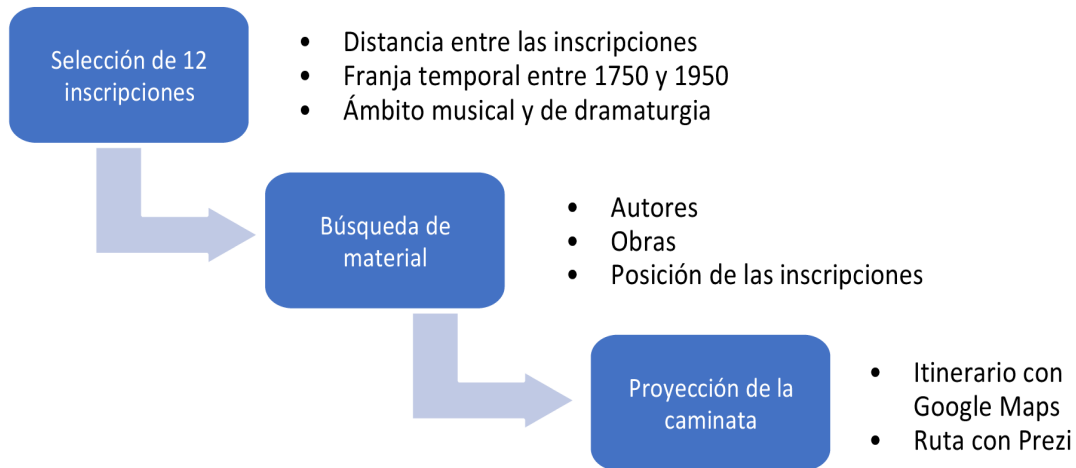


Figura 5. Fases del proyecto

Tenemos que agradecer a la Sovrintendenza Capitolina ai Beni Culturali la documentación ofrecida sobre las inscripciones localizadas en el centro histórico de la ciudad de Roma, que simplificó la primera fase del proyecto. Tras recibir esta información fue realizada la selección de las inscripciones. Este proceso fue proyectado por los alumnos partiendo de dos criterios:

- Limitar la muestra a autores localizados en el período temporal de 1750 a 2000 para dar unidad y lógica interna a la visita.
- Identificar inscripciones ubicadas a una distancia máxima de diez 10 minutos (caminando), para poder establecer una ruta asequible al visitante.

De esta forma, fueron identificados diez autores, que se corresponden con doce inscripciones, ya que Garinei y Giovannini son recordados conjuntamente y existen dos inscripciones de los compositores Verdi y Rossini:

- Giuseppe Verdi (Le Roncole, Busseto, 10 octubre 1813-Milán 27 enero 1901)
- Pietro Garinei (Trieste, 1 febrero 1919-Roma, 9 mayo 2006)
- Sandro Giovannini (Roma, 10 julio 1915-26 abril 1977)
- Giovanni Sgambati (Roma, 28 mayo 1841-14 diciembre 1914)
- Wilhelm Richard Wagner (Leipzig, 22 mayo 1813-13 febrero 1883)
- Pietro Antonio Stefano Mascagni (Livorno, 7 diciembre 1863-2 agosto 1945)
- Eugenio Terziani (Roma, 29/30 julio 1824-30 junio 1889)
- Gioacchino Rossini (Pesaro, 29 febrero 1792-Passy, 13 noviembre 1868)

En esta fase, así como en la tercera, los estudiantes desarrollaron competencias propias del pensamiento crítico tales como la búsqueda e interpretación de fuentes y referencias bibliográficas desde el trabajo cooperativo y participativo, así como la creatividad y destreza de la competencia digital en el diseño del itinerario.

La práctica fue complementada con el estudio del entorno contextual de la ruta desde un punto de vista cultural. En este sentido, el alto porcentaje de estudiantes internacionales llevó a profundizar, por ejemplo, en la historia cultural del Palazzo Barberini, Piazza di Spagna, Teatro Sistina, via del corso o el Teatro Argentina. Esta visión contextual fomentó el sentido de pertenencia e identidad cultural de los estudiantes romanos/italianos y, por otra parte, condujo al conocimiento de este patrimonio cultural a los estudiantes internacionales.

La actividad laboratorial ha sido concluida con dos actividades: 1. la presentación en el aula de la visita con medios audiovisuales y el diseño 3D, a modo de exhibición, que los participantes han creado durante la explicación con material que habíamos puesto a disposición (plastilina, post-it, cartulinas, etc.) y 2. la visita guiada en el centro de Roma que, a su vez, ha contado con la presencia de dos especialistas de la ciudad en historia cultural y espeleología.

La autoevaluación como profesor participante del proyecto me lleva a la reflexión de la necesidad actual en la docencia universitaria de vivenciar la educación desde la práctica laboratorial y desde la interacción global, es decir, con alumnos de procedencia internacional e instituciones y expertos externos a la universidad. Solo de esta forma podremos acercar la educación universitaria a la sociedad contribuyendo al desarrollo de competencias que impliquen no sólo el conocimiento sino, a su vez, destrezas y actitudes propias de un ciudadano del mundo.

Tras concluir el laboratorio los alumnos realizaron de forma conjunta la evaluación a través de un análisis SWOT en el que se reflejaron los siguientes puntos de fuerza y debilidades del proyecto:



Figura 8. Análisis SWOT (elaboración propia)

Esta experiencia ha conllevado una visión distinta de la historia de la música del contexto romano que ha permitido desde la práctica laboratorial el desarrollo de las competencias de pensamiento crítico, interacción con los otros y acción socialmente responsable que enumeramos a continuación; competencias solicitada por el Ministero dell'Istruzione e del Merito, que en esta caso particular, dada la heterogeneidad cultural de los estudiantes ha fomentado la educación para la ciudadanía global.

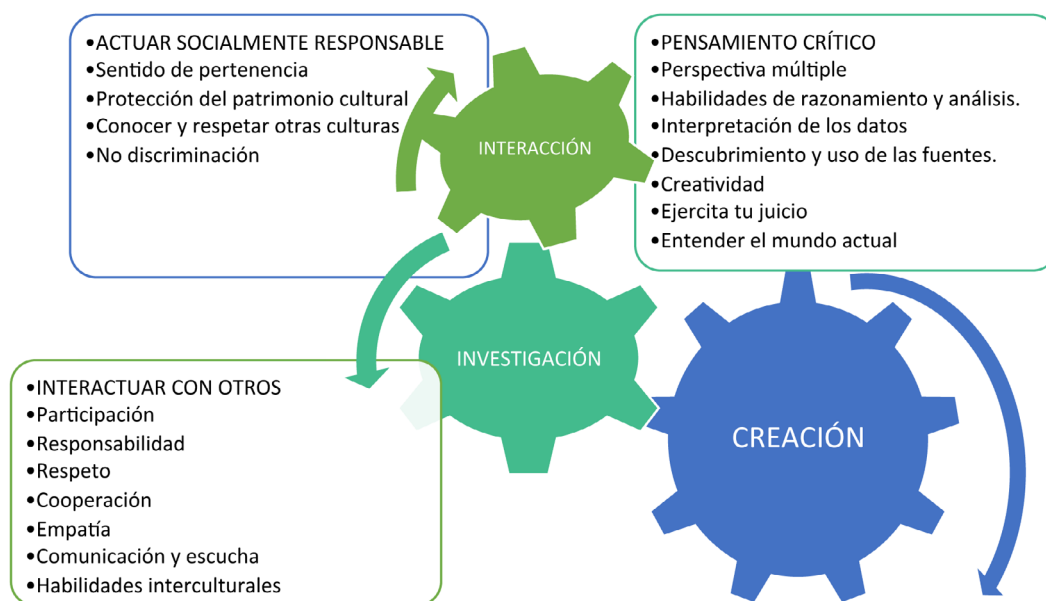


Figura 9. Competencias del proyecto (elaboración propia).

CONCLUSIONES

Como consecuencia del Informe Eurydice (2017), que refleja las debilidades que la enseñanza-aprendizaje de la Educación para la ciudadanía plantea en los ámbitos social e intercultural de los programas educativos italianos, el Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) -en la actualidad Ministero dell'Istruzione e del Merito- plantea la necesidad de implementar propuestas de mejora en competencia ciudadana desde la transversalidad.

La aplicación de la Ley N° 92/2019 y los sucesivos decretos ministeriales implementados como propuestas de mejora generaron la necesidad de formar a un profesorado que permitiese poner en acción la transversalidad de la enseñanza de la educación cívica. La disciplina de la música se pone así al servicio de la educación cívica, brindando una oportunidad para reflexionar sobre temas de relevancia social e intercultural, sin imponer una transformación radical del currículo en los diversos ciclos de la educación obligatoria desde la Educación Superior, ya que su carácter universal ofrece un espacio simbólico y relacional propicio para la activación de procesos de socialización y participación a través de la planificación y proyección de eventos audiovisuales, en una perspectiva interdisciplinar y de aprendizaje cooperativo.

El presente estudio confirma que la Educación Musical, por su carácter expresivo, comunicativo y social, incluso, desde el estudio del patrimonio material inherente a su historia, puede contribuir a la adquisición de competencias interculturales desde una perspectiva práctica. La música favorece la formación de ciudadanos activos, participativos y responsables, que tengan la capacidad de adoptar perspectivas distintas a las propias, potenciando las competencias interculturales como parte de las competencias en ciudadanía global. El conocimiento del patrimonio artístico favorece tanto la puesta en valor de la propia identidad como el respeto por otras culturas. En este sentido, la Educación Musical se convierte en el puente para el acercamiento de diferentes culturas, permitiendo además el estudio de nuevos idiomas a través de los textos presentes, en nuestro caso de estudio, en las inscripciones y repertorio vocal, que además promueve el desarrollo de habilidades personales de autoconocimiento (inteligencia emocional) y habilidades sociales como el sentimiento de pertenencia y de apertura a la alteridad en una perspectiva de interacción positiva; comunicación que promueve los valores

de la interculturalidad y el respeto a la diversidad cultural presentes en la Educación para la Ciudadanía Global (GCED).

La misión de los docentes, primero en las universidades, y luego, por su transferibilidad en las escuelas, consiste, por tanto, en implementar los beneficios del diálogo musical intercultural, que permita la formación de ciudadanos abiertos, con sentido de pertenencia a comunidades locales en una perspectiva cultural de interdependencia responsable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Broadwell, M. (1969). Teaching for learning (XVI). *The Gospel Guardian*, 20(41), 1-3.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Consejo de Europa (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together as Equals in Dignity"*. Committee of Ministers, Council of Europe.
- Consejo de Europa (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe.
- Consejo de Europa (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01) [Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE.)]* <https://bit.ly/3ZLGSsx>
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. y Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- MIUR (2019). Legge 20 agosto 2019, N° 92. Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica. (19G00105), *GU* (Serie Generale), 195 (21-08-2019).
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della pubblica Istruzione. Rivista bimestrale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, numero speciale*.
- MIUR (2020). Decreto Ministeriale n.35 del 22 junio 2020, Allegato A Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica.
- MIUR (2021). Decreto ministeriale N° 9 del 7 gennaio 2021. Collaborazioni scuola-territorio per l'attuazione di esperienze extrascolastiche di educazione civica.
- OCDE (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Ortiz M. A. y Ocaña, A. (2004). ¿Música intercultural o "interculturalidad"? *Música y educación*, 17(58), 51-66.
- Ramos, S. y Botella, A.M. (2017). Turismo musical y patrimonio cultural como recursos educativos. *Revista de folklore*, 428, 21-34.
- Spitzberg, B.H. y Changnon, G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. En Darla K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA, Sage.
- UNESCO (2007). *Guidelines on Intercultural Education*. UNESCO Publishing.

- UNESCO (2013). *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global citizenship education: an emerging perspective*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115>
- UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
- UNESCO (2015a). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives [Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje]*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993?posInSet=1&queryId=dedaa7ae-ac65-47e8-b70c-99ad9c7c3c88>
- UNESCO (2015b). *Rethinking Education. Towards a global common good?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555?posInSet=1&queryId=266ab455-43b4-4ff8-9bfa-b11f95558525>
- UNESCO. (2016). *The ABCs of Global Citizenship Education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248232>
- UNESCO. (2018). *Progress on Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176>

Percepción docente del maestro de Educación Infantil. La música manipulativa y conexionista

Vicenta Gisbert-Caudeli

Universidad Autónoma de Madrid

vicenta.gisbert@uam.es

Víctor Navarro-Maciá

Universidad Cardenal Herrera

theroundjazz@gmail.com

RESUMEN

Se presenta una experiencia musical desarrollada en diez Centros Infantiles de la Comunidad de Madrid. La muestra de este trabajo la conforman veinticinco docentes consultadas, pues el 100% de la muestra son mujeres. El objetivo en este caso consiste en indagar su percepción, tras varias sesiones musicales desarrolladas con metodología conexionista y manipulativa, en relación con las variaciones de índole atencional y en la interacción entre iguales, ambos aspectos reforzados en las dinámicas propuestas en la intervención.

El trabajo musical estuvo centrado en la discriminación de dos parámetros: duración e intensidad. La incorporación de estas sesiones musicales ha resultado positiva, observando no solo la evolución en la identificación de los estímulos sonoros proporcionados sino evidentes cambios en la actitud de los menores en el aula.

Palabras clave: Educación Musical; Educación Infantil; música manipulativa; música conexionista; percepción docente.

TEACHER PERCEPTION OF THE INFANT TEACHER. MANIPULATIVE AND CONNECTIONIST MUSIC

ABSTRACT

A musical experience developed in 10 Children's Centers of the Community of Madrid is presented. The sample of this work is made up of 25 teachers consulted, since 100% of the sample are women. The objective in this case is to investigate their perception, after several musical sessions developed with connectionist and manipulative methodology, in relation to the variations of attentional nature and in the interaction between equals, both aspects reinforced in the dynamics proposed in the intervention.

The musical work was focused on the discrimination of two parameters: duration and intensity. The incorporation of these musical sessions has been positive, observing not only

the evolution in the identification of the sound stimuli provided but also evident changes in the attitude of the minors in the classroom.

Keywords: Musical Education; Early Childhood Education; manipulative music; connectionist music; Teacher perception

INTRODUCCIÓN

Los cimientos del individuo se asientan en los primeros años de vida (Siemens, 2006) y, por ello, la etapa de Infantil, sobre todo hasta los seis años, resulta fundamental para la percepción del entorno, su análisis y comprensión. En esta primera fase vital afloran las tendencias creativas innatas en el individuo, siendo además una etapa con baja influencia social, por lo que predomina la experimentación en lugar de la teorización (Serrano-Puche, 2016). El aprendizaje se centra en su mayoría en la comprensión de las propias vivencias y en la asimilación progresiva de nuevas vivencias (Moreno y Barragán, 2020), así como en la conexión entre diversos y variados conocimientos, algo que permite incorporar y asimilar nuevos aprendizajes (Novo et al., 2017). Resulta determinante la implicación emocional con la percepción sensorial, el conocimiento previo y el razonamiento que se deriva de la interacción de todos ellos (Barrientos-Báez et al., 2020; Gisbert-Caudeli, 2022).

La combinación de estímulos táctiles, sonoros y visuales, implicados de forma lúdica, ha resultado una estrategia útil para captar la atención del alumnado infantil y ampliar la recepción de información neuronal al cerebro (Piaget, 1975), pues con la activación emocional se facilita la atención y se potencia el conocimiento (Mora, 2013). Las propuestas manipulativas favorecen el aprendizaje activo generando imágenes mentales y contribuyendo a fijar los nuevos aprendizajes, se trata de potenciar la construcción de conocimientos conectados, evitando presentar contenidos aislados y sin relación que dificulten la interiorización natural y el aprendizaje (Costa y Dorrió, 2010).

Siguiendo los preceptos psicológicos y pedagógicos, las capacidades de aprendizaje, la formación integral y el desarrollo emocional alcanzan sus mejores resultados cuando se ven potenciados por el aprendizaje activo y las dinámicas del juego (Lorenzo de Reizábal, 2022). Las tendencias pedagógicas musicales del siglo XX se han visto influenciadas por teorías constructivistas de enfoque lúdico (Navarro, 2017; Alsina y Farrés, 2021), que buscan el incremento motivacional y facilitar la adquisición de destrezas pertenecientes a diversas disciplinas, además de mejorar la percepción, la coordinación motora y el razonamiento espacial (Hallam, 2010; Perdomo y Rojas, 2019). Con independencia de los contenidos específicos, la práctica musical favorece la consolidación de la identidad individual y social, refuerza el desarrollo creativo, el aprendizaje en valores y la capacidad de cooperar por una meta común (Riera y Casals, 2021).

Proporcionar espacios que permitan experimentar desde una visión globalizada y conexionista facilita la interrelación conceptual y la vinculación con el entorno más cercano al individuo, proporcionando un aprendizaje significativo en el que conocimientos y habilidades fluyen naturalmente (Berciano et al., 2019). La experiencia nos dice que podemos conectar aprendizajes de dos formas distintas: vinculando disciplinas diferentes o vinculando procesos y conocimientos, en cualquier modalidad se precisa la actividad experimental y conectada con la realidad sociocultural (Porflit, 2021). Las dinámicas manipulativas pretenden implicar al alumnado de forma activa en su aprendizaje, partiendo del precepto del *Learning by doing* con el que se pretende incrementar la motivación, alejándolo de la teoría e involucrándolo en lo práctico (Costa y Dorrió, 2010).

MÚSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

El aprendizaje musical en la primera infancia resulta, como manifiesta el consenso en las investigaciones científicas, enormemente beneficioso para el individuo en el desarrollo de sus capacidades -perceptivas, memorísticas, atencionales, corporales, etc.- (Gisbert, 2022). Además, contribuye al conocimiento y conservación del entorno cultural, las costumbres y tradiciones desde la realización musical activa (Montoya, 2018; Chao, Gisbert y Chao, 2020) y se ve potenciado el desarrollo integral por el necesario esfuerzo realizado al equilibrar y adaptar el propio comportamiento durante su interacción, ya que la música es una disciplina que sigue los principios de acción-recepción o lo que es lo mismo *learning by doing* (Valencia, 2017). Las vivencias pueden modificar la estructura y funcionamiento cerebral, afectando así el comportamiento de las personas (Zatorre et al., 2012; Habibi et al., 2017).

