



ACTAS DEL III CONGRESO INTERNACIONAL DE MÚSICA Y CULTURA PARA LA INCLUSIÓN Y LA INNOVACIÓN



Facultade de Ciencias da Educación
Universidade da Coruña
Días: 27, 28 y 29 de mayo de 2021

 UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade de Vigo

<https://www.cimcii.com>



Rocío Chao Fernández, Francisco César Rosa Napal, Aurelio Chao
Fernández, Carol Gillanders & Rosa María Vicente Álvarez (eds.)

 giace
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN
INCLUSIÓN E CALIDADE EDUCATIVA

 GITIAES
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN
TIPOLOGÍA DE INTERVENCIÓN
E ATENCIÓN AO ESTUDIANTE

 FACULTADE DE
CIENCIAS DA
EDUCACIÓN
1984

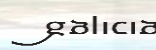
 UNIVERSIDADE
DA CORUÑA

 Musinnova

 X21

 UNIVERSIDADE DA
CORUÑA
SEMPRE ABERTA

 UNIVERSIDADE DA
CORUÑA
CONVULSA DA CORUÑA

 galicia

ACTAS DEL III CONGRESO INTERNACIONAL DE MÚSICA Y CULTURA PARA LA INCLUSIÓN Y LA INNOVACIÓN

Rocío Chao Fernández, Francisco César Rosa Napal,
Aurelio Chao Fernández, Carol Gillanders & Rosa María
Vicente Álvarez (eds.)

Este congreso contó con la colaboración de la Vicerrectoría de Política Científica, Investigación y Transferencia a través de la ayuda económica recibida al amparo de la convocatoria de ayudas a la Investigación 2021 de la UDC para la organización de congresos y jornadas de investigación.



Servizo de Publicacións

Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación

Rocío Chao Fernández (ed.); Francisco César Rosa Napal (ed.); Aurelio Chao Fernández (ed.);
Carol Gillanders (ed.); Rosa María Vicente Álvarez (ed.)

Cursos_congresos_simposios, CCS-151

A Coruña, 2021

Núm. de páginas: vii+298

Publica: Universidade da Coruña, Servizo de publicacións

ISBN: 978-84-9749-805-0

Depósito legal: C 852-2021

DOI: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Edición

Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións

© de la edición, Universidade da Coruña

© de los textos, sus autoras y autores

Diseño de la cubierta

Francisco César Rosa Napal

Maquetación

Reprografía Noroeste S.L.

Cita recomendada

Chao-Fernández, R., Rosa-Napal, F. C., Chao-Fernández, A., Gillanders, C., & Vicente-Álvarez, R.M. (Eds.). (2021). *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)*. Universidade da Coruña.

<https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
(CC BY-NC-SA 4.0)

ÍNDICE

PRESIDENCIA.....	v
SECRETARÍA TÉCNICA	v
COMITÉ ORGANIZADOR.....	v
COMITÉ CIENTÍFICO	v
PRÓLOGO.....	vii
PONENCIAS	ii
Identity, inclusion and compassionate love in an intercultural living curriculum: re-imagining cultural heritage in contemporary times for a new european cultural identity. Musichild™ publications for inclusive music education resources	1
Dr Avra Pieridou Skoutella	
MESA DE COMUNICACIONES 1	8
La música a través del spot publicitario en el contexto de la Educación Secundaria.....	9
Jorgelina Noelia Dragone Acevedo, Francisco César Rosa Napal	
As recollidas de música e baile de tradición oral: o fenómeno social do traballo de campo sobre o patrimonio inmaterial en Galicia.....	14
Carme López Fernández	
Estudio y reconocimiento de intervalos musicales en Educación Secundaria a través de un juego de escapismo educativo	19
Jesús Tenorio Del Río	
Lenguaje musical y desarrollo integral de la persona: investigación-acción en contextos educativos formales musicales.....	24
Francisco Javier Duque Gutiérrez, Xevi Matamala Cors, Isabel Muniente Rodríguez	
Instalaciones artísticas como medio para la interacción con la experiencia musical: las escaleras musicales.....	29
Rubén Vázquez-Sánchez, Abraham Felpeto-Guerrero, Rocío Chao-Fernández	
El 250 aniversario del nacimiento de Ludwig van Beethoven: una experiencia más allá del Covid-19.....	34
Ruth Alonso-Jartín, Damián Posse, José Luis López de Lizaga	
MESA DE COMUNICACIONES 2	39
Perspectiva de xénero na tradición galega: o rol feminino na música de tradición oral	40
Carme López Fernández	
Metodología de la investigación y de la gamificación para tratar la musicología feminista en Educación Secundaria.....	45
Jesús Tenorio Del Río	
Música, publicidade e sociedade: unha proposta didáctica para Educación Secundaria	50
Lidia Losada Vázquez, Francisco César Rosa Napal	

Diseño y evaluación de una experiencia de aprendizaje y servicio a través de la música en tiempos de pandemia.....	56
Sara Domínguez-Lloria, Mario Diz Otero	
<i>MESA DE COMUNICACIONES 3.....</i>	62
Educação musical no ensino básico: modificações metodológicas para as aulas remotas.....	63
Gisele Alves Ramos, Igor Viana Monteiro, Eliton Perpetuo Rosa Pereira	
Por uma abordagem inclusiva no ensino de piano para idosos.....	68
Ana Maria Janunzzi de Salles, Carla Silva Reis	
As expressões artísticas como prática inclusiva “Oskar, o ouriço integrador”	73
Joana Nogueira, Rosa Martins, Joana Carvalho	
Una experiencia de enseñanza colectiva de violín en el contexto de la educación remota.....	78
Igor Viana Monteiro, Gisele Alves Ramos, Eliton Perpetuo Rosa Pereira	
<i>MESA DE COMUNICACIONES 4.....</i>	83
Listening laboratory for inclusive didactics Franz Schubert’s <i>Schöne Müllerin</i> in Primary School.....	84
Silvia Cancedda	
Temporal structures in some <i>Zar</i> songs in Egypt.....	90
Nahla Mattar	
The roma-gypsy anthem as a pedagogical tool for inclusion within the efl classroom	95
Jennifer Meléndez-Lucece, Pilar Couto-Cantero	
<i>MESA DE COMUNICACIONES 5.....</i>	101
Tchaikovski, Elsa Beskow, y el cascanueces: danza y personajes para la educación primaria	102
Alfredo Rodríguez López-Vázquez	
La persuasión de la imagen al servicio de la música: el cartel musical en las artes gráficas publicitarias.....	106
Montiel Seguí	
La discriminación auditiva y el aprendizaje de la lengua extranjera en “plurinfantil”	113
María Bobadilla Pérez, Sara Cancela Pose	
Tecendo redes entre música e sustentabilidade: un proxecto <i>etwinning</i> en Educación Superior .	117
Sarai Pico Suárez	
Jazz y poesía. Una propuesta didáctica alrededor de los novísimos para 4º de ESO	122
Sandra Mª Peñasco González	
Estudio de la bibliografía de programas relacionados con la educación somática en los estudios Superiores de Música	127
José Agustín Candisano Mera	
<i>MESA DE COMUNICACIONES 6.....</i>	132
La música y el lenguaje	133
Dalia Bartoli, María Elena Gómez-Parra	
El desafío de aprender música a través de la segunda lengua.....	138

María Elena Gómez-Parra

Validación de un programa de aprendizaje musical para el fomento de la cohesión y la inclusión en el aula.....	144
Mercé Bosch Sanfélix, Núria Medina-Casanovas, Gemma Riera Romero	
El valor del aprendizaje colectivo en las enseñanzas elementales de música en España: análisis legislativo y curricular	149
Jonatan Sevilla Requena, Eduardo Sánchez-Escribano García de la Rosa, Felipe Gértrudix Barrio	
Dinámicas musicales de interacción y sus implicaciones para la participación infantil.....	154
Ana Moreno-Núñez, Noemí Martín-Ruíz, Eva Jiménez, M. Luz Fernández	
Perspectiva de género y educación musical: una propuesta desde la formación inicial del profesorado	160
Cristina Arriaga Sanz, Baikune De Alba Eguiluz	
MESA DE COMUNICACIONES 7.....	165
La educación musical y la aplicación de los principios metodológicos AICLE: planificación de su empleo en Educación Infantil	166
María Bobadilla Pérez, Sara Cancela Pose, Rocío Chao-Fernández	
Alicia en el país de las melodías. <i>Alice's adventures in wonderland</i>, de las páginas a la música	170
Andrea Valeiras Fernández	
«Peter and the fox»: una propuesta interdisciplinar basada en el modelo de la transpodidáctica textual	175
Noemi Fraga Castrillón, Pilar Couto-Cantero	
Desarrollo de la audición activa y el ritmo a partir del empleo del musicograma: obertura de la ópera “Carmen” de Georges Bizet.....	180
Nuria Casas Suárez, Noelia Leite Cosque, María Sanjorge Saborido	
Los beneficios de la educación vocal y de la práctica del canto	185
Lucía Casal de la Fuente	
MESA DE COMUNICACIONES 8.....	191
Vanguardia, modernidad y tradición en la obra pianística de Rodrigo A. de Santiago: Rincones de La Coruña	192
Isabel Romero Tabeayo	
Las enseñanzas musicales en la segunda mitad del siglo XIX en A Coruña. Su implantación en la Real Academia de Bellas Artes.....	199
Nilo Jesús García Armas	
Nacimiento y época de estudiante de Pepito Arriola (1895-1954).....	203
Pablo Galdo Vigo	
Gira en Estados Unidos de Pepito Arriola entre 1909 y 1912	208
Pablo Galdo Vigo	
MESA DE COMUNICACIONES 9.....	213
Canto coral inclusivo: beneficios de la integración de las TIC	214
Iciar Nadal García, M. Belén López Casanova, Rosa M. Serrano Pastor	

Competencia digital en docentes de educación musical en la etapa de Educación Primaria..	219
Aurelio Chao-Fernández, Vicente Castro-Alonso	
Extensión, rango, tesitura, registro y ámbito vocal en voces infantiles	224
Lucía Casal de la Fuente	
Análisis de la percepción del alumnado tras el empleo del musicograma basado en la obertura de la ópera “Carmen” de Georges Bizet.....	229
Nuria Casas Suárez, Noelia Leite Cosque, María Sanjorge Saborido	
Naipes, dados, monedas y una botella: el azar como estímulo creativo en el aula de música .	233
Vicente Castro Alonso, Aurelio Chao Fernández, Cristina Pérez Crego	
<i>MESA DE COMUNICACIONES 10.....</i>	<i>238</i>
Del pueblo a la escuela: recursos didácticos para el aula a partir de las músicas tradicionales	239
Ximena Valverde Ocáriz	
La música como herramienta didáctica en el área de ciencias. Estudio comparativo en Galicia y Corfu.....	244
Spyridon Fakiolas, Alba Reirís Rodríguez	
Proyectos integrados en educación artística: una propuesta formativa que potencia la creación, la participación y la transferencia.....	249
Cristina Trigo, Raúl Eirín Nemiña, Carol Gillanders	
Propuesta didáctica sobre el clasicismo sinfónico para alumnos de 3º de la ESO	253
Nicolás Fraga González	
<i>MESA DE COMUNICACIONES 11</i>	<i>259</i>
La maja de Goya en la música de Granados.....	260
José María Curbelo González, Ariadna Martín Alfaro	
La formación del público a través de las actividades formativas de los ensembles de música contemporánea en Galicia	266
Rafael Salvador Yebra Rivera	
Mobile learning en la asignatura de técnica e interpretación del instrumento en el Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira (II). Presentación de resultados.....	271
Pablo Sabio Ladra	
La canción del amor dolido y la canción del fuego fatuo: clásicas y flamencas cantando el Amor Brujo de Manuel de Falla (1915). Análisis y aportaciones para su interpretación	277
Estíbaliz Martín Ruíz	
<i>MESA DE COMUNICACIONES 12</i>	<i>284</i>
La motivación del alumnado de música en Educación Secundaria a través de metodologías innovadoras: abp y escape room	285
Guadalupe Hernández Portero, Pablo Fadrique García	
Aprendizaje intergeneracional a través de la escuela de una banda de música	290
Noelia Barros da Cuña, Susana Blanco-Novoa	
Proyecto Lóva. Beneficios desde la perspectiva del alumnado.....	295
Ángela González González	

PRESIDENCIA

Dra. Rocío Chao Fernández (Universidade da Coruña, España)

SECRETARÍA TÉCNICA

Dr. Francisco César Rosa Napal (Universidade da Coruña, España)

Aurelio Chao Fernández (Universidade da Coruña, España)

Dra. Carol Gillanders (Universidade de Santiago de Compostela)

Dra. Rosa María Vicente Álvarez (Universidade de Vigo)

COMITÉ ORGANIZADOR

María Bobadilla Pérez (Universidade da Coruña, España)

Lucía Casal de la Fuente (Universidade de Santiago de Compostela, España)

José Agustín Candisano Mera (Universidade de Santiago de Compostela, España)

Vicente Castro Alonso (Universidade da Coruña, España)

Aurelio Chao Fernández (Universidade da Coruña, España)

Rocío Chao Fernández (Universidade da Coruña, España)

María Pilar Couto Cantero (Universidade da Coruña, España)

Sara Domínguez Lloria (Universidade de Santiago de Compostela, España)

Eva María Espiñeira Bellón (Universidade da Coruña, España)

Abrahan Felpeto Fernández (Universidade da Coruña, España)

Carol Gillanders (Universidade de Santiago de Compostela, España)

María Begoña Lasa Álvarez (Universidade da Coruña, España)

Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidade da Coruña, España)

Sandra Peñasco González (Universidade da Coruña, España)

María Cristina Pérez Crego (Universidade da Coruña, España)

Francisco César Rosa Napal (Universidade da Coruña, España)

Eliton Perpétuo Rosa Pereira (Instituto Federal do Goiás, Brasil)

Laura Tojeiro Pérez (Camiño Circular S. Coop. Galega, España)

Rubén Vázquez Sánchez (Universidade da Coruña, España)

Rosa María Vicente Álvarez (Universidade de Vigo, España)

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Marwa Abdelsalam (Helwan University, Egipto)

Dra. Olga María Alegre de la Rosa (Centro de Estudios Universitarios para la Educación en la
Diversidad – Universidad de La Laguna, España)

Dr. Fernando Barrera Ramírez (Universidad de Cádiz)

Dra. María Bobadilla Pérez (Universidade da Coruña, España)

Dra. Lucía Casal de la Fuente (Universidade de Santiago de Compostela, España)

Dr. José Agustín Candisano Mera (Universidade de Santiago de Compostela, España)

Dra. María Pilar Couto Cantero (Universidade da Coruña, España)

Dra. Rocío Chao Fernández (Universidade da Coruña, España)

Dra. Inês de Almeida Rocha (Colégio Pedro II, UNIRIO, Brasil)

Dra. Rosa de las Heras Fernández (UNIR, España)

- Dra. Maravillas Díaz Gómez (UPV/EHU jubilada, España).
- Dra. Sara Domínguez Lloria (Universidade de Santiago de Compostela, España)
- Dra. Eva María Espiñeira Bellón (Universidade da Coruña, España)
- Dra. Carol Gillanders (Universidade de Santiago de Compostela, España)
- Dra. Vicenta Gisbert Caudeli (UNIR, España)
- Dr. Víctor Padilla Martín-Caro (UNIR, España)
- Dra. María Helena Gonçalves Leal Vieira (Universidade do Minho, Portugal)
- Dra. Dácil González Mesa (Universidad de Cádiz)
- Dra. Claudia Gluschkof (Levinsky College of Education, Israel)
- Dra. María Begoña Lasa Álvarez (Universidade da Coruña, España)
- Dra. Silvana Longueira Matos (Universidade de Santiago de Compostela, España)
- Dra. Guadalupe López Íñiguez (University of The Arts Helsinki, Finlandia)
- Dr. Rafael Martín Castilla (UNIR, España)
- Dra. Ana Moreno Núñez (UAM, España)
- Dr. Jesús Miguel Muñoz Cantero (Universidade da Coruña, España)
- Dra. Vânia Marieta Pereira Ferreira (Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, Portugal)
- Dra. Sandra Peñasco González (Universidade da Coruña, España)
- Dra. María Cristina Pérez Crego (Universidade da Coruña, España)
- Dra. Sara Román García (Universidad de Cádiz, España)
- Dr. Francisco César Rosa Napal (Universidade da Coruña, España)
- Dr. Eliton Perpétuo Rosa Pereira (Instituto Federal do Goiás, Brasil)
- Dra. Avra Pieridou Skoutella (Cyprus Centre for the Research and Study of Music)
- Dr. Guilherme Romanelli (Universidade federal do Paraná, Brasil)
- Dra. Susana Sarfson Gleizer (Universidad de Zaragoza, España)
- Dra. Carla Silva Reis (Universidade Federal de São João Del-rei, Brasil)
- Dra. Sílvia Sobreira (UNIRIO, Brasil)
- Dr. Manuel Tizón Díaz (UNIR, España)
- Dra. Laura Tojeiro Pérez (Camiño Circular S. Coop. Galega, España)
- Dr. Gregorio Vicente Nicolás (Universidad de Murcia, España)
- Dra. Marta Vela González (UNIR, España; Radio Clásica; RNE)
- Dra. Gloria Valencia Mendoza (Universidad Nacional de Colombia y Universidad Pedagógica Nacional; Colombia)
- Dra. Rosa María Vicente Álvarez (Universidad de Vigo, España)
- Dr. Graham F. Welch (University College London, Institute of Education, Inglaterra)
- Dra. Susan Young (University of Exeter, Inglaterra)
- Dra. María Elena Riaño Galán (Universidad de Cantabria, España)
- Dr. Enrique Muñoz Rubio (Universidad Autónoma de Madrid, España)
- Dra. Jèssica Pérez-Moreno (Universitat Autònoma de Barcelona, España)

PRÓLOGO

El presente volumen recoge los resultados del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación, celebrado los días 27, 28 y 29 de mayo de 2021 en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña, cuya organización corrió a cargo de la propia Universidade da Coruña, la de Vigo y la de Santiago de Compostela. Felizmente, reunimos 54 trabajos de investigadores provenientes de distintas áreas y localizaciones en un formato de congreso híbrido, al disponer de comunicantes en remoto y retransmisión de las 12 mesas de comunicaciones y las 5 conferencias en directo a través de la plataforma Microsoft Teams. Sirva este Prólogo para agradecer la acogida del evento y la calidad de las contribuciones, así como la inestimable ayuda de las instituciones públicas y privadas que nos apoyaron a lo largo de estos meses.

La celebración del III Congreso CIMCII ha puesto de manifiesto una vez más el papel que la música desempeña en nuestras vidas como facilitadora de las relaciones sociales y de la comprensión y comunicación de emociones, como vehículo de elementos culturales y, finalmente, como medio destacado en el ámbito de la educación. Así es que muchos de los trabajos que aquí se presentan tienen su contexto en Educación Infantil o Educación Superior, pasando por Primaria, Secundaria y la educación a distancia. Se trata de experiencias y propuestas que profundizan en las posibilidades que la música nos ofrece a la hora de trabajar por la inclusión, pero también como puente hacia las otras artes y de enlace con las TIC.

La riqueza de los trabajos que presentamos sitúa a la música como recurso utilísimo para la innovación didáctica y en un sentido muy amplio, ya que se recurre a épocas, instrumentos, géneros y autores que van desde la música tradicional oral a la ópera y el jazz. La música es creación y fomenta la creatividad, como se desprende de estos textos en los que se ve a los docentes poner al servicio del alumnado su ingenio para acercarles la música a través de la gamificación o las instalaciones artísticas, o convirtiéndola en el medio para hacerles llegar contenidos científicos o de segundas lenguas. En esta línea no faltan quienes con sus contribuciones a este Congreso demostraron que la música es operativa también en el camino fijado por la Agenda 2030, con propuestas relacionadas con la sostenibilidad o la visibilización de figuras femeninas destacadas.

En el contexto actual mediado significativamente por la crisis sanitaria del COVID-19, este Congreso pone de manifiesto lo que muchas de las situaciones sobrevenidas por la pandemia demostraron, que en tiempos de dificultades el arte tiene un valor inigualable. La música es lenguaje y herramienta con la que comunicar y sentir, motivo por el que es seña de sociedades y culturas y se emplea con fines específicos por los medios de masas y así lo estudian determinados trabajos de estas Actas. Su potencial la ha convertido en protagonista en numerosas ocasiones en el último año y de la mano de la tecnología ha superado el obstáculo de la distancia en el ámbito del ocio y de la educación. De esto último da cuenta también este volumen al incluir ejemplos de enseñanza musical en remoto.

Sandra Peñasco González

PONENCIAS

IDENTITY, INCLUSION AND COMPASIONATE LOVE IN AN INTERCULTURAL LIVING CURRICULUM: RE-IMAGINING CULTURAL HERITAGE IN CONTEMPORARY TIMES FOR A NEW EUROPEAN CULTURAL IDENTITY. MUSICCHILD™ PUBLICATIONS FOR INCLUSIVE MUSIC EDUCATION RESOURCES

Dra. Avra Pieridou Skoutella¹

(i) C.C.R.S.M. Cyprus Centre for the Research and Study of Music, avraps@ccrsm.org.cy

Abstract

The presentation discussed participatory social inclusion in music, musical childhood as poly-musical, multicultural and intercultural, which celebrates human diversity and social inclusivity, and advocates for an intercultural approach, with principles and strategies based on the strategic importance of identities. The proposed intercultural framework has been researched and delineated in Mediterranean ‘in-between-ness’, diversity and heterogeneity. It is genuinely anthropological, embracing the plurality of human worlds, on a continuum where the past (heritage, tradition, history, beliefs), the present (knowledge-in-action and in-context) and the future (sought-after-ideal self) exist in the temporal landscape of humans, individually and collectively. Key features and definitions of compassionate love and empathy – ingredients of such framework - based on the author’s current qualitative research in music education are introduced. They contribute in shaping the higher purpose and set of values that inspire motivation for creative action for the development of inclusive resources and actions. These qualities make it possible for music to give meaning to place and time through its power to affect the connections, for ‘New Aesthetics of Identity and Place’. Imagining and reimagining, transforming, re-contextualising and articulating cultural heritage is a pressing issue across European countries for fighting cultural and educational poverty, improving solidarity and social cohesion within the EU.

Keywords

Mediterranean; interculturalism; musical heritage; identity; compassion; education.

Recommended Citation

Pieridou Skoutella, A. (2021). Identity, inclusion and compassionate love in an intercultural living curriculum: re-imagining cultural heritage in contemporary times for a new European cultural identity. MusicChild™ publications for inclusive music education resources. In R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 1-7). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introduction

Interculturalism and positive emotions in early childhood music education (ECME) and the development of relevant inclusive music education publications and products are relatively new and pioneering perspectives and topics in research, in educating young children and training educators. My first piece of research into Greek Cypriot children’s musical identities in the Republic of Cyprus (2015/2020) – the follow-on second piece of comparative research among children, music educators, musicians, early childhood educators in Cyprus, Spain Greece and Italy during the Erasmus+ KA2 Strategic Partnership *Early Childhood Music Education in the Mediterranean* (2014-2017); and the follow-on third piece of comparative research and action research for the development of a manual for youth social inclusion in music, among ten professional musical networks across EU during the Erasmus+ KA2 Strategic Partnership *Shared Training Activities for Music Professionals* (2016-2018) revealed the needs for:

- An intercultural framework for ECME framed and infused by the past and present of Mediterranean region’s in-between-ness, syncretism and multiple ‘consciousnesses’ (Magrini

2003, Pieridou Skoutella 2015/2020, 2019), further reframed and re-contextualised within New Europeaness of 21st century across the youth age range;

- Conceptualize and research compassionate love and empathy in music learning/teaching and in training music education professionals; (current research by author).
- Establishing MusiChild™ international publications leadership initiative.

Social inclusion is ‘the process of improving the terms for individuals and groups to take part in society’ and ‘the process of improving the ability, opportunity, and dignity of people, disadvantaged on the basis of their identity, to take part in society’ (The World Bank, 2013). Identity is people’s source of meaning experience and human communication. A sense of belonging to a particular culture allows for a dialectical relationship with the different ‘other’. Identity formation requires differences that define content and processes of a culture and the boundaries at which a different culture begins and another ends. My use of the term ‘identity’ is in alignment with the exercise of human agency (Bandura 2006), and the whole person’s being-in-the-world, together with the human need to express oneself in order to (a) realise one’s potential to the fullest and (b) place oneself socially, locally, ethnically, historically and culturally, exercising this agency in shaping one’s life path. As I explain elsewhere, musical identity in contemporary childhood is temporal and contextual, shifting and relational, multiple and overlapping, fluid and consistent, private or social, and dominant or subversive, as children learn how to master the skills for living, communicating and creating (Pieridou Skoutella, 2015/2020, 2019). Researching such anthropological intercultural framework also utilised academic literature from music education, ethnomusicology and musical anthropology in the Mediterranean and musical enculturation paradigms (Pieridou Skoutella 2015/2020). The Mediterranean region has been permeable for centuries, and characterised by musical and cultural diversity and heterogeneity whose seas and lands share 6000 years of fascinating complex histories. Indeed, Braudel affirms that the Mediterranean is a thousand things at once, defining that ‘The Mediterranean starts in the North with the appearance of the first olive trees and ends in the South with the appearance the first palm trees’. (Braudel, 1995, p. 234)

Interculturality asks for ‘a willingness towards dialogue, willingness towards responsibility, a choice for encounter and response, a turning towards rather than turning away’ (Bird Rose, 2011, p.5). Compassionate love, empathy and solidarity are necessary and indispensable parts of intercultural transformative artistic and educational work, human survival and peaceful coexistence in heterogeneity and diversity. According to Freire, education occurs ‘when [the teacher] stops making pious, sentimental, and individualistic gestures and risks an act of love. True solidarity, is found only in the plenitude of this act of love’ (1970, p.35). For Freire, being fully human, reading and writing being in the world, and with each other, were predicated on **conscious** acts of love and empathy thus precipitate further love. Empathy is an innate human capacity fundamental for healthy social interaction and social cohesion. Literature review in the sciences of compassionate love and empathy (Fehr et al. 2009) allow us to dig deeper into these complex fields, create threads with our interculturalism proposal and delineate key features, strategies and evaluation tools to reinforce such emotions in intercultural music education and MusiChild™ Publications.

Methodology

The first piece of my research took place in urban and rural areas of the Republic of Cyprus (2002-2007, 2012-2013) among 67 5½-11½ year old children. During the second piece of research, the fieldwork took place among musicians, music educators and early-childhood educators and during educators’ practices in 18 different school locations in Greece, Cyprus, Italy and Spain, involving more than 400 4-6 year old children (September 2015-February

2016). The third research piece is currently taking place among music education professionals, educators and children.

Individual and group interviews with children and adults, videotaped lessons, unobtrusive and participant observations of music lessons, observations of informal and semiformal musical practices and collections of educators' diaries and essays ensured the reliability, credibility and generalisability of the above mentioned studies. Interpretive anthropology has influenced their methodology, which adopted a hermeneutic phenomenological stance and focused on the complex interactions and intersections between the subjective and the objective in culture, society, and music learning and teaching settings in which the participants were placed.

Investigating compassionate love and empathy has been difficult. Motivation and motives are difficult to locate and evaluate. Thus Merleau-Ponty (1962) encourages the researcher to seek deeper access to the unique 'to reawaken perception and foil its trick of allowing us to forget [which] is as a fact and as a perception in the interest of the object which is present to us and of the rational tradition to which it gives rise' (p.57). The research relies on phenomenology, understood as the 'description of meaning in the expressions of lived experience' (Van Maanen, 1990, p.25). Such qualitative research emphasises participants' immediate, concrete, sensory life world and musical lived experiences (Pieridou Skoutella 2019b).