Involucrarse en el aprendizaje de manifestaciones artísticas en general y la música concretamente, permite una manera diferente de expresión emocional, de sentimientos y de ideas (Morris et al., 2018). Por esa razón, la práctica musical desde edades tempranas puede contribuir a la adquisición de recursos a nivel individual y social que se traducen en modificaciones en la actitud y el comportamiento, un refuerzo que influye en la formación de la personalidad y la mejora de la autoestima (Valencia, 2017). Para que estos beneficios puedan tornarse realidad, el docente ha de poseer un alto nivel de especialización musical y adquirir además recursos pedagógicos que le permitan transmitir sus conocimientos al alumnado, pues saber y enseñar no es lo mismo (Tourrián, 2020). El trabajo en el aula ha de desarrollarse con un claro enfoque hacia la educación integral (Sadio et al., 2020) y la cohesión grupal, reforzando, entre otras, la función socializadora de la música (Olcina et al., 2020).

La práctica musical, además de mejorar la autoestima, las destrezas comunicativas, la autonomía, la autorregulación emocional, la capacidad empática, la escucha y la atención, incrementa el interés y la motivación en el aula (Gutiérrez, 2016). El trabajo en equipo promueve la interacción cooperativa, la reflexión y expresión sobre la opinión propia, la conformación del espíritu crítico, el valor de la pertenencia al grupo, la inclusión de alumnado con rasgos diferenciales y la incorporación de temáticas interdisciplinarias (Alsina et al., 2020). Más allá del hecho musical, la música modifica la capacidad cognitiva, es posible mejorar el clima en el aula cuando la autopercepción del alumnado y la interacción entre el alumnado se positivizan. Por esta razón, la música resulta imprescindible en la formación humana y es un aliado relevante en los factores socioemocionales de la educación (Moral et al., 2020).

La percepción sensorial y la manipulación de objetos y materiales permite al alumnado atender, explorar y tomar conciencia sobre las experiencias vividas, fomentando la curiosidad y el interés por descubrir en primera persona y no mediante descripciones o percepciones de terceras personas (Mateo et al., 2017). El aprendizaje es un proceso intuitivo que se genera en cada situación cotidiana que se observa, que se vivencia, que se descubre y que se reflexiona. Durante la infancia se muestra avidez por el aprendizaje, un deseo por conocer el entorno y ese aprendizaje es fruto de lo que se percibe a través de los sentidos y que permite comprender lo que sucede a nuestro alrededor involucrando la sensación y la emoción, percibimos nuestra realidad (Vega, 2012).

La estimulación de los sentidos y la activación de la curiosidad y el interés se ven favorecidos por las actividades manipulativas que implican la activación de varios sentidos que proporcionan información, resultando más comprensible al percibirse desde distintos canales (Westerhoff, 2010). El aprendizaje mecánico tiende a centrar el proceso en la adquisición de conceptos, dejando a un lado el interés por la experimentación y la manipulación. La importancia de la vivenciación en infantil radica en potenciar las experiencias que contribuyan a la

expresión e interacción entre iguales, al desarrollo emocional, la motricidad y control corporal, etc. (De Álvaro, 2017).

El aprendizaje musical basado en la experiencia individual y colectiva permite la interconexión de diversos elementos percibidos por los sentidos, favoreciendo la interdisciplinariedad y la transversalidad (Gisbert, 2022). El conexionismo permite relacionar conocimientos facilitando la adquisición de nuevos aprendizajes. Este método pretende favorecer la interiorización de nuevos conceptos o destrezas estableciendo relaciones significativas con conocimientos y habilidades ya integradas previamente (Novo et al., 2017).

INTERVENCIÓN Y DERIVACIONES

La intervención se realizó en un grupo de 190 menores con edades comprendidas entre los 2 y 3 años, aunque no es el objeto de esta investigación se describe brevemente para facilitar el valor del presente trabajo: consistió en la medición de percepción sonora enfocada en dos parámetros musicales -duración e intensidad-. Para ese estudio se realizó una selección de estímulos sonoros y adaptación del Test de aptitudes musicales de Seashore para la etapa de infantil, ya que originalmente se diseñó para sujetos de 9 años de edad (Seashore et al., 2021). El resultado se obtuvo comparativamente tomando datos antes y después de la intervención musical. Estas prácticas se realizaron en dos sesiones musicales específicas con ocho dinámicas cada una, las cuatro primeras centradas en la intensidad y las restantes en la duración. Es posible conocer en detalle las actividades que conforman la propuesta, así como los resultados derivados de la misma en Gisbert (2022).

La toma de datos para el presente trabajo se realizó en los mismos centros infantiles en que se realizó la intervención en el alumnado, siendo todos ellos de la Comunidad de Madrid. Los docentes participantes, que conforman la muestra de esta investigación, son 100% mujeres por lo que no se presenta distribución por género de la misma. La cifra de maestras varía por centro, Tabla 1, así que la muestra se presenta distribuida por número de participantes resultando un total de veinticinco.

Centro Infantil	Cuatro Pecas El Carmen	2	8,0%
	Cuatro Pecas Ronda	1	4,0%
	Chiqui	3	12%
	Los Solecitos	4	16,0%
	San Roque	5	20,0%
	Nubes 2	2	8,0%
	Pequemun	1	4,0%
	La Cometa	1	4,0%
	Cervantes Baby	2	8,0%
	Pipos	4	16,0%
	Total	25	100,0%

Tabla 1. Número de maestras. Distribución por centros infantiles (elaboración propia).

La ubicación de los centros infantiles está relacionada con el nivel sociocultural y económico del alumnado que participa en la intervención general, aunque no se ha contemplado variable alguna en relación a esta cuestión podría resultar interesante incorporarla en futuras investigaciones. Hay centros ubicados en zonas más desfavorecidas como Carabanchel. Otros en cambio, se encuentran en zonas con mayor nivel socioeconómico como distrito centro o Chamberí. Los centros infantiles están localizados en diferentes distritos de Madrid. Dos pertenecen al distrito centro (Escuelas infantiles Cuatro Pecas -Ronda y El Carmen-), dos a Chamberí (Centro de Educación Infantil Chiqui y Centro de Educación Infantil Pequemún), uno a Arganzuela (Escuela Infantil Pipo's), uno a Usera (Centro de Educación Infantil La Cometa) y los cuatro restantes están en el distrito de Carabanchel (Escuela Infantil Los Solecitos, Escuela Infantil Cervantes Baby, Escuela Infantil San Roque y Escuela Infantil Nubes II), siendo en éstas últimos distritos donde se concentra la mayoría de profesorado encuestado.

La percepción de las participantes podía resultar inicialmente diversa, teniendo en consideración su experiencia en el aula, por lo que en el cuestionario *ad hoc* diseñado para analizar el grado de variación observado, por las especialistas tras la intervención musical, contemplaba un apartado dedicado a los años de experiencia (Tabla 2) de las educadoras.

Menos de 5 años	4	16,0%
De 5 a 10 años	5	20,0%
De 10 a 20 años	9	36,0%
Más de 20 años	7	28,0%

Tabla 2. Años de experiencia en Educación Infantil (elaboración propia).

Las cuestiones planteadas tras la realización de las dinámicas musicales se han centrado únicamente en la observación de dos aspectos: la atención y la interacción que el alumnado presenta. Cada aspecto se ha valorado mediante tres indicadores graduados: menor, igual o mayor, comparando con el mismo aspecto observado antes de la intervención. Se consideran dos parámetros: atención e interacción, presentando como nexo entre ambos el tiempo en que se mantienen y el otro factor como diferencial, pues en relación a la atención se refiere a su capacidad y en relación a la interacción está referido a la frecuencia.

Las respuestas recibidas por parte de las docentes han reflejado una mejora evidente en los cuatro aspectos observados (Tabla 3). Solo diez respuestas del total de las cuatro preguntas realizadas han considerado que la actitud del alumnado ha sido la misma, frente a noventa respuestas que observaron una mejora en los aspectos consultados. No se ha observado en ningún caso que la capacidad atencional, la atención sostenida, la frecuencia en la interacción o la duración del tiempo de interacción se hayan reducido tras la intervención, luego podemos considerar que el resultado arroja datos positivos en la percepción docente tras la realización de actividades musicales manipulativas y conectivas en el aula.

Pregunta	Cuestión	Menor	Igual	Mayor
1	Su capacidad para atender es	0	2	23
2	El tiempo que mantiene su atención es	0	1	24
3	La frecuencia de interacción con sus compañeros es	0	4	21
4	El tiempo que interactúa con sus compañeros es	0	3	22

Tabla 3. Respuestas sobre percepción docente (elaboración propia).

Resulta conveniente además conocer si existe diferencia entre la percepción de las docentes con mayor o menor experiencia, por lo que se presenta a continuación (Figura 1) las respuestas recibidas ante las cuestiones atencionales, la mayor parte de respuestas nos indican un incremento en las cuestiones encuestadas, concentrándose en los grupos que poseen una mayor experiencia en aula, de 10 años en adelante. Tendencia que se repite en las respuestas recibidas sobre la interacción (Figura 2), donde encontramos una respuesta en la categoría de igual frecuencia de interacción tras la intervención en el grupo de experiencia de 10 a 20 años, que desaparece cuando se contempla el tiempo de interacción, donde la totalidad de respuestas en los grupos de experiencia en aula superiores a los 10 años se concentran en la opción de mayor.

RESPUESTAS SOBRE ATENCIÓN

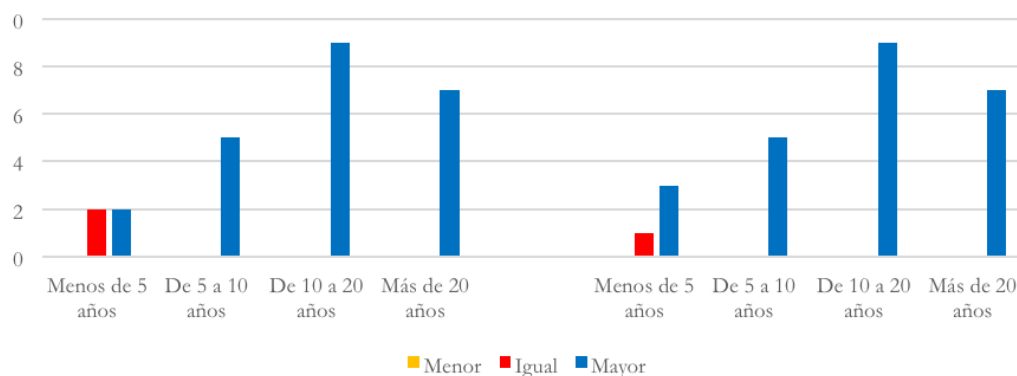


Figura 1. Respuestas sobre atención por experiencia docente (elaboración propia).

RESPUESTAS SOBRE INTERACCIÓN

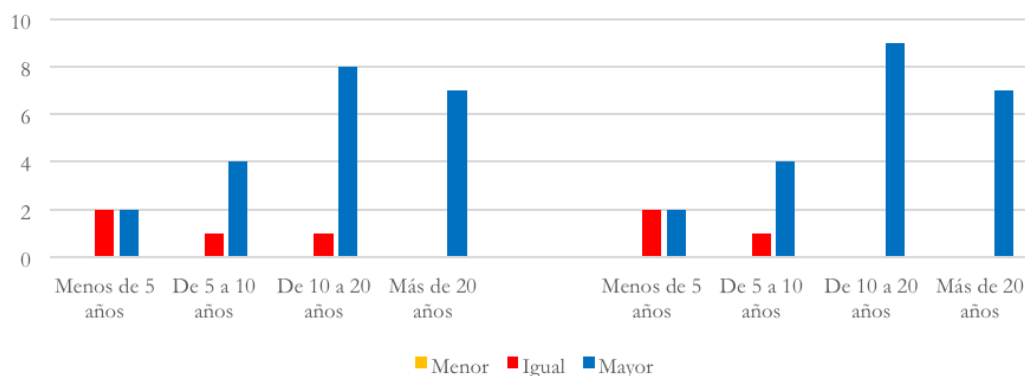


Figura 2. Respuestas sobre interacción por experiencia docente (elaboración propia).

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se ha estudiado la percepción de veinticinco docentes de Educación Infantil en relación a la atención y a la interacción que presenta su alumnado tras el desarrollo de una propuesta musical previa realizada con metodología manipulativa y conectiva. Las respuestas obtenidas permiten confirmar que la mencionada práctica musical ha contribuido a mejorar los cuatro aspectos contemplados en el cuestionario respondido por las docentes participantes. Podríamos valorar por tanto el interés de ampliar estas intervenciones incrementando la cifra de alumnado participante en la intervención musical (en esta ocasión 190), desarrollando la propuesta en otras localizaciones geográficas y en otras etapas educativas con su previa adecuación, buscando la mejora académica a través del aumento atencional y el refuerzo en la interacción social del alumnado, favoreciendo un buen ambiente en el aula.

En la etapa infantil, cualquier aprendizaje resulta de mayor efectividad cuanto mayor capacidad de cautivar y motivar al alumnado posee y para ello parece determinante involucrar estímulos sensoriales y aspectos emocionales (Mateo et al., 2017; Perdomo y Rojas, 2019; Alsina y Farrés, 2021; Gisbert, 2022 y Lorenzo de Reizábal, 2022). El aprendizaje experiencial se basa en la vivenciación y manipulación, permite conectar conocimientos previos reelaborándolos con los nuevos conceptos y destrezas (Novo et al., 2017; Berciano et al., 2019).

Confluyen en esta propuesta los preceptos de la activación atencional, la atención sostenida, el aprendizaje conectivo, la manipulación de elementos extramusicales, el componente lúdico, el concepto de aprender haciendo y se favorece la interacción entre iguales optimizando el poder socializador de la música. En investigaciones anteriores ya se han constatado los resultados positivos del aprendizaje cuando éste se sostiene en las propias vivencias y en la integración de nuevas experiencias, así como la interdisciplinariedad y vinculación de experiencias donde la propia propuesta permite conocer y conectar con la realidad más cercana al alumnado (Moreno y Barragán, 2020; Porflit, 2021).

La práctica musical, además de mejorar la comprensión y expresión de ideas, sentimientos y emociones (Morris et al., 2018), favorece la cohesión social, el espíritu crítico, la actitud cooperativa, refuerza la pertenencia al grupo, facilita la inclusión y con todo ello el desarrollo integral (Alsina et al., 2020; Olcina et al., 2020). El aprendizaje musical influye en la autoestima y personalidad del individuo cambiando su actitud y comportamiento (Gutiérrez, 2016; Valencia, 2017), esto es fruto de las modificaciones en estructuras y funcionamiento cerebral (Habibi et al., 2017).

La experiencia musical realizada en el aula ha resultado ser positiva, no solo en lo musical, sino también en las cuestiones analizadas en este trabajo, en la mejora de la atención, en el tiempo en que la atención permanece activada, en la interacción del alumnado con sus compañeros y en el tiempo de duración de esas interacciones establecidas. Las metodologías manipulativa y conectiva han resultado ser en el aprendizaje musical, según la percepción docente, una herramienta útil en la mejora de ambos parámetros, mostrando así resultados favorables en el alumnado participante en aspectos atencionales y de interacción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, M. y Farrés, I. (2021). ¿Jugar o aprender? El aprendizaje lúdico en la formación musical del maestro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 83-96. <http://doi.org/10.5209/reciem.67853>
- Alsina, M., Mallo, C. y Alsina, A. (2020). Currículum competencial y Educación Artística en Secundaria. Resultados de una experiencia de cocreación basada en el ABP. *Artseduca*, 26, 105-117. <http://dx.doi.org/10.6035>
- Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D. y Rodríguez-Terceño, J. (2020). Integración de la Educación Emocional como Nuevo Eje Conformador en el Grado Universitario de Turismo. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 197-219. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p197-219>
- Chao, R., Gisbert, V. y Chao, A. (2020). Contribución a la conservación del patrimonio musical en Educación Primaria. Estudio de caso en Galicia en 2003 y 2019. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 111-125. <https://doi.org/10.7203/LEEME.45.16880>
- Costa, M. F. M. y Dorrió, B.V. (2010). Actividades manipulativas como herramienta didáctica en la Educación Científico-tecnológica. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 7(2), 462-472. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.i2.01
- De Álvaro, P. (2017). El descubrimiento de los fenómenos meteorológicos en educación infantil. Una propuesta experimental. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 30, 75-94. <https://doi.org/10.24197/trp.30.2017.75-94>
- Gisbert, V. (2022). Constructivism and Connectionism in Musical Learning: First Cycle of Early Childhood Education. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 11(Monográfico), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.vii.3865>
- Gisbert, V. (2022). Evocando la Audiation de Edwin Gordon para la formación integral, la interiorización cultural y el aprendizaje en valores. En De la Ossa-Martínez, M. A. (Ed.) *La educación y formación musical en el siglo XXI* (pp. 157-175). Sílex.
- Gutiérrez, A. M. (2016). La música en el ámbito educativo: las comunidades de aprendizaje. *International Journal for 21st Century Education*, 3, 15-24. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v3i1.5644>
- Habibi, A., Damasio, A., Ilari, B., Veiga, R., Joshi, A., Leahy, R., Justin P., Divya V., Chitresh, B. y Hanna, D. (2017). Childhood music training induces change in micro and macroscopic brain structure: results from a longitudinal study. *Cerebral Cortex*, 28(12), 4336-4347. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhx286>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-290.
- Lorenzo de Reizábal, M. (2022). El arte como generador de emociones: estudio de ocho narrativas de estudiantes de posgrado. *Revista Humanidades*, 12(2). <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.50893>
- Mateo, E., Ferrer, L. M., Mazas, B., Hervas, A. y Muñoz, A. (2017). ¿Qué hay dentro de la cueva?: una experiencia multisensorial para trabajar las ciencias con alumnos de Educación Infantil. X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. <https://core.ac.uk/reader/147043550>
- Montoya, J. C. (2018). El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en la enseñanza de la música en España. *Anuario musical*, 72, 219-232. <https://orcid.org/0000-0002-1697-0023>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Moral, L., Vicedo, F. y Romero, F. J. (2020). Estudio piloto de variables socio-emocionales, ansiedad y flow en alumnos de grado profesional de música mediante actividades BAPNE. *Educatio siglo XXI: revista de la Facultad de Educación*, 38(2), 193-212. <https://doi.org/10.6018/educatio.432971>

- Moreno, C. M. y Barragán, J. A. (2020). La práctica pedagógica del docente de enfermería: del conductismo al constructivismo. *Praxis y Saber*, 11(26), e10255. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n26.2020.10255>
- Morris, S. L., Wagner, E. F. y Wales, E. (2018). Music Education as a Path to Positive Youth Development: An El Sistema-Inspired Program. *Journal of Youth Development*, 13(4), 149-163. <https://doi.org/10.5195/jyd.2018.572>
- Navarro, J. L. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. *REDIE. Revista de Investigación Educativa*, 19(3), 143-160. <http://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.675>
- Novo, M. L., Alsina, Á.; Marbán, J. M. y Berciano, A. (2017). Inteligencia conectiva para la educación matemática infantil. *Comunicar*, 52(XXV), 29-39. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-03>
- Olcina, G., Reis, J. y Ferreira, M. (2020). La Educación Intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 288-311. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/392>
- Piaget, J. (1975). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
- Perdomo, I. R. y Rojas, J. A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 161-175. DOI: <http://doi.org/10.21703/rexe.20191836perdomo9>
- Riera, J. y Casals, A. (2021). ¡Coreografía, música... acción! Caracterización y patrones gestuales de los juegos de manos en castellano. *Revista Musical Chilena*, 75(235), 101-131. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/56751/67439>
- Sadio, F. J., Ortiz, M. A. y Bernabé, M. M. (2020). La formación del profesorado de Música para potenciar la creatividad desde la utilización de las TIC: una experiencia biográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 155-166. <https://doi.org/10.6018/reifop.42289>
- Seashore, C. E., Lewis, D. y Saetveit, J. G. (2021). Seashore. Test de Aptitudes Musicales de Seashore. EASHORE. *Biblioteca de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*, <https://www.psicoaragon.es/omeka/items/show/916>
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 46(24), 19-26. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-02>
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. BC Lulu Press.
- Touriñán, J.M. (2020). Conocer, enseñar y educar tienen distinto significado, la diferencia permite hablar con sentido de enseñanza educativa. Una mirada mesoaxiológica. *Boletín Redipe*, 9(6), 30-41. <http://dx.doi.org/10.36260/rbr.v9i6.994>
- Valencia, G. (2017). La música en la formación integral del hombre. *FOLIOS. Revista de la Facultad de Artes y Humanidades*, 6, 30-43. <https://doi.org/10.17227/01234870.6folios30.37>
- Vega, S. (2012). *Ciencia 3-6. Laboratorios de ciencias en la escuela infantil*. Graó.
- Westerhoff, N. (2010). La neurodidáctica a examen. *Mente y cerebro*, 44, 34-40.
- Zatorre, R., Fields, R. D. y Johansen-Berg, H. (2012). Plasticity in gray and white: neuroimaging changes in brain structure during learning. *Nature Neuroscience*, 15(4), 528. <http://doi.org/10.1038/nn.3045>

Neuromotricity for musicians. The “bola cantabile” as a didactic resource in singing and corporal expressions for the bapne method

Francisco Javier Romero-Naranjo

Universidad de Alicante
bapne.central@gmail.com

Víctor Navarro-Maciá

Universidad Cardenal Herrera
theroundjazz@gmail.com

Vicenta Gisbert-Caudeli

Universidad Autónoma de Madrid
vicenta.gisbert@uam.es

ABSTRACT

The purpose of this chapter is to propose activities based on neuromotricity, where musical language is unified with the work of body expression, first we make a clear difference in the terms of motor, psychomotricity and neuromotricity and then give way to the explanation of the activity called “Bola Cantabile”. With this type of activities, we propose a high volume of practical resources within the Bapne method.

Keywords: Neuromotricity; BAPNE; Dual Task; Handball change; Bola Cantabile.

NEUROMOTRICIDAD PARA MÚSICOS.

LA “BOLA CANTABILE” COMO RECURSO DIDÁCTICO EN CANTO Y EXPRESIÓN CORPORAL DEL MÉTODO BAPNE

RESUMEN

El propósito de este capítulo es proponer actividades basadas en la neuromotricidad, donde se unifique el lenguaje musical con el trabajo de expresión corporal, primero hacemos una clara diferenciación en los términos de motricidad, psicomotricidad y neuromotricidad para luego dar paso a la explicación de la actividad denominada “Bola Cantabile”. Con este tipo de actividades, proponemos un alto volumen de recursos prácticos dentro del método Bapne.

Palabras clave: neuromotricidad; BAPNE; tarea dual; cambio de manos; bola cantabile.

INTRODUCTION

Neuromotricity is a discipline that can be applied in different educational fields such as theater (Asurmendi-Telleria & Romero-Naranjo, 2022), physical activity and sport sciences (Romero-Naranjo, 2019, 2020, 2021, 2022; Romero-Naranjo et al., 2023), a foreign language (Fernandez et al., 2021), ethnography (Di Russo & Romero-Naranjo, 2021; Romero-Naranjo, 2008), mathematics (Romero-Naranjo et al., 2022) or in the field of music (Romero-Naranjo, 2020). Regarding the advances in recent years on the brain from neuropsychology and neuroscience, executive functions have played a very important role due to the high rate of publications in the educational field (Andreu-Cabrera & Romero-Naranjo, 2021; Romero-Naranjo & Andreu-Cabrera, 2023).

In the case of dual tasks, the increase in scientific publications has been exponential in the last 10 years due to the high interest and positive results mainly in neurorehabilitation. Even so, the practice of the double task can be taken to the educational field in a systematized way as the BAPNE method does. Physical activity has numerous physical and cognitive benefits, as demonstrated by numerous authors. (Aedo-Muñoz et al., 2021; Aguilar-Herrero et al., 2021; Burbano-Pantoja et al., 2021; Cárdenas-Sánchez et al., 2015; Falbo et al., 2016; Fritz et al., 2015; Koch et al., 2018; Kokubo et al., 2018; Kulinna et al., 2018; Mendel et al., 2015).

The body percussion is a discipline that has a great effectiveness in the educational field so it can be used in several areas (Romero-Naranjo, 2019, 2020, 2021, 2022), such as visual arts (Alonso-Sanz & Romero-Naranjo, 2013), music (Romero-Naranjo, 2019, 2020, 2020, 2021, 2022), theater (Asurmendi-Telleria & Romero-Naranjo, 2022), learning a foreign language (Fernández et al., 2021), ethnography (Di Russo & Romero-Naranjo, 2021; Romero-Naranjo, 2008), etc. In the sciences of physical activity, the BAPNE method provides a whole protocol of practical activities divided into two main lines. One of them in body expression with its corresponding manuals (Romero-Naranjo, 2019), and secondly, the subject that interests us here, protocols linked to physical activity called BAPNE FIT. In this area we can study cardiorespiratory aspects and ergospirometry or stress test with gas analysis (Romero-Naranjo & González de Benatuil, 2022).

DIFFERENCES BETWEEN MOTOR SKILLS, PSYCHOMOTOR SKILLS AND NEUROMOTRICITY

From a theoretical and practical point of view, there are clear differences between each of these concepts, so we will now proceed to define them.

- **Motricity**: is the ability to control body movements in a voluntary and coordinated manner involving the motor system. Activities such as walking, jumping, running, rolling, crawling, going up or down stairs, etc. clearly represent motor skills.
- **Psychomotricity**: according to the Spanish association of psychomotricity, psychomotricity is the set “of cognitive, emotional, symbolic and sensory-motor interactions in the capacity of being and expressing oneself in a psychosocial context”. Activities such as following a path, tying shoelaces, putting an object inside another object according to its geometric shape, making a circuit with specific goals, etc.
- **Neuromotricity**: is the educational and neurorehabilitative procedure that affects cognitive stimulation through the executive functions in which the double task and mainly the voice, provides a superior function to the stimulation. The example of language as a task independent of the upper and lower extremity is the main element that differentiates it from motor and psychomotor skills.

There are several definitions of neuromotricity, but Romero-Naranjo is the first author to link it to executive functions through his educational proposals with the BAPNE method. The hierarchy that we propose stems from motor skills as the most basic movement to neuromotricity as a higher activity (Figure 1).

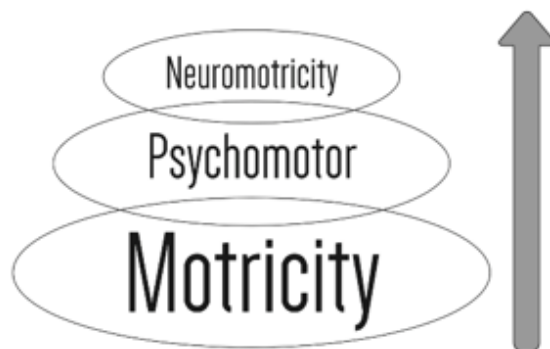


Figure 1. Neuromotricity Structure

a. What is not Neuromotricity?

- It is not neuromotricity to do any motor activity and talk about the brain. Neuromotricity has a very unique activity protocol.
- It is not neuromotricity to make a motor circuit and talk about the brain.
- It is not neuromotricity to do body percussion listening to a musical base.
- It is not neuromotricity to play hand clapping games.

b. The dual task as a pedagogical resource

Neuropsychology has structured three classic paradigms in relation to the so-called “dual task” (Baddeley, 1986; Falbo et al., 2016; Fritz et al., 2015; Koch et al., 2018; Mendel et al., 2015; O’Shea et al., 2022; Ruthruff et al., 2001):

1. Motor/Motor
2. Cognitive/Cognitive
3. Cognitive/Motor

Later other researchers proposed another model (Park et al., 2014; Kim et al, 2017) called:

4. Rhythmic/Motor

The BANE method proposes another possible paradigm due to the type of activities executed named:

5. Rhythmic/Motor/Cognitive (Romero-Naranjo et al, 2023a).

The activity protocol of the BAPNE program is based on activities in which the subject must perform motor movement activities while performing rhythmic structures with the upper limb and from the verbal point of view performs cognitive activities that the teacher can indicate (addition, subtraction, capitals of countries, saying opposites, translating words,

singing a melody, etc.). BAPNE's method has a "Chart" summarizing all the variants that can be performed (Figure 2).

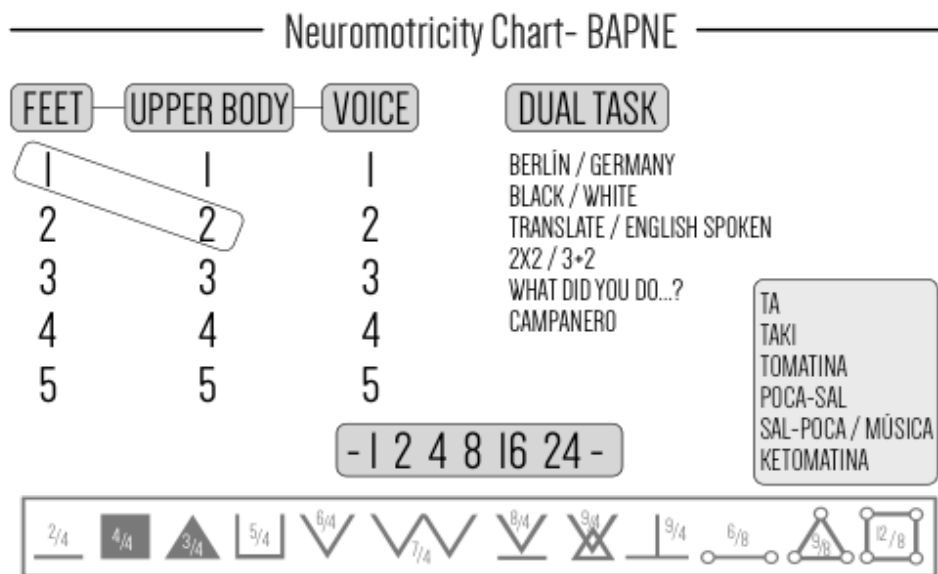


Figure 2. Neuromotricity Chart-Bapne Method

This aspect has already been discussed more extensively in our research entitled "Pilot Study of the Assessment of Anxiety and Attention through Body Percussion and Neuromotricity in Secondary Education Students in Physical Education, Music and Visual Arts Classes" (Romero et al., 2022).

c. Handsball change and "Bola Cantabile"

With regard to the musical field, there are many activities that can be executed where the BAPNE method provides resources not only for children, but also for the sciences of physical activity and sport, theater and music. Regarding the learning of musical language, the program called cognitive solfeggio provides practical resources for the basics of musical language from another perspective (Romero-Naranjo, 2020).

Within this program linked to acquiring competence through musical concepts, an activity called "Handsball Change" (Figure 3) stands out, which consists of micro-activities that require a high level of attention, among which the Bola Cantabile stands out (Romero-Naranjo et al., 2022).



Figure 3. Bola Cantabile

d. Development

The execution of this activity is centered on the use of a balloon of 36 cm in diameter inflated with air and with some weight that must be hit by the participants (Figure 3). The objective of this proposal is not only to enhance tuning and the use of the canon but also body expression and movement. The body expression activities proposed here are divided into four main blocks:

- Gestures.
- Posture.
- Look.
- Facial expression.

e. Proposed activities

The proposal of activities can be immense, although here we propose the main ones that can be constantly modified and expanded. Here are some examples:

- The group is walking and moving in space while singing the diatonic scale each time the ball is hit.
- An upper third is sung each time the ball is hit until the high D is reached.
- The diatonic scale is sung in 4-voice canon.
- The blues scale is sung ascending and descending.
- The addition of 3 between each time the Ball is struck until the number 100 is exceeded.
- Multiplications are performed always doubling the previous number.
- Each person performs a gesture each time the ball is hit, which must then be repeated by the next person. Every two people must change the gesture.
- The group adopts a gesture associated with each musical note with a maximum of 8 gestures.
- Hit it with a part of the body other than the hand (head, shoulder, foot...).
- Adopt a specific posture each time you strike a note.
- Adopt a specific facial expression or look each time you strike.



Figure 4. Students from the University of Alicante performing the “Bola Cantabile” activity

CONCLUSIONS

With this type of activity, by way of conclusion, we would like to emphasize that we can be working in a parallel way both musical aspects and corporal expression. First of all, we have made a terminological difference between the concepts of motor, psychomotricity and neuromotricity to finally link it to the activity of the Cantabile ball within the cognitive solfeggio program. The dual task has a fundamental aspect in the BAPNE method since we possibly work the motor-cognitive-rhythmic paradigm that, from the point of view of cognitive stimulation, can be worked from different areas.

Corporal expression is one of the most common deficiencies in the training of musicians, which is why here we provide a suggestive activity that allows us to provide resources that do not tie the music apprentice to a chair, nor does it have a hierarchical learning structure. For this, motivation and above all collaborative learning play a very relevant role in Bapne's method.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aedo-Muñoz, E., Rötger Guarda, A., Ria Gamboa, I., Rodríguez Zárate, N., Rojas Reyes, C., Aedo, N., Valenzuela, D., Arriagada, D., Argothy, R., Sepulveda, J., Miarka, B. y Brito, C. (2021). Variaciones cinemáticas de ascenso en los ciclistas de montaña. *Retos*, 40, 257-263. <https://doi.org/10.47197/retos.vii40.81430>
- Aguilar-Herrero, M., García, C. M. y Gil, C. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en Educación Primaria. *Retos*, 41, 492-501. <https://doi.org/10.47197/retos.voi41.82683>
- Alonso-Marco, M. y Romero-Naranjo, F. J. (2022). Introducción al análisis cinemático de los movimientos básicos de la percusión corporal según el Método BAPNE. *Retos*, 46, 950-971. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94773>
- Alonso-Sanz, A. y Romero-Naranjo, F. J. (2015). El círculo en la relación espacio y cuerpo. Foto-Ensayo a partir de Isidro Blasco y el método BAPNE. *Arte, Individuo y Sociedad*, 27(3), 359-374. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n3.41382
- Álvarez-Morales, L. J. y Romero-Naranjo, F. J. (2019). Pilot study into executive functions with muslim and christian pupils in the city of Ceuta using body percussion. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 60. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.92>
- Andreu, E. y Romero-Naranjo, F. J. (2021). Neuromotricidad, psicomotricidad y motricidad. Nuevas aproximaciones metodológicas. *Retos*, 42, 924-938. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.89992>
- Arnau-Mollá, A. F. y Romero-Narnjo, F. J. (2020). Quantitative study on selective attention in children aged 8-9 years through bodypercussion. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 84(6), 50-60. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.05.6>
- Arnau-Mollá, A. F. y Romero-Naranjo, F. J. (2022a). A bibliometric study on body percussion based on high impact search engines. *Retos*, 45, 679-692. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92653>
- Arnau-Mollá, A. F. y Romero-Naranjo, F. J. (2022b). Body percussion as a pedagogical resource. Bibliometric study on body percussion based exclusively on secondary search engines. *Retos*, 46, 809-825. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.95178>
- Arnau-Mollá, A. F. y Romero-Naranjo, F. J. (2022). Body percussion research as an object of study based on neuromotricity and executive functions: Research design. En Molero, M. d. M., Barragán, A. B., Simón, M. d. M. y Martos, A. (Comps.). *Innovación docente e investigación en educación: experiencias de cambio en la metodología docente* (pp. 775-785). Dykinson.