Results-Discussion

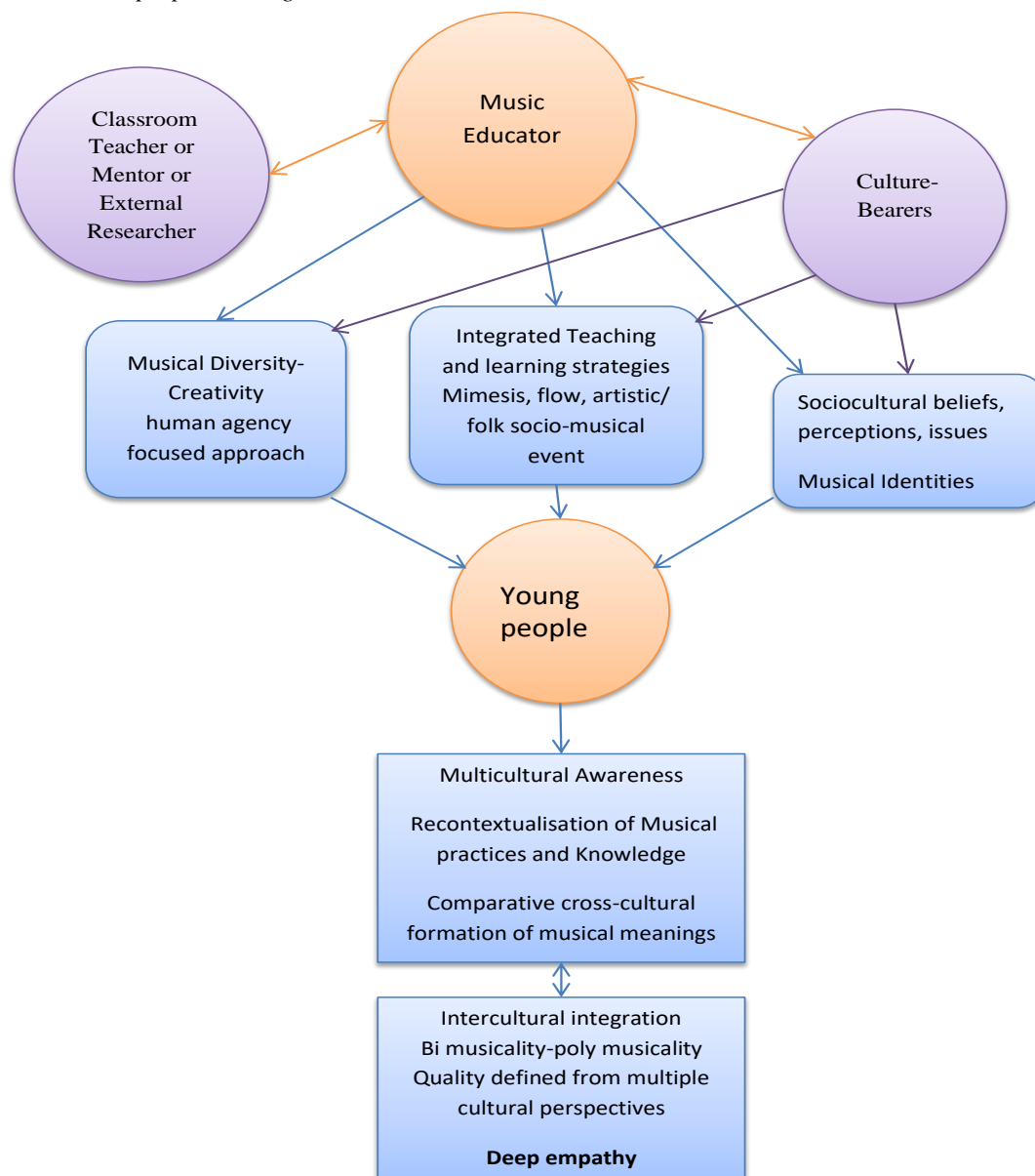
Interculturalism in ECME and educator's training embraces a wide and deep sense of difference, being financial, ethnic, regional, religious or social, mental or physical aiming to social inclusion, respect, communication, cultural production workable musical identities and the creation of more joyful musical lives. We propose intercultural education through and in many human cultures by delineating certain principles (fig.1). Young people should learn their culture or a 'dominant' culture does not and cannot determine the rest of the world by enforcing their beliefs, needs and their practices, rather embrace equitable cultural diversity and plurality.

Figure 1

Multicultural and intercultural worlds, diversity and principles

Factual level	Multiculturality	Interculturality
= the fact, history, past and present, the lived experience	Cultural, religious, social, ethnic, age-specific, person-idiosyncratic, linguistic diversity & heterogeneity plurality of 'life-worlds'	Interethnic, interreligious, intergenerational cross-age, cross-geographical boundaries and/or inter-lingual relations, time relations, space relations
Archetypical Level	Multiculturalism	Interculturalism
= pedagogical, sociopolitical socio-musical or anthropological proposals	Recognition of heterogeneity Principles of <ul style="list-style-type: none"> • equality • communication • difference • heterogeneity 	Coexistence in heterogeneity and diversity Principles of <ul style="list-style-type: none"> • equality • difference as strength • cross-boundaries interaction - mobility positive • fluidity, hybridity, syncretism • transcendental imagination/innovation • love and empathy

Figure 2
Our intercultural proposal in a glance



Its primary aim is to raise consciousness and purposefully, sensitively and critically explore a number of musical procedures, through the lived experiences of various intercultural and socio-musical encounters. Music travels and is continually transformed, transcending both culture and self, thus we promote a deeper, more person-centred notion of authenticity embracing the real life of music in the world. Educators and students should get a perspective of music in culture and as culture, through the stories and fairy tales, songs, dances, the musical and cultural experiences they explore and immerse together. Music directs the content, structure and methodology of our teaching practices, lesson plans and material. What is it that gives the music is cohesiveness? What is the meaning of the music to people who created it? The creator might be Verdi or Granados, a musician from Portugal, or Cicely, a young composer or an elder vocal improvisator in the Middle East. Cross-boundaries transcendental cultural imagination is central cultivated by methodologies and approaches such as Aristotelian mimesis, musical play and pretend play, intertextuality, re-contextualised socio-musical events and integrated activities (Pieridou Skoutella 2019) (see fig.2).

In compassionate love, there is a specific focus on the good of the other, “in giving this kind of other-centred love one tries to truly understand and accept the conditions and state of the recipient in order to enable the recipient to flourish” (Bartleet, 2019, pp.317-330). The ‘why’ of the action, the reason for the behaviour, the motivation behind the action are all important to categorising something as compassionate love (Underwood 2009, p.1-29). Compassionate love is seen in actions, expressions and words. Our ongoing research suggests certain key features of love and empathy:

- Ensure free choice for the other and conditions for freedom,
- Exercise of human agency is crucial in taking an empathetic stance and exercise leadership in finding solutions for a common higher purpose. By using the term “human agency” we refer to the generative, creative, proactive and reflective and not just reactive qualities of the human mind,
- Cognitive understanding of the ‘other’ situation and sufficient knowledge (contexts, meanings, frameworks, histories, customs, differences). We sympathise more with persons and situations contiguous to us than with distant from us cases,
- Understanding of self allows us to choose as freely as possible in order to help the ‘other’,
- To value the other as equal,
- Openness and receptivity: awareness of being part of something important beyond oneself, greater than oneself (higher purpose, inspiration, solidarity). This attitude also allows one to see opportunities for the expression of compassionate love in specific situations.
- Good decision making employs heartfelt attitudes including decision making in the area of compassion. Children can listen with the heart and balance justice with compassion.
- Different levels and kinds of love and empathy according to imaginative, cognitive affecting and communicative processes

During acts of empathy, participants’ identity is well distinguished and reinforced within a community for a higher purpose, bigger than I. In agreement with literature, empathy both precedes and makes possible this feeling of oneness and fulfillment of togetherness in intercultural musical encounters as well. The youth and adults in our research developed an almost palpable ‘empathetic’ stance across Mediterranean and European musical and cultural heterogeneity and difference. Empathy became a reference point for their ways of music learning, creating and performing, of conducting relationships with each other, and the wider social context. In agreement with Felicity Laurence’s hypothesis (2017), our research confirmed that empathy processes increased musical skills in order to accomplish the best empathic outcome, best musical performance and communication. She explains that in music we try to connect empathising *within* the musical experience to empathising *beyond* it (p.27). Therefore *empathy-in-music* increases participatory consciousness in powerfully emotional embodied ways and improves musical experience’s quality.

In conceptualising and evaluating these emotions, we focus on mindful pedagogy and evaluation and increase awareness of all the micro-behaviours and ‘small’ embodied actions, expressed words, musical utterances and intentions that reveal adults’ children’s and youth’s creative use of the musical knowledge and meanings offered to them during each lived experience. Mindfulness is the state of heightened embodied awareness of each moment of the living experience, while also being accepting and non-judgmental and without being defensive.

An evaluation tool has been developed based on our research methodology with additional interpretive tools and hand-on evaluation tools that enable us investigate the multiple phenomena in each musical experience, the musical life-worlds (the absolute here) and intentionality (the property of being conscious of something). Intentionality is a valuable construct during the intercultural learning/teaching experience because it (a) points out that consciousness is not so much something we have, as something we do (b) is directional,

pointing to something other than itself. Intentionality is pivotal in defining and increasing empathetic response and process. The projects' participants wanted and made conscious decisions to find ways of becoming more empathic with each other, with music, but also there was a consensus among them that it was indeed a 'good thing' or the 'right thing to do'. Appreciating small gestures and taking small steps at a time framed by the constructs of love, empathy and solidarity proved very effective.

MusiChild™ Publications

There is a great amount of distraction, floating short-lived globalized musical publications developmentally and contextually inappropriate. The role of the listener has been marginalised and underestimated, children's human agency is most of the time mutated and the degree of difficulty in adequately understanding varied repertoire is not properly addressed. Therefore ignorance and lack of familiarity and stereotypes, remain.

Cultural heritage is increasingly seen as an important driver of sustainable development and social quality, also from an economical point of view. Moreover, in the current European situation we need to address the challenges of fragmentation and lack of integration. Thus MusiChild™ publications and actions do not solely commit to the preservation of musical cultural heritage per se, but relate to the notion of cultural expressions as embodied in a 'whole way of life' (Raymond Williams, 1981), meaning cultural heritage informs the underlying belief systems, worldviews, values, epistemologies that shape international relations as well as human interaction within multiple contexts, physical, cultural, social. MusiChild™ serves as a signifier of our intercultural framework. This publication and product series argues for fundamentally 'New Aesthetics of Identity and Place' of both historical and geographical qualities, of connection and connectedness to time, place and music across the Mediterranean basin and the European continent. Sound material is currently selected from the favourites of the European project *Early Childhood Music Education in the Mediterranean*.

The audio-visual publication *Mediterranean Musical Cradle* (2018) brings together the Basque lullaby *Aurtxo Polita* as it was composed by Gabriel Olaizola and the Cypriot traditional lullaby *I Poubouria*. The publication celebrates one of the most important human relationships, between mother or intimate adult and the baby/young child, charged with feelings of love, affection and attachment. The audio-visual publication *Mediterranean Cumulative Songs for Children* (2021) presents a Greek song from Propontidha Asia Minor and an Italian song from Naples, Italy. This publication facilitates deeper participatory musical experiences, thus promotes musical empathy with extensions to cultural empathy. In both publications the four localities are situated in-between different ethnic, state/national and cultural worlds, proud of their territorial and historical identity. Historically their people have extensively travelled and settled around the Mediterranean and beyond, enabling their 'music-in-motion' to thrive and influence other localities while learning from them. At the same time these localities share landscapes of hybridity and syncretism allowing for splendid beautiful sounds to occur.

References

- Bandura, A. (2006). Towards a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, pp. 164–80.
- Bartleet, B. L. (2019). How concepts of love can inform empathy and conciliation in intercultural community music contexts. *International Journal of Community Music* 12(3), 317-330.
- Bird-Rose, D. (2011). *Wild Dog Dreaming: Love and extinction*. University of Virginia Press.
- Braudel, F. (1995). *The Mediterranean and the Mediterranean World*. University of California Press.
- Fehr, B., Sprecher, S. & Underwood, L.G. *The Science of Compassionate Love*. Blackwell Publishing.

- Freire, P. (1970). *Cultural Action for Freedom*. Harvard Educational Review.
- Laurence, F. (2017). Prologue: Revisiting the problem of empathy. In Kind, E. & Waddington, C. (eds), *Music and Empathy* (pp.11-36). Routledge Press.
- Magrini, T. (2003). Introduction. In *Music and Gender: Perspectives from the Mediterranean*, pp. 1–32. Chicago, IL and London: University of Chicago Press.
- Merlau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge & K Paul.
- Pieridou Skoutella, A. (2015/2020). *Small Musical Worlds in the Mediterranean; Ethnicity, Globalisation and Musical Identities in Greek Cypriot Children's Musical Lives*, Routledge Press.
- Pieridou Skoutella, A. (2019). Interculturalism in early-childhood music education and educators training: An anthropological framework from the Mediterranean. In Susan Young and Beatriz Ilari (eds), *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges* (pp.155-172). Springer International Publishing AG.
- Pieridou Skoutella, A. (2019b). Ethnomusicology, issues in. In J.Sturman (ed) *International Encyclopaedia of Music and Culture* (pp. 868-870). Sage Publishers.
- Raymond, W. (1981). *Culture*. Fontana Paperbacks.
- The World Bank. (2013). Social Inclusion. Retrieved 21 March 2018, from www.worldbank.org
- Underwood, L.G. (2009). Compassionate love: A framework for Research. (pp. 2-29) In Fehr, B., Sprecher, S. & Underwood. L.G. *The Science of Compassionate Love*. Blackwell Publishing Ltd.
- Van Maanen, J. (1990). *Researching lived experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Althouse Press.

Information of interest

The authors declare that they have no conflict of interest regarding this paper.

1

MESA DE COMUNICACIONES

LA MÚSICA A TRAVÉS DEL SPOT PUBLICITARIO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Jorgelina Noelia Dragone Acevedo¹, Francisco César Rosa Napal²

(1) Universidade da Coruña, jorgelinadragone@gmail.com (2) Universidade da Coruña, francisco.rnapal@udc.es

Resumen

En la actualidad es imprescindible contar con la competencia digital en prácticamente todos los aspectos de la vida. Por ello surge la necesidad de potenciarla cuanto antes en la Educación. Debido a que la expresión musical permite trabajar a través de los medios audiovisuales de forma interdisciplinar, se presenta aquí una propuesta didáctica para llevar a cabo en la asignatura de Música en el nivel de Educación Secundaria, que se desarrollará en un centro situado en la periferia de la ciudad de A Coruña. Esta propuesta de intervención está basada en la combinación del uso de innovaciones ya asumidas por el propio centro, como la posibilidad de trabajar con *blogs* y líneas de tiempo, con el manejo de programas de edición de audio y de vídeo. El producto final consistirá en la elaboración de un *spot* publicitario realizado íntegramente por el alumnado y protagonizado por la música y la imagen. Con estas actividades se estimula el uso de las nuevas tecnologías a la par que se fomenta la creatividad y el trabajo colaborativo. Por último, y como reflexión a la situación pandémica acontecida durante la producción de esta propuesta, se analiza la idoneidad de este tipo de metodología, que permite trabajar de forma combinada en clases presenciales y clases online.

Palabras clave: educación musical; producción audiovisual; tecnologías; interdisciplinariedad.

Abstract

Nowadays, digital competence is essential in nearly all aspects of life. Therefore, it is crucial to enhance it in the field of Education. Considering that music allows the use of audiovisual media in an interdisciplinary manner, a didactic proposal is presented here describing how Music subject will be carried out at a Secondary Education level. This will be developed in a center located on the outskirts of the city of A Coruna. This proposal is based on the combination of the use of innovations, already guaranteed by the center itself, such as the use of blogs, timelines and management of audio and video editing programs in the computer room, by using music as a didactic resource. This will conclude, as a final product, in the production of an advertising spot made entirely by the student body. These activities, developed over the course of six sessions, are intended to standardize the use of new technologies while promoting creativity and collaborative work. Lastly, taking into account the pandemic situation that has occurred during the development of this project, the suitability of this methodology is analyzed, considering the combined working method of in-class and online classes.

Keywords: Music education; audiovisual production; technologies; interdisciplinarity.

Cita recomendada

Dragone-Acebedo, J. N., & Rosa-Napal, F. C. (2021). La música a través del spot publicitario en el contexto de la educación secundaria. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 9-13). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Para que el alumnado incorpore en su saber la competencia digital, es interesante trabajarla ya desde el ámbito de la educación obligatoria, ya que se pueden realizar proyectos motivadores a la par que educativos. De esta forma estarán mejor preparados al pasar a su vida profesional donde esta competencia es indispensable, así como en cualquier otro contexto.

A través de la asignatura de Música se expone esta propuesta didáctica empleando, de forma interdisciplinar, los medios audiovisuales. Se pretende ser innovador a la vez que se recoge el relevo de lo que hoy en día se suele contar en las instituciones gallegas de enseñanza. Por ello se emplea el aula de informática y se continúa con la línea de utilizar software libre (Xunta de Galicia, 2017). La propuesta consiste en que el alumnado de cuarto curso de la ESO realice una serie de actividades relacionadas con la música y la imagen, trabajando en equipo su creatividad, mientras aprende a manejar programas de edición de video y audio. Incluso para equipararlo al contexto laboral, se fomentará la distribución de las tareas creando roles equivalentes a los de una producción audiovisual real.

Como valor añadido cabe mencionar que este tipo de actividades pueden realizarse también de forma online, permitiendo la continuidad de las clases en el caso de suspensión de la presencialidad por razones sobrevenidas como la presente pandemia.

El objetivo general que se persigue con esta propuesta es plantear una metodología activa de enseñanza musical junto con las nuevas tecnologías de la información en un ambiente interdisciplinar creativo. De manera más específica, se pretende aplicar los programas informáticos abiertos de edición de audio y de vídeo en la producción de un *spot* publicitario en el que esté presente, en primer término, el análisis de la realidad audiovisual que rodea al alumnado y, posteriormente, el proceso creativo que se desarrolla en su elaboración (Rodríguez y Sosa, 2009). También, y desde una perspectiva transversal, se procura concienciar al alumnado sobre la importancia de su contacto con la naturaleza, lo que constituye el mensaje a transmitir mediante la realización del *spot*.

En los estudios desarrollados sobre la presencia de la música en el conjunto de medios audiovisuales, es posible observar cómo se establece una estrecha relación entre los diferentes lenguajes y el mensaje que se pretende comunicar (Gustems y Calderón, 2014). En el caso concreto del *spot* publicitario, “toda vez que se vincula a un producto determinado, la música adquiere un contenido comunicativo que antes le era ajeno” (Ares, 2013, p. 16). Se desprende de aquí, que la influencia mutua entre la imagen y la música, condicionadas por el mensaje publicitario, modifican su naturaleza original para generar un nuevo lenguaje que resulta altamente influyente en el público, específicamente en la juventud (Rubio, Perlado y Ramos, 2019).

Metodología

Las principales metodologías con vistas a trabajar la asignatura de música en el aula de informática son principalmente dos, la primera *el aula invertida* (Ibáñez, Muñoz-Villate, Restrepo y Trujillo, 2018), donde el docente propone los contenidos al alumnado para que, de forma autónoma, realicen las actividades propuestas y pregunte solo después de haber intentado el autoaprendizaje. Y, por otro lado, una metodología más tradicional, aunque empleando el recurso de la pizarra interactiva, donde las clases expositivas son más motivantes al permitir la interactividad del alumnado (Sáez y Jiménez, 2011). En este caso, se muestra la tarea a realizar mientras el alumnado la reproduce en su ordenador. Este tipo de metodología es ideal para aprender a utilizar software musical y, como se plantea en una de las sesiones de esta propuesta didáctica, se puede combinar con el aprendizaje por proyectos.

Para desarrollar estas metodologías se cuenta con diferentes plataformas proporcionadas desde el ámbito institucional como, por ejemplo, el proyecto *Abalar*, que es una iniciativa de la Consellería y Ordenación Universitaria para integrar las TIC en todos los centros de la Comunidad Autónoma de Galicia. Este proyecto se enmarca en *egoberno2013*, una estrategia de promover las TIC en todos los sectores de actividad. Dentro de este proyecto, mención aparte, merece *E-dixgal* (Xunta de Galicia, 2008). Creado con la intención de democratizar el acceso de enseñanza, facilita un portátil a cada alumno, donde se encuentran libros digitales para algunas asignaturas.

Por tanto, teniendo en cuenta estas premisas, se elabora una propuesta didáctica para realizar en el centro de Educación Secundaria con la idea de llevarla a buen término utilizando las TIC disponibles en el centro, y que contará con cinco fases de desarrollo de actividades extraídas de la actividad profesional de la producción audiovisual. La idea inicial de la temática elegida tuvo su inspiración a partir de propuestas educativas previas (Guerrero y Moyano, 1994) aunque, de manera más directa, se ha tomado como referencia el trabajo *La producción audiovisual en el aula*, diseñado por Ortega (2015).

Resultados

Como se ha expuesto antes, las sesiones están secuenciadas siguiendo la misma cronología que las fases de una producción audiovisual profesional. A continuación, se describe brevemente cada una de estas fases, teniendo en cuenta que la primera de ellas corresponde a los requerimientos didácticos de la propuesta.

FASE 1: Motivación

Sesión 1. Presentación

- Presentación de la idea de realizar un *spot* publicitario de un minuto, tal y como hacen los profesionales del audiovisual y en el que la música tenga un papel destacado.
- Explicación de la necesidad de realizar una línea de tiempo, la que se deberá ilustrar con los materiales que requieran los avances de cada sesión. Esta tarea se actualizará en cada clase y al final de la última sesión será expuesta por cada uno de los grupos de trabajo.
- Visualización de spots publicitarios representativos para reflexionar posteriormente sobre el papel que desempeña la música en ese medio. Para esta actividad se analizarán algunos ejemplos bajo los criterios de la duración, el tipo de música y el concepto del *slogan*.
- Presentación de un video de ejemplo realizado con los programas que disponen para realizar el *spot*.
- Proposición de varios temas para el proyecto de forma colectiva y cada grupo elegirá uno de ellos.

FASE 2: Preproducción

Sesión 2. Reparto de roles dentro del grupo

- Creación de grupos de 9 participantes (podría adaptarse dependiendo de la ratio) ya que así el alumnado puede vivenciar el proyecto de forma similar a como se trabaja profesionalmente.
- Explicación sobre la jerarquía de los roles que deben respetar para que puedan tener una dinámica de grupo fluida. Los roles para repartir son: director; ayudante de dirección; script; técnico de imagen; técnico de iluminación; productor; ayudante de producción; técnico de sonido y técnico de montaje.
- Continuación del trabajo en la línea de tiempo, reflejando lo que han aprendido en esta sesión y los avances realizados dentro del grupo.

Sesión 3: Reparto de plantillas

- Se entregan plantillas para cubrir el guion, las necesidades materiales, y el calendario de grabación, y se explica cómo rellenarlas con ejemplos basados en el video que se vio en la primera sesión.
- Se explican conceptos como vestuario y *atrezzo* y la importancia de reflejarlo en estas plantillas para que el día de la grabación no se olvide ningún elemento.
- Se explican los diferentes tamaños de planos recomendando que se elijan para el plan de rodaje al menos uno de cada uno.

Sesión 4: Realización del guion

- Diseño de la historia temporal que será el eje central del *spot*.
- Decisión sobre cuáles son las diferentes escenas que se tomarán.
- Selección de los fragmentos musicales que estarán presentes en cada escena.
- Elaboración del listado de necesidades materiales y del calendario de grabación.
- Realización de las citaciones presenciales o virtuales del equipo (decisión de qué día y a qué hora se saldrá a grabar).
- Explicación sobre la imposibilidad de salir a grabar si la documentación no está cumplimentada.

FASE 3: Grabación

Sesión 5: Tomas de imagen y sonido

- Grabación de las imágenes y del sonido siguiendo el orden establecido en el guion, así como la previsión de planos (exterior).
- Recopilación grabada de sonidos propios del ámbito urbano o de la naturaleza que formarán parte del *spot* (exterior).

FASE 4: Postproducción

Sesión 6: Montaje de audio (aula de informática)

- Elección de los ejemplos musicales que acompañarán las diferentes escenas, así como el tema musical que servirá de eje central.
- Recopilación de efectos de sonido o *foley*, para lo que se facilitan páginas web de bancos de sonidos gratuitas de las que se pueden descargar los efectos registrándose con su cuenta de email.
- Importación de los sonidos seleccionados al programa Audacity para el montaje de la banda sonora.

Sesión 7: Montaje de vídeo (aula de informática)

- Explicación sobre la manera de montar un vídeo en el programa Shotcut.
- Aplicación de los fundidos o transiciones entre los planos.
- Colocación de la música y de los efectos sonoros trabajados previamente en Audacity, una vez montado el vídeo.
- Continuación del trabajo en la línea de tiempo y resumiendo los avances de cada sesión.

FASE 5: Difusión

Sesión 8: Publicación del trabajo

- Exportación del resultado final a un formato de vídeo convencional.
- Colocación del vídeo en el sitio web YouTube con privacidad limitada y se sube al blog o web del centro para que se pueda acceder a él dentro de la comunidad educativa.
- Finalización de la línea de tiempo.
- Exposición y comentario sobre motivaciones y las dificultades que encontraron en este proyecto.

Criterios de evaluación

Para la evaluación de la propuesta se empleará una rúbrica en la que se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: realización de la línea de tiempo; trabajo en equipo; respeto al perfil de los roles asignados; cuidado del material; plazos de entrega y programa de montaje de vídeo y audio. Cada uno de los parámetros será evaluado a partir de la siguiente escala: muy alto; alto; medio y bajo.

Discusión

En esta propuesta se tiene en cuenta la complejidad de los elementos de la música y la imagen a trabajar para la previsión de la duración de las sesiones. Al coincidir de forma interdisciplinar materias como música, tecnología, lengua española y educación plástica visual y audiovisual puede disponerse dentro del horario del centro de sesiones más largas si se implican a otros miembros del profesorado en beneficio de la propuesta.

Un aspecto a tener en cuenta es la brecha digital que podemos encontrar entre el profesorado y el alumnado. Para hacer llegar una educación completa esta brecha debe mitigarse como se recoge en Save the Children (2020). Esta manera de trabajar colaborativa permite ir salvando distancias y mejorar en la competencia digital. Además, el centro al tener un proyecto como este, puede motivarse a actualizar sus equipos audiovisuales en caso de ser necesario.

Sería posible, de cara al futuro, realizar este tipo de experiencias junto a otros centros organizando un festival audiovisual o, si la situación pandémica no lo permite, darle difusión a través de una web con este fin.

Referencias

- Ares, J. (2013). El discurso sonoro en la publicidad: Un caso práctico: el spot de BMW y Stravinsky. *Síneris*, 8, 1-23.
- Gustems, J. y Calderón, C. (2014). Música y publicidad audiovisual. En J. Gustems. (Coord.), *Música y Audición en los Géneros Audiovisuales* (pp. 143-154). UBe
- Ibáñez, S., Muñoz-Villate, W., Restrepo, J. y Trujillo, M. (2018) Trabajo independiente de los estudiantes y aula invertida. *Revista de la Universidad de La Salle*, 75, 131-147.
- Guerrero, P. y Moyano, A. (1994). Unidad didáctica: la publicidad. *Comunicar*, 3, 118-128.
- Ortega, C. (2015). La producción audiovisual en el aula. *Magazine*, 23, 40-46.
- Rodríguez, Y. y Sosa, F. (2009). Uso y clasificación de programas informáticos musicales considerados abiertos o cerrados. *El guiniguada*, 18, 151-163.
- Rubio, J., Perlado M. y Ramos, M. (2019). La música en la publicidad que atrae a los jóvenes. *Disertaciones*, 12(2), 97-124.
- Sáez, J. y Jiménez, P. (2011). La aplicación de la pizarra digital interactiva: un caso en la escuela rural en primaria. *Ensayos*, 26, 1-16.
- Save the Children. (2020). Covid-19: Cerrar la brecha. Impacto Educativo y propuestas de equidad para la desescalada. <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2020-05/COVID19Cerrarlabrecha.pdf>
- Xunta de Galicia (2008). La Xunta abre el E-Dixgal a todos los centros gallegos de primaria y secundaria sostenidos con fondos públicos. <https://www.amtega.xunta.gal/es/noticia/la-xunta-sbre-el-e-dixgal-a-todos-los-centros-gallegos-de-primaria-y-secundaria-sostenidos>
- Xunta de Galicia (2017). Lo que está pasando en Abalar. <https://www.edu.xunta.gal/espazoAbalar/es/noticia/nueva-version-de-la-maqueta-abalar-libre>

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

AS RECOLLIDAS DE MÚSICA E BAILE DE TRADICIÓN ORAL: O FENÓMENO SOCIAL DO TRABALLO DE CAMPO SOBRE O PATRIMONIO INMATERIAL EN GALICIA

Carme López Fernández¹

(1) Universidade da Coruña, carme.lopez.fernandez@udc.es

Resumo

Nesta comunicación descríbese o fenómeno social que supuxo, especialmente durante os anos 90, a realización de traballo de campo enfocado á recuperación da música e baile de tradición oral en Galicia, dende a organización de grupos de traballo con persoas non especializadas. Para abordar este tema contamos coa realización de entrevistas como base fundamental do estudo, tomando as experiencias persoais de investigadoras involucradas neste proceso. Os resultados permítenos expoñer a evolución e características deste feito, aportando así novas referencias académicas ao tema.

Palabras chave: *recollidas de música e baile de tradición oral; traballo de campo; etnomusicoloxía; música de tradición oral; música tradicional.*

Abstract

This communication describes the social phenomenon that involved, specifically in the 90's, the performance of field work focused on the recovery of music and dance of oral tradition in Galicia, from the organization of working groups with non-specialized people. To address this issue, we have conducted interviews as a fundamental basis of the study, taking the personal experiences of the researchers involved in this process. The results allow us to expose the evolution and characteristics of this fact, thus bringing new academic references to the subject.

Keywords: *“collected”; field work; etnomusicology; oral tradition music; traditional music.*

Cita recomendada

López Fernández, C. (2021). As recollidas de música e baile de tradición oral: o fenómeno social do traballo de campo sobre o patrimonio inmaterial en Galicia. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 14-18). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introdución

Nesta comunicación trataremos de definir e describir un proceso fundamental para a conformación actual tanto da situación da música tradicional galega a nivel de escolas, espectáculos e presenza social, como da investigación das músicas de tradición oral. Falamos por tanto dun fenómeno que tivo o seu punto álxido durante os 90 e que se coñece popularmente co nome de “recollidas”.