- Arnau-Mollá, A. F. y Romero-Naranjo, F. J. (2022). Evolution of the bapne method as an innovation method based on its justification in scientific-academic publications. En Molero, M. d. M, Barragán, A. B., Simón, M. d. M. y Martos, A. (Comps.). *Innovación docente e investigación en educación: experiencias de cambio en la metodología docente* (pp. 485-496). Dykinson.
- Arnau-Mollá, A. F. & Romero-Naranjo, F. J. (2022). Urban rhythms and creativity: Proposals for didactic innovation from neuromotricity through the BAPNE method. En Molero, M. d. M, Barragán, A. B., Simón, M. d. M. y Martos, A. (Comps.) *Acercamiento multidisciplinar para la investigación e intervención en contextos educativos* (pp. 463-474). Dykinson.
- Asurmendi-Telleria, E. y Romero-Naranjo, F. J. (2022). How to teach body percussion through neuromotricity in the BAPNE method. En Molero, M. d. M, Barragán, A. B., Simón, M. d. M. y Martos, A. (Comps.). *Innovación Docente e Investigación en Educación: Experiencias de Cambio en la Metodología Docente* (pp. 767-774). Dykinson.
- Baddeley, A. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Burbano, V. M., Cárdenas, M. y Valdivieso, M. (2021). Influencia de un programa de juegos pueriles sobre la coordinación motriz en estudiantes de educación básica. *Retos*, 42, 851-860. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87421>
- Cadenas-Sánchez, C., López-Contreras, G. y Arellano, R. (2015). Revisión de la biomecánica de la marcha en medio acuático vs terrestre. *Retos*, 28, 128-133. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.3485>
- Carretero-Martínez, A., Romero-Naranjo, F. J., Pons-Terres, J. M. y Crespo-Colomino, N. (2014). Cognitive, visual- Spatial and psychomotor development in students of Primary Education through the body percussion-BAPNE method. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1282-1287. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.363>
- Castelló-Juan, B., Antón-Suay, M. T., Flores-Morales, N., Vicedo-Reche, M. y Romero-Naranjo, F. J. (2019). Evaluating executive functions in primary school children in Alicante using body percussion. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 60. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.70>
- Cozzutti, G., Guaran, F., Blessano, E. y Romero-Naranjo, F. J. (2017). Effects on executive functions in the BAPNE method; A study on 8-9 years old children in Friuli Venezia Giulia, Italy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 900-907. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.126>
- Di Russo, S. y Romero-Naranjo, F. J. (2021a). *Body percussion in spanish music: a methodological approximation*. ERPA 2021 International Congresses on Education.
- Di Russo, S. y Romero-Naranjo, F. J. (2021b). *Body percussion in the work of composer Oscar Navarro. The case of "Libertadores"*. ERPA 2021 International Congresses on Education.
- Duarte, C. C. (2015). *Efeito da dança samba na aptidão cardiorrespiratória e composição corporal de mulheres passistas* [Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo].
- Fabra-Brell, E. y Romero-Naranjo, F. J. (2017). Social competence between equals through body percussion according to method BAPNE in secondary students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 23, 829-836. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.179>
- Falbo, S., Condello, G., Capranica, L., Forte, R. y Pesce, C. (2016). Effects of physical-cognitive dual task training on executive function and gait performance in older adults: a randomized controlled trial. *BioMed Resh Int.*, 5812092.
- Fernández, A. L. (2014). Neuropsicología de la atención. Conceptos, alteraciones y evaluación. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 25, 1-28.

- Fernández, N. B., Trost, W. J. y Vuilleumier, P. (2019). Brain networks mediating the influence of background music on selective attention. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 14(12), 1441-1452.
- Fritz, N. E., Cheek, F. M. y Nichols-Larsen, D. S. (2015). Motor-cognitive dual-task training in neurologic disorders: A systematic review. *Journal of Neurologic Physical Therapy: JNPT*, 39(3), 142.
- González M. L. M., Liendo, A., Asurmendi, E. y Romero-Naranjo, F. J. (2022). Bruno Mars and body percussion: Creative strategies from neuromotricity with the BAPNE method. En Molero, M. d. M., Barragán, A. B., Simón, M. d. M. y Martos, A. (Comps.). *Acercamiento multidisciplinar para la investigación e intervención en contextos educativos* (pp. 449-461). Dykinson.
- González, O. S., Romeu, C. E. y Romero-Naranjo, F. J. (2019). Pilot study of executive functions in elderly adults in care homes. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 60. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.95>
- González-Sánchez, O.S., Romeu-López, C.E., Sayago-Martínez, R. y Romero-Naranjo, F. J. (2021). *Body percussion and the cuban clave in the BAPNE Method*. ERPA 2021 International Congresses on Education.
- Huang, H. J. y Mercer, V. S. (2001). Dual-Task methodology: Applications in studies of cognitive and motor performance in adults and children. *Pediatric Physical Therapy*, 13(3), 133-140.
- Kim, S. J., Cho, S. R. y Yoo, G. E. (2017). The applicability of rhythm-Motor tasks to a new dual task paradigm for older adults. *Front. Neurol.*, 8. <https://doi.org/10.3389/fneur.2017.00671>
- Koch, I., Poljac, E., Müller, H. y Kiesel, A. (2018). Cognitive structure, flexibility, and plasticity in human multitasking-an integrative review of dual-task and task-Switching research. *Psychological Bulletin*, 144(6), 557.
- Kokubo, T., Tajima, A., Miyazawa, A., & Maruyama, Y. (2018). Validity of the low-impact dance for exercise-based cardiac rehabilitation program. *Physical Therapy Research*, 21(1), 9-15.
- Kulinna, P. H., Stylianou, M., Dyson, B., Banville, D., Dryden, C. y Colby, R. (2018). The effect of an authentic acute physical education session of dance on elementary students' selective attention. *BioMed Research International*, 2018, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2018/8790283>
- Latre-Nava, S., Martínez-Fernández, X., Rodríguez-Masafrets, A., Puigdevall-Cayuela, A., Torre, G., Finestres-Alverola, J. y Romero-Naranjo, F. J. (2019). Cognitive stimulation in adolescents at risk of exclusion using the BAPNE® method. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 60. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.62>
- Luis-de Cos, G., Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I. y Arruza, J. A. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en educación. *Retos*, 36, 231-238. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.64243>
- Martínez, N., Santaella, E. y Rodríguez-García, A.-M. (2021). Beneficios de la actividad física para la promoción de un envejecimiento activo en personas mayores. Revisión bibliográfica. *Retos*, 39, 829-834. <https://doi.org/10.47197/retos.voi39.74537>
- Mendel, T., Barbosa, W., Sasaki, A. (2015). Dual task training as a therapeutic strategy in neurologic physical therapy: a literature review. *Acta Fisiatr*, 22, 206-211.
- Mezcua-Hidalgo, A., Ruiz-Ariza, A., Ferreira, V. A. y Martínez-López, E. J. (2020). Capacidades físicas y su relación con la memoria, cálculo matemático, razonamiento lingüístico y creatividad en adolescentes. *Retos*, 37, 473-479. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71089>
- Moral, L., Vicedo, F. y Romero-Naranjo, F. J. (2020). Estudio piloto de variables socio-Emocionales, ansiedad y flow en alumnos de grado profesional de música mediante actividades BAPNE. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 193-212. <https://doi.org/10.6018/educatio.432971>

- O'Shea, S., Morris, M. E. y Iansek, R. (2002). Dual task interference during gait in people with Parkinson disease: effects of motor versus cognitive secondary tasks. *Phys er*, 82, 888-897.
- Pacheco, E., Villafuerte-Holguín, J., y López, J. (2022). Actividad física y motivación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera en niños pequeños de Ecuador. *Retos*, 44, 988-998. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90137>
- Padial-Ruz, R., García-Molina, R., González, G. y Ubago-Jiménez, J. (2022). Actividad física y movimiento integrados en la enseñanza de una segunda lengua desde una edad temprana: Una revisión sistemática. *Retos*, 44, 876-888. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.91506>
- Palma, T., Carroza, D., Torres, R., Poblete-Aro, C., Cadagan, C. y Castillo-Paredes, A. (2021). Cambios en los síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad en niños y adolescentes con TDAH mediante los Deportes. Una revisión. *Retos*, 41, 701-707. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.78201>
- Park, B. y Brünken, R. (2014). The rhythm method: A new method for measuring cognitive load-an experimental dual-task study. *Applied Cognitive Psychology*, 29(2), 232-243. <https://doi.org/10.1002/acp.3100>
- Park, J. K. y Kim, S. J. (2021). Dual-Task-Based drum playing with rhythmic cueing on motor and attention control in patients with parkinson's disease: a preliminary randomized study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910095>
- Pashler, H. (1994). Dual-Task interference in simple tasks: data and theory. *Psychological Bulletin*, 116(2), 220.
- Piqueres-Juan, I., Sarmiento-Alienes, S., Sánchez-González, E. y Romero-Naranjo, F. J. (2019). Pilot study into sustained and selective attention using the BAPNE method. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 60(93), 751-759. <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.93>
- Portellano, J. A. y García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Editorial Síntesis.
- Reigal, R. E., Barrero, S., Martín, I., Morales-Sánchez, V., Juárez-Ruiz de Mier, R. y Hernández-Mendo, A. (2019). Relationships between reaction time, selective attention, physical activity, and physical fitness in children. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02278>
- Rodríguez-Gómez, D. A., y Talero-Gutiérrez, C. (2022). Effects of music training in executive function performance in children: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 968144. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968144>
- Romero-Naranjo, F. J. (2008). Percusión corporal en diferentes culturas. *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 21(76), 46- 97.
- Romero-Naranjo, F. J. (2012). Percusión corporal y lateralidad. Método BAPNE. *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 25(91), 30-51.
- Romero-Naranjo, F. J. (2013a). Criterios de evaluación en la didáctica de la percusión corporal-Método BAPNE. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 235-253.
- Romero-Naranjo, F. J. (2013b). Percusión corporal en Indonesia y Sudáfrica: Recursos para el aula. *Música y Educación: Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 26(93), 38-47.
- Romero-Naranjo, F. J. (2013b). Science & Art of body percussion: A review. *Journal of Human Sport & Exercise*, 8(2), 442-457. <https://doi.org/10.4100/jhse.2012.82.11>
- Romero-Naranjo, F. J. (2014). *BAPNE method: Body percussion and multiple intelligences. Cognitive, social-Emotional and psychomotor stimulation* (10th ed., Vols. 1-5). Body Music Body Percussion Press.
- Romero-Naranjo, F. J. (2017). *Bodypercussion-Programación didáctica* (4th ed. Vols. 1&2) Body Music Body Percussion Press.

- Romero-Naranjo, F. J. (2018). *Bodypercussion basic*. Body Music Body Percussion Press.
- Romero-Naranjo, F. J. (2019). *Handball change* (4th ed., Vols. 1-5). Body Music Body Percussion Press.
- Romero-Naranjo, F. J. (2020a). *BAPNE Fit 1*. Body music Body Percussion Press.
- Romero-Naranjo, F. J. (2020b). *BAPNE Fit 2*. Body music Body Percussion Press.
- Romero-Naranjo, F. J. (2020c). Body Percussion in the Physical Education and Sports Sciences. An approach to its systematization according to the BAPNE Method. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 7(5), 421-431.
- Romero-Naranjo, F. J. (2020d). La percusión corporal como recurso interdisciplinar [Body percussion as an interdisciplinary resource]. En Calvino, A. J. (Coord.). *Informe especial Odite sobre tendencias educativas: Educación en tiempos de pandemia* (pp. 134-143). Procompal Publicaciones.
- Romero-Naranjo, F. J. (2020e). Percusión corporal y “Solfeo cognitivo”. Recursos pedagógicos según el método BAPNE. *Pensamiento Actual*, 20(35), 105-121. <https://doi.org/10.15517/PA.V20I35.44398>
- Romero-Naranjo, F. J. (2022a). BAPNE Fit: Neuromotricity and body percussion in physical activity and sport sciences. *The Educational Review*, 6(2), 37-44. <http://doi.org/10.26855/er.2022.02.001>
- Romero-Naranjo, F. J. (2022b). Visuomotor skills and neuromotricity in the BAPNE method. Real-Time signaling as a learning resource. En De la Ossa-Martínez, M. A. (Ed.). *La educación y formación musical en el siglo XXI. ¿Somos competentes para el enfoque competencial?* (pp. 303-325). Silex Ediciones.
- Romero-Naranjo, F. J. y Andreu-Cabrera, E. (2021). Neuromotricity as a new paradigm. *Journal of Human Sport and Exercise* (In Press). <https://doi.org/10.14198/jhse.2023.181.16>
- Romero-Naranjo, F. J., Andreu-Cabrera, E. y Arnau-Mollá, A. F. (2022). Neuromotricidad y esquema corporal. Bases para el uso de la percusión corporal en las ciencias de la educación física y el deporte. *Retos*, 47, 615-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95922>
- Romero-Naranjo, F. J. y González, L. M. (2022a). Body percussion and urban rhythms as an interdisciplinary resource. *SHS Web of Conferences*, 150, 1-7. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202215001005>
- Romero-Naranjo, F. J., y González, L. M. (2022b). Practice of BAPNE FIT to Improve Cardiorespiratory Fitness. *SHS Web of Conferences*, 150, 1-8. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202215001006>
- Romero-Naranjo, F. J. y Romero-Naranjo, A. A. (2022). Percusión corporal y salud. Una breve aproximación al estado de la cuestión. *Eufonía*, 93, 16-23.
- Romero-Naranjo, F. J., & Sayago-Martínez, R. (2021a). *Music motor control and dual task*. *Handball change as a musical-motor paradigm*. ERPA 2021 International Congresses on Education.
- Romero-Naranjo, F. J. y Sayago-Martínez, R. (2021b). *Rhythm, cognitive solfege and body percussion*. *Proposal for educational*. ERPA 2021 International Congresses on Education, Sakarya, Turkiye.
- Romero-Naranjo, F. J., Sayago-Martínez, R., Jiménez-Molina, J. B. y Arnau-Mollá, A. F. (2023). Estudio piloto de la evaluación de la ansiedad y la atención a través de la percusión corporal y neuromotricidad en alumnado de secundaria en las clases de Educación Física, Música y Artes plásticas. *Retos*, 47, 573-588. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95595>
- Romero-Naranjo, F. J., Arnau-Mollá, A. F., González, M. L. M., Liendo, A., Di Russo, S., Salerno, G., Asurmendi, E. y Sempere, C. (2022). Neuromotricity and mathematics in children: Methodological approach based on rhythmic-Motor activities. En Molero, M. d. M, Barragán, A. B., Simón, M. d. M. y Martos, A. (Comps.). *Innovación docente e investigación en educación: experiencias de cambio en la metodología docente* (pp. 745-755). Dykinson.
- Romero-Naranjo, F. J., Arnau-Mollá, A. F., González, M. L. M., Salerno, G., Liendo, A., Asurmendi, E. y Di Russo, S. (2022). Chocolate: Body percussion and creativity from the BAPNE method. En

- Molero, M. d. M., Barragán, A. B., Simón, M. d. M. y Martos, A. (Comps.). *Acercamiento multidisciplinar para la investigación e intervención en contextos educativos* (pp. 475-483). Dykinson.
- Romero-Naranjo, F. J., Arnau-Mollá, A. F., Di Russo, S., Salerno, G., Liendo, A., Asurmendi, E. y González, M. L. M. (2022). Bola cantabile: creative strategies for the classroom from the BAPNE method. En Molero, M. d. M., Barragán, A. B., Simón, M. d. M. y Martos, A. (Comps.). *Acercamiento multidisciplinar para la investigación e intervención en contextos educativos* (pp. 485-494). Dykinson.
- Romero-Ramos, N., Romero-Ramos, O. y González, A. J. (2021). Actividad física y funciones cognitivas en personas mayores: Revisión sistemática de los últimos cinco años. *Retos*, 39, 1017-1023. <https://doi.org/10.47197/retos.voi39.79960>
- Ros-Silla, E., Valcarcel-Marsa, S., Jaikel-Arce, D., Berlai, S., Giglio, R., Payro-Escobar, A. y Romero-Naranjo, F. J. (2019). Attention in conservatoire students using body percussion following the BAPNE method. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 60. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.57>
- Ruthruff, E., Johnston, J. C. y van Selst, M. (2001). Why practice reduces dual-task interference. *J Exp Psychol Hum Percept Perform*, 27, 3-21.
- Sayago-Martínez, R., Salerno, G., Di Russo, S., Arnau-Mollá, A. F. y Romero-Naranjo, F. J. (2021). *Socio-emotional aspects of music-motor activities according to the BAPNE method*. ERPA 2021 International Congresses on Education, Sakarya, Turkiye.
- Serna, M., Romero-Naranjo, F. J., Sanchez, E., Piqueres, I., García, M. y Trives, E. A. (2018). Investigación en percusión corporal: Estudio bibliométrico de la percusión corporal hasta 2017. En C. Gerrero y P. Miralles (Eds.). *Innovación y modelos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior* (pp. 40-51). Edit.um.
- Tombu, M., y Jolicoeur, P. (2003). A central capacity sharing model of dual-task performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 29(1), 3.
- Torró-Biosca, R., Aparici-Mínguez, F., Arnau-Mollá, A. F., Ulate-Orozco, R. M., Cabrera-Quirós, D. A. y Romero-Naranjo, F. J. (2019). Pilot study into the executive functions of children aged 8-9 BAPNE method. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 60. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.94>
- Valdés, A., Rivas, E., Antuña, T. y Echevarría, L. (2016). Utilidad de la Ergoespirometría en el diagnóstico y evaluación de las enfermedades cardiovasculares. *Revista Cubana de Cardiología y Cirugía Cardiovascular*, 22(1), 47-53.
- Villa, M., Ruiz, L. M. y Barriopedro, M. I. (2019). Análisis de las relaciones entre la baja competencia motriz y los problemas de atención e hiperactividad en la edad escolar. *Retos*, 36, 625-632. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68502>
- Zambrano-Pintado, R. N., Moncayo, H. L., López, S. N. y Bonilla, D. (2022). Estimulación temprana como programa neurológico en las capacidades y destrezas en niños en etapa infantil. *Retos*, 44, 252-263. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88830>

La audición musical en Educación Primaria en la LOMLOE: análisis, espacio y novedades principales

Marco Antonio de la Ossa-Martínez

Facultad de Educación de Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha

Universidad Internacional de La Rioja

marco.ossa@uclm.es marcoantonio.delaossa@unir.net

RESUMEN

La audición musical es uno de los apartados de mayor relevancia dentro de la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria. Deriva de la propia naturaleza de la música, ya que, cuando una o varias personas interpreta, compone o graba en cualquier soporte una propuesta musical lo hace o realiza motivado por una necesidad de expresar o construir algo a través del medio que le es propio: el sonido. Sin la escucha y sin la figura del auditor, sea este un solo individuo o un grupo de ellos, la música no cerraría el ciclo que le es propio.

La nueva normativa planteada en la Educación Primaria en España en la LOMLOE y en el Real Decreto 157/2022 apuestan de manera clara por el enfoque competencial. En este capítulo se analiza el espacio y la relevancia que la audición musical posee dentro del currículo de Educación Artística y Educación Musical. Así, se atiende a los descriptores del perfil de salida de esta etapa, a las competencias clave, los objetivos generales, las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación para reafirmar el notable espacio que la audición musical posee en estas leyes.

Palabras clave: audición musical; legislación educativa; competencias educativas; Educación Primaria; Educación Musical.

THE MUSICAL AUDITION IN PRIMARY EDUCATION IN THE LOMLOE: PRESENCE, ANALYSIS AND MAIN NEWS

ABSTRACT

Musical audition is one of the sections that have a greater relevance within Musical Education in the Primary Education stage. It derives from the very nature of music, since when one or more people perform, compose or record any musical proposal on any medium, they do so motivated by a need to express or build something through its own medium: sound. Without listening and without the figure of the listener, be it a single individual or a group of them, music would not close the cycle that is its own.

The new regulations proposed in Primary Education in Spain in the LOMLOE and Royal Decree 157/2022 clearly bet on the competence approach. This article analyzes the space and relevance that listening to music has within the Art Education and Music Education curriculum. Thus, the descriptors of the exit profile of this stage, the key competences, the general objectives, the specific competences, the basic knowledge and the evaluation criteria are taken into account to reaffirm the remarkable space that musical hearing has in these laws.

Keywords: musical audition; educational legislation; educational skills; Primary education; Musical education.

INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

Vicente (2004) apunta que uno de los objetivos primordiales de la Educación Primaria debe ser desarrollar las percepciones de los procesos artísticos. En ellos, la música debería poseer un espacio de preeminencia por múltiples motivos, ya que, en primer lugar, presupone sensibilizar a los alumnos tanto hacia el mundo sonoro en su globalidad como hacia los patrones organizados de ruidos y sonidos que comprenderíamos como música.

Así, se estima que la audición musical es uno de los apartados clave y de mayor relevancia en la Educación Musical en Educación Primaria. En mayor o menor medida, el resto de actividades, conocimientos, destrezas y actitudes dependen de ella. No obstante, deriva de la propia naturaleza de la música, ya que, cuando un compositor, una agrupación musical o un solista crea, interpreta o graba en cualquier soporte o medio una propuesta musical, “lo hace motivado por una necesidad de expresar o construir algo a través del medio que le es propio: el sonido” (De la Ossa-Martínez, 2015b, p. 4).

Gracias a la audición musical en esta etapa educativa, los niños entran en contacto con una gran diversidad de formas, estilos, propuestas y manifestaciones. De esta manera, pueden aproximarse de primera mano a las diferentes estéticas y contextos que han caracterizado los distintos periodos de la historia de la humanidad. También se acercan a las propuestas que algunas personas o agrupaciones de individuos han realizado en cada uno de estos instantes o se están desarrollando en este momento en muy diversas latitudes, épocas y espacios.

Siempre de forma adecuada a la edad de los alumnos, se debe desarrollar y preparar el trabajo de audición musical para lograr una sensibilización, vivenciación y conocimiento completo e integral del fenómeno sonoro. No obstante, puede ser “al tiempo, fin y medio para una gran cantidad de descubrimientos” (De la Ossa-Martínez, 2015b, p. 4). En consecuencia, la labor del docente de música en este ámbito será la de tratar de plantear puentes motivadores y atractivos que aproximen las diferentes propuestas a los discentes. Partiendo de experiencias previas, es oportuno propiciar que estos entren en contacto con manifestaciones desconocidas hasta ese momento para ellos.

Willems (1981) entendió la audición como un proceso en el que se escuchan, reciben y entienden los sonidos de la imaginación. Por su parte, Akoschky (1996) distinguió entre oír y escuchar. Por este primer término, se entiende la percepción que tiene lugar en nuestro aparato auditivo, mientras que, para el segundo, es necesaria intención y atención. También hay que tener en cuenta que los distintos aspectos que se captan no se reciben ni se manifiestan siempre de la misma manera. En este sentido, la memoria, las experiencias y conocimientos previos, el interés, la situación, el contexto, la imaginación, la inteligencia y otros muchos ítems influyen en gran medida.

De la Ossa-Martínez (2015a) apunta que serían necesarios tres términos para delimitar los instantes que caracterizan la audición musical: “1. Oír, para designar y activar la función sensorial del órgano auditivo, que consiste en recibir los sonidos. 2. Escuchar, para indicar que se presta interés al sonido. 3. Entender, para señalar que se ha tomado conciencia de lo oído y escuchado” (p. 23).

En lo referente a la legislación educativa en España, se han aprobado recientemente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de mayo, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE) y el Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (en adelante, RD 157/2022).

El RD 157/2022 es un decreto en el que se plasman las enseñanzas mínimas que el Ministerio de Educación y Formación Profesional ha considerado básicas para la etapa de Primaria. Así, indicaría el 50% del currículo de las comunidades autónomas que poseen lenguas cooficiales. Para aquellas que no cuentan con ella, el porcentaje aumenta al 60%. Por tanto, dependiendo de cada uno de los casos, las diecisiete comunidades autónomas en las que se divide el Estado español han elaborado (o deberían haberlo hecho) el 50% o el 40% del currículo restante con la complejidad y diversidad que ello supone. De la misma manera, cada centro educativo posee cierto nivel de autonomía organizativa y pedagógica.

Los apartados prescriptivos del currículo que se plantean en la LOMLOE y en el RD 157/2022 son el perfil competencial, las áreas curriculares, los objetivos, las competencias específicas, los saberes básicos y los criterios de evaluación.

Este trabajo se aproxima al espacio e importancia que la Educación Musical y la audición musical poseen en esta nueva normativa. Se parte de las competencias clave, los descriptores operativos de la competencia clave 8. Conciencia y expresión culturales y los anteriormente indicados objetivos generales, competencias específicas, saberes básicos y criterios de evaluación. Además, se incluyen referencias vinculadas con las situaciones de aprendizaje.

En consecuencia, el objetivo principal de este capítulo es analizar el espacio e importancia que posee la audición musical en la etapa de Educación Primaria en la legislación recientemente aprobada en el Estado español. Así, se analizará lo referente a este ámbito en la LOMLOE y en el RD 157/2022 a fin de mostrar el tratamiento, hueco e importancia que han recibido.

Por tanto, se plantea un estudio conceptual (Jaakola, 2020) que parte y se fundamenta del examen y la observación de los datos que se incluyen en torno a la audición musical en ambas normas. Al mismo tiempo, se atienden, definen y analizan el enfoque competencial, sus componentes y la presencia de la Educación Musical en esta etapa. Por supuesto, se parte del manejo de muy diferentes estudios vinculados con la audición musical¹ y del enfoque competencial, la Educación Artística y la Educación Musical²:

1 Aguilar (2002), Aguirre (2003), Akoschky (1996), Altenmüller (2021), Aznárez (1991), Baricco (1999), Casini (2006), Copland (1955), De la Ossa-Martínez (2015a, 2015b), Giráldez (1997, 2014), Glushankov (2017), González-Varas (2003), Halffter y Parada (2004), Jara (2022), Jausset (2020), Lizasco y Cremades (2017), Marín (2003), Martínez (2017), Montoro (2004), Ocaña (2001, 2014), Palacios (2000, 2010, 2019), Pascual (2002), Paynter (1978), Pich (1992), Rodrigo (2018), Román y Barrera (2019), Santos (2015), Schafer (1967) Suárez (2004), Szendy (2003), Willems (1981, 2001, 2011), Wuytack y Boal (2009), Wuytack y Schollaert (1977), Zaragoza (2021).

2 Abad (2012), Aramberri (2007), Cremades (2008), De la Ossa-Martínez (2022a, 2022b), Díaz y Llorente, Doménech (2012), Garagorri (2007), Giráldez (1997, 2012), Godall y Andreu (2010), Mateos-Moreno y De la Ossa-Martínez (2022), Moleiro y Vázquez (2022), Mula y Llorens (2010), Treserras y Durán (2012), Vallés (2005).

ACERCAMIENTO A LAS COMPETENCIAS CLAVE. LA COMPETENCIA EN CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES

Debido a que el enfoque competencial es fundamental tanto en la LOMLOE como en el RD 157/2022, tal vez sea oportuno definir en primer lugar competencia clave. Se entienden como “desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 6). Poseen tres dimensiones que se relacionan con ellas en cada una de las etapas: conocimientos o cognitiva -saber-, destrezas o instrumental -saber hacer- y actitudes o actitudinal -saber ser-.

Esta legislación se basa y fundamenta en lo planteado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y en la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente publicada por el Consejo de Europa en 2018 (en adelante, Recomendación de 2018). En este documento se señalan cuáles son las ocho competencias clave:

1. Competencia en comunicación lingüística (CL)
2. Competencia plurilingüe (CP)
3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)
4. Competencia digital (CD)
5. Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)
6. Competencia ciudadana (CC)
7. Competencia emprendedora (CE)
8. Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

La Educación Musical y, dentro de esta, el desarrollo y práctica de la audición, estarían vinculadas y contribuirían a trabajar en mayor medida la competencia clave 8. Conciencia y expresión culturales. Se define de esta manera:

...supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, pp. 25-26).

DESCRIPTORES OPERATIVOS DE LA COMPETENCIA CLAVE 8. CONCIENCIA Y EXPRESIÓN CULTURALES Y LA AUDICIÓN MUSICAL

Debido a que la LOMLOE es una norma que parte del enfoque competencial, se ha planteado un perfil de salida del alumnado al término de la educación básica. Este perfil de salida se puede entender como la concreción de las finalidades y fundamentos del sistema educativo español en esta etapa educativa (Mateos-Moreno y De la Ossa-Martínez, 2022). También se comprende como base, fundamento y guía para abordar las estrategias, decisiones y orienta-

ciones metodológicas y curriculares tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los discentes como de la evaluación.

Con respecto a la Educación Primaria, los descriptores operativos se han establecido en 6º curso. La LOMLOE ha marcado varios de ellos en cada una de las competencias clave. A través de ellos. Estas se contextualizan y concretan en el ámbito escolar gracias a su formulación. Además, contribuyen a unir y vincular las competencias clave con las competencias específicas de cada área.

Los descriptores operativos se pueden definir como distintas acciones gracias a las que se pueden resolver de manera efectiva diferentes tareas contextualizadas y significativas que se relacionan con los retos del siglo XXI. Parten y derivan de forma directa de las competencias clave y de los objetivos de etapa planteados en la LOMLOE, y aparecen reflejados en el anexo I del Decreto 157/2022. Además, para diseñarlos se ha tenido en cuenta la Recomendación de 2018.

Se caracterizan por poseer un carácter secuencial y progresivo. Por ello, concretan el progreso de adquisición de cada competencia y se vinculan con las dimensiones de cada competencia, es decir, los conocimientos, destrezas y actitudes: saber, saber hacer y saber ser/estar.

A pesar de que la Educación Artística y la Educación Musical tienen reflejo en otras competencias, se debe atender en mayor medida a los cuatro descriptores operativos planteados en la competencia 8. Conciencia y expresión culturales para la etapa de Educación Primaria (De la Ossa-Martínez, 2022a). En cuanto a la audición musical, contribuye de forma directa al trabajo de los dos primeros:

CCEC1. Reconoce y respeta los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico de cualquier época, comprendiendo las diferencias culturales y la necesidad de respetarlas, en un entorno intercultural. CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, a través de sus lenguajes y elementos técnicos, en diversos medios y soportes, en un contexto en continua transformación [por guiones en el original] (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, pp. 25-26).

OBJETIVOS GENERALES Y AUDICIÓN MUSICAL

Los objetivos generales de la etapa de Educación Primaria se definen como “logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 6). Se han establecido catorce, de los cuales se podrían relacionar con la audición musical los siguientes (la medida dependerá de la actividad, el nivel, el docente y otras variables):

d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones [...].

h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura [...].

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales [...].

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 6).

EL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LA AUDICIÓN MUSICAL

Tal y como se define en el anexo II del RD 157/2022,

El área de Educación Artística involucra las dimensiones sensorial, intelectual, social, emocional, afectiva, estética y creativa, y promueve el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento creativo y visual, así como el descubrimiento de las posibilidades derivadas de la recepción y la expresión culturales. Desde esta área se aprenden los mecanismos que contribuyen al desarrollo de las distintas capacidades artísticas del alumnado, que influyen directamente en su formación integral y le permiten acercarse al conocimiento y disfrute de las principales manifestaciones culturales y artísticas de su entorno, incorporando la contribución de las mujeres a la evolución de las disciplinas artísticas desde una perspectiva de género. Al mismo tiempo, la Educación Artística ofrece al alumnado la posibilidad de iniciarse en la creación de sus propias propuestas y desarrollar el sentimiento de pertenencia e identidad, el gusto estético y el sentido crítico (p. 43).

La recepción y la producción artística son fundamentales en el área, que considera fundamental que los alumnos comprendan y dialoguen con la cultura en la que viven, adquieran las destrezas necesarias para disfrutarla y entenderla y desarrollen de forma paulatina un sentido crítico. Por ello, es muy relevante analizar diferentes manifestaciones culturales artísticas partiendo del respeto a la diversidad y a través de un diálogo intercultural.

Como se aprecia, la LOMLOE y el RD 157/2022 prefieren emplear el término recepción (no aparece en la primera y se utiliza 23 veces en el segundo caso), ya que con él no solo se aborda la audición musical (tampoco hay referencia en la ley y se emplea en dos ocasiones en el real decreto), sino otras formas de contemplación ligadas con las otras artes que se engloban en la Educación Artística. Según la RAE, sería “acción y efecto de recibir” (s.f.). En sus catorce acepciones, la séptima se vincularía en mayor medida con el significado de este estudio, “admitir, aceptar, aprobar algo” (RAE, s. f.)

La Educación Artística también favorece e involucra la recepción, producción, expresión y experimentación progresiva en los tres ciclos de la Educación Primaria. Por tanto, contribuye al empleo de distintas formas de expresión e inicia a los discentes en la elaboración de propuestas audiovisuales, plásticas, visuales, musicales, escénicas y performativas.

También se considera fundamental explorar distintas artes, disciplinas y lenguajes y diferentes técnicas sonoras, plásticas, visuales, audiovisuales y corporales para crear sus propias propuestas y aproximarse “al trabajo, tanto individual como colectivo, a partir de herramientas, instrumentos y materiales variados con el objetivo de que el alumnado investigue y se adentre en la dimensión lúdica, creativa, comunitaria y social del área” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 43).

LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y LA AUDICIÓN MUSICAL

El siguiente elemento que plantea la LOMLOE es el de competencias específicas. En el RD 157/2022 se definen como

...desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y, por otra, los saberes básicos de las áreas o ámbitos y los criterios de evaluación” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 6).

Las competencias específicas se han concebido como un segundo nivel de concreción competencial, ya que parten de los descriptores que conforman el perfil de salida y de los objetivos de etapa.

En Educación Artística se han planteado cuatro competencias específicas, que se vinculan directamente con los cuatro descriptores del perfil de salida de la competencia clave 8. Conciencia y expresión culturales. Se han redactado tratando de que incluyan y referencien conocimientos, destrezas y actitudes y que respondan al qué (infinitivo y complementos), al cómo (gerundio o a través de) y al para qué (para + infinitivo). Además,

...comprenden el descubrimiento y conocimiento de las manifestaciones artísticas más importantes de las distintas épocas, lugares y estilos; la investigación artística con el propósito de desarrollar una sensibilidad propia; y la expresión mediante distintos lenguajes, medios, materiales y técnicas artísticas para producir obras propias, tanto de forma individual como colectiva (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 43).

La competencia específica 1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad es la que, en mayor grado, se conecta con la audición musical. Su desarrollo

...permitirá al alumnado comprender las diferencias culturales e integrar la necesidad de respetarlas; conocer las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones culturales y artísticas más destacadas del patrimonio; establecer relaciones entre ellas, y apreciar su diversidad para enriquecer y construir su propia realidad (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 6).

El análisis, la comprensión, el conocimiento, el acceso, la descripción y la recepción de propuestas musicales que proceden de diferentes culturas a través de la escucha y el visionado se consideran procesos muy relevantes para formar personas curiosas, sensibles, respetuosas, empáticas y críticas que valoren todas estas manifestaciones, a sus protagonistas y se muestren interesados ante ellas.

No obstante, “el descubrimiento de las producciones del pasado aporta elementos esenciales para la interpretación del presente y favorece la toma consciente de decisiones relevantes en relación con la conservación del patrimonio” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 6).

Este interés y el reconocimiento de manifestaciones musicales emblemáticas a partir de la exploración de sus características principales pueden establecer una base para valorar y descubrir la diversidad y variedad de entornos locales, regionales, nacionales e internacionales. Además, “en la selección y en el análisis de las propuestas artísticas se incorporará la perspectiva de género, incluyendo tanto producciones creadas y ejecutadas por mujeres como obras en las que estas aparezcan representadas” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 6).