Poderíamos definir as recollidas como a realización de traballo de campo por grupos de persoas non especializadas, e que teñen como obxectivo fundamental recompilar material audiovisual relacionado coa música e baile de tradición oral. Esta actividade contou cun gran número de adeptos que se organizaban, especialmente, arredor de asociacións culturais e folclóricas (Costa, 2004; Dopico, 2007) e que, ademais, tivo e segue a ter unha repercusión directa na conformación de actividades relacionadas coa música tradicional galega. Sen embargo, atopámonos con escasa información bibliográfica que trate este tema e as escasas referencias que achamos limítanse, practicamente, a valoralas negativamente, ao teren en conta o seu “carácter acientífico e espontáneo, o elevado número de persoas que o practican e o uso restrinxido dos materiais recollidos nos traballos de campo” (García, 1998, p. 228).

Neste eido, as recollidas conformáronse máis como actividade de ocio que como investigación etnográfica ou etnomusicolóxica, motivo polo cal, cando menos dende a perspectiva académica, atopámonos con carencias neste tipo de traballos (Costa, 2004) e con “resultados [...] desiguais e ás veces imposibles de avaliar” (Dopico, 2007, p. 111).

Ademais, a conformación destes grupos de traballo arredor de asociacións culturais orientou o traballo cara a recompilación de repertorio para aulas e espectáculos, quedando todo este material en arquivos privados sen organizar ou analizar (García, 1998).

Sen embargo, e a pesares da desalentadora situación que se nos presenta, tomamos como referencia as palabras de Feijóo (2016) para enfocar o noso estudo:

Por outro lado tamén resulta fundamental contar con aqueles compiladores e divulgadores do patrimonio inmaterial externos ao mundo académico. Ademais de conter nos seus arquivos persoais miles de horas de gravacións con material musical moi valioso e inédito, estes axentes foron articulando ao longo das súas carreiras unha serie de discursos críticos sobre o obxecto de estudo, froito dun pensamento reflexivo e razoado. O seu coñecemento profundo da tradición e das claves simbólicas e performativas que encerra o patrimonio inmaterial de Galicia foi sistematicamente invisibilizado nos estudos etnomusicolóxicos producidos dende a Academia. (p. 332) ¹

Metodoloxía

Esta comunicación é un estudo de caso que forma parte dun proxecto maior enmarcado na elaboración dunha tese de doutoramento dedicada a un repertorio concreto dentro da música de tradición oral, dentro da cal tratamos o tema concreto das recollidas.

O primeiro paso na elaboración deste comunicado foi a busca bibliográfica, con moi poucos resultados, polo que nos vimos obrigadas a recorrer a outras fontes, neste caso á realización de entrevistas. Para a súa elaboración tomamos como interlocutores dous profesionais do sector actual da música tradicional, con reputadas e longas carreiras profesionais, e que foron partícipes da realización de recollidas de música e baile de tradición oral durante e a partires dos anos 90.

O proceso de realización de entrevistas contou cos seguintes pasos:

1. Contacto coas persoas entrevistadas, comunicación dos obxectivos e desenvolvemento da entrevista e concerto dunha data para a mesma.
2. Envío e firma do documento de información e cesión de datos.
3. Realización da entrevista a través dunha plataforma de vídeo-chamada, coa súa correspondente gravación.
4. Transcrición da entrevista para o seu posterior envío e visto e prace.
5. Codificación da información: identificación dos bloques temáticos.

Como remate, procedemos á redacción de toda esta información a través da valoración e comparación dos resultados obtidos nas entrevistas.

Resultados

Completando a definición que aportamos anteriormente para o termo recollida e baseándonos na información que recompilamos nas entrevistas, debemos mencionar que estes traballos de campo non especializados se enfocaron no que se pode denominar como compilación de urxencia, ao considerarse que a ruptura de transmisión oral e os cambios sociais estaban a deixar a música e o baile tan só nas memorias das persoas de maior idade, polo tanto con risco próximo de desaparecer (Feijóo, 2021; Segade, 2021).

Neste sentido, primouse o compendio de gran cantidade de material e a transmisión, fundamentalmente a través de aulas, do aprendido durante as recollidas (Segade; 2021).

¹ Traducido do castelán

Os grupos de traballo establecíanse na meirande parte dos casos arredor de asociacións e grupos de música e baile pero, sen dúbida, o que primaba nestes conxuntos era a amizade, aspecto que enlazaba coa propia consideración deste traballo, máis próximo ao ocio que á investigación regrada (Feijóo, 2021; Segade 2021).

Así, as primeiras recollidas, datadas a finais dos 80 e comezos dos 90, organizábanse arredor de pequenos grupos de mozas e mozos moi novos que se desprazaban durante as fins de semana a diversos puntos da xeografía galega, especialmente nas provincias de Pontevedra e A Coruña, como unha forma máis de diversión e entretemento (Feijóo, 2021; Segade 2021).

Ligado a esta realidade, a inexistencia de financiación e de dedicación profesional, facía que os medios de gravación con que se contaban foran mellorando moi pouco a pouco, aínda así, o afán e entusiasmo destes grupos levounos a conseguir materiais cos que realizar gravacións moi aceptables para a época e os coñecementos técnicos dos e das integrantes (Feijóo, 2021; Segade 2021).

Do mesmo xeito, esta disposición tamén provocou que algunhas das zonas máis accesibles foran moi gravadas, mentres que outras de máis difícil acceso, como a montaña de Lugo, foran visitadas máis tardiamente ou contén con menos materiais compilados (Segade, 2021).

Os obxectivos das recollidas foron dous fundamentalmente, por unha parte a xa mencionada compilación de urxencia e, por outra, a recadación de material co que impartir aulas de baile e música tradicional. Feijóo (2021) cóntanos como, na súa experiencia, nun primeiro momento primou case exclusivamente ese afán por coñecer e conservar esa parte da cultura galega que esmorecía tras a ruptura da tradición oral e que, máis adiante, foi cando se comezou a preocuparse pola recollida de material para as aulas e espectáculos. E aínda que nun momento pareceu prevalecer esta tendencia de conseguir repertorio fronte á anterior, esta nunca desapareceu e foi o verdadeiro motor do desenvolvemento das recollidas.

As entrevistadas fálannos duns comezos dificultosos debido á inexperiencia e descoñecemento tanto da realización do traballo de campo como do material de baile e música en si mesmos, ao pertenceren a gran maioría a contornas urbanas onde a tradición oral estaba completamente desaparecida (Feijóo, 2021). Neste sentido, o paso do tempo outorgou un grao de experiencia que fixo que os materiais recollidos foran gañando en calidade, do mesmo xeito que o propio proceso de recompilación en si mesmo (Segade, 2021).

Exemplo disto podería ser a visita reiterada a un mesmo lugar ou a unhas mesmas informantes, co obxectivo de revisar e profundar sobre a información obtida (Feijóo, 2021) ou ben ter o coñecemento ou información suficiente como para comparar repertorio entre si (Segade, 2021).

Como dicíamos, o primeiro *boom* das recollidas deuse especialmente durante os 90, axudados pola explosión da música folk e o auxe das asociacións culturais e folclóricas, máis as súas aulas de baile e música. Dende os 90, coinciden os entrevistados na continuación deste traballo de campo aínda que, tendo en conta que o paso do tempo provocou unha diminución considerable no número de informantes que tiñan aprendido da tradición oral, estas minguaron en intensidade (Segade, 2021).

Tamén é interesante reflexionar sobre o propio momento no que se produciron estas recollidas. O obxectivo destes traballos era arrastrar o recordo das e dos informantes para poder revivir a música e o baile que formaban parte da tradición oral e que se perdera no transcorrer da vida cotiá. Sen embargo, ese proceso de devolverlle á vida a aquelas lembranzas non produciu un ente estático, senón que tamén causou cambios na propia música, no baile e na súa organización.

Por unha banda, a visita dos equipos de traballo que levaban a cabo as recollidas provocou interaccións sociais que trouxeron consigo intercambios no referente á música e ao baile. Tradicionalmente a organización de seráns e foliadas delimitábase á propia aldea, onde as mozas eran as encargadas de preparar a festa, mentres que só os mozos podían desprazarse a

outras aldeas para ir a estas reunións. Deste modo, a música e o baile estaba moi ligado ao ámbito da aldea e as interaccións musicais eran moi limitadas (Feijóo, 2021).

Sen embargo, a partires dos 90 xurdiron seráns ligados ao movemento das recollidas nos que veciños e veciñas doutras aldeas se achegaban ao lugar da festa e, polo tanto, onde se mesturaban completamente tocadoras e bailadores de diferentes procedencias. Isto tivo como reflexo a interacción, especialmente, en melodías e xeitos de tocar, e o cal é un aspecto completamente natural se entendemos que a música de tradición oral evoluciona debido ás variacións constantes que as e os intérpretes sofren e producen en cada momento e, ao igual que ocorreu coa chegada dos medios de comunicación ou a influencia da emigración, á adaptación de calquera estímulo musical ás funcións, usos e tipos melódico-rítmicos propios (Feijóo, 2021).

Ademais disto, tamén é moi interesante reflexionar sobre o propio concepto da relevancia da música e baile para as propias informantes. Inicialmente estas persoas non outorgaban valor a estas vivencias, tanto polo cotiá das mesmas como pola súa progresiva desaparición, pero coa chegada destes equipos de traballo cargados de interese, comezaron a estimar os seus propios coñecementos (Feijóo, 2021; Segade, 2021).

Este auto-concepto trouxo consigo, ademais, un empoderamento para o xénero feminino, xa que foran elas as encargadas da organización e sustento musical de foliadas e seráns, polo que no tempo das recollidas foron elas quen máis acapararon os focos das persoas investigadoras. O que antigamente fóra unha obriga, sendo equiparable o cantar e o tocar a pandeireta con tarefas do fogar como coser ou cociñar, converteuse nunha calidade encomiada por esta nova xeración dedicada á investigación (Feijóo, 2021).

Por último, apareceu outro fenómeno salientable neste proceso de auto-recoñecemento enmarcado no programa da CRTVG “Luar”. Para a emisión deste programa contouse con actuacións de veciños e veciñas de moitas aldeas galegas que mostraban a súa música e baile tradicional, subindo por primeira vez a un escenario aquilo que, ata o momento, utilizaban como parte dun proceso de socialización e goce, cambiando deste modo os usos e funcións da tradición (Feijóo, 2021).

En definitiva, este traballo que comezou cuns medios precarios e organizados por persoas sen formación no campo, foi evolucionando de modo que a propia experiencia tornou a estes grupos en especialistas en baile e música de tradición oral. E, se ben é certo que o seu traballo foi constante e arduo, a inexistencia de financiación ou tan sequera interese por parte das administracións públicas axudou a que o fenómeno das recollidas non se enfocase de xeito máis profesional ou académico (Feijóo, 2021).

O resultado máis directo de todo este traballo foi a conformación de enormes arquivos audiovisuais privados, dos que a meirande parte están sen catalogar ou analizar (Feijóo, 2021). Pero, por outra banda, este fenómeno foi o que impulsou a creación de moitísimas escolas e aulas de música e baile tradicional, o cal desembocou nunha profesionalización cada vez maior do sector e, aínda máis importante, na súa revitalización como cultura viva e popular, recuperando actualmente esa función de ocio e socialización coa que contaban a música e o baile na tradición (Segade, 2021).

Discusión

En resumo, ao falar das recollidas estamos a falar dun proceso que foi fundamental tanto para a conservación do repertorio de música e baile de tradición oral, como para a conformación da situación actual da música tradicional.

É certo que foi un proceso un tanto caótico, especialmente non seus inicios, marcado pola inexperiencia e a falta de formación das súas protagonistas e que isto mesmo provocou que ese material estea, na meirande parte dos casos, almacenado en mans privadas sen catalogación ou análise.

Sen embargo, a simple existencia dese material é un aspecto tremendamente positivo, xa que nos permite ter a oportunidade ás investigadoras actuais de acceder a unhas vivencias ás que hoxe en día non podemos optar.

Este aspecto é compartido polas nosas entrevistadas, quen, ademais, se mostran esperanzadas na idea de que sexan as actuais e vindeiras xeracións as que tomen o relevo e rematen de facer ese traballo que comezou cunhas visitas que mesturaban o ocio coa, aínda sen sabelo daquela, etnomusicoloxía.

Para finalizar este documento, tomamos as palabras de Feijóo (2021) quen, ao definirmos o que para el foi o proceso das recollidas, as describiu como unha auténtica paixón: paixón pola tradición, paixón polo baile e a música, paixón polo proceso en si mesmo...

Para nos, este proceso de recollidas foi un proceso eminentemente social: social a través da conexión coa tradición oral, social pola propia idiosincrasia dos grupos de traballo, conformados a través de redes de amizade; social pola súa repercusión vencellada a aulas, espectáculos e revitalización da cultura; e social tamén polos vínculos que se chegaron a formar entre investigadoras e informantes. E é que, como nos dicía Feijóo (2021), o que comezou cunhas visitas esporádicas nas que falar da tradición, tivo rematado en ocasións con longas relacións de amizade.

Pola nosa parte, queremos expresar o enorme respecto por todo este traballo que se levou a cabo coas recollidas e, a pesares de ter en conta o afastamento do académico, cremos que son unha referencia fundamental para calquera investigación actual que se queira realizar arredor da tradición oral.

Ademais, somos moi optimistas sobre o tratamento deses arquivos, e agardamos que tanto compiladores e compiladoras como investigadoras actuais poidan chegar a puntos de confluencia que permitan que ese material siga sendo investigado e non quede nun punto morto.

Referencias

- Costa, L. (2004). Las rumbas olvidadas. Transculturalidad y etnicización en la música popular gallega. *TRANS – Revista Transcultural de Música*, 8. <https://tinyurl.com/y925qkp9>
- Dopico, P. (2007). O ensino da música tradicional: perspectivas de futuro. En Asociación de Gaiteiros Galegos (ed.). *I congreso de ensinantes de música tradicional galega –actas-* (pp. 105-113). Orzán.
- Feijóo, J. (2016). “Este pandeiro que toco”. La entrevista etnográfica como herramienta para la reconstrucción del mapa histórico del repertorio acompañado de pandero cuadrado en Galicia. In *III Encuentro Iberoamericano de Jóvenes Musicólogos: actas. Sevilla, 10-11 marzo 2016* (pp. 331-339). Tagus-Atlanticus Associação Cultural. <https://n9.cl/j5me>
- Feijóo, F.J. (2021). Comunicación persoal.
- García Pintos, A.L. (1988). As fontes do folk. Os cancioneros. A tradición oral. Recollidas actuais. En Grupo Milladoiro (coord.). *Galicia fai dous mil anos. O feito diferencial galego. Música v. I.* (pp. 225-237). A Editorial da Historia; Museo do Pobo Galego.
- Segade, F. (2021). Comunicación persoal.

Información de interese

Recalco o meu agradecemento ás persoas que participaron das entrevistas, tanto pola cantidade e calidade da información como pola súa implicación. Ademais, estas aportacións non fan senón reavivar o meu interese e paixón persoal pola investigación a realizar.

O meu máis sincero agradecemento a Javier Feijóo “Xisco” e Felisa Segade.

ESTUDIO Y RECONOCIMIENTO DE INTERVALOS MUSICALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA A TRAVÉS DE UN JUEGO DE ESCAPISMO EDUCATIVO

Jesús Tenorio Del Río¹

(1) VIU, susotenorio@gmail.com

Resumen

La actividad que se plantea consiste en un juego de escapismo educativo sobre los intervalos musicales. Esta propuesta didáctica busca incidir positivamente en la motivación del alumnado estableciendo dos estrategias. Por una parte, haciendo uso de la metodología de la gamificación, la cual permite desarrollar los contenidos de una materia desde un punto de vista ameno y atractivo. Por otra parte, contextualizando la actividad en el entorno sonoro del estudiantado, de tal forma que pueda relacionar la materia con su vida cotidiana. La incursión de los juegos de escapismo en el ámbito de la educación contribuye al cambio metodológico, gracias a su carácter dinámico e interactivo. Además, facilita la interdisciplinariedad y fomenta el desarrollo de las competencias clave establecidas en el currículo educativo.

Palabras clave: *gamificación; juego de escapismo; intervalos; música; motivación.*

Abstract

The proposed activity consists in an educational breakout game about musical intervals. This teaching proposal seeks to positively influence students' motivation by establishing two strategies. On the one hand, making use of gamification, which allows for the development of the subject contents in an entertaining and attractive way. On the other hand, contextualizing the activity in the students' acoustic environment, in such a way that they can relate the subject to their daily life. The incursion of breakout games in the field of education contributes to the methodological change, thanks to their dynamic and interactive nature. In addition, it facilitates interdisciplinarity and encourages the development of the key competences established in the educational curriculum.

Key words: *gamification; breakout game; intervals; music; motivation.*

Cita recomendada

Tenorio Del Río, J. (2021). Estudio y reconocimiento de intervalos musicales en educación secundaria a través de un juego de escapismo educativo. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 19-23). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Existen múltiples formas de abordar los elementos del lenguaje musical en la educación secundaria. En el presente trabajo, se desarrollará una propuesta para facilitar el estudio teórico y el desarrollo de habilidades en torno a los intervalos musicales. Esta actividad consistirá en un juego de escapismo educativo, en el cual se aunarán los principios de Dalcroze y de Willems relacionando las experiencias educativas con la percepción sensorial a través del contexto sonoro del estudiantado (Cuevas, 2015).

El apartado IV del Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), incide en la necesidad de fomentar un cambio metodológico que propicie el papel activo del alumnado. La metodología de la gamificación permite desarrollar este precepto, gracias a sus cualidades amenas y motivadoras para el estudiantado. Teixes (2014), la define como “la aplicación de recursos de los juegos en contextos no lúdicos” –como puede ser el aula de música– “para modificar comportamientos de los individuos

mediante acciones sobre su motivación” (p. 23). Siguiendo a este autor, también se destaca que una de las funciones de la gamificación es mejorar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para alcanzarla, es necesario conocer previamente las principales dificultades a las que se enfrenta el estudiantado: problemas de concentración, alto nivel de conocimientos previos exigidos, mal entorno de estudio, factores emocionales o escasa motivación por el aprendizaje (p. 108).

Dentro de los distintos tipos de actividades que incluye esta metodología, la adaptación de los juegos de escapismo es algo relativamente reciente, ya que el origen de estos fue en el año 2007 en Japón. Los conocidos como *Escape Rooms* consisten en que la persona o grupo participante tiene que salir de un lugar o situación superando distintas pruebas. García (2019), en su artículo sobre este tipo de juego como propuesta de gamificación, expone sus múltiples beneficios tales como involucrar activamente al alumnado en la actividad, fomentar la creatividad, la imaginación, el pensamiento lógico y el razonamiento deductivo (p. 76).

Teniendo en cuenta la desmotivación generalizada del estudiantado de educación secundaria con sus estudios, se considera como una de las posibles causas la falta de vínculos de los contenidos con la vida cotidiana. Poner de manifiesto y hacer entender al estudiantado la existencia de esta conexión puede mejorar la motivación y, a través de esta, aspectos como la participación, la comprensión de conocimientos y el desarrollo de habilidades. El presente trabajo busca ofrecer una nueva propuesta al respecto, bien sea asociando los intervalos musicales a sonidos cotidianos o a situaciones particulares.

La meta principal es que el estudiantado consiga identificar tanto las distancias entre notas como las distintas especies de intervalos. Para lograrlo, se establecen tres objetivos:

- 1) Aprender a reconocer los intervalos musicales.
- 2) Asociar los contenidos a un contexto sonoro.
- 3) Desarrollar destrezas y habilidades en el manejo de las TIC.

Respecto al último punto, el ritmo de la sociedad actual demanda cada vez más el uso y la interacción con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Es por ello que el juego de escapismo se desarrollará utilizando recursos informáticos, trabajando así las competencias digitales.

Metodología

La metodología consiste en una sesión dividida en dos partes: una exposición participativa y otra de trabajo en grupos. Para afrontar el juego de escapismo, se considera necesario realizar una preparación previa. En esta, el/la docente expondrá a toda la clase los conceptos teóricos necesarios. Esta explicación distará de una clase magistral, al demandar una interacción constante por parte del alumnado. En ella, se plantearán los conceptos relacionados con los intervalos musicales a modo de preguntas y la clase tendrá que ir respondiendo de forma colaborativa. Será necesario contestar correctamente a cada cuestión planteada para poder continuar con la explicación, introduciéndose así la dinámica del juego de escapismo. En este caso, la recompensa final será pasar de la explicación teórica a la parte más amena de la sesión.

Para el juego de escapismo, se formarán grupos cooperativos de tres o cuatro integrantes, de tal forma que el alumnado con mayores destrezas en la materia ayude al que necesita apoyo. Esta actividad de gamificación estará ambientada en el contexto de la vida diaria del estudiantado. Al principio se explicará la misión a realizar, la cual constará de doce preguntas distribuidas en cuatro secciones:

- Sección 1: Intervalos menores.
- Sección 2: Intervalos mayores.
- Sección 3: Intervalos justos.
- Sección 4: Intervalos disminuidos y aumentados.

Al final de cada una de estas se obtendrá un número, el cual se tendrá que apuntar y guardar para ser usado al final del juego. En cuanto a las preguntas, serán de tres tipos: teóricas, de reconocimiento visual y de reconocimiento auditivo.

Durante el desarrollo del juego, se proyectará un temporizador establecido en 20 minutos, tiempo total del que dispondrá el estudiantado para llevar a cabo la actividad. Por otra parte, se entregará una ficha a cada grupo para que registre las respuestas falladas y el tiempo invertido en completar la actividad.

El rol docente consistirá en ser guía y observador actuando en un segundo plano. En la primera parte hará de mediador planteando las preguntas, ofreciendo explicaciones y gestionando las respuestas del alumnado. En la segunda, por un lado, adaptará el juego acorde al nivel de la clase o a los objetivos de la unidad didáctica en la que se incluya, y por otro lado atenderá al correcto desempeño de la actividad.

En cuanto a la temporalización de esta actividad, se plantea para una sesión de 50 minutos con la siguiente distribución:

- 15' Exposición participativa.
- 30' Juego de escapismo.
- 5' Puesta en común: resolución de dudas e intercambio de opiniones sobre la actividad.

Resultados

Tanto la primera como la segunda parte de la actividad tienen sus propios materiales. En la primera se presentará la escala de Do Mayor, a través de la cual el alumnado, de forma colaborativa y guiado por el/la docente, deducirá y asimilará qué es un intervalo, cómo calcular la relación entre notas y cuáles son sus cinco posibles especies.

En cuanto al juego de escapismo con soporte informático, empezará con una diapositiva o pantalla en la que se contextualiza la actividad a través de la imagen de fondo y se presenta la misión a realizar por el grupo (Figura 1). Esta misión, establece el hilo argumental de las distintas secciones del juego.

Figura 1

Presentación de la misión del juego de escapismo



Nota. Elaboración propia

Una vez iniciada la partida, se entra en el punto culminante de esta actividad. La ambientación de cada una de las cuatro secciones descritas en el apartado de metodología se seleccionará atendiendo a que en el contexto sonoro del lugar se puedan encontrar ejemplos de los intervalos a trabajar. Teniendo en cuenta esto, las salas en las que se desarrollará cada sección y los ejemplos sonoros a utilizar en cada una para el reconocimiento auditivo serán:

- Sala 1: *Casa*. Se aprovechará el intervalo de 3ª menor descendente, habitual en la mayoría de timbres de los hogares (Figura 2).
- Sala 2: *Aeropuerto*. El intervalo a utilizar será el de tercera mayor ascendente incluido en el tono de aviso de la megafonía, el cual aparecerá en un acorde de tríada mayor arpegiado. El alumnado tendrá que centrarse en las dos primeras notas.
- Sala 3: *Ascensor*. Se seleccionará el sonido que se utiliza habitualmente en los ascensores, que es un acorde tríada perfecto mayor descendente. El estudiantado tendrá que prestar atención al primer y al tercer sonido.
- Sala 4: *Punto de control*. En esta última sección, se trabajará la relación entre la distancia de los intervalos menores y mayores con los disminuidos y los aumentados; por ejemplo, un intervalo de 7ª disminuida tiene la misma cantidad de tonos y de semitonos que uno de 6ª mayor -4 tonos y $\frac{1}{2}$ -. Es por ello que habrá dos preguntas teóricas y una de reconocimiento visual; no habrá de reconocimiento auditivo en esta sección.

Figura 2

Sala 1 del juego de escapismo correspondiente a la sección sobre intervalos menores



Nota. Elaboración propia

El número que se entregará al finalizar con éxito cada sección formará un código que deberá ser introducido correctamente para poder terminar el juego. Este código será 2-3-5-8, el cual, una vez finalizada la actividad, tendrá que ser investigado por cada grupo. Concretamente este pertenece a la serie de Fibonacci, la cual se asocia a la proporción áurea y abre una puerta al estudio del estilo compositivo musical del serialismo.

Discusión

Siguiendo a García (2019, pp. 75-76), se extraen tres pautas principales que debe seguir todo *Escape Room* educativo para que sea una experiencia efectiva, de tal forma que motive al estudiantado permitiendo trabajar los contenidos de la materia:

- Planificación previa atendiendo al perfil del alumnado al que va dirigido.
- Evitar establecer un nivel de dificultad que requiera un elevado tiempo de resolución.
- Realizar un intercambio de opiniones al finalizar la actividad.

Analizando la propuesta, se considera que se siguen estas pautas, lo cual facilitará la consecución de los objetivos planteados inicialmente. Es destacable que el asociar los contenidos al contexto cotidiano del estudiantado, posiblemente propiciará una mejor asimilación de los mismos. Esto, sumado a una historia cercana a su realidad, también se muestra favorable a contribuir tanto a su motivación como a la mejor comprensión de los contenidos y, por lo tanto, de sus calificaciones.

Las distintas secciones del juego son adaptables a los distintos niveles de la educación secundaria. Se pueden modificar también las contextualizaciones, en aras de trabajar otros espacios como por ejemplo las partes de un teatro o de un centro educativo. También es posible elegir otro código, el cual sería interesante que siempre tuviese algún significado.

Para realizar esta experiencia, se puede hacer uso de cualquier tipo de *software* informático, tanto programas como plataformas en internet. Los únicos requisitos son que se permita juntar texto, imagen y sonido en un mismo espacio y seleccionar las respuestas correctas o incorrectas, las cuales enlacen con otra diapositiva o pantalla.

En definitiva, mientras se mantenga la convergencia del contexto sonoro del alumnado con los contenidos, los previsible resultados positivos de la actividad se mantendrán al alza.

Referencias

- Cuevas, S. (2015). La transcendencia de la educación musical de principios del siglo xx en la enseñanza actual. *MAGISTER Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 27(1), 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.002>
- García, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa HEKADEMOS*, (27), 71-79. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. UOC.

Información de interés

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

LENGUAJE MUSICAL Y DESARROLLO INTEGRAL DE LA PERSONA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES MUSICALES

Francisco Javier Duque Gutiérrez¹, Xevi Matamala Cors², Isabel Muniente Rodríguez³

(1) Profesor de la ESMUC (Escola Superior de Música de Catalunya), Miembro del grupo EREM-ESMUC (Equip de Recerca en Educació Musical), fduque@esmuc.cat; (2) Profesor de la Escola Municipal de Música d'Olesa de Montserrat (EMMOM), EREM-ESMUC, xmatamal@xtec.cat; (3) Profesora de la EMMOM, EREM-ESMUC, coordinadora académica del Máster de Musicoterapia de la Universidad de Barcelona (UB), isabelmuniente@gmail.com

Resumen

Tras la implementación de una innovación en el área de lenguaje musical dirigida al alumnado de 12 a 16 años de una escuela municipal de música, se han podido comprobar unas transformaciones en tres niveles: el alumnado, el profesorado y la propia institución. El nuevo proyecto persigue el objetivo de consolidar y mejorar el uso de la música por parte del alumnado como un lenguaje de expresión, conectado a la persona y a su dimensión socio-emocional. Esta innovación supone, por un lado, que el profesorado forme un equipo docente que utiliza herramientas de la investigación-acción para conseguir los objetivos propuestos. Por otro lado, que el alumnado participe de forma diligente y consciente de su proceso de aprendizaje a través de metodologías activas en base a una organización por agrupaciones distintas: mezclas de edades, perfiles y afinidades, idoneidad instrumental para fomentar conjuntos, número de personas que lo integran. A lo largo de los siete años de aplicación se han detectado unas ideas clave para que el alumnado pueda expresar su voz interior, a través de la improvisación-creación y la transdisciplinariedad, a la vez que construir conocimiento de forma conjunta fomentando el pensamiento creativo y crítico.