Por último, se conecta con diferentes descriptores operativos de otras competencias específicas: CP₃, STEM_I, CD_I, CPSAA₃, CC_I, CE₂, CCEC_I, CCEC₂.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y AUDICIÓN MUSICAL

Los criterios de evaluación se comprenden en el RD 157/022 como “referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 6).

Están relacionados con los descriptores operativos del perfil de salida, ya que es fundamental evaluar cada una de las áreas partiendo de las competencias clave y del enfoque competencial. Su redacción también evidencia los niveles de desempeño esperados por el alumnado en las situaciones o actividades que derivan tanto de las competencias clave como de las competencias específicas y los saberes básicos.

Dan respuesta al qué (infinitivo que atiende a proceso y la capacidad o intencionalidad última que se pretende adquirir con ese contenido), al propio contenido, es decir, lo que el profesorado debe enseñar y los alumnos saber, y al cómo, esto es, el contexto, forma de situación o aplicación que se redacta en gerundio o empleando expresiones modales y adverbios.

Para la competencia específica 1, en el RD 157/2022 se han establecido dos criterios de evaluación por ciclo. En todos ellos, ambos se vinculan con la audición musical. Más concretamente, en el primero serían:

1.1. Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.

1.2 Describir manifestaciones culturales y artísticas del entorno próximo, explorando sus características con actitud abierta e interés (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 47).

Mientras, en el segundo:

2.1 Reconocer propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.

2.2 Describir manifestaciones culturales y artísticas, explorando sus características con actitud abierta e interés y estableciendo relaciones básicas entre ellas (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 47).

Por último, estos son los dos criterios de evaluación del tercer ciclo relacionados con la audición musical:

3.1 Distinguir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa y mostrando curiosidad y respeto por las mismas.

3.2 Describir manifestaciones culturales y artísticas, explorando sus características con actitud abierta e interés, estableciendo relaciones entre ellas y valorando la diversidad que las genera (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 47).

SABERES BÁSICOS Y AUDICIÓN MUSICAL

Los saberes básicos también se han planteado de forma novedosa en la LOMLOE y en el Decreto 157/2022. De carácter prescriptivo, derivan de forma directa de las competencias clave

y se han ordenado en bloques de contenidos junto a los criterios de evaluación. De esta forma, se trata de con ellos evitar un listado de hechos o conceptos.

Se definen como “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área o ámbito y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 6). Por tanto, señalan de manera concreta lo que el alumno debe asimilar, evidenciar y vivenciar. También articulan y promueven las acciones integradas en las competencias específicas, es decir, los conocimientos -saber-, las destrezas -saber hacer- y las actitudes -saber ser-. Derivan directamente de las competencias clave y se presentan reunidos en bloques de contenidos en función de los criterios de evaluación, por lo que evitan el formato de listado de conceptos o hechos.

En el RD 157/2022 se han indicado por ciclos los saberes básicos que deben abordarse en la Educación Artística. Se han agrupado en cuatro bloques: Recepción y análisis, Creación e interpretación, Artes plásticas, visuales y audiovisuales y Música y artes escénicas y performativas. Se definen de esta manera:

En el primero se incluyen los elementos necesarios para poner en práctica la recepción activa y el análisis de las creaciones artísticas de distintas épocas, incluidas las estrategias de búsqueda de información tanto en soportes analógicos como digitales. El segundo, por su parte, engloba los saberes que hay que movilizar para llevar a cabo la creación y la interpretación de obras artísticas. Los dos bloques restantes incorporan los saberes básicos relacionados con las distintas artes: las características de sus lenguajes y códigos, los elementos asociados a ellas, las técnicas, los materiales, los medios y los soportes empleados, así como los programas e instrumentos necesarios para su ejecución (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 43).

El A. Recepción y análisis, el B. Creación e interpretación y el D. Música y artes escénicas y performativas tendrían una vinculación más estrecha con la Educación Musical, aunque, como se verá, también podemos encontrarla en algunos apartados del segundo. Con respecto a la audición musical, poseería una mayor relación con el primero –también se pueden hallar referencias en el resto de bloques–.

En el primer ciclo, se puede considerar que todos los saberes básicos incluidos en el bloque A. Recepción y análisis se conectarían, de una u otra manera, con la audición musical:

Principales propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales. Estrategias básicas de recepción activa. Normas elementales de comportamiento en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción. Vocabulario específico básico de las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas. Recursos digitales básicos para las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas [por guiones en el original] (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 46).

El cuarto bloque, Música y artes escénicas y performativas, también cuenta con algunos saberes relacionados con la audición musical:

El sonido y sus cualidades básicas: discriminación auditiva, clasificación y representación de diversidad de sonidos y líneas melódicas a través de diferentes grafías. La voz y los instrumentos musicales. Principales familias y agrupaciones. Discriminación visual

y auditiva. Objetos sonoros [por guiones en el original] (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 47).

En el segundo ciclo se regulan, gradúan y contextualizan estos saberes básicos vinculados con la audición musical:

Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadores y creadoras locales, regionales y nacionales. Estrategias de recepción activa. Normas comunes de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción. [...] Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género [por guiones en el original] (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 48).

En lo referente al bloque D. Música y artes escénicas y performativas, se hallan las siguientes referencias:

El sonido y sus cualidades: identificación visual y auditiva y representación elemental de diversidad de sonidos y estructuras rítmico-melódicas a través de diferentes grafías. La voz y los instrumentos musicales. Agrupaciones y familias. Identificación visual y auditiva. Objetos sonoros. Cotidifonos [...]. El silencio como elemento fundamental de la música. Aplicaciones informáticas básicas de grabación y edición de audio: utilización en la audición y conocimiento de obras diversas [por guiones en el original] (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 47).

Ya en el tercer ciclo, la audición musical también posee una importancia notable en el bloque A. Recepción y análisis en estos saberes:

Propuestas artísticas de diferentes corrientes estéticas, procedencias y épocas producidas por creadoras y creadores locales, regionales, nacionales e internacionales. Estrategias de recepción activa. Normas de comportamiento y actitud positiva en la recepción de propuestas artísticas en diferentes espacios. El silencio como elemento y condición indispensable para el mantenimiento de la atención durante la recepción. Vocabulario específico de las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas. Recursos digitales de uso común para las artes plásticas y visuales, las artes audiovisuales, la música y las artes escénicas y performativas. Estrategias básicas de análisis de propuestas artísticas desde una perspectiva de género [por guiones en el original] (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, pp. 49-50).

Encontraríamos un saber básico vinculado a la Educación Musical y a la audición en el bloque C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales, “registro y edición de elementos audiovisuales: conceptos, tecnologías, técnicas y recursos elementales y de manejo sencillo” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 48). Con respecto a Música y artes escénicas y performativas, la conexión es notoria:

El sonido y sus cualidades: identificación visual y auditiva, clasificación y representación de diversidad de sonidos y estructuras rítmico-melódicas a través de diferentes grafías. La voz y los instrumentos musicales. Familias y agrupaciones. Clasificación. Identificación visual y auditiva. Instrumentos digitales y no convencionales. Cotidifonos. El carácter, el tempo, el compás, los géneros musicales, la textura, la armonía y la forma. [...]. El silencio en la música. Aplicaciones informáticas de grabación, edición de audio y

edición de partituras: utilización en la audición, conocimiento, interpretación, grabación, reproducción, improvisación y creación de obras diversas [por guiones en el original] (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 50).

SITUACIONES DE APRENDIZAJE Y AUDICIÓN MUSICAL

En la LOMLOE y en el RD 157/2022 se incorpora el concepto de situaciones de aprendizaje. Se definen como “actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 6).

Aparecen descritas en el Anexo III del RD 157/2022. El trabajo de las competencias clave del perfil de salida de los alumnos al concluir la enseñanza básica que se concretó en las competencias específicas de cada una de las áreas de la Educación Primaria se beneficia de forma directa de la utilización y desarrollo de métodos didácticos que consideren a los discentes como protagonistas de su aprendizaje y que partan de sus centros de interés. En consecuencia, las situaciones de aprendizaje se consideran mecanismos adecuados para integrar los distintos elementos curriculares de las diferentes áreas a través de actividades, tareas y retos relevantes y significativos. De esta forma, deben dar respuesta a situaciones y problemas de forma cooperativa y creativa afianzando la autonomía, la autoestima, la responsabilidad y la reflexión.

Tienen que estar integradas por tareas, actividades y retos de complejidad creciente, ya que se pretende “ofrecer al alumnado la oportunidad de conectar sus aprendizajes y aplicarlos en contextos cercanos a su vida cotidiana, favoreciendo su compromiso con el aprendizaje propio” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 108).

Su diseño y elaboración supone la transmisión de los aprendizajes adquiridos por los alumnos y posibilita la articulación eficaz y coherente de diferentes conocimientos, destrezas y actitudes característicos de la etapa de Educación Primaria. Además, deben integrar diversos saberes básicos y propiciar situaciones que favorezcan diferentes tipos de agrupamientos como el trabajo individual y el trabajo en grupo. Así, se permitirá que los discentes asuman diferentes responsabilidades y trabajen de forma cooperativa. También tienen que propiciar la interacción oral y artística e incluir el empleo de distintos recursos en formatos, medios y soportes diferentes analógicos y digitales. Por último, “deben fomentar aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad o la convivencia democrática, esenciales para que el alumnado se prepare para responder con eficacia a los retos del siglo XXI” (Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, p. 108).

Si se concreta con el área de Educación Artística, Educación Musical y audición musical, sería oportuno atender a situaciones de aprendizaje que impliquen una acción continua y un actitud colaborativa y abierta para que, de esta forma, los alumnos establezcan, generen y construyan una cultura musical general y un conjunto de experiencias variadas, diversas y sostenibles.

CONCLUSIONES

La audición musical es uno de los apartados de mayor relevancia dentro de la Educación Musical en la Educación Primaria. Se ha atendido a su presencia en la LOMLOE y en el RD 157/2022, normas aprobadas recientemente en el Estado español en las que se apuesta de forma clara por el enfoque competencial. Los elementos prescriptivos planteados en esta etapa son el perfil competencial que debe alcanzar el alumnado al finalizar la misma, en el que se señalan los descriptores operativos de cada una de las competencias clave que los alumnos debe adquirir y

desarrollar, los objetivos generales de etapa, las áreas curriculares, las competencias específicas, los saberes básicos, los criterios de evaluación y las situaciones de aprendizaje.

La competencia 8. Conciencia y expresión culturales es en la que más directamente incide la audición musical. Con respecto a los cuatro descriptores operativos planteados en la misma en Educación Primaria, contribuiría al trabajo de los dos primeros, mientras que los objetivos generales de etapa d, h, j y m son los más vinculados con esta actividad.

A continuación, se ha apreciado que la recepción posee un espacio de gran relevancia en esta área y en esta etapa, ya que se considera muy importante que los discentes entren en contacto y conozcan la cultura en la que viven, adquieran destrezas con las que poder disfrutarla y comprenderla y desarrollen de forma progresiva el sentido crítico. En consecuencia, es fundamental entrar en contacto y analizar diferentes manifestaciones culturales artísticas. Entre ellas, la música, en general, y la audición, en particular, tendrían un lugar preeminente.

Con respecto a las competencias específicas de la Educación Musical, en el RD 157/2022 se han descrito cuatro. Se vinculan de forma directa con los descriptores del perfil de salida. La audición musical contribuye al trabajo de la primera, Descubrir propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, a través de la recepción activa, para desarrollar la curiosidad y el respeto por la diversidad es la que más conecta con la audición musical.

Los criterios de evaluación derivan de las competencias específicas y se han establecido por ciclos. Se considera que dos de ellos, vinculados con la competencia 1, se abordarían y vincularían con la audición musical.

En cuanto a los saberes básicos, se han definido como los conocimientos (saber), destrezas (saber hacer) y actitudes (saber ser) que constituyen los contenidos propios de un área. Establecidos por ciclos, se han ordenado en cuatro bloques de contenidos en la Educación Artística, de los que el primero, Recepción y análisis, es el que tendría mayor relación con la audición musical, aunque también se hallan saberes relacionados con ella en el cuarto bloque, Música y artes escénicas y performativas.

Por último, las situaciones de aprendizaje se entienden como actividades y contextos en los que los alumnos deben desplegar diferentes actuaciones que se asocian a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen al desarrollo y adquisición de las mismas. Deben integrarse por actividades, tareas y retos de complejidad creciente que tengan en cuenta las características psicoevolutivas de los discentes. El hecho de que no se hayan planteado ejemplos de los que partir y a los que atender dificulta en buena medida su comprensión.

En definitiva, la audición musical muestra un espacio relevante en la LOMLOE y en el RD 157/2022. Este planteamiento del currículo basado en competencias, aun con apartados y conceptos un tanto difusos, difíciles y de aplicación compleja al aula, puede ser una oportunidad para repensar el sentido educativo de la Educación Artística, la Educación Musical y esta actividad al entenderlas como una parte fundamental de la preparación de los estudiantes para el aprendizaje a lo largo de su vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2012). La inclusión y la confluencia de la cultural y de las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística. En Alsina, P. y Giráldez, A. (Coords.). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística* (pp. 149-170). Graó.
- Aguilar, M^a del C. (2002). *Aprender a escuchar música*. Machado.
- Aguirre, P. (2003). *La música en la escuela: la audición*. Graó.
- Akoschky, J. (1996). La audición sonora y musical en la educación infantil. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 4, 97-102.
- Aramberri, M. J. (2007). Las competencias clave desde la enseñanza profesional de la música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 71-83.
- Altenmüller, E. (2021). Neurología de la percepción musical. *Cuadernos Mente & Cerebro*, 29, 18-25.
- Aznárez, J. J. (1991). *Juegos básicos para el desarrollo de la percepción auditiva I y II*. Serie Música para todos.
- Baricco, A. (1999). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin. Una reflexión sobre música culta y modernidad*. Siruela.
- Casini, C. (2006). *El arte de escuchar la música*. Paidós.
- Consejo de la Unión Europea (4 de junio de 2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (texto permanente a efectos del EEE (2018/C 189/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189, 1-13.
- Copland, A. (1955). *Cómo escuchar la música*. Fondo de Cultura Económica.
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 21. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9769>
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2015a). La audición musical en la etapa de la Educación Primaria: el ejemplo y la experiencia compartida. *ArtsEduca*, 11, 20-45. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2020>
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2015b). *Educación Musical en Educación Primaria. Claves para el acceso a la función pública docente*. CeLeO Editorial.
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2022a). La Educación Musical y la Educación Artística en Primaria en la LOMLOE: una aproximación al modelo competencial. En De la Ossa-Martínez, M. A. (Ed.). *La educación y formación musical en el siglo XXI: ¿somos competentes para el enfoque competencial?* (pp. 195-245). Sílex Universidad.
- De la Ossa-Martínez, M. A. (2022b). La Educación Musical en Educación Infantil en España: Comparación entre la LOMLOE y la LOE. En *Educación, Ciencia y Tecnología del siglo XXI* (pp. 108-133). Dykinson.
- Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2 de marzo de 2022). *Boletín Oficial de Estado*, 52, 1-109. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Díaz, M. y Llorente, J. (2007) ¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de competencias clave? *Eufonía. Didáctica de la Música*, 41, 58-70.
- Doménech, R. (2012). La competencia cultural y artística se puede y debe estimular en la escuela y desde la escuela. En Alsina, P. y Giráldez, A. (Coords.). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística* (pp. 105-126). Graó.

- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 47-55. <http://www.xtec.cat/serveis/crp/a8930013/capsestudi/noucurri/3garagorri.pdf>
- Giráldez, A. (1997). Percepción auditiva y Educación Musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 7, 63-80.
- Giráldez, A. (2012). La competencia cultural y artística es imprescindible en un mundo digital. En Alsina, P. y Giráldez, A. (Coords.). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística* (pp. 127-146). Graó.
- Gluschankof, C. (2017). Discriminación sonora, audición musical y apreciación musical: una aproximación práctica. En *La música en Educación Infantil. Investigación y práctica* (pp. 81-90). Dairea Ediciones.
- Godall, P. y Andreu, M. (2010). La música integrada en el currículo de Primaria y la adquisición de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 190, 16-20. https://ddd.uab.cat/pub/art-pub/2010/182044/aulinnedu_a2010n190pr6.pdf
- González-Varas, S. (2003). El oyente musical. *Música y Educación*, 55, 19-33.
- Halffter, C. y Parada, L. I. (2004). *El placer de la música*. Síntesis.
- Jaakola, E. (2020). Designing conceptual articles: four approaches. *AMS Review*, 10, 18-26. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Jara, J. (2022). Y tú, ¿qué música escuchas? No sé... la que sale en YouTube. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 92, 43-46.
- Jauset, J. A. (2020). *Pero... ¿qué le hace la música a mi cerebro? Neuromarketing, consumo y branding*. Letramé.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de mayo, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (30 de diciembre de 2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Lizaso, B., y Cremades, R. (2017). La audición comprensiva en la Educación Primaria. En *Didáctica de la Educación Musical en la Educación Primaria* (pp. 35-56). Ediciones Paraninfo.
- Marín, M. J. (2003). La audición: primera fase para la apreciación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 11. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9740>
- Martínez, I. C. (2017). Escuchar no sólo con el oído: consideraciones teóricas. En Gluschankof, C. y Pérez Moreno, J. *La música en Educación Infantil. Investigación y práctica* (pp. 61-80). Dairea Ediciones.
- Mateos-Moreno, D. y De la Ossa-Martínez, M. A. (2022). Las competencias en la normativa educativa europea y española. marco legislativo y estado de la cuestión. En De la Ossa-Martínez, M. A. (Ed.). *La educación y formación musical en el siglo XXI: ¿somos competentes para el enfoque competencial?* (pp. 195-245). Sílex Ediciones.
- Moleiro, L. y Vázquez, P. S. (2022). Retos y tendencias contemporáneas en la formación del docente de Educación Cultural y Artística. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, 11, 1-16. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4039>
- Montoro, P. (2004). *Audiciones musicales activas para el aula*. CCS.
- Mula, J. M. y Llorens, J. M. (2010). La evaluación de la competencia cultural y artística. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 37, 163-175. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/315>
- Ocaña, A. (2001). *Recursos didáctico-musicales para trabajar en Primaria*. Grupo Editorial Universidad.
- Ocaña, A. (2014). Educación auditiva y escucha creativa. En Aróstegui, J. L. (Coord.). *La música en Educación Primaria. Manual de formación del profesorado* (pp. 45-65). Dairea.
- Palacios, F. (2000). *Escuchar. 20 reflexiones sobre música y Educación Musical*. Ediciones Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.