Palabras clave: *innovación; lenguaje musical; co-creación; transdisciplinariedad; expresión musical-emocional.*

Abstract

After the implementation of an innovation in the area of musical language aimed at students aged 12 to 16 at a municipal music school, transformations have been verified at three levels: the student body, the teaching staff and the institution itself. The new project pursues the objective of consolidating and improving the use of music by students as a language of expression, connected to the person and their socio-emotional dimension. This innovation supposes, on the one hand, that teachers form a teaching team that uses action research tools to achieve the proposed objectives. On the other hand, that students participate diligently and consciously in their learning process through active methodologies based on an organization by different groups: mixes of ages, profiles and affinities, instrumental suitability to promote groups, number of people who make it up. Throughout the seven years of application, some key ideas have been detected so that students can express their inner voice, through improvisation-creation and transdisciplinarity, while simultaneously building knowledge by promoting creative thinking and critical.

Keywords: *innovation; musical language; co-creation; transdisciplinary; musical-emotional expression.*

Cita recomendada

Duque Gutiérrez, F. J., Matamala Cors, X., & Muniente Rodríguez, I. (2021). Lenguaje musical y desarrollo integral de la persona: investigación-acción en contextos educativos formales musicales. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 24-28). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

El Lenguaje Musical, anterior a la LOGSE, fue renovado y nutrido por lo que se conoce como pedagogías activas, tales como los métodos de Orff, Dalcroze, Willems en las que los principios pedagógicos se centran en la realidad pluridimensional del alumno.

Sin embargo, la influencia de los conservatorios fomenta que el Lenguaje Musical siga concibiéndose educativamente como una disciplina meramente instrumental, transmisora de conocimientos que con celeridad deben abordar contenidos necesarios para la ejecución musical.

Esto ha provocado desinterés por parte del alumnado y profesorado en el contexto de las escuelas de música, reproduciendo una problemática que proviene de conservatorios y de la enseñanza tradicional del solfeo.

Pese a los esfuerzos estructurales de la LOGSE, en la práctica queda mucho por hacer para constatar un cambio decidido en relación con un nuevo enfoque del Lenguaje Musical de carácter holístico, integrador y facilitador de la expresión musical.

En este contexto presentamos un programa de innovación del área de Lenguaje Musical para la etapa de 12 a 16 años, en la Escuela Municipal de Música de Olesa de Montserrat (Barcelona) implementado en 2014 y desarrollado hasta la actualidad.

Objetivos

Definida la problemática curricular que presenta el Lenguaje Musical, la acción pedagógica se fue centrando en una nueva mirada de amplio horizonte que considera la música como generadora de experiencias intensas que aportan placer, consciencia vital y crecimiento, en definitiva, desarrollo integral de la persona.

Así fuimos trazando unos objetivos teóricos:

- Consolidar y mejorar la adquisición y uso de la música por parte del alumnado para buscar situarlo en la posición de *sentirse músico*.
- Convertir en trascendental la apropiación del lenguaje y la expresión musical, formando parte del *yo* del estudiante, de su identidad.
- Considerar la emoción como eje vertebrador del enfoque pedagógico de inspiración humanista

Para ello se definieron unos objetivos didácticos:

- Plantear actividades musicales de Lenguaje Musical en entornos de aprendizaje colaborativo, vinculados a la volición, a las necesidades individuales y a la curiosidad por el mundo.
- Promover la expresión individual y grupal a través de la creación o co-creación artístico-musical integrando y visibilizando los progresos que se asumen en cada etapa.

Marco teórico

Se busca crear usuarios activos de la música, entendiendo que *ser músico* es aquella persona que hace música como vehículo de expresión individual o colectiva para la comunicación en clave socioemocional (Biasutti, 2015)

Entender la música como inherente a la especie humana permite una visión de la educación musical que necesariamente debe abordar "temas de psicología, comunicación, emoción, práctica, escucha, aprendizaje informal e interconexión entre las artes" (Peñalba, 2017, p.122). En esa línea, consideramos que las escuelas de música tienen, entre otras responsabilidades, la de proporcionar recursos para poderse relacionar con las músicas del s. XXI y con las diferentes identidades musicales descritas por Hargreaves, Marshall y North (2005) como es la de instrumentista, docente, pero también productor, crítico, fan, *performer* y otras especializaciones no necesariamente profesionalizadoras.

Asimismo, entendemos que es desde la experiencia emocional que se genera significación y trascendencia educativa; por tanto, será fundamental, tal y como Bisquerra y Hernández (2017) indica, “potenciar el bienestar y el aprendizaje, y favorecer el desarrollo de las fortalezas personales”. (p. 63)

Durante los siete años de aplicación del programa de innovación hemos desarrollado experiencias y estrategias para la adquisición de competencias artísticas musicales orientadas al hecho de sentirse músico desde un contexto inclusivo y diverso.

Metodología

Nos inscribimos en el marco de la investigación-acción (Latorre, 2004). Inicialmente un grupo de profesores detectaron la problemática de la docencia del Lenguaje Musical en su contexto de trabajo, la Escuela Municipal de Música de Olesa de Montserrat, y destinada a alumnos entre 12 a 16 años.

Se formó un equipo docente que planteó la mejora de esta situación y ejerció el rol de equipo investigador como grupo de reflexión de su propia práctica, con sesiones de trabajo y coordinación de 1,5 horas semanales.

Se establecieron los siguientes principios didácticos para las actividades y la construcción de escenarios y experiencias de aprendizaje en base a la diagnosis y comprensión de la problemática detectada:

- Partir de la acción de la persona:
Todo empieza con la acción (o inacción) del alumnado, la que nos lleva a observar e identificar necesidades y compartirlas, haciéndolas conscientes dentro del grupo para crear confort y establecer complicidades, además de bienestar individual y colectivo. A este proceso lo llamamos **autoconocimiento compartido**.
- Partir de la emoción:
En las actividades se busca un impacto emocional para crear la necesidad de comunicar, expresar y compartir, y así conectar con los conocimientos previos del alumnado, avanzando conjuntamente consensuando significados para alcanzar retos.
- Construir conocimiento en grupo:
La acción del alumnado debe tener una intencionalidad de aprendizaje. Aunque en un primer momento no sea así, el reto está en la gestión del aula, ya que cualquier acción individual siempre tiene una repercusión en todo el grupo.
- Negociar itinerarios, promover la autorregulación:
Es fundamental dar voz al alumnado para que pueda fluir en su singularidad expresiva. Para ello el equipo docente negocia contenidos y empodera a los alumnos, que toman decisiones diseñando su propio itinerario.
La autorregulación hace referencia a las estrategias de aprendizaje que cada persona activa por sí misma (Zimmerman, 2011).
- Fomentar el pensamiento creativo y el pensamiento crítico:
El aprendizaje debe responder a la realidad global e interconectada de los tiempos actuales, y por lo tanto no puede ser compartimentado. En ese sentido, es básico desarrollar las competencias para sentirse músico y simultáneamente poder crear conexiones con otras disciplinas. Para ello es fundamental la creatividad entendida como una inteligencia innata que puede potenciarse (Gardner, 2005).
Asimismo, un entorno holístico estimula el pensamiento divergente y la reflexión crítica: aspectos claves para el desarrollo y maduración de la persona.

- Realizar una evaluación continua:

La evaluación está integrada en el mismo proceso de aprendizaje. Para ello adopta forma de actividad, la cual permite la compartición y la posterior visibilización de los procesos de aprendizaje para generar conocimiento.

Los contenidos musicales del programa se enmarcan en la transdisciplinariedad, explorando distintos lenguajes artísticos y creando una expresión múltiple, colectiva, significativa y comprensiva.

La agrupación de los alumnos es flexible (diferentes edades, niveles, instrumentos, estilos musicales), gracias a la utilización de metodologías activas y herramientas como la improvisación, para encontrar la voz interna de cada estudiante. Los docentes trabajan con todos los grupos de alumnos de forma alternada, y en los momentos de co-creación de forma rotativa para ofrecer distintas visiones al alumnado.

El docente diseña las actividades de aula, las observa de manera participante y reflexiona dialógicamente en equipo. Los datos se recogen en actas del trabajo conjunto y notas de campo, diarios de trabajo y registros (video, fotos) en la intervención de aula.

Resultados

Podemos constatar una clara transformación en tres factores interdependientes y de forma simultánea: el aprendizaje del alumnado, la formación de los docentes-investigadores, y la propia institución escolar, todo ello en un ciclo curricular de cuatro años.

El aprendizaje del alumnado ha pasado a ser más situado y transdisciplinar, más autónomo y consciente del propio proceso de aprendizaje (metacognición). Así mismo se ha incrementado el sentimiento de pertenencia al grupo con todos los beneficios educativos que ello genera, en concreto a través de los desarrollos de la competencia socioemocional, el pensamiento crítico y la expresión artística.

Los docentes-investigadores han adquirido profundidad de reflexión sobre su tarea docente, mayor flexibilidad, adaptación y adopción constante de diferentes rumbos de la acción pedagógica, compartiendo bagaje y puntos de vista en actitud permeable y comprometida.

La escuela ha sido influenciada por la innovación a través de su visualización de proyectos y comunicación de procesos. Un claro ejemplo es el hecho de que la etapa curricular correspondiente al Lenguaje Musical para alumnado de 8 a 12 años, ha modificado su organización y metodología inspirándose en la implementación descrita aquí.

Discusión

Los resultados de la innovación demuestran el potencial vertebrador y trascendencia del área de Lenguaje Musical, y de la creatividad en el aula en general (Clapp, 2018), contradiciendo las concepciones reduccionistas tradicionales o aquellas modernas que la ven prescindible.

La formación y desarrollo del docente como investigador en la acción y en espacios sociocríticos colaborativos (Hargreaves y O'Connor, 2018), es un requisito central para el éxito de esta innovación, deviniendo así un verdadero profesional de la praxis educativa musical.

El trabajo ha demostrado que la apropiación, por parte del estudiante, del Lenguaje Musical como mediador artístico para sentirse músico, le transforma y otorga significación a su desarrollo como persona (Moreno, 2016): el alumno, socialmente primero e individualmente después, interioriza conocimientos, asume valores y adquiere competencias clave.

La apropiación del proyecto por parte de la institución (Gairín, 2010), requerirá acciones organizativas precisas para superar resistencias profesionales y la alta compartimentación curricular.

Esta nueva forma de plantear el Lenguaje Musical centrada en su trascendentalidad para la persona permitirá compartir finalidades con la educación general (aprender a aprender, autonomía personal, gestión emocional, trabajo colaborativo) y es clave para la creación de

equipos colaborativos abiertos, flexibles e interdisciplinares (Day, 2019; Marcelo y Vaillant, 2018).

Referencias

- Biasutti, M. (2015). Pedagogical applications of cognitive research on musical improvisation. *Frontiers in psychology*, 6, 614.
- Bisquerra, R. i Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), p. 58-65.
- Clapp, E. P. (2018). *La creatividad como proceso participativo y distribuido. Implicación en las aulas*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos*. Madrid: Narcea.
- Gairín, J. (2010). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2018). *Profesionalismo colaborativo*. Madrid: Morata
- Hargreaves, D., Marshall, N., y North, A. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Eufonía*, 34, 8-32.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes*. Madrid: Narcea.
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística*. Barcelona: Octaedro.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *RECIEM*, 14, 109-127. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54814>
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. Dins B. J. Zimmerman i D. H. Schunk (eds.): *Handbook of self-regulation of learning and performance*, (49-64). New York: Routledge.

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

INSTALACIONES ARTÍSTICAS COMO MEDIO PARA LA INTERACCIÓN CON LA EXPERIENCIA MUSICAL: LAS ESCALERAS MUSICALES

Rubén Vázquez-Sánchez¹, Abraham Felpeto-Guerrero², Rocío Chao-Fernández³

(¹) Universidade da Coruña, ruben.vazquez.sanchez@udc.es; (²) Universidade da Coruña, a.felpeto@udc.es (³) Universidade da Coruña, rocio.chao@udc.es

Resumen

En esta investigación se presenta la puesta en marcha de las “escaleras musicales”, una instalación sonora en la que cada escalón tiene un sonido predeterminado con cada una de las notas musicales diatónicas, que fue llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña, a través de la cual se ha tratado de conocer las creencias y valoraciones de estudiantes y de profesores que hayan podido experimentar con ellas.

A través de un cuestionario, en el que han analizado las medias y las desviaciones típicas de cada una de las variables, se comprueba cómo esta experiencia tiene posibilidades tanto pedagógicas como didácticas, así como la homogeneidad entre las creencias de alumnos y profesores, que valoran positivamente tanto la propia instalación como sus posibilidades.

Palabras clave: *música; instalación artística; experiencia musical; innovación educativa.*

Abstract

This research presents the implementation of the "musical stairs", an artistic installation in which each step has a predetermined sound with each of the diatonic musical notes, which was carried out at the Faculty of Education Sciences of the University of Coruña, through which an attempt has been made to find out the beliefs and assessments of students and teachers who have been able to experiment with them.

Through a questionnaire, in which the average values and standard deviations of each of the variables have been analysed, it is verified how this experience has both pedagogical and didactic possibilities, as well as the homogeneity between the beliefs of students and teachers, who value positively both the installation itself and its possibilities.

Keywords: *music; artistic installation; musical experience; educational innovation.*

Cita recomendada

Vázquez-Sánchez, R., Felpeto-Guerrero, A., & Chao-Fernández, R. (2021). Instalaciones artísticas como medio para la interacción con la experiencia musical: las escaleras musicales. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 29-33). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

El arte actual propone nuevas perspectivas más allá de sus fronteras más habituales en décadas pasadas, ofreciendo nuevos entornos para la interacción social y cultural, con la participación voluntaria o involuntaria de parte de la ciudadanía. Por otra parte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación ocupan un lugar de enorme importancia en la cotidianidad de la sociedad actual, encontrándonos con su inclusión en gran parte de nuestras acciones diarias.

Partiendo de estas dos premisas, Volkswagen Suecia y la agencia de publicidad DDB Stockholm crean “The fun theory”; una campaña de publicidad en la que, a través de tecnología

persuasiva, convierten las escaleras de la estación de metro de Odenplanen –Estocolmo– en unas escaleras piano, donde cada escalón pisado, provoca que suene una nota musical. Situadas junto a la escalera mecánica, da la opción de subir o bajar al andén con dos opciones: una vía más cómoda y menos saludable y otra menos cómoda, pero más saludable (Peeters *et al.*, 2013), obteniendo un éxito remarcable, con un aumento del 66% de uso de las escaleras piano frente a las escaleras mecánicas (Arjona, 2010; Peeters *et al.*, 2013).

Este proyecto se replicó en una de las escaleras principales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidade da Coruña (figura 1); posibilitando a todo aquel que pasase por ese lugar elegir entre subir por ascensor o pasar por las escaleras sonoras. Si bien no existía la intencionalidad de validar o comprobar la teoría de Fogg sobre tecnologías persuasivas (Fogg, 1999, 2003) –aunque parte importante de los participantes afirman en que emplean las escaleras por la retroalimentación sonora, sino hubiesen decidido emplear el ascensor–, sí se tenía otro fin. En este caso, las “escaleras musicales” (Chao-Fernández *et al.*, 2020) servirían como pretexto para reflexionar sobre cómo una instalación sonora podría ser el desencadenante para mediar entre el aprendizaje, el lenguaje metafórico y la emotividad; de tal forma que la interacción entre estos tres componentes llevase a cabo un espacio de exploración y experimentación, así como las posibilidades pedagógicas que tendría esta instalación como elemento educativo.

Figura 1

Escaleras musicales instaladas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDC



Nota. Elaboración propia

Metodología

Para conocer la experiencia y su posible valor didáctico como instalación artística sonora, y enmarcado dentro del contexto socioeducativo en el que se encuentra; se decide crear un cuestionario *ad hoc* en el que se recogerían las creencias y las reflexiones de cada participante sobre esta instalación.

Tras una revisión bibliográfica sobre experiencias similares, además de las variables sociodemográficas, se decide implementar 22 ítems basados en tres factores: práctica docente, desarrollo profesional e implicaciones didácticas, extraídos de la revisión del corpus bibliográfico encontrado sobre este tipo de instalaciones artísticas. El cuestionario comprendería 22 ítems, de respuesta cerrada en una escala Likert de 4 grados, distribuidos de entre “completamente en desacuerdo” a “completamente de acuerdo”.

En este caso, en la muestra hay 264 cuestionarios respondidos por 204 mujeres (77.6%), 58 hombres (22.1%) y una persona que no se identifica con los géneros binarios (0.3%); de entre 18 a 63 años, siendo 107 personas que estudian o estudiaron el Grado en Educación Infantil (41.5%), 67 en el Grado de Educación Primaria (26%), 61 en el Grado en Educación Social (23.6), 12 en el Grado de Logopedia (4.7%) y 11 personas que realizaron otros estudios (4.3%). Para ello, el análisis de datos que se realizará con los 264 cuestionarios será la extracción de la media de respuestas, la desviación típica de cada una de las respuestas y el análisis de correlaciones entre variables sociodemográficas y las propias del cuestionario.

Resultados

Respecto a los resultados obtenidos –véase Tabla 1. Estadísticos descriptivos–, se encuentra que todos los resultados, a excepción de la variable “Consideras que tu formación universitaria te permitirá poner en práctica este recurso”, poseen una media superior a 3.26. En este caso, seis de las variables puntúan de media entre 3.27 y 3.49 –valores más próximos al valor “de acuerdo” que a “completamente de acuerdo”–, una de ellas puntúa 3.50 –media exacta entre ambos valores– y las catorce restantes entre 3.51 y 3.83 –más próxima al valor “completamente de acuerdo” que a “de acuerdo”–.

También se puede observar que, con el valor de la desviación típica, también tenemos valores inferiores a 1 en todos los resultados excepto en el mismo ítem que anteriormente, “consideras que tu formación universitaria te permitirá poner en práctica este recurso” –con un valor de 1.039–. Con su revisión, se puede comprobar como la dispersión de las respuestas en torno al valor de la media es bajo, por lo que una gran parte de la muestra da unos resultados muy similares entre sí.

Por otra parte, si comprobamos los valores de media y desviación típica, se puede comprobar como los ocho ítems con un valor de media más alto –entre 3.67 y 3.83–, son los que menor valor tienen la desviación típica –con valores entre .436 y .580– lo que explica que estos ítems tienen mayor unanimidad en sus respuestas. En este caso, según los factores a los que pertenecen, los ítems son los siguientes:

- Práctica docente:
 - o Posibilita la innovación docente
 - o Aumenta la motivación hacia el aprendizaje de la música
- Desarrollo profesional:
 - o Es un recurso útil en la E-A de la música
 - o Permite un aprendizaje musical más interactivo y práctico
- Implicaciones didácticas:
 - o Introduce una mayor innovación en el proceso E-A
 - o Despierta la curiosidad en las áreas musicales
 - o Fomenta el uso de las escaleras frente al ascensor
 - o Supone un apoyo para el desarrollo psicomotriz

Tabla 1

Estadísticos descriptivos –valores máx. y mín., media y desviación estándar– de las variables del cuestionario

		Mín.	Máx.	Media	Desv. estándar
V4. Facilita la creación de espacios de trabajo en el proceso de E-A	263	1	4	3,51	,698
V5. Introduce una mayor innovación en el proceso E-A	263	1	4	3,72	,555
V6. Supone una oportunidad para mejorar el rendimiento (calificación) en el aprendizaje	264	1	4	3,45	,696
V7. Supone una oportunidad para mejorar la eficacia de aprendizaje para la vida	264	1	4	3,31	,791
V8. Su uso es aplicable en diversidad en áreas curriculares	264	1	4	3,56	,638
V9. Favorece el diseño de actividades interdisciplinares	264	1	4	3,60	,673
V10. Es un recurso útil en la E-A de la música	264	1	4	3,83	,436
V11. Permite un aprendizaje musical más interactivo y práctico	264	1	4	3,83	,478
V12. Posibilita la innovación docente	264	2	4	3,76	,478
V13. Exige una buena coordinación de los docentes implicados	263	1	4	3,49	,641
V14. Exige mejorar la competencia digital del docente	264	1	4	3,58	,629
V15. Exige un proceso de actualización metodológica del docente	263	1	4	3,62	,585
V16. Es un recurso que podría utilizar en su práctica docente	264	1	4	3,50	,724
V17. Consideras que tu formación universitaria te permitirá poner en práctica este recurso	264	1	4	2,49	1,039
V18. Aumenta la motivación hacia el aprendizaje de la música	263	2	4	3,71	,537
V19. Facilita relacionar la altura musical con la altura matemática/altura física	261	1	4	3,38	,783
V20. Despierta la curiosidad en las áreas musicales	264	1	4	3,67	,580
V21. Fomenta el uso de las escaleras frente al ascensor	264	1	4	3,66	,576
V22. Ayuda a concienciar con ejercicios saludables	262	1	4	3,53	,629
V23. Supone un apoyo para el desarrollo cognitivo	263	2	4	3,46	,597
V24. Supone un apoyo para el desarrollo de la concentración	262	1	4	3,27	,709
V25. Supone un apoyo para el desarrollo psicomotriz	264	2	4	3,68	,522
N válido (por lista)	255				

Nota. Elaboración propia

Sin embargo, cuando se ha tratado de encontrar correlaciones entre cada una de las variables y los ítems sociodemográficos –la edad o el sexo–, sí aparecen correlaciones débiles, pero no hay ninguna correlación significativa cuando se efectúa el análisis de correlación de Spearman.

Discusión

Se puede comprobar cómo la vivencia de la experiencia antes de la realización de los cuestionarios provocó que los participantes tuviesen una percepción diferencial que si hubiesen tenido que hacerla sin la experiencia. En este caso, los encuestadores han visto parte de las vivencias que explican en la investigación Peeters *et al.* (2013), ya que en ambos casos se podía comprobar cómo los participantes interpretaban juntos en las escaleras, tratando de crear sonidos o música simultáneamente; también invitaban a iguales para unirse a ellos a ir por las escaleras y ayudando a promocionar el uso de la escalera a un público más amplio.

Tras la experiencia, era evidente que los participantes podían explorar más fácilmente las posibilidades tras haberlo vivido, ya que gran parte de los participantes valoran positivamente todos los ítems y además han podido ver gran parte de los posibles beneficios o posibilidades que ofrece este recurso didáctico. Por otra parte, no existen tendencias de uso ligadas a la edad o al sexo por lo que se ve una uniformidad en las respuestas de los participantes.

Las “escaleras musicales” están basadas en tecnología Arduino (Felpeto *et al.*, 2020) y con la actual orientación de la educación hacia las STEAM –véase el informe de Gago (2005) para la Comisión Europea–, donde las tecnologías y el arte centran parte de las futuras orientaciones pedagógicas futuras, este tipo de intervenciones podrían ser especialmente interesantes para la aproximación a conceptos puramente musicales como la comprensión de la altura musical, la

polifonía, interválica o armonía a través de la interpretación sobre este instrumento polifónico, además de poder unir la expresión corporal y la expresión musical en el mismo recurso. Por otra parte, el uso de estas herramientas con el mismo fin que Volkswagen y DDB Stockholm esperaban, como tecnología persuasiva, que fomente el uso de las escaleras; puede ser un paso más hacia la concienciación y la adquisición de hábitos de vida saludable en entornos públicos.

Referencias

- Arjona, P. (2010). El caso de la Escalera Piano de Santiago de Chile. *Revista Faz*, (4), 49-57. http://www.revistafaz.org/n4/caso_escalera_piano.pdf
- Chao-Fernández, R., Felpeto-Guerrero, A., y Vázquez-Sánchez, R. (2020). Diseño y puesta en funcionamiento de la “escalera musical” como medio saludable de relacionar áreas de conocimiento. En E. De la Torre Fernández (Ed.), *Contextos universitarios transformadores: Boas prácticas no marco dos GID. IV Xornadas de Innovación Docente* (pp. 43-56). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497756.043>
- Felpeto-Guerrero, A., Vázquez-Sánchez, R., Chao-Fernández, R., y Chao-Fernández, A. (2020). Use of Arduino Microcontroller in Education: Creation of “The Musical Stairs”. En Joaquim de Moura, Alejandro Puente-Castro; Javier Pereira y Manuel Penedo (Coords.), *Actas del III Congreso XoveTIC talento Científico* (pp. 1-3). MPDI. <https://doi.org/10.3390/proceedings2020054006>
- Fogg, B.J. (1999). Persuasive technologie. *Communications of the ACM*, 42(5), 26-29. <https://doi.org/10.1145/301353.301396>
- Fogg, B.J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann Publishers Inc.
- Gago, J.M., Ziman, J., Caro, P., Constantinou C.P., Davies, G., Parchmann, I., Rannikmae, M., y Sjoberg, S. (2005). *Europe Needs More Scientists: Report by the High Level Group on Increasing Human Resources for Science and Technology*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Peeters M., Megens C., van den Hoven E., Hummels C., y Brombacher A. (2013). Social Stairs: Taking the Piano Staircase towards Long-Term Behavioral Change. En S. Berkovsky y J. Freyne (Eds.) *PERSUASIVE 2013: Persuasive Technology. Lecture Notes in Computer Science*, 7822 (pp. 174-179). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37157-8_21

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

EL 250 ANIVERSARIO DEL NACIMIENTO DE LUDWIG VAN BEETHOVEN: UNA EXPERIENCIA MÁS ALLÁ DEL COVID-19

Ruth Alonso-Jartín¹, Damián Posse², José Luis López de Lizaga³

(1) CMUS A Coruña, UDC Grupo innovación educativa Imetic, rutecontrabaixo@yahoo.es; (2) Superar, Verein zur Förderung der Musik Österreich, damiánposse@gmail.com; (3) Departamento de Filosofía, Universidad de Zaragoza, lizaga@unizar.es

Resumen

En este artículo narramos la experiencia de la grabación del Recitativo de la Novena Sinfonía de Ludwig van Beethoven, sucedida durante el confinamiento vivido a consecuencia del Covid-19, con la colaboración de dicentes y docentes de tres ciudades: A Coruña, Viena y Zaragoza.

Esta actividad, que tuvo lugar entre los meses de marzo a octubre de 2020, desencadenó múltiples facetas didácticas: la interpretativa, la histórica y la filosófica, poniendo de manifiesto la universalidad del lenguaje musical.

Palabras clave: Enseñanza instrumental; innovación; aula online; Covid; cooperación internacional.

Abstract

In this article we narrate the experience of the recording of the Recitative of the Ninth Symphony by Ludwig Van Beethoven, which occurred during confinement experienced as a result of Covid-19, with the collaboration of students and teachers from three cities: A Coruña, Vienna and Zaragoza.

This activity, which took place between the months of March to October 2020, unleashed multiple didactic facets: interpretive, historical and philosophical, highlighting the universality of musical language.

Keywords: Instrumental teaching; innovation; online classroom; Covid; International cooperation.

Cita recomendada

Alonso-Jartín, R., Posse, D., & López de Lizaga, J. L. (2021). El 250 aniversario del nacimiento de Ludwig van Beethoven: una experiencia más allá del Covid-19. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 34-38). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Los docentes tenemos la enorme facultad de programar, concretar contenidos, adecuarnos a las necesidades de los discentes, planificar las secuenciaciones de nuestro magisterio, encontrar referencias para ampliar los contenidos, plantear nuevas líneas de aprendizaje, encontrar la esencia de aquello que pretendemos enseñar para fundamentar un aprendizaje significativo, plantear pruebas para asentar conocimientos, evaluar de forma precisa y adecuada..., y así hasta el infinito, o hasta que cese nuestra actividad docente. Esta realidad se mantiene curso tras curso, a través del ejercicio diario de nuestro oficio, en nuestro centro de trabajo y con las variantes propias de cada temporada o de la ley educativa, que cada cuatro años suele tener el capricho de aparecer en escena.

Este proceso, aunque pueda parecer en un principio repetitivo, agobiante o frustrante, en la mente de un docente con vocación se convierte en un inmenso placer, arduo y absorbente, pero siempre gratificante. Siempre, hasta que algo más poderoso que una ley cambiante, nos imposibilita a seguir actuando: una pandemia mundial que bloquea el trabajo, la mente, las emociones y sobre todo, la salud.

Durante el confinamiento vivido desde marzo de 2020 hasta junio del mismo año, en las tres ciudades donde los autores de este artículo ejercen docencia, A Coruña, Viena y Zaragoza, se

sucedieron varias situaciones que provocaron el planteamiento de una apasionante experiencia, la cual será descrita a continuación.

Desde que la noticia del confinamiento llegó a nosotros (Boe, 2020; Bundesgesetzblatt, 2020), comenzamos a organizar las clases telemáticas con los medios que cada uno tenía a su disposición. Desde los más sencillos, ordenador y micrófono, hasta los más ingeniosos, como la confección de un amplificador artesanal de la red wifi al estilo Profesor Bacterio. Esta genialidad, realizada con una caja de vino parcialmente forrada con papel de aluminio a la que se acopló una especie de antena parabólica hecha del mismo material permitió que, colocada detrás del router, mejorase la conexión. A su vez, el más avezado de nuestros autores en nuevas tecnologías contaba con micrófonos, cámara, programas de edición e incluso estaba emprendiendo un podcast didáctico-musical, que iría a hacer las delicias del alumnado.

Una vez superada la fase técnica, los docentes instrumentistas dispusimos las sesiones de forma que no interfiriesen con la escuela ordinaria, con la conciliación familiar de ambas partes, ni con acontecimientos repentinos como fueron las PCR, nunca una prueba diagnóstica fue tan famosa.