- Palacios, F. (2010). *Escuchar. 2 reflexiones sobre música y Educación Musical*. Fundación Orquesta Filarmónica de Gran Canaria.
- Palacios, F. (2019). *La brújula al oído 2. 43 guiones y cuentos para conciertos didácticos y audiciones*. Editorial Agruparte.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música para Primaria*. Pearson Educación.
- Paynter, J. (1978). *Oír aquí y ahora*. Ricordi.
- Pich, J. (1992). *Audición infantil*. Universitat de les Illes Balears.
- Rodrigo, M. (2018). El arte de escuchar atento. En *Educación Musical. Recursos para el cambio educativo* (pp. 175-186). Procompal Publicaciones.
- Román, S., y Barrera, F. (2019). Una experiencia docente de audición y creación musical mediante TIC con alumnado de altas capacidades intelectuales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 51 (1), 215-224. https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/13811/1/0214-9877_2019_1_5_215.pdf
- Santos, F. (2015). Los gustos musicales de nuestros alumnos: factores que determinan el gusto por la música clásica. *Música y Educación*, 55, 57-69.
- Schafer, R. M. (1967). *Limpieza de oídos*. Ricordi.
- Suárez, J. (2004). Recursos para escuchar música en el aula. *Eufonía. Didáctica de la música*, 32, 42-50.
- Tresseras, M. y Durán, E. (2012). En la dimensión cultural de la competencia cultural y artística están presentes el patrimonio, la identidad y la construcción cultural compartida. En Alsina, P. y Giráldez, A. (Coords.). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística* (pp. 37-61). Graó.
- Vicente, G. (2004). Los parámetros del sonido en el primer ciclo de Educación Primaria. *Música y Educación*, 59, 31-45.
- Wuytack, J. y Boal, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía. Didáctica de la música*, 47, 1-7.
- Wuytack, J. y Schollaert, P. (1977). *Musicogramas. La audición musical activa*. Louvain.
- Zaragoza, J. L. (2021). Competencia perceptiva de la música y patrones musicales: formar a escuchadores competentes. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 86, 57-66.
- Vallés, J. (2005). Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]. <https://bit.ly/32CiAZn>
- Willems, E. (1981). *El valor humano de la Educación Musical*. Paidós.
- Willems, E. (2001). *El oído musical. La preparación auditiva del niño*. Paidós.
- Willems, E. (2011). *Las bases psicológicas de la Educación Musical*. Paidós.

Del sonido vocal a la música y el lenguaje: biología y sociedad en el canto colectivo

Alfonso Elorriaga-Llor

Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

alfonso.elorriaga@uam.es

RESUMEN

El canto coral tal y como lo conocemos hoy en día es una práctica musical producto de una evolución tanto antropológica y biológica como de un contexto cultural. Por lo tanto, tiene una parte natural derivada de la evolución y otra artificial, creada y conformada por los constructos sociales. Los hábitos sociales se ven modificados de manera constante por presiones culturales de distinto tipo, lo que nos permite decir que la música coral siempre tendrá una base fisiológica más o menos inmutable y otra cultural que será flexible y cambiante en función de la ética y la estética social de cada contexto.

La educación es en sí misma un contexto cultural más, pero de tendencia crítica. Es capaz de transformar las prácticas educativas que se producen dentro de su ámbito de acción, que está conformado por los agentes sociales que la constituyen. Por esta razón, el canto coral escolar debería ser una práctica sometida al cambio derivado de la presión del conocimiento académico y de la cultura pedagógico-musical presentes en cada contexto de aprendizaje.

Palabras clave: canto coral; evolución; biología; sociedad; escuela.

FROM VOCAL SOUND TO MUSIC AND LANGUAGE:
BIOLOGY AND SOCIETY IN COLLECTIVE SINGING

ABSTRACT

Choral singing as we know it today is a musical practice that is the product of both anthropological and biological evolution and a cultural context. Therefore, it has a natural part derived from development, and an artificial part, created and shaped by social constructs. Social habits are constantly modified by cultural pressures of different types, which allows us to say that choral music will always have a more or less immutable physiological base and a cultural one that will be flexible and changeable depending on ethics and aesthetics: the society of each context.

Education is in itself one more cultural context but with a critical tendency, therefore, capable of transforming the educational practices within its sphere of action, which is made up of the social agents that constitute it. For this reason, choral singing at school should be a practice subject to change derived from the pressure of scholarly knowledge and the pedagogical-musical culture present in each learning context.

Keywords: choral singing, evolution, biology, society, school.

MÚSICA Y LENGUAJE

“Después del silencio, aquello que está más cerca de expresar lo inexpresable es la música”. Con esta cita, Aldous Huxley (1931, p.17) ya quiso dejar entrever lo complejo de este asunto. Si la música está más cerca del silencio que de la palabra, entonces, ¿podríamos considerar el lenguaje como una fuente de inspiración musical? ¿Hay relación entre música y lenguaje? ¿De haberla, es significativa o puramente casual? Este asunto ha ocupado a no pocos académicos a lo largo de las últimas décadas. Con este artículo pretendo hacer una revisión bibliográfica de este tema, con la intención de establecer, a vista de pájaro, cuál es el estado de la cuestión desde una visión multidisciplinar:

Para relacionar la cuestión del origen del lenguaje con los fósiles encontrados en torno a la evolución humana, debemos saber primero si éramos o no en realidad una especie de homínidos cantando y bailando antes de que comenzáramos a hablar, y si ese fuera el caso, durante cuánto tiempo lo habríamos estado haciendo antes de comenzar a utilizar nuestro cerebro para el desarrollo del lenguaje. Efectivamente, es concebible desde el presente que, sin esa pre-adaptación esencial, el paso de gigante hacia el lenguaje podría haber permanecido para siempre fuera de nuestro alcance (Merker, 1999, pp. 59-73).

A la luz de esta cita queda claro el punto principal de la controversia aún reinante sobre este asunto. Una amplia mayoría de autores se centran en debatir, por lo tanto, qué ocurrió primero, el lenguaje o la música. ¿Quizás las dos o ninguna? ¿O algo diferente que pudiéramos considerar a medio camino entre ambas?

Hacer música en grupo es una actividad tremendamente exigente para el cerebro humano que provoca una gran conjunción de procesos cognitivos y emocionales, incluyendo la percepción, la integración multimodal, el aprendizaje, la memoria, la acción, la cognición social, el procesamiento sintáctico y el procesamiento de toda la información significativa (Koeschl, 2011, pp. 1-20).

Este otro autor aporta un componente fundamental que no podemos dejar de considerar. Si aceptamos la hipótesis de los homínidos cantantes y danzantes, no podemos prever que esta etapa constituya por sí misma una secuenciación lógica sin más en el camino de la evolución de la inteligencia humana, ya que, tal y como dice Koeschl, para hacer música en grupo es necesario poseer a priori un desarrollo cognitivo significativo. Por lo tanto, esta reflexión aún convierte a la duda primordial sobre música y lenguaje en un asunto más controvertido. Cabría preguntarse entonces más bien sobre el desarrollo de la inteligencia humana a lo largo de nuestra evolución para poder conocer mejor la relación entre esta y cualquier otro atisbo de protolenguaje o comportamiento musical entre los homínidos:

Aunque la música carezca de la capacidad comunicativa específica del lenguaje, su poder a menudo excede el del lenguaje en el ámbito social, emocional y espiritual. En contextos en vivo, por otra parte, la música puede llegar a un mayor número de personas y recorrer distancias mayores de lo que el lenguaje es capaz de hacer (Trehub, Becker y Morley, 2015, p. 6).

Estos autores ahondan en otra dimensión no poco importante, a tener en cuenta: la sociabilidad del ser humano por medio de la música. ¿El comportamiento musical responde a una necesidad intrínseca de sociabilizarse? ¿O quizás responde a una estrategia de supervivencia grupal? ¿Se podría decir que el comportamiento musical tiende a la sincronización y por lo tanto estimula la interacción dentro del grupo? Realmente para poder responder a estas cuestiones sería igualmente necesario asomarse si acaso ligeramente al mundo animal que está más cerca de nosotros en cuanto a inteligencia se refiera, es decir, algunos mamíferos y los primates.

Por ejemplo, se sabe que ciertos animales emiten secuencias musicales de sonidos diferenciadas por tonos, duración, intensidad y timbre, siguiendo en ocasiones patrones comunes a cada especie. En algunos casos se han identificado secuencias complejas ligadas a significados emocionales (ballenas, delfines, etc.) que son interpretados de forma sistemática por cada especie (Grandin y Johnson, 2006). Es posible incluso que los primates y los humanos mimetizaran algunos de estos patrones, posiblemente de las aves. Las lenguas de chasquidos, las lenguas tonales y los sonidos paralingüísticos (como la risa y el gemido) podrían ser reminiscencias de un protolenguaje humano de inspiración animal:

Los neandertales poseían la capacidad de comunicarse mediante un lenguaje mimético de vocalizaciones tipo 'Hmmm': una comunicación musical, con significados sencillos vinculados a la vida emocional que percibían con claridad gracias a que tenían oído absoluto. Posteriormente, con el desarrollo del lenguaje, el cerebro fue evolutivamente perdiendo estas capacidades musicales auditivas, adaptándose cada vez más al uso cognitivo de la sintaxis del lenguaje (Mithen, 2005, p. 244).

Si la aparición de la sintaxis tiene un origen cognitivo, no menos cierto es que el comportamiento musical, como hemos visto antes, también lo tiene. Es decir, resulta muy difícil separar ambos dominios en su comienzo. La teoría más plausible es que un arcano protolenguaje de fuertes rasgos musicales apareció en muchas culturas, algo que aún se puede observar en algunas lenguas modernas de orígenes muy antiguos:

En el origen de este protolenguaje humano hubo desde su comienzo una conjunción simultánea de sonido y significado, de música y lenguaje. El origen del lenguaje sería algo así como un canto hablado, lo que aún se evidencia en algunas lenguas tonales, como, por ejemplo, el chino (Otto, 2005, p. 89).

EVOLUCIÓN DEL TRACTO VOCAL

El órgano fonador, productor de sonidos por excelencia en el actual ser humano, e igualmente en los primates y homínidos es, sin duda, la laringe. Este órgano le aporta una dimensión biológica a este tema muy considerable, ya que la laringe actual es la misma que tenían los *Homo sapiens* de hace diez mil años, al final de la Edad de Hielo. Es decir, que seguimos teniendo el mismo instrumento vocal. Podemos decir que es un instrumento de música que no ha evolucionado por la tecnología a lo largo de la historia. No hay desarrollo organológico en la voz humana:

El principal aparato productor de sonido que poseen todos los primates es el tracto vocal, y en los humanos, a lo largo de la evolución, este se ha vuelto el instrumento por excelencia, con el potencial de producir una gran diversidad de sonidos, así como de comunicar información en una amplia variedad de formas y tradiciones musicales (Morley, 2013, p. 131).

Así las cosas, no es difícil trazar un arco evolutivo en la laringe desde los primates más cercanos a nosotros (orangután, gorila y chimpancé), pasando por los homínidos hasta el *Homo sapiens* actual. La posición de la laringe ha ido descendiendo progresivamente, lo cual nos ha provisto de una cavidad bucal mucho más grande, favoreciendo así la articulación y la producción de los sonidos gracias a una mayor posibilidad de generación de armónicos de la voz o formantes (Fitch, 2000):

Ya en el hombre de Neandertal se observa, además de la aparición de las áreas cerebrales del lenguaje, una capacidad auditiva y una estructura laríngea similar al hombre moderno (morfología del hioides, descenso de la laringe) y, por ende, la aparición de una alta eficiencia en la comunicación oral (Martínez y Arsuaga, 2009, pp. 5-16).

El desarrollo del bipedismo contribuyó al descenso de la laringe de los homínidos, ya que la nueva colocación del eje de la columna vertebral no deja espacio para una laringe elevada. Igualmente, los pliegues vocales se volvieron más membranosos y elásticos, ya que no tenían la función de estabilizar el pecho (mediante la amnea o golpe de glotis) para hacer la fuerza que los primeros homínidos aún necesitaban para subir a los árboles. El cambio de la dieta de los homínidos (introducción de la carne: carroñeo/caza, cruda/asada, etc.) propició también el desarrollo de una dentición menos robusta, con una mandíbula más ligera y un desarrollo muscular orofacial (incluida la lengua) más suave y elástico. Esto produjo un tracto vocal más grande y mayores posibilidades de articulación y de fonación (aparición de los formantes graves, más versatilidad y flexibilidad de frecuencias, y más potencia sonora). Así, junto con la necesaria evolución del cerebro, de las conexiones nerviosas y del tórax, los nuevos homínidos pudieron desarrollar las habilidades suficientes para la aparición de un rango más amplio, versátil y potente de sonidos vocales por medio de un sistema de vocalizaciones cada vez más complejo, sentando las bases de un comportamiento vocal pre-musical a la vez que las de un protolenguaje de carácter holístico y mimético (Martínez y Arsuaga, 2009).

DIMORFISMO SEXUAL LARÍNGEO

Actualmente, los niños de ambos sexos descienden gradualmente la laringe a partir de los tres meses, en un largo proceso desde la C₄ (bebés) hasta la C₇ (adultos), desde una posición inicial prácticamente horizontal en la que el velo del paladar y la epiglotis están muy cerca (lo que permite a los bebés tragar, succionar y respirar a la vez) hasta una posición vertical que nos impide hacer lo único y lo otro simultáneamente. Este descenso se vuelve aún más acuciado entre los 3-7 años aproximadamente, edad a partir de la cual la laringe prosigue con su proceso de maduración. Sin embargo, recientemente se ha acreditado la existencia de un segundo descenso de la laringe en la pubertad de los varones adolescentes (de hasta un centímetro más baja en relación con las chicas) el cual actúa como coadyudante del desarrollo laríngeo masculino anteroposterior ya que proporciona aún más formantes graves a la voz de los varones adolescentes (Fitch y Gledd, 1999). ¿Qué sentido tiene este hecho y cuál sería su origen? Fajardo (1992, pp. 30-46) comentó que “el cambio morfológico de la laringe como característica del desarrollo madurativo individual es algo que ya ocurre en los simios, lo que produce, al igual que en los hombres, un descenso en el registro de la voz”. Esta es la base fisiológica comúnmente aceptada para explicar el origen del cambio o muda de la voz en nuestra especie.

Sin embargo, es la teoría de la exageración del tamaño corporal demostrada por Fitch y Giedd (1999) la que explicaría la correlación entre el tamaño corporal y la longitud del tracto vocal laríngeo, tal y como comentan sus autores (Fitch y Giedd, 1999, p. 1518) cuando dicen que “la correlación anatómica entre la longitud del tracto vocal y el tamaño corporal sugiere que las frecuencias formantes, que están estrechamente relacionados con la morfología del tracto vocal, podrían proporcionar una orientación acústica del tamaño del cuerpo”. Esta sería la razón por la cual el descenso voluntario de la laringe (que algunos mamíferos machos realizan de forma momentánea en determinadas circunstancias de selección sexual) haya pasado a ser un rasgo permanente en los homínidos, siendo más acentuado en los hombres que en las mujeres. Esto tendría sentido también desde el punto de vista meramente acústico, ya que, tal y como la investigación existente sugiere, a mayor laringe y mayor cavidad bucal, más armónicos graves y más resonancia:

Los formantes vocales pueden proporcionar una indicación del tamaño del cuerpo de un mamífero, ya que longitud del tracto vocal se correlaciona positivamente con el tamaño corporal en humanos, perros y monos [...] individuos grandes con tractos vocales largos tienen formantes más graves de frecuencias [...]. Un animal con la laringe baja puede duplicar las vocalizaciones graves de un animal más grande que carezca de esta característica, exagerando así la impresión de su tamaño corporal transmitido por sus vocalizaciones (Fitch, 2000, p. 263).

A la luz de estos hallazgos, podríamos preguntarnos entonces qué sentido tiene este segundo descenso de la laringe en los varones adolescentes descrito por Fitch (2000, p. 264). El propio autor señala que sería preciso explicarlo a la luz de la teoría de la exageración del tamaño corporal, la cual también parece haberse establecido en nuestra especie, quizás a modo de reminiscencia o rasgo evolutivo del pasado: “este segundo descenso, por lo tanto, parece ser parte de una serie de cambios selectivos sexuales en la pubertad de los varones, que mejoran la apariencia del tamaño corporal, incluido el ensanchamiento de los hombros y el crecimiento del vello facial” (Fitch, 2000, p.263).

Morley (2013) se cuestiona este asunto justamente al revés. En temas evolutivos no solamente hay que preguntarse acerca del rasgo que se modifica, sino también del que no lo hace. La teoría que este autor nos describe vincula este hecho a la procreación y la maternidad, ya que, si la mujer también crece en la adolescencia, y muchos rasgos físicos acompañan este hecho, ¿por qué en concreto la laringe no lo hace?:

Más que preguntarnos por qué la laringe masculina desciende de nuevo en la pubertad, podría ser apropiado preguntarse por qué la laringe femenina no lo hace, al tratarse de una época en la cual el cuerpo femenino crece casi tanto a como lo hace el masculino [...] en su lugar las mujeres retienen un rango vocal mucho más cercano al de los niños. Una posible explicación sería que este hecho es la consecuencia de la selección sexual por la cual las características femeninas estarían asociadas con la apariencia de juventud, fertilidad y también por la correlación de frecuencias entre el rango de las vocalizaciones femeninas y el rango de mayor sensibilidad perceptiva del oído infantil (Morley, 2013, p. 157).