Por otro lado, el docente de nivel universitario, acostumbrado a la impartición online, pudo mantener sin problema el horario normal del curso durante todo el confinamiento. Por suerte, desde el primer momento los estudiantes del grado de filosofía respondieron perfectamente a la situación, siguiendo el curso, conectándose día tras día, presentando sus trabajos a tiempo y haciendo su examen el día señalado. Mostraron una madurez y un compromiso infrecuentes y todo ello probablemente, debido a que sabían que había que arrimar el hombro, sacar adelante el curso y no dejarse vencer por el desánimo o por el miedo.

A la vez que esto sucedía en Zaragoza, los profesores de las enseñanzas instrumentales de nivel elemental y medio nos encontramos ante una situación nunca antes pensada, la docencia online. Sabíamos que los avances tecnológicos han llegado a nuestras vidas para quedarse, pero en ese tiempo pudimos confirmar la importancia que tienen los primeros pasos, la necesidad del directo y de la interrelación entre alumno y maestro para alcanzar los mejores resultados. El sonido, el ritmo, la técnica, el fraseo y los ensayos con los pianistas acompañantes precisan de unos oídos expertos que regulen la enseñanza y desarrollen facultades. Éramos conscientes de que la situación traería graves consecuencias al aprendizaje si no actuábamos de forma eficiente.

Las problemáticas fueron innumerables: desde el fallo de conexiones, dificultades en el uso plataformas, la descoordinación con la escuela ordinaria que afectó al quehacer diario de los estudiantes, el cansancio mental y físico y, sobre todo, la incertidumbre que se vivió al no poder plantearse una meta real en nuestras actuaciones docentes.

A este sinfín de situaciones se sumó un inconveniente mayor: parecía que nuestros jóvenes instrumentistas no tenían ánimo para estudiar, cada día el nerviosismo aumentaba y presentaban serias carencias atencionales (Álvarez, 2004; Blanca, et al., 2002) y de motivación. Incluso, algunos de ellos se tomaban las clases como si de una sesión de psicoanalista a lo Woody Allen se tratase (Ross, 1972).

Los autores de esta experiencia, que en un principio actuábamos de forma individual, llegamos a la conclusión de que sería interesante el planteamiento de una actividad que, utilizando las fortalezas de cada profesor, aunase criterios musicales, históricos y filosóficos. De esta forma, conseguiríamos atrapar al discente (Alonso-Jartín y Chao-Fernández, 2018) dirigiendo la práctica diaria hacia una nueva e ilusionante meta: la grabación de un vídeo.

La justificación inicial de esta experiencia fue conmemorar el 250 aniversario del nacimiento de Ludwig van Beethoven, que al igual que nosotros, también supo lo que era estar confinado, aunque él en su mundo interior. Este gran compositor que tuvo a bien considerar al contrabajo como instrumento independiente dentro de la orquesta, se alió con nuestros sentimientos sin saberlo, utilizando el poema *An die Freude (A la alegría)*, de Friederich Schiller (Schiller, 1786)

como *leitmotiv* del cuarto movimiento de su Novena Sinfonía. Esta obra que nos habla de la razón y de la libertad nos permitió compartir con nuestro alumnado la visión de que la música es el lenguaje universal por excelencia, que une diversas condiciones, razas, creencias, pueblos y nos libera, aunque sea por un momento, de cualquier situación opresora.

Metodología

A modo de introducción elaboramos un ensayo sobre el significado del poema de Schiller que inspiró a Beethoven a la creación de su obra. Posteriormente, realizamos las grabaciones del recitativo de la Novena Sinfonía, con la colaboración de discentes, profesores de contrabajo y pianistas. Por último, creamos una narración que permitió acercar a nuestro alumnado al momento histórico del estreno de la sinfonía, las diversas situaciones vividas y los personajes que rodearon al genial compositor (Albrecht, 1996 y 2020). Los textos fueron traducidos a varios idiomas, para posteriormente repartirlos en frases entre todos los participantes, dotando a la edición final del vídeo de un carácter colaborativo.

Entre las estrategias con las que contamos para la realización de esta actividad, se encuentran:

- La creación del grupo de WhatsApp: *Grabación Beethoven*.
- Las partituras orquestales del Recitativo de la Novena Sinfonía.
- Las partituras de la reducción orquestal para piano del *tutti* de la Novena Sinfonía.
- Las claquetas para la grabación que unificaran los tempos para la edición final.
- Los links de diferentes interpretaciones de orquestas profesionales.
- La realización de vídeos tutoriales para los intérpretes más pequeños.
- Las grabaciones en diferentes localizaciones de Viena para ilustrar los acontecimientos sucedidos de la época.
- La elaboración de un protocolo de actuación para unificar las grabaciones.

Seguidamente, observamos los diferentes roles de los participantes, las fases de elaboración y la temporalización de la experiencia:

1. Rol docente: secuenciación de las clases, coordinación de los integrantes de la actividad, elaboración y traducción de textos, preparación de partituras para contrabajo y piano, elaboración de guiones de actuación para las grabaciones instrumentales y de dramatización, corrección de grabaciones, selección de material sonoro y visual, edición del vídeo.
2. Rol discente: estudio de partituras, grabación del material musical y dramático, envío de las grabaciones realizadas.

Fases:

1. Fase 1: la coordinación entre los docentes, la organización de los colaboradores, selección del material, la traducción y elaboración de textos, la adjudicación y envío del material para su grabación.
2. Fase 2: la secuenciación de las clases online para la preparación de la parte instrumental, la grabación y corrección de vídeos.
3. Fase 3: edición del material.

Temporalización:

1. Fase 1 y 2: desde marzo a junio de 2020.
2. Fase 3: desde julio de 2020 a octubre de 2020.

Resultados

Los resultados obtenidos con la realización de esta experiencia de carácter interdisciplinar: filosofía, música e historia, proporcionaron mejoras a nivel técnico y musical a nuestros jóvenes contrabajistas pero, sobre todo, actuó positivamente a nivel psicológico en todos los colaboradores. Ante la situación de estrés que muchos vivimos, era preciso desencadenar sentimientos positivos y encontrar un sentido para la práctica instrumental. Para los docentes supuso, además, un reto tecnológico ya que nos mostró el modo en que estas herramientas pueden aprovecharse para preservar el gran legado cultural europeo para hacerlas llegar a nuestros alumnos de una manera más novedosa.

Creemos también que el aprendizaje instrumental precisa de adecuarse a los nuevos tiempos y para ello es imprescindible modernizar nuestros objetivos y ampliar la colaboración entre diversos centros educativos e instituciones.

Discusión

Participar de aquel parón forzoso provocó la suspensión, la cancelación, el paréntesis en nuestra cotidianidad. En aquel impasse, en la que los animales tomaron las calles de la periferia en las grandes ciudades, también nuestras vidas respiraron de nuevo, pero para la enseñanza instrumental esta fermata no fue tan provechosa. Obligados a tomar otras directrices para que el estudio diario cobrara sentido, tuvimos que sobreponernos a las dificultades y fijar una meta real de trabajo que superase todas las barreras, físicas y psíquicas.

Como sabemos, la resiliencia (Grotberg, et al., 2008) es un don del maestro, del alumno y sobre todo de la música, la cual ha sobrevivido por los siglos de los siglos a pesar de las más duras condiciones. Afortunadamente en esta ocasión, como en otras épocas, la música supo renacer y adaptándose a los nuevos tiempos permitió la unidad de diferentes capacidades y talentos.

Nosotros, estudiantes y profesores, podemos decir ahora que nunca fuimos tan serios en nuestro trabajo como lo fuimos bajo la amenaza del virus y con esta experiencia que favoreció a muchos niveles a todos sus integrantes, hacemos un homenaje a la labor de todos los docentes del mundo que hacen que su razón de ser se convierta en la guía fundamental de la sociedad del futuro. (Miralles y García, 2016)

Referencias

- Albrecht, Theodore (1996). *Letters to Beethoven and other correspondence*. 3. University of Nebraska Press.
- Alonso-Jartín, R. y Chao-Fernández, R. (2018). *Aprendiendo a enseñar un instrumento musical en edades tempranas*, en Cantalapiedra, Aguilar y Requeijo (Coords.), *Fórmulas docentes de vanguardia*. Gedisa, 27-35.
- Álvarez, L. (2004). *Aprender a atender*. CEPE.
- Blanca, M.J., Zalabardo, C., Rando, B., López-Montel y D., Luna, R. (2002). *AGL: Atención global*. TEA ediciones.
- Bundesgesetzblatt für die republik, Österreich. BGBl. II Nr. 74/2020, de 28 de Febrero de 2020, por el que el estado austríaco declara las medidas de restricción y regulación generales y medidas que afectaban a la movilidad. Viena.
<https://www.ris.bka.gv.at/default.aspx>.
- Grotberg, E. H., Alchourrón de Paladini, M., Suárez Ojeda, E. N. y, Melillo, A. (2008). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Miralles, F., y García, H. (2016). *Ikigai. Los secretos de Japón para una vida larga y feliz*. Urano.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo de 2020, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el Covid-19.

- Boletín oficial del estado. Madrid. BOE-A-2020-3692.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>.
- Ross, H. (director) (1972). *Play again, Sam*. (película). Arthur P. Jacobs y Frank Capra Jr. Productions.
- Schiller, F. (2002). A la alegría. en: Poesía filosófica. Hiperión.
- Schindler, A. (1860). *Biographie von Ludwig van Beethoven*. Aschendorff.
- Schindler, A. (2011). *Beethoven as I new him*. Dover.

Información de interés

En primer lugar, agradecemos a los 27 integrantes de este proyecto su colaboración y en especial a los progenitores de los más pequeños intérpretes, por su tiempo y dedicación.

Agradecemos también a Ludwig van Beethoven y a Friederich Schiller por inspirarnos con su obra, haciendo que el mundo encuentre más fácilmente el camino hacia la igualdad, la razón y la libertad del ser humano.

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

2

MESA DE COMUNICACIONES

PERSPECTIVA DE XÉNERO NA TRADICIÓN GALEGA: O ROL FEMININO NA MÚSICA DE TRADICIÓN ORAL

Carme López Fernández¹

(1) Universidade da Coruña, carme.lopez.fernandez@udc.es

Resumo

Na seguinte proposta presentarase unha breve investigación sobre a presenza de roles diferenciados para os xéneros masculino e feminino dentro da música tradicional galega. Para a elaboración desta comunicación traballamos con referencias bibliográficas e entrevistas que suplen a escasa información publicada, de xeito que os nosos resultados se apoian directamente nas vivencias e experiencias das investigadoras. Os resultados obtidos mostran a existencia de feitos vinculados aos xéneros masculino e feminino, diferenciados por unha relación de poder.

Palabras chave: *música de tradición oral; enfoque de xénero; canto tradicional; etnomusicoloxía.*

Abstract

The following proposal will present a brief investigation about the presence of differentiated roles between the masculine and feminine genders within traditional Galician music. For the preparation of this communication we work with bibliographical references and interviews that replace the scarce information published, so that our results are directly based on the expertise and experiences of the researchers. The results show the existence of facts linked to the male and female genders, differentiated by a power relation.

Keywords: *oral tradition music, gender approach; traditional song; etnomusicology.*

Cita recomendada

López Fernández, C. (2021). Perspectiva de xénero na tradición galega: o rol feminino na música de tradición oral. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 40-44). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introdución

A música de tradición oral é aquela que, como o seu nome indica, se transmite mediante transmisión oral e sen soportes físicos, tales como partituras. Ademais, esta música relaciónase cunha comunidade social específica. A nivel teórico pódese atopar como sinónimo de música folclórica (Randel, 1997).

Aínda que non é o obxectivo deste comunicado cabe mencionar que non é o idóneo falar de música de tradición oral na actualidade, xa que a cadea de transmisión oral está rota. Sen embargo, este termo podería substituírse e, do mesmo xeito, emparentarse co de música tradicional, ao falar desa música xerada na tradición oral (López, 2020).

Así mesmo, Schubarth (1999) fala desta perda progresiva da música de tradición oral, neste caso do canto:

Este feito, que afecta a case todas as entidades étnicas europeas, explícase por dúas razóns: porque moitas labores colectivas desapareceron, como as distintas fases da elaboración do liño, ou se realizan con máquinas, como a sega, e porque nas festas se prefiren as actuacións de grupos folclóricos ou de bandas. Por outra parte, en case todas as zonas rurais, a xeración intermedia emigrou e debería ser ela a que transmitira a tradición oral aos seus fillos. (p. 327)¹

¹ Traducido do castelán

De tódolos xeitos, en Galicia, podemos atopar reminiscencias de música de tradición oral ata case o remate do século XX. Mostra disto é o traballo realizado por Dorothé Schubarth durante os 80 ou o proceso de compilación arredor de asociacións culturais e folclóricas que se deu a partires dos 90 baixo o nome de “recollidas”.

Por outra banda, ao falar de perspectiva de xénero entendemos que:

O enfoque de xénero considera as diferentes oportunidades que teñen os homes e as mulleres, as interrelacións existentes entre eles e os distintos papeis que socialmente se lles asignan. [...] Xénero relaciónase con todos os aspectos da vida económica e social, cotiá e privada dos individuos e determina características e funcións dependendo do sexo ou da percepción que a sociedade ten del. (Pedrero, 1998, parag. 1.)²

No tocante ás referencias bibliográficas da música de tradición oral galega podemos afirmar que estas non son especialmente abundantes e, se tratamos de seleccionar aquelas que traballen a través dun enfoque de xénero, estas aínda son inexistentes.

Sen embargo, é certo que tanto o interese pola música tradicional como pola perspectiva de xénero dentro dela son unha realidade crecente dentro da sociedade que participa desta música, mostra disto temos diversas actividades e propostas que reflexionan sobre o tema. Exemplos disto serían o proxecto “Andar cos tempos” de Chus Caramés e Carme Campo, arredor do baile tradicional; a iniciativa “Mulleres Galegas Ilustradas” de Laura Romero, quen mestura ilustración e música; ou as xornadas “Tradición en Feminino” que xa contan con dúas edicións, organizadas pola Asociación de Gaiteir@s Galeg@s.

En definitiva, o noso obxectivo é recoñecer, establecer e conectar a presenza dos roles masculino e feminino na música de tradición oral en Galicia, enlazando coa progresiva inclinación a analizar diversos aspectos relacionados coa cultura tradicional con perspectiva de xénero.

Metodoloxía

Esta comunicación é un estudo de caso que forma parte dun proxecto maior enmarcado na elaboración dunha tese de doutoramento dedicada a un repertorio concreto dentro da música de tradición oral. Deste modo, tendo en conta a realización desta proposta, efectúouse primeiramente un sustento teórico baseado na busca de bibliografía aínda que, como dixemos, practicamente inexistente no campo da perspectiva de xénero.

Por outra banda, realizáronse entrevistas a dous profesionais do sector actual da música tradicional, con reputadas e longas carreiras profesionais que nos permitiron ampliar a nosa visión sobre o tema e coñecer valiosas informacións non plasmadas en formatos físicos. Estas conversas trataron temáticas diversas, entre as cales se atopaba este enfoque de xénero e, en concreto, o papel feminino dentro da música tradicional.

O proceso de realización de entrevistas contou cos seguintes pasos:

1. Contacto coas persoas entrevistadas, comunicación dos obxectivos e desenvolvemento da entrevista e concerto dunha data para a mesma.
2. Envío e firma do documento de información e cesión de datos.
3. Realización da entrevista a través dunha plataforma de vídeo-chamada, coa súa correspondente gravación.
4. Transcrición da entrevista para o seu posterior envío e visto e prace.
5. Codificación da información: identificación dos bloques temáticos.

² Traducido do castelán

Resultados

Achegándonos ás vivencias dos compiladores e compiladoras, todas elas fan fincapé no protagonismo das mulleres como organizadoras das festas e un papel moi relevante na interpretación musical durante as mesmas: nas xuntanzas realizadas nas propias aldeas durante o ano (vencelladas a traballos colectivos especialmente) eran elas quen preparaban o torreiro, máis as que despois interpretaban a música para o baile a través das súas voces e instrumentos de percusión (Peón, 2015; Feijóo, 2021; Segade, 2021).

A preponderancia feminina no canto das ruadas e pandeiradas, xunto con esta característica improvisación das coplas, [...]. As mulleres galegas foron así as responsables por excelencia da maior parte da nosa tradición lírica, que cantaban acompañándose de distintos instrumentos dependendo da zona. (Carpintero, 2010, apartado “Cantadoras”, parag. 5)

Parece que este protagonismo non foi un feito exclusivo de Galicia, se atendemos ás palabras de Olarte (2011, p. 3):

En España a informante por excelencia é a muller, ela soubo transmitir, na súa integridade, toda a tradición musical de cancións e romances pertencentes ao ciclo vital do individuo; sendo o ámbito cotiá o contexto onde conviviu coa música.³

Aínda que Peón (2015) nega a existencia duns roles contrapostos no eido feminino-masculino dentro da música e baile tradicional, os nosos entrevistados afirman contundentemente que eles si apreciaron unha diferenza na participación do baile e da música dependendo do xénero (Feijóo, 2021; Segade, 2021).

Pode que ambas visións non estean tan contrapostas como coubera esperar, e é que tal e como vemos no traballo de Iglesias T. (2018), a lírica popular mostra tamén esta dobre percepción:

A muller submisiva ao home e que debe compracer as súas satisfaccións, a muller protectora do seu corpo ou a muller honrada son imaxes positivas en todos os discursos presentes no corpus deste traballo. As imaxes afastadas delas, como é o caso da muller promiscua, a muller adúltera ou a muller con desexo sexual son imaxes negativas que dan lugar á burla e ao desprezo. Hai algunhas coplas que mostran tamén a imaxe da muller que decide sobre si mesma e que discrepa explicitamente do discurso maioritario do poder. (parag. 201)

Tal e como nos comunicaba Segade (2021), o contexto social do que falamos estaba dominado polo machismo, o cal impregnaba todas as actividades que del participaban, incluídos a música e o baile. E a pesares de que elas eran as organizadoras das festas, tamén elas estaban atadas á súa aldea, é dicir, tan só os rapaces e homes podían desprazarse para iren ás outras festas das aldeas próximas (Feijóo, 2021; Segade, 2021).

Tanto Segade (2021) como Feijóo (2021) mencionan unha situación de desigualdade onde a pesares de ser elas ás que cargaban con meirande parte dos traballos relacionados co fogar e a vida cotiá, os homes gozaban dunha posición de poder e superioridade fronte elas.

Por outra parte, atopamos unha referencia clara á división de xénero por relación de poder cando atendemos ás retribucións económicas da música: “o gaitero ou o acordeonista adoitaban cobrar, mentres que as mulleres non o facían”. (Carpintero, 2010, apartado “Cantadoras”, parag. 6.) E é que, como nos comunicaba Segade (2021), gaitero era profesión, aínda que non de todo ben vista, mentres que pandereteira ou cantareira éranas todas as mulleres da aldea.

Sen dúbida, atopamos aquí un claro paradigma contraposto entre gaita-pandereteiras (masculino-feminino e individual-colectivo), que pode explicarse segundo:

³ Traducido do castelán

- A simboloxía sexual da gaita: tanto na súa aparencia (grandes dimensións e a necesidade de sopro especialmente) como no ideario popular: a muller do gaitero/muller de moita fortuna/ela toca dúas gaitas/outras non tocan ningunha (Carpintero, 2010).
- Técnica necesaria para a interpretación: a gaita, aínda que tamén outros instrumentos como o violín ou o acordeón, necesitarían dunha aprendizaxe técnica maior ou, cando menos, máis específica que o canto e a percusión, os cales estaban presentes no desenvolvemento cotiá das sociedades rurais. Neste eido, a especialización e profesionalización móstranse como un criterio de polarización dos roles masculino-feminino (Hernando, 2012).
- “Profesionalización” do tocador a través do recibimento dun pago.

Ademais, esta relación de poder non era exclusiva da división de intérpretes por instrumento. Contábanos Feijóo (2021) que nas segas realizadas en Galicia na zona oriental de Ourense, era costume contar cun cantador que amenizase o traballo coa súa voz. Estes cantadores sempre eran homes e, de feito, fálanos do caso de Dorinda (Manzaneda), a cal despois de interpretar maxestosamente un canto de sega, recalcaba que ela non era quen de facelo como seu pai.

Esta especialización e profesionalización crea unha relación de poder onde os instrumentistas se colocan á cabeza (especialmente os gaiteros) e, á cola, atopámonos cos instrumentos máis relacionado co cotiá e cunha sinxeleza técnica e, sobre todo, construtiva. Pero é que, ademais, isto provoca que os instrumentistas, menos numerosos, adquiren notoriedade e se erixan como figuras individuais, mentres que as cantadoras quedan aglutinadas baixo un conxunto menos definido, vinculado directamente ao marco xeográfico onde se moven, a aldea. Este proceso é definido claramente por Hernando (2012):

O meu argumento é que ao comezo de todas as traxectorias históricas este tipo de identidade relacional caracterizaba tanto aos homes como ás mulleres do grupo social. Pero a medida que os homes foron ocupando posicións especializadas e desenvolvendo funcións distintas –e, por tanto, posicións de poder–, este tipo de identidade foi progresivamente asociado so ás mulleres, ata o punto de que agora a coñecemos como identidade de xénero feminina. (p. 68)⁴

A pesares do exposto é certo que, como dixemos, esta análise da música de tradición oral galega parte das reminiscencias da mesma a finais do s. XX, motivo polo cal algúns dos procesos sufridos durante este século poida que tiveran unha influencia nesta conformación dos roles masculino e feminino.

Deste xeito, podemos falar de dous aspectos que puideran ter acrecentado esta división de xénero: por unha banda o movemento romántico-folclórico dos séculos XIX e XX dende os que se comezou a estudar a música de tradición oral, enmarcado nun contexto burgués no cal os patróns masculino e feminino se enfrontaban nunha relación de poder e submisión. Por outra parte, a reinvención da tradición por parte da Sección Feminina durante o Franquismo, a cal avogou por unha clara polarización dos roles feminino e masculino, coa figura ideolóxica dunha muller submisa e unha idea retocada da sociedade rural, (Iglesias, 2018; Ferrer, 2011) ademais de provocar unha invisibilidade da figura das pandereteiras ao presentar a gaita como instrumento para o baile (Busto, 2012).

Discusión

En resumo, podemos corroborar a existencia dos roles feminino e masculino na música de tradición oral, onde podemos apreciar diferentes accións delimitadas por relacións de poder. Así mesmo, atendendo ao achegamento á realidade da música de tradición oral, temos en conta a temporalización das nosas informacións, as cales dependen de eventos sociais tales como a ditadura, a represión ou a emigración.

⁴ Traducido do castelán

Ademais, segundo Peón (2015), esta violencia simbólica tamén se acrecentou co paso da tradición oral á actualidade, marcada por un capitalismo patriarcal, e o cal aparece tanto dende o proceso de recolla de material a informantes, por exemplo ao enfocar as gravacións no traballo de campo ao xénero masculino no apartado do baile, a pesares de contarse cunha participación feminina maior; ata a estruturación de espectáculos ou aulas.

Referencias

- Busto, B. (2012). El poder en el folklore: los cuerpos en NO-DO (1943-1948). En *TRANS – Revista Transcultural de Música*, 16. http://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_16_04.pdf
- Carpintero, P. (2010). *Os instrumentos na tradición galega*. Consello da Cultura Galega. <http://www.consellodacultura.gal/asg/instrumentos/>
- Feijóo, J. (2021). Comunicación persoal.
- Ferrer, I. (2011). Canto y cotidianidad: visibilidad y género durante el primer franquismo. En *TRANS – Revista Transcultural de Música*, 15. http://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_10_Ferrer.pdf
- Hernando, A. (2012). *La fantasía de la invidualidad. Sobre la construcción sociohistórica del sujeto moderno*. Madrid: Katz Editores.
- Iglesias T., E. (2018). Heiche de tocar as cunchas ao son da miña gaitiña. A construción da imaxe feminina nas coplas da música tradicional galega. En *Arquivos Tradicionais*. <https://n9.cl/1j4p5>
- Iglesias, U. (2018). Os roles de xénero no baile galego: superalos ou conviver con eles? En *Arquivos Tradicionais*. <https://n9.cl/t6ooz>
- López, C. (2020) La música de tradición oral en Galicia: propuesta para su clasificación. En Vives López (dir.). *Gestión de la cultura: lo que hacemos los humanos*. Tirant editorial.
- Olarte, M. (2011). La mujer española de los años 20 como informante en los trabajos de campo pioneros españoles sobre el ciclo vital. En *TRANS – Revista Transcultural de Música*, 15. <https://n9.cl/pi674>
- Pedrero, M. (1998). *Censos agropecuarios y género: conceptos y metodología* (No. F021. 058). FAO. <http://www.fao.org/3/x2919s/x2919s04.htm>
- Peón, M. (2015). Xénero e creación colectiva. En *Plétora*. <http://pletora.es/Xenero-e-creacion-colectiva>
- Randel, D. M. (ed.) (1997). *Diccionario Harvard de música*. Versión española de Luis Carlos Gago. Alianza Editorial.
- Schubarth, D. (1999). Galicia. En E. Casares (dir. e coord.). *Diccionario de la música española e hispanoamericana*. (pp. 327-336) Sociedad general de autores y editores.
- Schubarth, D. y Santamarina, A. (1984-85). *Cancioneiro Popular Galego*. Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- Segade, F. (2021). Comunicación persoal.

Información de interese

Recalco o meu agradecemento ás persoas que participaron das entrevistas, tanto pola cantidade e calidade da información como pola súa implicación. Ademais, estas aportacións non fan senón reavivar o meu interese e paixón persoal pola investigación a realizar.

O meu máis sincero agradecemento a Javier Feijóo “Xisco” e Felisa Segade.

A persoa que asina este traballo declara non ter conflito de interese sobre este traballo.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y DE LA GAMIFICACIÓN PARA TRATAR LA MUSICOLOGÍA FEMINISTA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Jesús Tenorio Del Río¹

(1) VIU, susotenorio@gmail.com

Resumen

La gran mayoría de las mujeres relacionadas con la música no han sido incluidas en los libros de texto que se utilizan en educación. La propuesta que se plantea presenta dos actividades enlazadas sobre musicología feminista. Con estas se busca, por una parte, dar visibilidad a las artistas olvidadas a lo largo de los siglos y, por otra parte, hacer realidad la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. La cuestión feminista suscita disparidad de opiniones, siendo necesaria una estrategia que atraiga y motive al alumnado en el momento de estudiarla. Tanto la metodología de la investigación como de la gamificación contribuyen a la motivación del estudiantado, a una mejor predisposición y asimilación de los contenidos y al desarrollo pleno de las competencias clave. El profesorado debe guiar al alumnado en su preparación para la vida en sociedad, para la cual este tema tiene que ser tratado.

Palabras clave: *feminismo; igualdad; musicología; investigación; gamificación.*

Abstract

The vast majority of women in the history of music have been overlooked in school textbooks. This proposal presents two intertwined activities on feminist musicology. The aim is, on the one hand, to give visibility to the female artists forgotten throughout the centuries and, on the other hand, to make effective equality between men and women a reality. The feminist question raises different opinions, a strategy that attracts and motivates the students at the time of studying it is thus necessary. Both research methodology and gamification contribute to students' motivation, to a better predisposition and to the comprehension of contents, as well as to the full development of the key competences. Teachers must guide their students in their preparation for life in society, for which this topic must be addressed.

Key words: *feminism; equality; musicology; research; gamification.*

Cita recomendada

Tenorio Del Río, J. (2021). Metodología de la investigación y de la gamificación para tratar la musicología feminista en educación secundaria. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 45-49). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La reivindicación del papel de la mujer en la sociedad es una de las tendencias actuales tanto en materia de investigación como en materia de educación. En el campo de la historia de la música, como indica Soler (2016, p. 162), no ha sido hasta la década de los años 80 del siglo XX cuando, bajo la influencia del postmodernismo, proliferan las investigaciones acerca de la figura de las compositoras e intérpretes femeninas. Esta musicología feminista ha evolucionado desde sus inicios, pasando de la búsqueda y recopilación de datos al estudio del contexto social de las mujeres en la música, el análisis de obras, la relación entre estas y sus creadoras, etc.

El presente trabajo busca plantear una experiencia educativa en torno a las figuras musicales femeninas de la historia de la música y de la actualidad. Para ello, se combinarán dos tipos de metodologías: investigación y gamificación. De esta forma el propio alumnado, dentro de un contexto ameno y motivador, será quien indague adquiriendo así un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Atendiendo a las consideraciones de Koldo Ríos (2012, p. 53), desde que se escoge el tema de la investigación hasta su presentación, pasando por la temporalización, el reparto de tareas, la búsqueda de información y la fase de redacción, el estudiantado participante en estos proyectos desarrolla todas las competencias básicas del currículo educativo. La dedicación a un tema concreto dentro de una línea de investigación facilita la asimilación de los contenidos al abordarlos de una forma activa, así como también la motivación a través de las curiosidades que pueden aparecer fruto del estudio y de la exploración.