Esta explicación nos llevaría a considerar también el efecto de la neotenia. Se caracteriza por la conservación de rasgos juveniles en el organismo adulto, además de las semejanzas de este con su ancestro u organismos evolutivamente emparentados (por ejemplo, los bebés humanos se parecen más a una cría de chimpancé que los adultos de ambas especies entre sí). La neotenia en la evolución de los homínidos está directamente relacionada con el rasgo que las hembras humanas necesitan para atraer a los machos:

Las hembras humanas competían entre sí por el apareamiento, por lo que comenzaron a desarrollar rasgos externos para atraer a los machos. Pero el problema no era simplemente atraer a un macho para que deseara la cópula (lo cual es trivial) sino atraer al tipo correcto de macho. En otras palabras, el tipo de hombre dado a impulsos protectores o de crianza. Los estudios de Robinson, Lockard y Adams (1979) mostraron que la cara de un bebé, especialmente la sonrisa, provoca una respuesta de placer a un nivel cerebral involuntario en muchos hombres adultos, así como en una gran mayoría de mujeres. Innumerables historias de heroísmo de bomberos y otras personas que han arriesgado sus vidas por los hijos de extraños muestran que este rasgo está muy avanzado, si no distribuido universalmente entre los hombres humanos. No es en absoluto descabellado, entonces, suponer que cuando se produjo una selección sexual competitiva en las hembras humanas, tomó un camino que provocó una apariencia de rejuvenecimiento externo de las mujeres ... y que esto fue adaptativo porque ayudó a engendrar sentimientos de ternura y protección en algunos machos. Ternura que, a su vez, podría haber sido reforzada por la elección femenina, por lo que ese rasgo fue recompensado genéticamente en los hombres (Brin, 1995).

Resumiendo las ideas principales de los autores anteriormente citados, podríamos concluir que los primates ya poseen una diferenciación notable de tamaño debido al dimorfismo sexual: los machos son más grandes que las hembras, dependiendo de la especie. A lo largo de la evolución, este dimorfismo se ha ido suavizando en los homínidos (desde el *Homo ergaster*, cuyos machos casi duplicaban en tamaño a las hembras, hasta los Neandertales, cuyas diferencias están muy atenuadas, como las nuestras) debido al desarrollo del bipedismo:

1. Mayor capacidad para recorrer distancias en la sabana africana para poder alimentarse.
2. Los homínidos han desarrollado un cerebro más grande, necesaria para controlar una locomoción más compleja.
3. El gasto energético de dicho cerebro es mayor, volviendo necesario una mayor necesidad de alimento, lo que produjo cambios en la dieta (carne, carroña, etc.).
4. También apareció un canal del parto más estrecho, lo que produce que los bebés nazcan de forma prematura (evolutivamente hablando) con un cuerpo y un cerebro aún inmaduros.
5. Todo ello ocasiona que las hembras, tanto en el embarazo como en la crianza, necesitan igualmente mayores cantidades de alimento.
6. Esto produjo cambios profundos en la socialización de la especie, sustituyendo poco a poco la selección sexual poligámica (machos combatiendo entre sí) por la monogamia (machos contribuyendo a la supervivencia de su descendencia particular).
7. Poco a poco el modelo de selección sexual del macho más grande se sustituyó por el del macho más habilidoso y/o más social.

EVOLUCIÓN DE LA VOCALIZACIÓN: DESARROLLO DEL OÍDO, DEL CEREBRO Y DE LA SOCIABILIDAD

El sistema de vocalización de los neandertales tenía distintas funciones (Mithen, 2005):

1. Mimética: reproducir con la lengua las posiciones en el tracto vocal en relación al tamaño de la entidad que describían: “i” para objetos naturales pequeños, “a”, “o” para los grandes.
2. Social: sustituir el despioje físico de los primates (acompañado de vocalizaciones) como forma de vincularse en parejas, por un encuentro social grupal donde sólo estén presentes las vocalizaciones como forma de interacción (la precesión del chismorreo moderno como forma de socialización).
3. La asunción de determinados sonidos vocales con emociones: “o” para sorpresa, “a” para el dolor, “e” para enfado o reprobación, “i” para pedir auxilio, etc.

Con el tiempo, las vocalizaciones se hicieron más complejas, incluyendo distintos tonos, y utilizándose para crear una nueva forma de cortejo sexual de los machos hacia las hembras (Darwin, 1862), incluyendo gestos corporales (proto-danzas) y vocalizaciones más complejas (proto-canto). En ocasiones estos cortejos eran grupales, por lo que el canto y el movimiento comenzaron a sincronizarse de forma colectiva. Esta práctica común del canto y la danza también se usaría para favorecer ritualmente la realización de tareas colectivas cooperativas que sin duda unen emocionalmente a los miembros del grupo, les ayuda a identificarse como parte de un grupo (aumenta su sentido de pertenencia al mismo) y favo-

recen así la supervivencia del colectivo (grupos de homínidos con mayor cohesión social y un mayor grado de cooperación tendrían más posibilidades de afrontar unidos las dificultades con una estrategia común): “el *Homo sapiens* es la única especie viviente en la que los individuos coordinan su movimiento en relación a un pulso rítmico” (Harvey, 2017, p.3).

La continuidad del desarrollo cerebral con la aparición del área de Broca (vinculada al lenguaje y a la coordinación motora) y las neuronas-espejo, hicieron que la capacidad de imitar sonidos y fijarlos en la memoria se multiplicara de forma exponencial. Los individuos con mayor capacidad de reconocer las emociones ajenas por medio de sus rasgos faciales y sus sonidos vocales, desarrollaron una mayor inteligencia emocional y social que favoreció su reproducción.

Aunque la neurociencia ha dividido la cognición humana en base a una especialización de ambos hemisferios, actualmente cada vez son más los estudios que demuestran que determinadas habilidades de un hemisferio también afectan en menor medida al otro, es decir que esa lateralidad cerebral no es absoluta, sino relativa (Sacks, 2009). Este es el caso de la música, donde se ha comprobado que el sentido del ritmo también está relacionado en el hemisferio izquierdo con el lenguaje, y que la discriminación tonal de los fonemas está también relacionada con el sentido musical del hemisferio derecho. De este modo, la música parece ser un fenómeno global, activando distintas áreas del cerebro a la vez y fomentando la comunicación de ambos hemisferios a través del cuerpo calloso (Schön et al., 2019). Este proceso neurológico se demuestra en el hecho de que los distintos puntos de articulación de la lengua permiten reproducir la serie de armónicos en el tracto vocal, lo que sin duda habría contribuido a una educación del oído y del canto de forma natural, tal y como se aprecia en distintas culturas hoy en día (Rutland, 1992).

Por otra parte, el sistema de percepción auditiva humana se ha ajustado específicamente a la percepción de la vocalización humana como su principal preocupación (Morley, 2013). Belin et al. (2010) explican este fenómeno de una forma más concisa:

1. Evolución del aparato auditivo en correlación de frecuencias con el desarrollo laríngeo a lo largo de la infancia y adolescencia (tendencia a escuchar mejor las frecuencias que vocalmente puede producir cada individuo en cada etapa de desarrollo).
2. Categorías de audición preferente coincidentes con el rango de la voz humana (400 HZ-40kHz) en la edad adulta.
3. Áreas específicas de reconocimiento vocal en la zona del córtex auditivo humano.
4. Contracción previa del estapedio para reducir la intensidad de la fonación propia y evitar enmascaramientos sonoros.
5. Vinculación del desarrollo del sistema vestibular (sentido del equilibrio) con el desarrollo del bipedismo.
6. Nueva percepción de la sincronidad del tiempo (ritmización) y de la localización de la fuente sonora.
7. Nueva percepción del eco, de la reverberación, de la mezcla sonora: nacimiento de un nuevo paisaje sonoro humano.

SOCIABILIDAD Y COMPENSACIÓN NEURONAL EN EL CANTO CORAL

La música coral puede hacernos sentir mejor debido a la inducción momentánea de un estado de experiencia óptima (*Flow Theory* de Csikszentmihalyi, 1990). Debido a su sincronidad colectiva, la música en grupo produce igualmente un disparo en el sistema de compensación fisiológica de las sustancias del grupo de las endorfinas (neurotransmisores del placer). Las endorfinas o moléculas de la felicidad son neurotransmisores similares a la dopamina (compensación cerebral) o la serotonina (tranquilidad). Las endorfinas se producen por el sexo, dormir, reírse, cumplir objetivos, hacer deporte, caricias-besos-masajes, relajarse, enamorarse, etc., tal y como comenta Freeman (2000, pp. 411-424): “la música y la danza han co-evolucionado de forma conjunta, tanto biológica como culturalmente, hasta convertirse en una herramienta de vinculación social, algo así como una biotecnología útil para la formación de grupos sociales”.

La música vocal en grupo puede lograr igualmente un aumento de los niveles de oxitocina, la hormona implicada en el parto, y en la creación de vínculos entre madre e hijo. También puede ocasionar una mejora de los procesos de coordinación cardiaca que explican la coordinación del pulso entre los cantantes (Vickhoff, Malgrem et al., 2013). La música vocal en grupo puede favorecer igualmente una mejora en el tratamiento terapéutico de determinadas dolencias neuronales:

1. Recientes estudios demuestran que el canto coral ayuda a mejorar las relaciones sociales de los enfermos de Alzheimer, reduce la dependencia de la medicación, y mejora el humor y la memoria de estos pacientes (Olderog-Millard y Smith, 1989).
2. El canto mental también ayuda a los enfermos de Parkinson a caminar mientras recuerdan internamente una canción (Sato y Kuzuhara, 2008).
3. Terapias basadas en el canto ayudan a algunos pacientes que tienen una afasia del lenguaje en el área de Broca (por haber sufrido un ictus en el hemisferio izquierdo) a recuperar la activación del lenguaje (Straube, Schulz et al., 2008).
4. Diferentes investigaciones defienden que el canto ayuda a la homeostasis (equilibrio fisiológico y psicológico) individual mediante una regulación de nuestro estado hormonal y emocional (Sachs, Damasio y Abibi, 2015).
5. El llamado efecto neuroinmunológico de la música (Kreutz, Bonnard et al., 2004)
6. Hay una interconexión entre las áreas de la voz y el reconocimiento facial en nuestro cerebro (Blank, Anwender et al., 2011).

CONCLUSIONES

Según Darwin, cada individuo lucha por su supervivencia/éxito individual, por lo que podríamos deducir que la asunción de tareas colectivas se asume mejor cuando se entiende que va a haber una recompensa individual mayor que habría en el caso de no asumir dicha tarea colectiva. Por eso, cuando la estrategia colectiva no es exitosa, pueden aumentar las

deserciones en el grupo. Por lo tanto, para mantener el interés en una actividad grupal, o bien se renuevan de forma constante los objetivos y/o la forma de percibirlos, o bien se asume la renovación inevitable de los individuos que participan en el grupo (o una mezcla de ambas cosas). Precisamente por ello es fundamental conceptualizar el canto coral como una práctica musical producto de una evolución tanto antropológica y biológica como de un contexto cultural.

En el caso del entorno educativo, en el ámbito escolar, este se verá siempre mediatizado por presiones estructurales de distinto tipo, la mayoría de ellas derivadas del entorno, lo que nos permite decir que la música coral escolar mantendrá una base fisiológica más o menos predecible y otra educativa que será flexible y cambiante en función del contexto escolar de cada situación de aprendizaje. La educación es en sí misma un contexto cultural más, pero de tendencia crítica, por lo tanto, capaz de transformar las prácticas educativas que se producen dentro de su ámbito de acción, el cual es conformado por los agentes sociales que la constituyen. Por esta razón el canto coral escolar debería ser una práctica sometida al cambio derivado de la presión del conocimiento académico y de la cultura pedagógico-musical presentes en cada contexto de aprendizaje.

Volviendo al razonamiento anterior relacionado con la asunción de tareas colectivas, resultaría evidente que una renovación constante de los objetivos, los contenidos y medios escolares, y en general del proyecto coral escolar, favorecerán mucho más su continuidad. En contra de lo que comúnmente se cree, la renovación escolar de los miembros de un coro en realidad favorece igualmente dicha continuidad. Aunque muchos directores de coro de instituciones educativas lamentan la excesiva volatilidad de sus cantantes, se trata de un factor que favorece la renovación constante del grupo, y por lo tanto de su continuidad. La investigación que he recogido en este artículo así lo afirma.

La tendencia natural es actualizarse, evolucionar, desarrollarse, y el componente biológico del canto coral favorece esa renovación, ya que la voz es un fenómeno acústico en constante cambio a lo largo de la vida. Por lo tanto, esa característica del devenir constante de la voz debería igualmente trasladarse también a su práctica colectiva, tanto en términos fisiológicos como en los conceptuales y contextuales, práctica coral que debería llevarse a cabo en un continuo cambio en cada centro educativo de la forma más inteligente y adaptada al entorno posible. Los coros escolares que saben adaptarse y renovarse en todos sus aspectos a lo largo de su vida útil, tienen muchas más posibilidades de continuidad que los que no lo hacen y apuestan por un proyecto rutinario año tras año.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Belin P., Zatorre, R., Lafalle, P., Ahad, P. y Pike, B. (2000). Voice selective areas in human auditory cortex. *Nature*, 403, 309-310.
- Blank, H., Anwender, A., y Von Kriegstein, K. (2011). Direct structural connections between voice-and face-recognition areas. *Journal of Neuroscience*, 31(36), 12906-12915.
- Brin, D. (1995). Neoteny and two-way sexual selection in human evolution: Paleo-anthropological speculation on the origins of secondary-sexual traits, male nurturing, and the child as a sexual image. *Journal of Social and Evolutionary Systems*, 18(3), 257-276.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Darwin, C. (1862). *El origen del hombre*. Ed. Austral.
- Fajardo, J. C. (1992). El lenguaje en los animales superiores. *Cuaderno gris*, (6), 30-46.
- Fitch, W. y Giedd, J. (1999). Morphology and development of the human vocal tract: A study using magnetic resonance imaging. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 106(3), 1511-1522.
- Fitch, W.T. (2000). The evolution of speech. *Trends in cognitive Science*, 4(7), 258-267.
- Freeman, W. (2000). A neurobiological role for music in social bonding. En Waillin, Merker y Brown (Eds.). *The origins of Music* (pp. 411-424). MIT Press.
- Johnson, C. y Grandin, T. (2020). *El lenguaje de los animales*. RBA Libros.
- Harvey, A. (2017). *Music, evolution and the harmony of souls*. Oxford University.
- Huxley, A. (1931). The rest is silence. En *Music at Night and other essays*. Chatto and Windus.
- Koeschl, S. (2011). Towards a neural basis of music perception. *Front Psychol*, 2, 1-20.
- Kreutz, G., Bongard, S., Rohrman, S., Hodapp, V. y Grebe, D. (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. *Journal of behavioral medicine*, 27(6), 623-635.
- Martínez, I. y Arsuaga, J.L., (2009). El origen del lenguaje: la evidencia paleontológica. *Munibe*, 60, 5-16.
- Merker, B. (1999). Synchronous chorusing and the origins of music. *Musicae Scientiae, Special issue*, 59-73.
- Mithen, S. (2005). *The singing neanderthals: the origin of music, language, mind and body*. Ed. Weidenfeld & Nicolson.
- Morley, I. (2013). *The prehistory of music: evolution, archaeology, and the origins of musicality*. Oxford University Press.
- Olderog, K. A. y Smith, J. M. (1989). The influence of group singing therapy on the behavior of Alzheimer's disease patients. *Journal of Music Therapy*, 26(2), 58-70
- Otto, W. F. (2005). *Las musas y el origen divino del canto y del habla*. Ed. Siruela.
- Rutland, H. (1992). *Expanding tonal awareness*. R. Steiner Press.
- Sacks, O. (2009) *Musicofilia*. Ed. Anagrama.
- Sachs, M. E., Damasio, A. y Habibi, A. (2015). The pleasures of sad music: a systematic review. *Frontiers in human neuroscience*, 9, 404.

- Satoh, M. y Kuzuhara, S. (2008). Training in mental singing while walking improves gait disturbance in Parkinson's disease patients. *European neurology*, 60(5), 237-243.
- Schön, D., Akiva-Kabiri, L. y Vecchi, T. (2019) *Psicología de la Música*. Ed. Alianza.
- Straube, T., Schulz, A., Geipel, K., Mentzel, H. J. y Miltner, W. H. (2008). Dissociation between singing and speaking in expressive aphasia: the role of song familiarity. *Neuropsychologia*, 46(5), 1505-1512.
- Trehub, S. E., Becker, J., y Morley, I. (2015). Cross-cultural perspectives on music and musicality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 370(1664), 20140096.
- Vickhoff, B., Malmgren, H., Åström, R., Nyberg, G., Ekström, S. R., Engwall, M., Snygg, J., Nilsson, M. y Jörnsten, R. (2013). Music structure determines heart rate variability of singers. *Frontiers in psychology*, 4, 334.

Las pedagogías activas y creativas poseen un relevante espacio y atención en la didáctica de la música de diferentes etapas educativas. A ellas, entendidas de una manera muy amplia y comprendiendo actividad como antónimo de pasividad, está dedicado este libro, que conjuga quince capítulos y una introducción.

Los dieciocho autores, once mujeres y siete hombres que firman las distintas secciones (Patricia Uribe Serrano, Constanza Rincón Prat & María Victoria Rodríguez García, Elena Cuesta Álvaro, María Dolores Tomás Navarro, Jonnathan El Barouki Luncz, Teresa Barrientos Clavero, María Fernández-Avilés García de la Rosa, Ana Martínez Hernández, Omar León Jiménez, Narciso José López González & Raquel Bravo Marín, Sara Navarro Lalanda, Vicenta Gisbert Caudeli & Víctor Navarro Maciá, Francisco Javier Romero Naranjo, Alfonso Elorriaga Llor y Marco Antonio de la Ossa Martínez, que también actúa como editor del volumen), abordan distintos temas acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la música en bandas, escuelas de música, Educación Infantil, Primaria, Secundaria, conservatorio y universidad.