La motivación, como indica Teixes (2015, p. 20), “es el factor individual más importante del aprendizaje”. La predisposición a realizar una determinada actividad influye considerablemente en el desarrollo y en el resultado final de esta. Siguiendo a este autor,

A la hora de enfrentarse a una actividad formativa como alumno o estudiante, las personas podemos encontrarnos con una serie de situaciones que hacen que nos cueste llevarla a cabo de manera exitosa. (...) dificultad en concentrarnos, pensar que se nos exige un nivel de conocimientos o de habilidades fuera de nuestras capacidades, el entorno de estudio no nos resulta cómodo, nos podemos ver afectados por factores emocionales o físicos que dificultan la tarea o, simplemente, sentimos que no estamos motivados (...). (Teixes, 2015, pp. 100-101)

La gamificación es la metodología que, según Teixes, contribuye a sobreponerse a todos esos obstáculos. La combinación, por tanto, de dos tipologías de actividades distintas en sus formas pero similares en sus beneficios, se prevé como una experiencia sumamente enriquecedora y que tendrá una buena acogida por el alumnado. Además, dada la relevancia social del tema a tratar, el feminismo, se estima que una aproximación activa es más conveniente que una pasiva.

El estudio del feminismo en general y de la musicología feminista en particular, es imprescindible en el camino hacia la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en todos los ámbitos: educativo, laboral, marital, etc. Es por ello que, a través de la presente propuesta didáctica, se buscará alcanzar tres objetivos:

- 1) Conocer las figuras musicales femeninas más relevantes.
- 2) Investigar sobre los contextos sociales, culturales y musicales de las mujeres en la historia de la música y en la actualidad.
- 3) Entender los fundamentos, motivaciones y reivindicaciones del movimiento feminista.

Metodología

El grupo al que se dirige esta propuesta es el de 2º o 3º de educación secundaria, dependiendo de la comunidad autónoma de la que se trate; estando destinada a ser una experiencia educativa más dentro del curso dedicado a la historia de la música. La metodología de la actividad consiste en cinco sesiones de 50 minutos, con la siguiente programación:

- Sesión 1: presentación y realización de un juego de investigación.
- Sesión 2: selección del tema, organización del proyecto e investigación inicial.
- Sesión 3: investigación, revisión de la información seleccionada y redacción inicial.
- Sesión 4: redacción y preparación de la presentación.
- Sesión 5: presentación pública de los proyectos de investigación.

El profesorado tendrá la función de presentador indirecto, consistiendo su papel en plantear los contenidos evitando dar exposiciones; tendrá que preparar el juego y explicar brevemente su funcionamiento y finalidad. Además, también coordinará los proyectos de investigación estableciendo las líneas de investigación, marcando las normas que rigen los trabajos, orientando y ayudando durante la realización de las distintas tareas y estableciendo los parámetros a evaluar.

Para las actividades de esta propuesta, el alumnado se agrupará en tríos, una distribución que se mantendrá tanto para el juego de pistas como para el proyecto de investigación. El primero

servirá para introducir el tema ya que se presentarán los contenidos de la actividad, incluyéndose una relación de nombres de artistas musicales femeninas. Entre todas ellas, cada grupo seleccionará una para su investigación. La elección se irá realizando a medida que se vaya finalizando el juego respondiendo correctamente a todas las preguntas. En este caso el desafío se encuentra en que no se podrán realizar dos investigaciones iguales, de ahí la importancia de hacerlo bien en el menor tiempo posible.

El proyecto de investigación consistirá en indagar sobre datos biográficos, contextos y obras musicales de las mujeres compositoras o intérpretes planteadas. Se establecerán los puntos concretos a tratar en el trabajo, aunque se presentarán de una forma que permita al alumnado enfocar libremente su investigación, así como añadir las secciones que considere oportunas siempre y cuando sean relevantes para el proyecto.

Resultados

Esta propuesta didáctica consta de dos secciones diferenciadas que son el juego de pistas y el proyecto de investigación. El juego de pistas se titula “¿Dónde están ellas?”, el cual ha sido creado aprovechando el formato de una presentación de diapositivas y diseñado a partir de los juegos de rol. En este, los/las participantes tendrán que acompañar a la agente McClary –en referencia a la reconocida musicóloga–, miembro de la AMI (Agencia Musicológica Internacional) a enfrentarse a un misterio que lleva siglos sin resolverse: la desaparición de las mujeres en los libros de historia de la música. Para superar este reto, tendrán que resolver diez casos que incluyen cada uno una pregunta tipo test con tres posibles respuestas sobre el contexto histórico, datos biográficos u obras de figuras femeninas musicales tanto históricas como actuales (Figura 1). Para la resolución de cada caso, el alumnado realizará búsquedas en la web, por lo que es necesario disponer de un ordenador con conexión a internet para cada grupo.

Figura 1

Misión a realizar en el juego de pistas



Nota. Elaboración propia

Estos casos (Figura 2) deberán aparecer ordenados cronológicamente. Para elaborarlos, se aconseja tomar como principal fuente de información el libro “Creadoras de Música” (Aller et al., 2009, p. 9), confeccionado “para que el alumnado investigara la composición musical también como obra femenina”. Una vez se haya respondido a todas las preguntas, se entregará una hoja con las respuestas al/a la docente para que las revise –sede de la AMI–. Si todas son

correctas, se procederá a seleccionar a la personalidad de la investigación. En caso de haber respuestas incorrectas, el grupo tendrá que volver a investigar estas para poder finalizar el juego.

Figura 2

Ejemplo de uno de los casos del juego de pistas

En el Renacimiento, las Cortes eran centros de cultura. Las mujeres se formaban y participaban activamente en el arte de la música e incluso publican sus composiciones. **¿Quién hizo esta dedicatoria en una de sus obras?**

- Christine de Pizan
- Maddalena Casulana
- Anna Bolena

"Desearía mostrar al mundo, por cuanto me ha sido concedido en esta profesión musical, el vano error de los hombres, que creyéndose dueños de los grandes dones del intelecto, piensan que éstos no pueden ser comunes a las mujeres".

TENO

ILL ET ECCELL SIGNO
I SIGNORA DONNA ISABELLA
DE MEDICI ROSINA
VENESSA DI FLORENTIA

CASO: 03

Nota. Elaboración propia

La parte correspondiente al proyecto de investigación se dividirá a su vez en dos fases:

- Fase de elaboración: incluye la organización, la investigación y la redacción del trabajo. El profesorado establecerá las normas que a seguir en cuanto a formato y extensión –se recomienda entre 5 y 10 páginas–. Los puntos que debe tratar el alumnado son:
 - Biografía y corriente estilística/género musical.
 - Selección de tres obras/canciones y breve reseña de cada una.
 - Curiosidades.
- Fase de exposición pública: cada grupo tendrá un espacio de 5 minutos para presentar al resto de la clase su investigación. Podrán hacer uso de cualquier recurso: presentaciones, archivos sonoros, vídeos, etc.

De cara a otorgar un papel activo al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como se expone en el artículo 7.6 de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, para valorar la parte de la exposición pública se confeccionará una rúbrica en base a la cual el alumnado pueda coevaluarse. Esta evaluación por pares complementaría la nota del/de la docente, quien desarrollaría el instrumento de calificación en base a los criterios de evaluación y a los estándares de aprendizaje establecidos en su legislación autonómica.

Discusión

Alcanzar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres requiere de una implicación por parte de toda la sociedad. Gran parte de este éxito parte de la educación, donde

El docente, es una pieza clave en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello, que es necesario e imprescindible analizar cuáles son sus prácticas. El presente siglo XXI se ha comenzado a trabajar en una línea relacionada con la Pedagogía Emancipatoria. Ésta demanda a los/las docentes una implicación individual, es

decir, que sean críticos/as tanto con los estilos de enseñanza que ellos/as mismos utilizan como los que estilos institucionales. (Soler, 2016, p. 165)

La propuesta planteada busca rellenar los huecos vacíos presentes en los libros de texto. Como apunta Soler (2016, p. 165), “es imprescindible que el manual de texto que se use se revise y actualice”. Muchos de los libros de la asignatura de Música obvian a la mayoría de autoras coetáneas de los conocidos como grandes clásicos, las cuales realizaron una labor digna de reconocimiento. Para hacer realidad la igualdad entre hombres y mujeres, las figuras musicales a estudiar deberían ser consideradas en base a la calidad de sus obras o la relevancia de sus aportaciones; cualesquiera otras razones, de género u otra índole, tienen que ser rechazadas.

A falta de ser testeadas en un aula, se prevé que las actividades descritas permitirán alcanzar los objetivos planteados. De los tres establecidos, el tercero es quizás el más delicado de tratar y el más importante de cumplir. Más allá de la propia especialidad de la materia, entender el porqué del movimiento feminista y su necesidad es esencial en la preparación del alumnado para la vida en sociedad.

Referencias

- Aller, B. et al. (2009). *Creadoras de Música* [archivo PDF]. Instituto de la Mujer. <https://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/CreadMusica.pdf>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986-7003. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>
- Ríos, K. (2012). La investigación en la enseñanza secundaria como método de aprendizaje en el área de música. *Revista Eufonía*, (55), 48-53. <https://www.grao.com/es/producto/revista-eufonia-055-abril-12-musica-y-proyectos>
- Soler, S. (2016). Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por recorrer. *Dossiers feministes*, (21), 157-174. <http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2016.21.10>
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. UOC.

Información de interés

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

MÚSICA, PUBLICIDADE E SOCIEDADE: UNHA PROPOSTA DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lidia Losada Vázquez¹, Francisco César Rosa Napal²

(1) Universidade da Coruña, lidia.losada@udc.es; (2) Universidade da Coruña, francisco.rnapal@udc.es

Resumo

Debido á incidencia que ten a publicidade na vida cotiá das persoas, e en especial na adolescencia, é importante tela en conta á hora de deseñar actividades dirixidas á educación. Nun primeiro lugar, neste traballo búscase indagar nas posibilidades que ofrece esta ferramenta de comunicación para ser estudada na aula de música en secundaria coa intención de incrementar a conciencia crítica do alumnado, contextualizando os contidos da materia partindo das súas experiencias. Deste xeito, preséntase unha proposta didáctica de carácter transversal que fai énfase nas opcións de estudo que teñen en común estas dúas disciplinas seguindo o currículo establecido.

Palabras chave: música; publicidade; proposta didáctica; secundaria.

Abstract

Due to the impact that advertising has on people's daily lives, and especially in adolescence, it's important to consider it when designing education-oriented activities. First of all, this work seeks to investigate the possibilities offered by this communication tool to be studied in the music classroom in high school with the intention of increasing the critical awareness of the students, contextualizing the contents of the subject from their experiences. In this way, a transversal teaching proposal is presented that emphasizes the study options that these two disciplines have in common following the established curriculum.

Keywords: music; advertisement; teaching proposal; secondary school.

Cita recomendada

Losada Vázquez, L., & Rosa Napal, F.C. (2021). Música, publicidade e sociedade: unha proposta didáctica para educación secundaria. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 50-55). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introdución

A presente comunicación está enfocada nas posibilidades que ofrece a publicidade para ser estudada nas aulas de secundaria en relación coa música e, máis concretamente, no cuarto curso da Educación Secundaria Obrigatoria (E.S.O). Por normal xeral, a publicidade constitúe un tema no que non se profunda moito nesta etapa do ensino, mais é importante expoñer as súas bases debido á súa transcendencia sociocultural. En consecuencia, estase ante unha temática vinculada á realidade actual e aos coñecementos previos do alumnado, factor que incrementa o seu interese pola materia.

Antes que nada, cómpre destacar que este traballo se centra no estudo da música empregada como ferramenta de comunicación para estratificar as diferentes audiencias (Montañés e Barsa, 2006) e que non trata da música en si mesma. Ao mesmo tempo, tamén se pretende dar a coñecer ao alumnado o funcionamento da cambiante industria musical, moi vinculada dende sempre á publicidade.

Por todo isto, queda patente que se está a falar dunha proposta de carácter interdisciplinario. Os contidos contemplados gardan relación coas Ciencias Sociais e coas Linguas e Literaturas

Galega e Castelá. No primeiro caso, é transversal porque os contidos están integrados nun contexto socio-político e cultural concretos e, no segundo, porque as e os discentes aprenderán a interpretar as relacións música-texto e tamén se expresarán de forma oral e escrita.

Non obstante, trátase dunha experiencia didáctica eminentemente teórica, xa que deixa a un lado a práctica musical. Teóricos coma Georg Simmel, Max Weber e Theodor W. Adorno, pioneiros da socioloxía musical, xa indican que a música é un fenómeno social que deberá ser analizada en relación co contexto que a rodea para poder chegar a súa verdadeira comprensión (Hormigos, 2012). Polo tanto, é imprescindible abordar este tipo de temáticas na aula.

En relación con todo isto, e debido á súa idoneidade neste ámbito, o obxectivo principal desta proposta é introducir a publicidade como tema de estudo na aula de música na Educación Secundaria. Ao mesmo tempo, contémpanse os seguintes obxectivos específicos:

- Levar a cabo unha revisión documental que verse sobre a música e a publicidade, o consumo de música e publicidade do público adolescente e o seu tratamento na E.S.O.
- Mellorar as competencias do alumnado grazas a unha proposta didáctica transversal.
- Presentar unha intervención didáctica que potencie o uso das pedagogías activas facilitando a aprendizaxe por descubrimento.

Por outra banda, cabe comezar facendo unha aproximación teórica ao obxecto de estudo. Aquí é imprescindible sinalar que música e publicidade xa estaban vinculadas incluso antes de existir a posibilidade de reproducir o son gravado, pois a música estaba presente en anuncios gráficos mediante imaxes de artistas ou instrumentos. Por aquel momento, estas xa tiñan a intención de construír determinados significados que se asociasen aos produtos anunciados. Ademais, tamén se empregaban reclamos sonoros e musicais nos anuncios de diferentes gremios (Checa, 2007).

Con todo, non é ata a década de 1920 cando esta relación pasa a ser máis forte, coincidindo cos primeiros anos da radiodifusión (Arce, 2008). O máis destacable é aparición do *jingle*, que é un texto publicitario cantado que nace coa intención de que mensaxe e produto sexan recordados máis facilmente polo público. A raíz disto, as axencias de publicidade non tardaron en se decatarse da importancia que tiñan as melodías para chegar á xente e asociar o anunciado á modernidade. Por este motivo, o modelo do *jingle* continuou a ser o empregado nos comezos da publicidade audiovisual.

Co paso do tempo, este patrón foi evolucionando, pero a música segue a ser chave para transmitir a mensaxe. Ademais, pasa a ser empregada para achegarse ao público máis mozo, que é o que máis se identifica cos diferentes estilos musicais. Daquela, as marcas tentaban amosar identidades diferenciadas coa utilización das diferentes músicas (Montañés e Barsa, 2006).

Con todo, onde se marca un verdadeiro antes e despois é co cambio de século, cando a publicidade se tivo que renovar por completo para poder seguir chegando ás distintas audiencias. Nunha época tan marcada pola crecente dixitalización fíxose necesario mudar as técnicas publicitarias para transmitir as mensaxes. Todo isto é contemporáneo á forte crise da industria musical, tamén propiciada polas tecnoloxías, internet e as novas formas de consumo. Así ben, este é o contexto no que ambas industrias se atopan cando deciden aproveitarse da súa natureza híbrida para comezar a desenvolver estratexias baseadas na sinerxía. Deste xeito acábase forxando un novo produto cultural que se denomina *musicidade*. Agora, as empresas ven que a conexión entre música e publicidade conflúe no elemento chave para crear unha imaxe diferenciada que lles axude a popularizarse e vender. Seguindo este modelo chegouse a conseguir que a publicidade mellore os ingresos da música, mentres que esta proporciona á publicidade unha maneira menos intrusiva de achegarse ás persoas. Esta é a razón principal pola que cada vez son máis numerosas as compañías que deciden converter as súas marcas en música coa intención de achegarse máis aos públicos que son do seu interese e de estar sempre presentes nos distintos soportes (Sánchez-Olmos, 2009).

Concretamente a música é moi importante na etapa vital da adolescencia, pois axuda a construír a personalidade. Así, a industria aproveítase desta característica e proporciona modelos publicitarios cos que a mocidade se identifica. Deste xeito, créase un produto que vende por seres esixido previamente polo consumidor (Ruiz, 2015).

Música e medios audiovisuais na educación formal

Nas últimas décadas, motivados por saber máis sobre os cambios culturais que trouxo consigo o novo século, comézase a dotar de relevancia académica ao estudo da música en relación cos diferentes medios audiovisuais. É agora cando tamén se empeza a ter en conta nas institucións de ensinanza públicas, posto que se engade o estudo da música no audiovisual aos seus campos de docencia (Fraile e Viñuela, 2012). Aínda así, xa a finais do século pasado se comezan a atopar mencións á importancia da música en relación co audiovisual nalgunhas publicacións periódicas de didáctica musical. Xa daquela se indica que se debería incentivar o estudo da música en relación co audiovisual para poder levar a cabo correctamente as pedagogías activas, tentando de darlle outro enfoque aos aspectos pedagóxicos clásicos. Isto vén directamente relacionado con que unha boa parte destes investigadores tamén se dedican a impartir clase nas ensinanzas obrigatorias de música, polo que se interesaron por poñer en práctica nas aulas estes estudos. Grazas a este factor, hoxe en día o enfoque audiovisual en relación coa pedagogía musical xa é un feito consolidado. Con todo, aínda é mester que se implanten políticas educativas que proporcionen contidos aos recursos dixitais que xa están a ser empregados e que tamén permiten vincular a materia a outras áreas do coñecemento (Olarte, Montoya, Martín e Mosquera, 2011).

Neste senso, hai que salientar que a sociedade está experimentando importantes cambios nun curto período de tempo pero que, ao mesmo tempo, o sistema educativo segue sen mudar o suficiente como para achegar estes cambios á mocidade. Polo tanto, pódese afirmar que os plans de estudos non son adaptados á realidade social actual (Torres, 2019).

Metodoloxía e deseño da proposta didáctica

Como xa se mencionou con anterioridade, aquí preséntase unha unidade didáctica pensada para ser levada a cabo en 4º da E.S.O., polo que tamén é elaborada tomando como base a programación deste curso seguindo a Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa (L.O.M.C.E.).

Así, tal e como recolle Hargreaves (1998) no seu libro *Música e Desenvolvemento Psicolóxico*, a mocidade que se atopa nesta etapa educativa, que por norma xeral ronda os quince e dezaseis anos de idade, encádrase nun nivel de comprensión musical que segundo indican Shuter-Dyson e Gabriel (1981) é no que ten lugar o desenvolvemento da apreciación cognitiva e da resposta emocional. Ademais, Swanwick e Tillman (1986) tamén elaboran unha espiral na que se recolle esta etapa no último dos niveis. Refírense a ela como a etapa da metacognición, que é aquela na que as persoas toman conciencia do pensamento e sentimento na valoración da música. Aquí, identifícase a música cun determinado valor afectivo individual que pode ser diferente ao valor social que se lle atribúe. Polo tanto, introducir en contextos nos que o alumnado posúe estas características unha unidade didáctica que trate de como se emprega a música na publicidade coa intención de incrementar a súa capacidade crítica, axéitase correctamente ás súas capacidades psico-evolutivas.

Xustificación curricular e concreción dos obxectivos didácticos da proposta

Para poder desenvolver esta intervención didáctica, é preciso concretar uns obxectivos específicos. Deste xeito, algúns dos que se introducen a continuación están relacionados independentemente coa publicidade ou coa música, máis tamén os hai que teñen relación coa simbiose destas dúas manifestacións culturais. En resumidas contas, os obxectivos didácticos que se contemplan son os seguintes:

- Adquirir vocabulario e conceptos específicos básicos relativos á música e á publicidade.
- Coñecer acontecementos relativos á historia da música e da publicidade.
- Entender a relación da música con aspectos socioculturais e comerciais.
- Afianzar os coñecementos teóricos adquiridos mediante a análise de campañas e anuncios publicitarios.
- Ampliar a conciencia crítica a través a análise de casos concretos.
- Coñecer o funcionamento do programa Audacity.

Metodoloxía, temporalización e actividades

O método didáctico que se contempla é o coñecido como aprendizaxe por descubrimento. Nel, o papel docente está limitado a expoñer os contidos como guía e a actuar de mediador para que o alumnado consiga, por si mesmo, chegar aos obxectivos preestablecidos. Segundo este método, pódese falar de tres tipos de descubrimento: o indutivo, o dedutivo e o transdutivo, enmarcándose a proposta actual dentro do segundo. Neste pónense en manifesto unhas ideas xerais co fin de chegar a unhas conclusións máis específicas.

Así, para que teña lugar a aprendizaxe significativa é fundamental que se dea a interacción cos outros (Baro, 2011). Porén, levarase a cabo un método de traballo grupal colaborativo e cooperativo, onde as persoas de cada grupo deberán de compartir os seus coñecementos tendo presente a obtención do mellor resultado grupal.

No que á temporalización da unidade didáctica respecta, cabe dicir que está pensada para ser desenvolvida en seis sesións dunha duración de 50 minutos cada unha. Así, a mesma pode dividirse en dúas partes: teórica e práctica.

Nas tres primeiras sesións realizarase a achega teórica, facendo un percorrido histórico da relación entre música e publicidade que chega ata a actualidade. Na cuarta sesión pónense en práctica os coñecementos recentemente aprendidos. Agora, divididos en grupos de catro, o alumnado presentará diferentes campañas ou anuncios publicitarios que consideren interesantes en relación co visto nas clases anteriores. Nas dúas últimas sesións amosarase o funcionamento do programa Audacity para que poidan proceder a realizar por parellas un breve *jingle* ou cuña publicitaria dunha duración comprendida entre os 7 e 15 segundos. Na quinta sesión terase que escribir o guión e na última gravar a voz e editar a música.

Proposta de avaliación

A proposta de avaliación desta unidade didáctica ha de garantir a efectividade da aprendizaxe significativa. Esta ten que motivar a que o alumnado pense na aprendizaxe coma un desafío motivador constante. Así, contéplanse a auto e a coavaliación para poder destacar este proceso como parte da actividade formativa (Salazar, 2018).

Neste caso concreto procederase a avaliar as actividades colectivas empregando dúas rúbricas como instrumento de avaliación. Nun primeiro momento, terase en conta a exposición grupal na que haberá unha nota por grupo. Ademais, a rúbrica será facilitada aos diferentes equipos como directriz para que se avalíen os uns aos outros e para que reflexionen sobre a súa propia presentación. Nesta rúbrica contéplase a organización da presentación, a intervención das persoas do grupo, a adecuación dos contidos, os conceptos e terminoloxía e as relacións entre os conceptos. Agora a avaliación docente reflexarase no 80% do total e as valoracións que aporten o resto dos equipos ponderarán o 20%. Por outra parte, no traballo realizado co Audacity só computará a valoración docente. Aquí terase en conta o emprego dos recursos e todo o proceso de realización do traballo, non a súa calidade técnica.

Discusión

Durante toda esta comunicación fíxose énfase en que a publicidade é un produto cultural que reflicte a realidade social, acompañada en todo momento pola música. Nun primeiro lugar, xa coa aproximación teórica queda plasmada a idoneidade que ten esta temática para ser estudada na materia de música na E.S.O. Tamén é importante destacar que se trata dunha proposta de carácter transversal que permite que o alumnado chegue por si mesmo a desenvolver con ela a maior parte de competencias abrangidas no currículo da L.O.M.C.E. Ademais, con ela tamén se fomenta o uso das novas tecnoloxías e internet como pedagogías activas que facilitan que o a mocidade sexa partícipe dunha aprendizaxe significativa por descubrimento. Con todo isto conséguese que o alumnado explote ao máximo o seu potencial traballando en base aos seus intereses e vivencias previas, relacionándoas sempre coa materia que se está a traballar.

Por último, é verdadeiramente relevante destacar que as expectativas que se contemplaban en relación á proposta didáctica estaban relacionadas con poder desenvolve-la durante o período de prácticas do Mestrado para a Formación do Profesorado. De ser así, poderíase acceder a unha avaliación real da intervención e ter uns resultados cotexados. Finalmente isto non foi posible por verse dito período interrompido pola implantación do estado de alarma causado polo coronavirus e o correspondente confinamento.

En definitiva, pódese concluír dicindo que este traballo permite comprender as posibilidades que ofrece a temática da música en relación coa publicidade para aproximarse aos intereses dos adolescentes. A pesar de todo, cómpre volver destacar que os estudos precedentes desta área non son abundantes, sobre todo no que respecta á súa aplicación pedagóxica. Así, nesta comunicación ponse en manifesto a súa valía para ser tratada cun alumnado adolescente dunha maneira tanto teórica como práctica. Polo tanto, e tendo en conta as intencións innovadoras que se presentan coa proposta, esta podería constituír unha boa rama para continuar a investigar e a realizar máis estudos ao respecto, como poden ser os relacionados coa educación en valores.

Referencias

- Arce, J. (2008). Música y radiodifusión. *Los primeros años (1923-1936)*. ICCMU.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 40, 1-11.
- Checa, A. (2007). *Historia de la Publicidad*. Netbiblo.
- Fraile, T., e Viñuela, E. (Eds.). (2012). *La música en el lenguaje audiovisual: aproximaciones multidisciplinares a una comunicación medática*. Arcibel Editores.
- Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Graó.
- Hormigos, J. (2012). La sociología de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 75-84.
- Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa.
- Montañés, F. e Barsa, M. (2006). *Historia iconográfica de la música en la publicidad*. Iberautor Promociones Culturales.
- Olarte, M., Montoya, J. C., Martín, D., e Mosquera, A. (2011). La incorporación de los medios audiovisuales en la enseñanza de la música. *Docencia e investigación*, 21, 151-168.
- Ruiz, A. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. *Síneris: revista de musicología*, 22, 1-42.
- Salazar, J. (2018). Evaluación de aprendizaje significativo y estilos de aprendizaje: Alcance, propuesta y desafíos en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 31, 31-46.
- Sánchez-Olmos, C. (2009). *La musicidad. Las relaciones comerciales y culturales entre la industria discográfica y la publicidad*. Col·legi de Publicitaris i Relacions Públiques de Catalunya.
- Shuter-Dyson, R., e Gabriel, C. (1981). *The psychology of musical ability*. Methuen.

- Swanwick, K., e Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British journal of music education*, 3(3), 305-339.
- Torres, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la educación*, 4(8), 3-16.

Información de interese

As persoas que asinan este traballo declaran non ter conflito de interese sobre este traballo.

DISEÑO Y EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE Y SERVICIO A TRAVÉS DE LA MÚSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Sara Domínguez-Lloria¹, Mario Diz Otero²

(1) Universidade de Santiago de Compostela, saradominguez.lloria@usc.es; (2) Universidade de Santiago de Compostela, mariodiz@usc.es

Resumen

La adaptación a los nuevos escenarios de aprendizaje debido al impacto de la COVID-19 en nuestro sistema educativo resulta innegable. Este impacto afecta también a todos los proyectos educativos desarrollados durante el periodo formativo de la formación inicial del profesorado que se han visto obligados a modificar su puesta en práctica. El objetivo de este estudio es presentar el diseño y la evaluación de un proyecto de Aprendizaje y Servicio en modalidad de no presencialidad adaptada a los tiempos de pandemia. Los resultados demuestran que el alumnado adquiere las competencias generales, básicas, específicas y transversales de la materia cursada a través del uso de plataformas colaborativas de forma eficaz. Como principal conclusión podemos considerar que el uso de las nuevas tecnologías permite al alumnado desarrollar proyectos, permitiendo un dominio de todas las competencias de la materia y desarrollando, a través de medios digitales, píldoras educativas digitales para toda la comunidad educativa, cumpliendo así con el objetivo de dar un servicio comunitario.

Palabras clave: educación musical; formación del profesorado; aprendizaje y servicio; competencia digital; competencias transversales.

Abstract

Adaptation to new learning scenarios due to the impact of COVID-19 on our educational system is undeniable. This impact also affects all educational projects developed during the initial teacher training period, which have been forced to modify their implementation. The objective of this study is to present the design and evaluation of a Service-Learning project in a non-attendance mode adapted to pandemic times. The results show that the student acquires the general, basic, specific and transversal competences of the subject studied through the use of collaborative platforms effectively. As a main conclusion we can consider that the use of new technologies allows the student to develop projects that allow a mastery of all the competencies of the subject, and to develop digital educational pills for the entire educational community through digital means, thus fulfilling the objective of giving a community service.

Keywords: musical education; teacher training; service-learning; digital skills; transversal skills.

Cita recomendada

Domínguez-Lloria, S., & Diz Otero, M. (2021). Diseño y evaluación de una experiencia de aprendizaje y servicio a través de la música en tiempos de pandemia. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 56-61). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La adaptación a los nuevos escenarios de aprendizaje debido al impacto de la pandemia derivada de la Covid-19 resulta innegable y supone además un reto adaptativo, tanto para el profesorado como para el alumnado universitario. Una de las metodologías de innovación educativa más empleadas en la educación superior es el Aprendizaje y Servicio, y su implementación sin duda se ha visto afectada por la pandemia. Sin embargo, han sido

numerosos los proyectos de esta índole adaptados a las nuevas circunstancias, dejando constancia de que esta metodología de innovación sigue viva (Tapia, 2020).

Autores como Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez (2020) afirman que el aprendizaje y servicio virtual existe desde hace años. Sin embargo, pese a la multitud de proyectos desarrollados previos a la pandemia en entornos virtuales, la explosión del uso de este medio para el desarrollo de esta metodología se produce derivada de la situación mundial provocada por el Sars-Cov-2.

Autores como Ierullo y Ruffini (2015) determinan que el aprendizaje y servicio suele distinguir entre variados tipos de servicio, y realizan una agrupación en tres categorías: la atención inmediata a la emergencia a través de la recolección y distribución de bienes y servicios, la transferencia e intercambio de saberes y la contribución al desarrollo local y a los objetivos de desarrollo sostenible. Sin duda, la transferencia e intercambio de saberes ocupa el lugar preferente en la adaptación de este tipo de proyectos a los escenarios de no presencialidad, ya que los entornos virtuales promueven escenarios de divulgación y capacitación de contenidos de gran alcance (Hodges et al., 2020).

Pese a las dificultades de implementación que puedan darse en contextos virtuales de proyectos de Aprendizaje y Servicio, es importante encontrar su adaptación a estos entornos para que el alumnado pueda favorecerse del aprendizaje profundo y significativo en situaciones y contextos reales que facilitan la adquisición de conocimientos de difícil acceso por otros medios y que garantizan el aprendizaje de los contenidos impartidos en el aula (Wade, 2001).

Es necesaria la adaptación del Aprendizaje y Servicio a escenarios de no presencialidad teniendo en cuenta que este tipo de proyectos de innovación contribuyen, no solo a los conocimientos específicos de las materias, sino también al desarrollo de las competencias que todo estudiante universitario debe haber desarrollado durante su carrera universitaria en base a los informes del Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (Comisión Europea, 2018).

Autores como Dall'Olio et al. (2020) proponen lo que se denomina Aprendizaje y Servicio virtual, donde el componente de instrucción y el componente de servicio, o ambos, ocurren en línea o en un modelo híbrido. Podemos decir que este tipo de Aprendizaje y Servicio es una pedagogía e-learning que involucra a los estudiantes a través de la tecnología en la investigación, la reflexión el servicio y la acción cívica con la diferencia de que este se lleva total o parcialmente en línea.

El Consejo de la Unión Europea (2020) afirma que la integración de este tipo de experiencias de forma extracurricular en el estudio de los programas se identifica como la solución para mejorar las competencias transversales de los estudiantes, y por tanto los capacita de mejor forma para su inclusión en el mercado laboral.

La adaptación del Aprendizaje y Servicio a entornos virtuales supone sin duda repensar el modelo didáctico para salir de la educación transmisiva (Culcasi, 2020).

El objetivo de este estudio es presentar un diseño y evaluación de un proyecto de Aprendizaje y Servicio a través de la música llevado a cabo en época de pandemia, y analizar la satisfacción del alumnado en la participación de este tipo de proyectos teniendo en cuenta las circunstancias de no presencialidad.

Metodología

Las técnicas metodológicas utilizadas para el desarrollo del programa han sido activas y participativas, basándose principalmente en el uso de herramientas digitales para poder llevar a cabo el proyecto de forma colaborativa y cumpliendo la finalidad de difusión didáctico musical para la comunidad educativa que planteaba el proyecto de Aprendizaje y Servicio.

Contextualización

El proyecto de Aprendizaje y Servicio se llevó a cabo con el alumnado de la materia de *Procesos y Proyectos Didácticos en Educación Musical*, materia obligatoria de cuarto curso del

Grado en Maestro de Educación Primaria con mención en Música. El total de alumnado participante fue de 9. Como socio colaborador se contó con la participación de la Orquesta Universitaria, que cuenta con un total de 62 músicos participantes, todos ellos alumnado de diferentes Grados universitarios de la Universidad de Santiago de Compostela.

El proyecto se llevo a cabo desde el 5 de noviembre al 26 de enero, en el primer cuatrimestre del curso 2020/2021.

Actividades

El diseño de las actividades estaba pensado para ser realizado a lo largo de 12 semanas con una periodicidad de una sesión semanal de 180 minutos, cada una dando lugar a un total de 12 sesiones

A continuación, observamos en la tabla 1 cómo fue la distribución temporal de las actividades

Tabla 1

Distribución temporal y organización de las actividades del proyecto

Fase	Temporalización	Fases de la implementación del proyecto
1ª	6 de octubre al 5 de noviembre	Grabación de los vídeos por parte de la orquesta
2ª	5 al 12 de noviembre	Investigación y trabajo de campo
3ª	12 al 19 de noviembre	Puesta en común y selección de ideas
4ª	19 al 26 de noviembre	Diseño de recursos didácticos
5ª	26 de noviembre al 26 de enero	Creación de vídeos y materiales didácticos complementarios
6ª	27 de enero al 2 de febrero	Difusión de la experiencia

Elaboración propia

Para el diseño de las actividades fue imprescindible, dada la situación de confinamiento, que las sesiones fuesen dinámicas y dirigidas desde la distancia para no favorecer la dispersión y promover una actividad continuada en el tiempo.

Fases de la implementación del proyecto

Fase 1ª Grabación de los vídeos por parte de la orquesta universitaria

En esta primera fase se estableció un diálogo con el socio colaborador para la realización de grabaciones de los grupos de cámara de los integrantes de la Orquesta Universitaria.

Se determinaron fechas de grabación y repertorio. Una vez grabados los vídeos estos fueron editados para poder usarse por el alumnado de la materia Procesos y Proyectos Didácticos en Educación Musical.

Fase 2ª Investigación y trabajo de campo

En esta segunda fase el alumnado realizó una labor de investigación acerca de las 6 piezas grabadas por la Orquesta Universitaria. Esta investigación se realizó en torno a los compositores de las piezas y a conceptos musicales acerca de las familias instrumentales, la modalidad, la rítmica y la forma.

Fase 3ª Puesta en común

A través de una plataforma colaborativa en formato no presencial, el alumnado de la materia eligió el recurso didáctico que se elaboraría. Se realizó la selección de herramientas digitales para su elaboración y se determinaron los plazos de ejecución del recurso didáctico.

Fase 4ª Diseño de píldoras educativas digitales como recursos didácticos

En esta fase se diseña el recurso y se elabora el cronograma, así como las cargas de trabajo de cada uno de los alumnos participantes.

Fase 5ª Creación de recursos didácticos creativos

En esta fase el grupo elaboró de forma telemática el recurso diseñado junto a la orquesta, determinando cuáles han sido los procesos de creación, y reflexionando acerca de la finalidad didáctica, la orientación y elaboración de materiales complementarios para diferentes etapas educativas.

Fase 6ª Difusión de la experiencia

En esta fase la Vicerrectoría de Cultura y la Orquesta Universitaria se encargan de la difusión de las píldoras educativas para que sirvan como material didáctico a diferentes etapas educativas y promuevan la divulgación de la didáctica de la música en diferentes entornos educativos.

Tipos y técnicas de evaluación

A continuación, se detallan las técnicas utilizadas para comprobar la consecución de los objetivos.

Para la evaluación de las competencias adquiridas se empleó una rúbrica de evaluación que permitía medir las competencias específicas básicas generales y transversales con una ponderación del 60% en la nota final; un diario de campo del alumnado que sirvió para valorar las competencias generales y transversales con una ponderación en la nota del 40%; un registro observacional para registrar el proceso y las dificultades observadas; y una encuesta de satisfacción del alumnado. Estos dos últimos instrumentos no ponderaban en la nota media (tabla 2).

Tabla 2

Instrumentos de evaluación del proyecto

Instrumento	Objetivo	Ponderación
Rúbrica de Evaluación	Valorar la adquisición de competencias específicas, básicas, generales y transversales	60%
Diario de campo del alumnado	Valorar la adquisición de competencias generales y transversales	40%
Registro observacional	Registrar los incidentes del proceso	0%
Encuesta de Satisfacción	Conocer el nivel de satisfacción del alumnado	0%

Elaboración propia

Resultados

Nivel de dominio de las competencias

Los datos obtenidos revelan un alto dominio de las competencias, obteniendo una nota media de 8,83 sobre 10. Esta nota se obtiene de la media de 2 instrumentos. En la rúbrica de evaluación la nota media del grupo alcanza un 8.5 (10), mientras que la media en la rúbrica de diario de campo del alumno asciende a 9 (10).

Satisfacción del alumnado

El nivel de satisfacción del alumnado fue muy alto en el 100% de los casos. El alumnado afirmó que la participación en este tipo de proyectos mejoraba su motivación y aprendizaje, lo que promovía una mayor dedicación a la materia. Por otra parte, algunos de los alumnos destacaron que el hecho de materializar un recurso didáctico para la puesta en práctica de la vida real suponía algo que les había incentivado de forma positiva y había hecho que su interés por este tipo de actividades aumentara.

Conclusiones

Se concluye que es posible y necesaria la adaptación de los proyectos de Aprendizaje y Servicio a escenarios de no presencialidad, ya que las aportaciones de la participación en este tipo de proyectos es fundamental para los futuros docentes, tanto a nivel de adquisición de competencias como a nivel de motivación y satisfacción personal.

Ante la nueva situación de enseñanza online, provocada por la COVID-19, la docencia se vio obligada a buscar y crear nuevas formas y espacios que permitiesen a los futuros docentes desarrollar las competencias necesarias para su formación educativa. En relación con esto, ya afirmaban numerosos autores antes de la pandemia que existía la necesidad de un contexto que permitiese la interacción y comunicación para un buen desarrollo de las competencias en entornos virtuales (Royse et al., 2016; García-Peñalvo et al., 2019; Gómez et al., 2017).

Sin ninguna duda, la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje y Servicio en entornos virtuales por su capacidad de generar un alcance mucho mayor en la población, funcionan como medio para la expansión del servicio comunitario, y suponen una herramienta de especial interés en la adquisición de competencias en la formación inicial del profesorado.

Referencias

- Comisión Europea. (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/3uhe0bk>
- Consejo de la Unión Europea. (2020). *Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo al comités económico y social europeo y al comité de las regiones sobre una agenda renovada de ña UE para la educación superior*. Official Journal of the European Union. <https://bit.ly/3sO0dIH>
- Culcasi, I. (2020). Identity and education: the pedagogical heritage of Paulo Freire and the potential of Service-Learning. *Pedagogia e Vita*, 1, 25-44. <https://bit.ly/3rL3ck6>
- Dall'Olio, S., Nardin, M., Cinque, M., y Culcasi, I. (2020). *Rethinking community-based learning during the Covid-19 pandemia*. [Ponencia]. 3rd European Conference on Service-Learning in Higher Education. Bratislava, Vienna.
- García-Peñalvo, F.J., Alarcón, H, y Domínguez, Á.(2019) Active learning experiences in Engineering Education. *Internacional Journal Engineer* 35(1b), 305-309. <https://bit.ly/2Z0Ectb>
- Gómez, E. M., Sánchez, M. R., García, J.L.A., y Hernández, S.G. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, (9), 88-107. <https://bit.ly/30kfMLK>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://bit.ly/3m3Xqsq>
- Ierullo, M. y Ruffini, V. (2015). Intervención comunitaria y aprendizaje-servicio: construcción de tipologías. En M.A Herrero, y M. N. Tapia (Coord.) *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio*. 153-156. B. CLAYSS y Red Iberoamericana de aprendizaje-servicio. <https://bit.ly/31H0rp4>
- Manjarrés, A., Pickin, S.J., Meana, H.A., Y Rodríguez Fernández, N. (2020). Virtu@l-ApS: Technological Support for Virtual Service-Learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 85-109. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24397>
- Royse, D., Thyer, B., y Padgett, D. (2016). *Program Evaluation. An introduction to an evidence-based approach*. Cengage Learning.
- Ruiz-Corbella, M. y García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio y tecnologías digitales: Un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 31-42. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25390>.

Tapia, M.N. (2020). Aprendizaje y servicio en tiempos de pandemia. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 10, 1-11. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.10.1>

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

3

MESA DE COMUNICACIONES

EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO: MODIFICAÇÕES METODOLÓGICAS PARA AS AULAS REMOTAS

Gisele Alves Ramos¹, Igor Viana Monteiro², Eliton Perpetuo Rosa Pereira³

(1) Instituto Federal de Goiás (Brasil), giselealves.salademusica@gmail.com; (2) Instituto Federal de Goiás (Brasil), igorvianapb@hotmail.br; (3) Instituto Federal de Goiás (Brasil), eliton.pereira@ifg.edu.br

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência onde são explicitadas as modificações metodológicas ocorridas em minha prática docente no componente curricular arte na linguagem artística música, desde o segundo semestre de 2020. Devido ao isolamento social decorrente da situação de pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19), o ensino nas escolas de educação básica brasileiras passou de presencial para remoto. Assim, fizeram-se necessárias adaptações relacionadas ao currículo, à elaboração das aulas, aos papéis dos docentes e dos discentes nesse processo, tendo em vista os recursos digitais adotados. Diante do exposto, este trabalho compartilha as adaptações realizadas para as aulas remotas e assíncronas, mantendo a busca por uma educação musical efetiva nas escolas.

Palavras chave: *Educação Musical; Ensino Básico; Aulas Remotas.*

Abstract

This work is an experience report that explains the methodological changes that occurred in my teaching practice in the curricular component art in the musical artistic language, since the second semester of 2020. Due to the social isolation resulting from the pandemic situation caused by the coronavirus (Covid-19), teaching in Brazilian basic education schools went from face-to-face to remote. Thus, adaptations were required regarding the curriculum, the preparation of classes, the roles of teachers and students in this process, in view of the digital resources adopted. That said, this work shares the adaptations made for remote and asynchronous classes, maintaining the search for effective music education in schools.

Keywords: *Music Education; Basic Education; Remote Lessons.*

Cita recomendada

Alves Ramos, G., Viana Monteiro, I., & Rosa Pereira, E. P. (2021). Educação musical no ensino básico: modificações metodológicas para as aulas remotas. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 63-67). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introdução

Devido ao isolamento social decorrente da situação de pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19), ocorreram mudanças abruptas no sistema de educação das escolas públicas brasileiras, que passaram do ensino presencial para o ensino remoto. Inserido nesse contexto, o presente trabalho é um relato de experiência onde são explicitadas as modificações metodológicas ocorridas especificamente na minha prática docente. Tais modificações estão relacionadas às adaptações curriculares, à elaboração das aulas do componente curricular arte na linguagem artística música, aos papéis docentes e discentes nesse processo, aos recursos digitais adotados e aos resultados alcançados.

Com a implementação das aulas remotas, tornou-se urgente e necessária a apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) por parte da comunidade escolar. Assim professores, alunos e famílias, com ou sem experiência no ensino remoto, tiveram que adaptar-

se à utilização das TICs, sendo um momento desafiador para todos os envolvidos. Apesar das dificuldades encontradas, segundo Carvalho (2008, p.12) o uso dos recursos e das ferramentas *online* oportunizam “que professores e alunos possam aprender colaborativamente, divulgando e compartilhando as suas experiências e saberes”.

Após levantamento realizado pela Secretaria de Educação (cidade de Goiânia), observou-se grande desigualdade no acesso à *internet* de boa qualidade por parte dos educandos da rede pública de ensino. Isto influenciou diretamente na escolha dos recursos digitais adotados e na readaptação da matriz curricular. Desse modo, desde o segundo semestre do ano 2020, o ensino remoto nas escolas públicas municipais de Goiânia (Goiás – Brasil) se deu de forma assíncrona, oficialmente através de um *software* de Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido¹ (AVAH). Este *software* foi desenvolvido para que os professores pudessem gerenciar conteúdos, atividades e avaliações, favorecer a aprendizagem de forma coletiva e acompanhar o desempenho dos alunos em salas de aula virtuais (personalizadas por modalidade, agrupamento e componente curricular).

Surgiram algumas dificuldades nas tentativas de utilizar exclusivamente a plataforma adotada. Por isso, paralelamente ao uso do AVAH, as escolas puderam empregar outros recursos para complementar a comunicação entre alunos e professores, famílias e escolas. O aplicativo WhatsApp foi a ferramenta amplamente escolhida como extensão dos ambientes virtuais de aprendizagem, devido à familiaridade que a maioria dos envolvidos já possuíam com ele. Seu uso proporcionou maior facilidade na comunicação, bem como no auxílio para entendimento do acesso e navegação no AVAH. Outras vantagens em utilizar o WhatsApp como *Mobile Learning*² são a autonomia que o aluno passa a ter sobre seus estudos, a mobilidade, a facilidade de entendimento e a flexibilidade, possibilitando que os professores tenham maior interação com seus alunos (Oliveira et al., 2015, p. 251).

Apesar de tantas possibilidades que a tecnologia nos proporciona, ainda se faz necessário pensar a educação como propõe Paulo Freire (1987), pautada na “prática da liberdade”, numa contínua recriação de mundo a partir da construção e reelaboração do conhecimento. Também é importante lembrar que o ensino de música no ambiente escolar tem suas especificidades. E não seria diferente diante dessa grande adequação experimentada pela condição de pandemia. Nesse sentido, tem sido necessário repensar o modo de elaboração das aulas de música nesse novo formato, sem perder de vista o foco da música como discurso, forma de pensamento e de conhecimento (Swanwick, 2003). Este processo continua exigindo do professor constante avaliação e reflexão, a fim de consolidar uma ação educativa que contribua para a formação cultural e humana do educando, proporcionando experiências e vivências diretas com a música (Del-Ben, 2015). Ao articular “o que” e “como” ensinar, o educador pode renovar e ampliar o alcance da educação musical (Penna, 2011). E assim, mesmo em face de tantas mudanças e adaptações para o ensino remoto, prosseguir na busca por uma educação musical efetiva nas escolas da rede pública de ensino.

Metodologia

Nas escolas públicas municipais da minha cidade, desde o segundo semestre de 2020, o ensino remoto tem acontecido de forma assíncrona, oficialmente pela plataforma de Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido (AVAH). Semanas antes da plataforma ser disponibilizada aos estudantes, os professores receberam uma formação básica de como elaborar as aulas nesse

¹ Na modalidade de Ensino Híbrido contempla-se a aprendizagem presencial e *online*. Mesmo se tratando de um Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido, foi utilizada somente a aprendizagem *online* devido à situação emergencial de isolamento social, causada pela pandemia do coronavírus.

² *Mobile Learning* é uma modalidade de ensino que utiliza dispositivos móveis dentro e fora da sala de aula para auxiliar o processo de aprendizagem (Oliveira et al., 2015, p. 249).

novo formato orientando-se por um *template*³ oferecido pela Secretaria de Educação, contendo cabeçalho padrão para identificação dos dados, objetos de conhecimento, habilidades, espaço para detalhamento das aulas, avaliação, referências e atividade complementar, como mostra a Tabela 1, apresentada a seguir:

Tabela 1*Template - Elementos para o Plano Semanal de Ensino*

Plano nº 01	Data: / / 2020.
Unidade Escolar:	
Professor (a): Gisele Alves Ramos	
Ciclo: Adolescência	Turma: F - 6º ano
Componente Curricular: ARTE / Linguagem Música	
A - Objetos de conhecimento da Matriz Estruturante:	
B - Habilidades a serem desenvolvidas:	
C – Descrição das Atividades Pedagógicas (a quantidade de descrições será conforme a carga horária semanal do componente, ou seja, do número de aulas/atividades):	
<u>Aula 01:</u>	
<u>Aula 02:</u>	
E – Atividades avaliativas - apontar os tipos de instrumentos que serão utilizados no processo avaliativo da semana para serem utilizados nas atividades/aulas:	
F - Referências (fontes utilizadas para inserir objetos de aprendizagem nas atividades):	
<u>Aula 01:</u> Referencial Bibliográfico (livros, <i>links</i> de vídeos, textos e/ou imagens utilizados na atividade).	
<u>Aula 02:</u> Referencial Bibliográfico (livros, <i>links</i> de vídeos, textos e/ou imagens utilizados na atividade).	
Atividade Complementar - Portal Conexão Escola	
Título da Atividade selecionada:	
Eixo temático da atividade/proposta:	
Descrever a articulação do conteúdo/conhecimento das Atividades Pedagógicas com as Atividades Complementares para ampliar e aprofundar em ambiente virtual os conteúdos e conhecimentos trabalhados:	

Nota. Elaboração da Gerência de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2020)

Orientou-se, ainda, que as aulas fossem autoexplicativas, como se o professor estivesse falando diretamente com os educandos por meio dos textos das atividades. Como estratégia para organizar o trabalho relacionado às aulas de música a partir das orientações recebidas, no item C do *template* “Descrição das Atividades Pedagógicas” foi elaborado um roteiro que contemplasse as exigências pedagógicas e as especificidades da disciplina de Música. As etapas do roteiro podem ser observadas na Tabela 2, apresentada a seguir:

Tabela 2*Roteiro – Aulas de Música*

C – Descrição das Atividades Pedagógicas (a quantidade de descrições será conforme a carga horária semanal do componente, ou seja, do número de aulas/atividades):
<u>Aula 01:</u> (Título)
- Saudação inicial: cumprimentar o leitor / educando.
- 1º parágrafo: retomar / revisar o assunto da aula anterior.
- 2º parágrafo: apresentar o assunto desta aula, com explicações iniciais.
- 3º parágrafo: instruir o educando a clicar no <i>link</i> para acessar o conteúdo da aula, e em seguida copiar e responder as questões no próprio caderno.
- <i>Link</i> com o conteúdo da aula: pode ser vídeo do YouTube, trecho de livro didático, textos produzidos por mim e publicados no <i>blog</i> ou de algum outro site.
- Questões: elaboradas a partir do material do conteúdo indicado no <i>link</i> , para o educando copiar, responder no caderno, fotografar e enviar à professora via WhatsApp.
- Atividade Prática: propor em algumas aulas, registro de prática musical em áudio ou vídeo, para enviar à professora via WhatsApp.

³*Template* é um modelo a ser seguido, uma estrutura que auxilia na criação e desenvolvimento de algum conteúdo.

- “Saiba Mais”: parte solicitada pela Secretaria de Educação, onde os professores devem adicionar um material extra, de apoio, para o aluno complementar o aprendizado por meio do acesso a *links* de vídeos, textos, sugestões de pesquisas, entre outros.

- Saudação final: despedida.

Nota. Elaboração própria baseada nas orientações pedagógicas para o ensino remoto (2020)

A utilização de um *link* com os conteúdos das aulas de música proporcionou que os roteiros ficassem visualmente mais limpos e organizados, favorecendo a compreensão dos educandos e facilitando seu compartilhamento. Em alguns momentos não encontrei os textos com o recorte de conteúdos que seriam trabalhados em uma determinada aula. Isso me levou à criação de um *blog* para postagens de textos elaborados para esse fim, constituindo-se em mais uma ferramenta de aprendizagem e interação com os alunos.

Abaixo do *link* foram inseridas questões para os alunos copiarem e responderem em seus próprios cadernos, a fim de conduzir o estudo e aproveitamento do conteúdo proposto. A atividade prática com registro por meio de áudio ou vídeo foi outra alternativa que elegi afim de proporcionar aos alunos experiências e vivências diretas com o fazer musical, mesmo distantes e de forma assíncrona.

Após conferidos pela coordenação pedagógica da Instituição Escolar, os roteiros de aulas foram lançados na plataforma AVAH, onde os alunos puderam acessar, estudar, apreciar e realizar as atividades escritas e práticas. Paralelamente a isso, realizou-se atendimentos via WhatsApp como extensão desses ambientes virtuais, com criação de grupos integrando os docentes e discentes de cada turma, buscando proporcionar aos educandos uma rotina semelhante à rotina escolar presencial, com horário para atendimento, elucidação de dúvidas, envio e correção das atividades propostas.

Resultados

Considerando o contexto do segundo semestre de 2020, houve uma evasão escolar maior nas aulas remotas em relação às aulas presenciais de uma forma geral. Dentre as principais queixas das famílias, esteve a falta de acesso a dispositivos adequados (celulares, tablets, notebooks) e à internet de boa qualidade. Não raros casos, haviam famílias que dispunham de apenas um dispositivo móvel na residência para uso de todos os membros.

A despeito disso, os resultados didáticos foram positivos. Foi possível através da plataforma AVAH e do aplicativo WhatsApp conduzir os alunos em seu processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Nas aulas de música foi possível contemplar os conteúdos previstos no currículo adaptado, proporcionar aos educandos a reflexão e compreensão dos temas trabalhados e vivenciar, na medida do possível, atividades práticas do fazer musical como “cantar, tocar, ouvir, compor ou improvisar” (Del-Ben, 2015).

Discussão

O ensino remoto emergencial nos colocou diante de desafios, principalmente relacionados ao uso das tecnologias, pegando de surpresa professores, alunos e famílias. A apropriação e utilização desses recursos vinha ocorrendo de modo relativamente lento, sobretudo nas escolas da rede pública de educação básica. No ensino de música as transformações foram grandes, principalmente pela impossibilidade da realização das práticas coletivas tão presentes na disciplina. Entretanto, foi possível adaptar e avançar no entendimento da Educação Musical no ensino básico, agora na modalidade remota e assíncrona, e é nesse sentido que este relato pretende contribuir.

Referências

Carvalho, Ana Amélia A. (2008). Introdução (p. 7 a 13). In: Carvalho, Ana Amélia A. (Org.). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Portugal: Ministério da Educação.

- Del-Ben, Luciana. (2015). Música, ensino e Educação Básica. In: Lopes, Helena; Zilles, José A. B. (Org.). *Música e Educação: série diálogos com o som*. Barbacena: EdUEMG.
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Oliveira, Estevão D. S. de; et al. (2015). Mobile Learning: Utilizando o WhatsApp como Ambiente Virtual de Aprendizagem (p. 249 a 270). In: Leite, Jan E. R.; Sousa, Hercilio de M.; Oliveira, Estevão D. S. de (Org.). *Tecnologias em EaD: Métodos e Práticas*. João Pessoa: UFPB.
- Penna, Maura. (2011). A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: Mateiro, Teresa; Ilari, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IbpeX.
- Swanwick, Keith. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.

Informação de interesse

As pessoas que assinam este trabalho declaram não existir conflito de interesse sobre este trabalho.

POR UMA ABORDAGEM INCLUSIVA NO ENSINO DE PIANO PARA IDOSOS

Ana Maria Janunzzi de Salles¹, Carla Silva Reis²

(1) Universidade Federal de São João del-Rei, anamariajsalles@gmail.com; (2) Universidade Federal de São João del-Rei, carlasr73@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento em uma universidade brasileira. São expostas reflexões acerca da complexa relação existente entre a noção de educação inclusiva e os princípios que engendram o ensino tradicional do piano, à luz de uma ciência educativa relativamente nova, que é a gerontagogia. Além da pesquisa bibliográfica sobre a temática, pretende-se utilizar como abordagens metodológicas qualitativas, a depender da situação sanitária do Brasil por conta da pandemia do Covid-19, a aplicação de aulas de piano para idosos de um grupo experimental, seguida da realização de um grupo focal com os participantes. Espera-se que esta pesquisa contribua para as reflexões e quebras de paradigmas da Pedagogia do Piano, no que diz respeito às estruturas tradicionais que circundam o ensino-aprendizado instrumental.

Palavras chave: *Educação musical Inclusiva; Idosos; Gerontagogia; Pedagogia do piano.*

Abstract

This work is a part of a master's research in development at a Brazilian University. Reflections are exposed about the complex relationship between the notion of Inclusive Education and the principles of the traditional piano teaching, in light of a relatively new educational science, the Gerontagogy. In addition to bibliographic research, we intend to use as qualitative methodological approaches, if the Brazilian health situation because of Covid-19 improve, an application of Piano classes to elderly students, followed by a focus group with the participants. It is hoped that this research will contribute to reflections and paradigm breaks in Piano Pedagogy about traditional structures that surround instrumental teaching-learning.

Keywords: *Inclusive Music Education; Elderly; Gerontagogy; Piano Pedagogy.*

Cita recomendada

Janunzzi de Salles, A. M., & Silva Reis, C. (2021). Por uma abordagem inclusiva no ensino de piano para idosos. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 68-72). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introdução

Este trabalho apresenta reflexões extraídas de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento em uma universidade brasileira. Além de apresentar as premissas, objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, pretende-se, principalmente, lançar luz sobre a complexa relação que subjaz entre concepções de educação inclusiva e o ensino tradicional do piano.

Observamos que, atualmente, a utilização excessiva do termo *inclusão*, seja em discursos políticos, debates nas redes sociais, como também em programas institucionais voltados ao lazer, saúde, cultura e educação, tem contribuído para seu desgaste semântico. Afinal, o que todos esses discursos voltados à inclusão querem dizer? Eles se referem à mesma ideia ou são proferidos, em diversas ocasiões, de forma irrefletida e superficial? Qual o sentido do termo no contexto educacional?

Transpondo a ideia de inclusão para a educação musical, em especial para aulas de piano voltadas ao público idoso, somos convidados a repensar as estruturas tradicionais que circundam os currículos e as abordagens em sala de aula. E essa reflexão nos coloca diante de importantes questões como: quem é o aluno idoso? Quais são suas características fisiológicas e psicológicas? Quais os desafios de se aplicar os fundamentos da Educação Inclusiva em conservatórios, escolas livres de música ou em aulas particulares de piano?

A pesquisa: objetivos, justificativa e delineamento metodológico

Em um levantamento realizado em fevereiro de 2021 sobre o Estado da Arte da pesquisa sobre ensino de música para idosos no Brasil, constatamos uma quantidade ainda reduzida de trabalhos que investigam o assunto. As fontes pesquisadas foram os Anais dos Congressos/Encontros e uma Revista de duas das mais importantes associações de pesquisa em Música e Educação Musical no país (ABEM e ANPPOM), com um recorte temporal de 2003 a 2020. Entre as centenas de trabalhos publicados, apenas 37 trataram do binômio "música e idosos", e apenas *um trabalho* abordou o ensino individual de instrumento, intitulado "Aulas de acordeon na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico" (REIS, 2009).

Considerando também que o envelhecimento da população mundial é um fato, um processo único e irreversível, torna-se urgente pesquisar a temática. Em uma Assembleia Geral da ONU realizada em 14 de dezembro de 2020, em Genebra, foi declarado como "Década do Envelhecimento Saudável" os anos de 2021 a 2030. Essa declaração reconhece que o envelhecimento populacional afeta não só o sistema de saúde, mas todos os outros aspectos da sociedade, incluindo a educação. (Organização Pan-Americana De Saúde, 2020)

E a Educação Musical não está fora desse cenário. Embora não haja dados científicos a respeito, é possível afirmar empiricamente que é crescente o número de pessoas idosas em busca de aulas de instrumento. Observa-se também que muitos professores não se sentem preparados para lidar com alunos idosos ao reproduzirem o modelo em que se formaram. Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar possibilidades de uma abordagem inclusiva em aulas de piano para idosos, considerando seus aspectos fisiológicos, cognitivos, psicológicos e afetivos.

Para fins de delimitação etária, tomaremos como idosos as pessoas com idade igual ou superior a sessenta anos, assim como consta no Art. 1º do Estatuto do Idoso do Brasil, Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003. (Lei n. 10.741, 2003)

Além da pesquisa bibliográfica sobre a temática, pretende-se utilizar como abordagens metodológicas qualitativas, a depender da situação sanitária do Brasil por conta da pandemia do Covid-19, a aplicação de aulas de piano para idosos de um grupo experimental, seguida da realização de um grupo focal com os participantes. A escolha dessa metodologia está totalmente relacionada com a ideia de inclusão, em que o aluno ganha voz e participa do processo de aprendizagem.

Educação inclusiva, gerontagogia e ensino instrumental

Para esse trabalho, iremos apresentar nossas primeiras reflexões sobre alguns pilares teóricos da pesquisa – a saber, a noção de inclusão, velhice e gerontagogia – e possíveis relações com os princípios que engendram o ensino tradicional do piano.

Nos modelos educacionais observamos duas ideias principais: integração e inclusão. Na primeira, o aluno deve se adaptar à escola, já na segunda, a escola deve se adaptar às necessidades do aluno. No processo de inserção, o espaço físico é oferecido, mas não há necessariamente trocas simbólicas entre as pessoas. Segundo Carvalho (2005), "a inclusão entendida como inserção é o nível mais elementar do acolhimento entre pessoas; tal como nos ensina a sociologia" (p.67). Assim, se desejamos a inclusão de fato, devemos transpor esse nível

elementar. Para isso é necessário remover barreiras extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, de forma a garantir o acesso, ingresso e, principalmente, a permanência bem sucedida na escola.

Para Rodrigues (2006, p. 2), “o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. Assim sendo, a escola deve adotar políticas que valorizem o aluno e suas contribuições. Quando incluímos o sujeito, mas tentamos moldar suas atitudes e comportamentos para que se encaixe no padrão socialmente aceito, não estamos praticando a educação inclusiva. Strider & Nogaro afirmam:

...não necessariamente a inclusão (como *in-cludere*) significa desejo de ajudar, de aceitar que o outro diferente seja um legítimo outro na convivência. Pode significar não preocupação com o outro, para expressar uma necessidade de regulação e controle de sua forma de ser, agir e viver. (Strieder & Nogaro, 2016, p. 64).

A inclusão não se aplica apenas à sala de aula, mas em qualquer ambiente físico ou simbólico. Essa atitude faz com que haja maior integração e respeito entre as pessoas. Segundo Camargo (2017), “nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele” (p. 1).

Para repensar o ensino de piano para os alunos idosos, não basta apenas o conceito de inclusão, é essencial que estejamos a par do que é a velhice, ou terceira idade. Quando falamos do estágio da velhice, estamos nos referindo a uma etapa da vida que só pode ser compreendida a partir das relações que se estabelecem entre os aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. O conceito de idade é multidimensional e carregado de significados.

A terceira idade-senectude deve ser vista como um processo diferencial e não como um estado. Dizer que é um processo equivale a afirmar que não é algo que acontece de repente, como poderia ser um acidente ou uma enfermidade que surge subitamente. Estamos entre uma modificação gradual e universal. (Aragó, 1995, apud Duarte, 1999, p. 40)

A gerontagogia, ciência educativa relativamente nova com um caráter híbrido, que mantém laços com diversas áreas do conhecimento, entre elas a gerontologia e a pedagogia, vem como um dos pilares para nossas reflexões. Nas palavras de Martins (2015, p. 683),

Essa prática é prioritariamente ensino e aprendizagem de pessoas, que são diversas entre si, que se relacionam num contexto e com uma vida pessoal e social própria (experiências, habilidades acumuladas) que pretendem ter satisfação, felicidade e qualidade de vida nesse ciclo de vida.

A compreensão do envelhecimento com um processo natural da vida humana, evita desafetos e preconceitos, denominados Ageísmo, “[termo] cunhado em 1969, pelo gerontólogo Robert Butler, para definir o preconceito relacionado à idade, abrangendo todos os grupos etários que lhe são suscetíveis”. (Costa, 2021, p. 6)

A transposição ou aplicação dos conceitos expostos acima para o contexto das aulas de instrumento, e mais especificamente com as aulas de piano, nos leva a refletir sobre a consonância – ou não – de seus pressupostos com o *ethos* predominante na área. A noção de “ofício do pianista”, cunhada por Reis (2020) pode nos ajudar a refletir sobre isso. Parafrazeando a noção de “ofício de aluno” de Philippe Perrenoud¹, a autora apresentou o “ofício do pianista” a partir da descrição de práticas e representações que subjazem à sua formação. Para chegar a essa caracterização foram utilizadas fontes alternativas de informação, a saber: os currículos artísticos, uma página da rede social *Facebook* e um breve levantamento de opinião junto aos professores de piano de instituições superiores (Reis, 2020, p. 34-37).

Entre os vários aspectos que constituem o ofício do pianista, o referido trabalho destaca: a valorização da precocidade na iniciação instrumental, a importância do repertório como meio

¹ Perrenoud, P. *Ofício de Aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1994.

de classificação e reconhecimento pelos pares, a grande dedicação de tempo à prática instrumental e a tenacidade na rotina de estudo, como também um estilo de vida devotado ao piano e à música erudita (Reis, 2020, p. 42). Considerando que essas regras e práticas – muitas vezes não explícitas – são naturalizadas pelos agentes do campo, é possível aferir que elas sejam não somente responsáveis por indicar um percurso formativo ideal, mas também por moldar as expectativas profissionais de futuros professores.

Nesse sentido, a ideia de inclusão de alunos idosos nas aulas de piano pode gerar sentimentos de estranhamento e frustração para aqueles que foram preparados para reproduzir o modelo descrito. A título de exemplo ressaltamos, em primeiro lugar, a ênfase na precocidade ou mesmo na "herança genética", que explicita também a predominância no campo da visão essencialista do talento. Ao assumir essa premissa como legítima, o professor de piano pode – mesmo que inconscientemente – duvidar da importância de se estudar um instrumento na idade adulta, dando às aulas um caráter terapêutico. O segundo ponto se refere à centralidade ocupada pelo repertório canônico ocidental na construção da identidade profissional do pianista. Seja pela quantidade, seja pela dificuldade das obras dominadas, o repertório constitui um importante indicador de competência. Diante disso, a perspectiva de não se abordar tal repertório em aulas para idosos (seja por limitações físicas ou divergência de interesses) também pode constituir um entrave para o professor.

Diante do exposto, acreditamos que para além de se buscar novas metodologias e estratégias didáticas, é fulcral que aconteçam mudanças de paradigmas na pedagogia do piano, a fim de desnaturalizar regras e práticas vinculadas ao *habitus conservatorial*. A noção de *habitus conservatorial*, de inspiração bourdieusiana, foi cunhada por Pereira (2018, p. 11) e significa “uma matriz disposicional que engendra modos de ação e percepção, bem como crenças e critérios de valor, institucionalizados pelos Conservatórios de Música”.

Notas finais

A partir do que foi exposto, é impossível negar a presença das pessoas idosas em diversos contextos, incluindo nas aulas de música. O envelhecimento traz consigo mitos e estigmas socialmente aceitos, que atuam como agentes dificultadores para o desenvolvimento de habilidades e também como inibidores da capacidade dos idosos de viverem novas experiências. Tal atitude da sociedade, intitulada Ageísmo, se reflete também nas aulas de piano.

O *habitus conservatorial*, ainda presente na formação musical, afeta diretamente as atitudes tomadas em sala de aula pelo professor de piano que trabalha com idosos. Bem como os aspectos que constituem o *Ofício do Pianista*, principalmente no que diz respeito à precocidade da iniciação instrumental e a valorização do repertório como meio de classificação e reconhecimento pelos pares.

Pensar a Educação Musical no âmbito da Inclusão, que acolhe, aceita e torna o aluno parte do processo, requer um grande esforço por parte dos educadores. Tal reflexão, a nosso ver, vai além de apenas remanejar os métodos e livros de iniciação pianística utilizados em sala de aula. Acreditamos que a inclusão se inicia no diálogo, e tem como base o respeito à vida e a diversidade.

Como constatamos em uma pesquisa de Estado da Arte realizada em 2021, no Brasil ainda pouco se pesquisa e se produz a respeito do ensino de música na maturidade, especialmente na Pedagogia do Piano. Como possíveis resultados da dissertação que será fruto desta pesquisa de mestrado, pretendemos abordar as especificidades do idoso e suas implicações filosóficas e pedagógicas para o processo de ensino-aprendizado.

Para finalizar, esperamos que as reflexões apresentadas neste trabalho possam estimular ações que possibilitem um ensino que, segundo Luz (2008, p. 40), “trabalhe por uma Educação Musical de possibilidades e não apenas de dificuldades”.

Referências

- Camargo, Eder Pires De. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlaces. *Ciência & Educação (Bauru)*, 23(1), 1-6. <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/educacao-para-a-ciencia/revista-ciencia-e-educacao/edicoes-anteriores1301/2017-v-23-n-1/>
- Carvalho, Rosita Edler. (2005). *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Mediação.
- Costa, Raíssa Maria Alves Soares. (2021). Ageísmo em tempos de pandemia: Desvelando o preconceito contra idosos no Brasil. *Revista Longevidade*, (9), 5-14. <https://revistalongevidade.com.br/index.php/revistaportal/article/view/866/947>
- Duarte, Lúcia Regina Severo. (1999) Idade cronológica: mera questão referencial no processo de envelhecimento. *Revista Envelhecer (Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento)*, 2, 35-47. <https://seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/5473>
- Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. (2003). Estatuto do Idoso. Brasília. [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm#:~:text=LEI%20No%2010.741%2C%20DE%201%2C%20BA%20DE%20OUTUBRO%20DE%202003.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20Idoso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.,a%2060%20\(sessenta\)%20anos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm#:~:text=LEI%20No%2010.741%2C%20DE%201%2C%20BA%20DE%20OUTUBRO%20DE%202003.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do%20Idoso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art.,a%2060%20(sessenta)%20anos).
- Luz, Marcelo Caires. (2008). *Educação Musical na Maturidade*. Editora Som.
- Martins, Ernesto Candeias. (2015). Educar adultos maiores na área da educação social: a intergeracionalidade numa sociedade para todas as idades. *Inter-ação*, 40(3), 665-686. <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/35750>
- Organização Pan-Americana de Saúde (2020, dezembro 14). Assembleia Geral da ONU declara 2021-2030 como Década do Envelhecimento Saudável. Recuperado em maio, 17, 2021. <https://www.paho.org/pt/noticias/14-12-2020-assembleia-geral-da-onu-declara-2021-2030-como-decada-do-envelhecimento>
- Pereira, Marcos. (2018) Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial. *Interlúdio - Revista de Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II*, 6 (10), 10-22. <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1944>
- Reis, Carla Silva. (2020) *O piano na universidade brasileira: trajetórias em contraponto*. Curitiba: Appris.
- Reis, J. T. (2009). Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico. In *CONGRESSO NACIONAL DA ABEM* (Vol. 18, pp. 320-328).
- Rodrigues, David. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. En David Rodrigues (Coord.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. (p. 299-318) São Paulo: Summus.
- Strieder, Roque, & Nogaro, Arnaldo. (2016). No controverso desafio da educação inclusiva: um convite para pensar a complexidade humana. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 51-73. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/rpe.8799>

Informação de interesse

As pessoas que assinam este trabalho declaram não existir conflito de interesse sobre este trabalho.

AS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS COMO PRÁTICA INCLUSIVA “OSKAR, O OURIÇO INTEGRADOR”

Joana Nogueira¹, Rosa Martins², Joana Carvalho³

(1) IESF - Escola Superior de Educação de Fafe, joanogueira@gmail.com; (2) IESF - Escola Superior de Educação de Fafe, rosamartins@iesfefe.pt; (3) IESF - Escola Superior de Educação de Fafe, joanacarvalho@iesfefe.pt

Resumo

A Escola do século XXI deve ter como princípio uma base humanista, cujo valor fundamental se traduz no respeito pela dignidade humana. A compreensão da realidade e a inclusão são exigências que hoje em dia se impõe na formação dos cidadãos. A Escola deverá criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão e a criatividade, formando pessoas autónomas e responsáveis, respeitando o próximo, onde as estratégias de ensino-aprendizagem tem de se adaptar a uma sociedade em mudança. Com esta experiência, pretendemos verificar como as expressões artísticas contribuem para uma educação inclusiva. O conto “Oskar, a integração pela diferença” surge como um recurso educativo inclusivo para uma escola ativa, que contribua para o desenvolvimento da criatividade das crianças. Resultou na sua publicação e criação de um site como ferramenta pedagógica, com atividades desenvolvidas em várias escolas. Com as atividades desenvolvidas foi permitido averiguar o desenvolvimento da criatividade, imaginação e respeito pela diferença. Assistir a atividades diferentes dentro da escola que chegam de fora dela como é o caso do Oskar, além de levar a questão da inclusão diretamente às crianças faz com que elas possam ouvir, falar, experimentar, pensar e aprender.

Palavras chave: *Escola; expressões artísticas; educação inclusiva; recursos educativos.*

Abstract

The School of the 21st century must have as a principle a humanist base, whose fundamental value is reflected in the respect for human dignity. The Understanding of the reality and inclusion are requirements that nowadays is imposed in the training of citizens. The School must create conditions of balance between knowledge, understanding and creativity, forming autonomous and responsible people, respecting others where teaching-learning strategies have to adapt to a changing society. With this experience, we intend to verify how artistic expressions contribute to an inclusive education. The short story “Oskar, a integração pela diferença” appears as a result of inclusive educational resource as a way to contribute to an active school, which contributes to the development of children's creativity. It resulted in its publication and creation of a website as a pedagogical tool, with activities developed in several schools. With the activities developed, it was possible to verify the development of creativity, imagination and respect for difference. Watching different activities inside the school that come from outside, as is the case with Oskar, in addition to taking the issue of inclusion directly to children, allows them to hear, speak, experiment, think and learn.

Keywords: *School; artistic expressions; inclusive education; educational resource.*

Cita recomendada

Nogueira, J., Martins, R., & Carvalho, J. (2021). As expressões artísticas como prática inclusiva “Oskar, o ouriço integrador”. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 73-77). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introdução

A Educação para todos deve ser encarada pela Escola e pelos seus dirigentes, como o valor supremo da sua atividade. Os desafios que são colocados às escolas do séc. XXI são muitos e

estas devem estar preparadas para facultar aos alunos uma diversidade de respostas, exigindo dedicação, cooperação e atenção de todos os profissionais. Importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico para a formação de cidadãos autónomos e responsáveis (ME, 2017).

O Perfil dos alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista (ME, 2017). Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.

A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos. A escola deve ser promotora de equidade e democracia, desenvolvendo competências nos alunos que permitam criar cidadãos que valorizem o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático (UNESCO, 2019).

É imperativo que a escola seja capaz de dar resposta com sucesso às diferentes necessidades de todos os alunos e não apenas de alguns, onde o direito de pertença a um grupo seja uma realidade (Correia, 2010). A Educação Inclusiva pressupõe uma igualdade de oportunidades e direitos na educação a todos os alunos sem exceção, independentemente das características individuais, preparando-os para um futuro com autonomia. Deste modo a escola inclusiva deve potenciar a construção de uma sociedade onde a educação seja para todos (Mantoan, 2006).

Por tudo isto a escola deve implementar estratégias adequadas para uma educação inclusiva.

Através da experimentação das expressões artísticas os alunos adquirem um conjunto de aprendizagens que conduzem ao desenvolvimento de competências cognitivas, desenvolvimento da criatividade e auto expressão (Leandro e Torres, 2007).

A educação artística, manifestação de diversas linguagens, materiais ou técnicas são um veículo de expressão e comunicação, em que cada um estabelece contacto consigo próprio e com o outro (Sousa, 2010), construindo uma identidade individual e coletiva. Ao organizar as suas experiências em expressão o indivíduo conquista uma maior autocompreensão e essa autocompreensão contribuirá para uma melhor compreensão também do outro. Todas as experiências que se realizem no domínio da expressão artística serão fonte de conhecimento e fonte de ligação entre povos e culturas de todo o mundo, com maior abertura e tolerância ao semelhante.

Deskins e Lorenze (2012) referem que a educação artística oferece aos alunos capacidades e conhecimentos como a criatividade e inovação, resolução de problemas; consciência da diversidade cultural; reflexão e compreensão do mundo. Considerando o valor que se deve atribuir às expressões artísticas no desenvolvimento do ser humano e do processo de construção do seu percurso de vida, define-se como uma educação atuante em várias dimensões como: biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e culturais, valorizando-as de igual modo.

Vários estudos demonstram o potencial das expressões artísticas como forma de inclusão (Causton-Theoharis, Burdick, 2008; Cruz, 2009; MacLean, 2008) devendo-se por isso valorizar a experiência em arte, na aprendizagem da criança.

Desta forma levanta-se a questão: De que forma as expressões artísticas poderão contribuir para uma educação inclusiva? Para tentar responder a esta questão desenvolveu-se um recurso educativo com o objetivo de ultrapassar barreiras de uma forma lúdica, onde a diferença deverá ser encarada como oportunidade de aprendizagem.

Método

A escola procura atender às expectativas da sociedade, definindo os princípios orientadores da ação para formar cidadãos com conhecimentos, valores e atitudes para uma sociedade cada vez mais inclusiva. A criação deste recurso educativo assenta em princípios orientados para a mudança, de forma a responder positivamente à diversidade dos alunos (UNESCO, 2019).

Aceitar a mudança é essencial para a aprendizagem e este projeto consistiu na elaboração de um recurso educativo para ser utilizado como ferramenta quer professores e pais para trabalhar questões relacionadas com a inclusão. Trata-se pois, de ver o mundo não de uma forma particular mas ampla, aprender a lidar com a diferença é uma capacidade que todos os alunos devem desde tenra idade adquirir. Assim, surgiu a ideia de elaborar um recurso educativo: “Oskar, o ouriço integrador”, onde se pretende através da diferença deste animal, perante outras personagens que integram a história, demonstrar o que acontece na sociedade, na escola, em casa, na nossa rua, e os hábitos que temos de adquirir para transformar ideias pré concebidas, incorretamente formatadas nos nossos filhos/ alunos.

Com a criação deste recurso educativo pretendemos desenvolver várias atividades: Dinamização da hora do conto, promovendo o livro e a leitura, para que as crianças contactem com as questões de inclusão de uma forma lúdica e entusiasta. A leitura do conto será complementada com um atelier de desenho e uma dramatização da história, onde apelamos à importância da interligação de áreas artísticas numa maior aposta ao apelo da criatividade (Andrea, 2011). Cada aluno apresenta os seus trabalhos descrevendo o que fez, tornando-se assim um momento de auto conhecimento dos alunos, procurando promover um diálogo informal, original e de acordo com as escolhas de cada um. A história apela ainda à área artística da música em que vários pedagogos musicais, tais como Wytack, referem que o trabalho de audição musical é muito importante em que o importante não é só tocar, cantar ou dançar, mas o escutar também é fundamental (Boal Palheiros; Bourscheidt, 2010). O escutar significa aprender e aprender a apreciar a música.

O desenvolvimento destas atividades lúdicas com carácter cultural e pedagógico têm como objetivos desenvolver hábitos de leitura; desenvolver a capacidade de expressão e comunicação; articular saberes, conjugando a literatura infantil com as expressões artísticas musicais; contribuir para uma aprendizagem interdisciplinar e apropriar-se da linguagem artística.

As atividades propostas não são de carácter fechado, são flexíveis de forma a serem adaptadas aos interesses e características dos alunos e aos contextos onde são aplicadas. O professor poderá ajustar essas atividades ao seu grupo proporcionando prazer no desenvolvimento das atividades, conduzindo ao desenvolvimento da imaginação e criatividade dos alunos.

Resultados

O Oskar, a integração pela diferença aparece como resultado de um recurso educativo como forma a contribuir para uma escola ativa, dinâmica e acima de tudo que ajude no desenvolvimento da criatividade das crianças. O recurso resultou da sua publicação e criação de um site¹ como ferramenta pedagógica. Um projeto dinâmico, interdisciplinar, inovador, que leva a música à escola através de contos infantis. Assim, surgiram quatro contos: “Oskar e o crocodilo violinista” “Oskar e a flauta mágica”, “Oskar e a família das cordas” e recentemente “Oskar, a integração pela diferença”.

O presente projeto foi desenvolvido em várias escolas, bibliotecas e hospitais, do norte de Portugal. As sessões tiveram a duração de 60 minutos e ao longo das sessões as crianças

¹ <https://trabns10.wixsite.com/oskaripd>

contataram com a questão da inclusão através da exploração do conto. Os alunos são levados ao reconto da história, havendo uma ponte para a exploração sonora a partir de uma das personagens: O Crocodilo Balilo que é um aluno que descobriu a música noutras aventuras do Oskar. Com isto, pretende-se a integração da Música na educação da criança proporcionando-lhe um enriquecimento ao nível das experiências, contribuindo para o estabelecer das estruturas mentais fundamentais. Daí que seja evidente falar-se na Música como fator social integrador e multicultural.

Ao longo das sessões foi possível observar o entusiasmo das crianças ao ouvir o conto e nas atividades associadas, permitindo o desenvolvimento de várias competências na área das expressões artísticas e educação inclusiva. Assistir a atividades diferentes dentro da escola que chegam de fora dela como é o caso do Oskar, além de levar a questão da inclusão diretamente às crianças faz com que elas possam ouvir, falar, experimentar, pensar e aprender. Deste modo, estes momentos lúdico-didáticos não substituem as aulas mas servem para aperfeiçoar a aquisição das competências dos alunos em diferentes áreas.

Apesar de começar a notar-se um crescente afluência destas actividades em contextos escolar, este tipo de projetos a que podemos chamar performativos são pouco valorizados nas escolas o que acaba por desmotivar muitos docentes de forma a os planificar e concretizar.

Discussão

Trabalhar por projetos onde o conhecimento, a compreensão e a criatividade estejam em desenvolvimento faz com que se conheçam de perto as motivações dos alunos e o contexto com a qual as crianças se identificam, assim como defende também o ME (2017). Neste contexto o projeto permitiu um trabalho colaborativo criando laços de partilha e respeito pelo outro e pela diversidade cultural (UNESCO, 2019).

Estaremos, assim, num ponto de partida para outra escola mais apelativa, mais abrangente, mais ligada à vida. Uma escola que responda às novas perspectivas da educação/ensino que emergem na atualidade. Como balanço final, estes projetos não podem ter fim. Deverão ser concretizados cada vez mais dentro das escolas principalmente com questões tão importantes como a escola inclusiva (ME, 2018).

A dinâmica do trabalho desenvolvido conduziu a um percurso abrangente, que provou que a articulação entre os currículos escolares tradicionais e aqueles que nos propusemos a trabalhar não só se completam como se potenciam, onde as expressões artísticas foram desenvolvidas como forma de inclusão (Moraes, 2007). Acreditamos que esta seja uma experiência marcante para os alunos que a possam viver e temos esperança que, no futuro, a consciência, a valorização, a inclusão esteja presente em todas as escolas para nos ajudar a aprender e a crescer, tendo em consideração o todo que somos e onde o corpo enquanto veículo, instrumento e criação tem um grande papel e contributo para a educação holística. A Educação inclusiva só é possível se feita com todos e para todos (ME, 2018).

Referências

- Alencar, E. S. (1991). *Dimensões Psicológicas e Sociais da Criatividade*. Porto. Apport.
- Andrea, I. (2011) *Pedagogia das expressões artísticas*. Lisboa: Edições ISPA.
- Boal Palheiros, G.; Bourscheidt, L. (2010). Jos Wuytack. A pedagogia musical activa. Em T. Mateiro & B. Ilari (Orgs.) *Pedagogias em Educação Musical* pp. 305-349. Curitiba. Editora IPBEX.
- Causton-Theoharis, J.; Burdick, C. (2008). Paraprofessionals: Gatekeepers of Authentic Art Production. *ABLE Articles*. 15.
- https://www.researchgate.net/publication/242098529_Paraprofessionals_Gatekeepers_of_Authentic_Art_Production
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto, Porto Editora.

- Cruz, J. (2009). Stepping Into America: An Educator's Journey to the Intersection of Special Education and the Arts. *Teaching artist journal*, 7(3). <http://capechicago.org/wp-content/uploads/2016/11/The-Intersection-of-Special-Education-and-the-Arts-CAPE.pdf>
- Deskins, J. A. ; Lorenze, S. M. (2012). *The Forgotten Core Discipline. Principal leadership*, 13(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1001755>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa. Alfragide, Editor.
- Leandro, C.; Torres, M. (2007). As expressões artísticas na Educação de Infância. Duas experiências interdisciplinares. Em P. Pequito & A. Pinheiro (Org.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre a Educação de Infância. Actas do II Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância*, pp.655-662. Porto. Gailivro.
- Mantoan, M. T. (2006). *Inclusão Escolar. O que é? Porquê? Como fazer?* Lisboa. Moderna Editorial Lavoeres.
- MacLean, J. (2008). *The Art of Inclusion. Canadian review of art education: research and issues*, 35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ822676>
- ME (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa. DGE.
- ME (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa. DGE.
- Moraes, M. (2007). Mediação pedagógica, inserção escolar de alunos com deficiência mental e arte: Um olhar sobre o projeto espaço criativo. *Dissertação de Mestrado*. Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17271>
- Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- UNESCO (2019). *Manual para a medição da equidade na educação*. <http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 7(1), 3-25. https://www.researchgate.net/publication/22704692_A_Theory_of_Motivation_for_Some_Classroom_Experience

Informação de interesse

As pessoas que assinam este trabalho declaram não existir conflito de interesse sobre este trabalho.

UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA COLECTIVA DE VIOLÍN EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN REMOTA

Igor Viana Monteiro¹, Gisele Alves Ramos², Eliton Perpetuo Rosa Pereira³

(1) Instituto Federal de Goiás (Brasil), igorvianapb@hotmail.br; (2) Instituto Federal de Goiás (Brasil), giselealves.salademusica@gmail.com, (3) Instituto Federal de Goiás (Brasil), eliton.pereira@ifg.edu.br

Resumen

Nuestro objetivo es describir una experiencia docente vivida en un proyecto de enseñanza colectiva de violín en el contexto pandémico actual, en un modelo de enseñanza remota de emergencia, dilucidando las dificultades encontradas y sus posibles soluciones, además de intentar mantener la propuesta metodológica de enseñanza colectiva del instrumento musical en el modelo impuesto por las circunstancias. El texto propone sugerencias y reflexiones sobre los cambios educativos en cuanto a la inserción de *software* y *hardware* en las clases de música, a partir de la experiencia en el ‘Proyecto Cajuzinhos do Cerrado’, haciendo empírica la naturaleza de esta investigación; y se justifica a partir de la contribución al desarrollo del área musical en esta modalidad docente, y corroborando la acción pedagógica de los educadores.

Palabras claves: *Enseñanza Colectiva de Violín; Educación Musical Remota; Proyecto Cajuzinhos do Cerrado.*

Abstract

Our objective is to describe a teaching experience lived in a collective violin teaching project in the current pandemic context, in an emergency distance teaching model, elucidating the difficulties and their possible solutions, in addition to seeking to maintain the collective teaching methodological proposal of the musical instrument in the model imposed by the circumstances. The text proposes suggestions and reflections on educational changes regarding the insertion of software and hardware in music classes, based on the experience of the ‘Cajuzinhos do Cerrado Project’, making the nature of this research empirical; and it is justified by the contribution to the development of the musical area in this modality of teaching, and corroborating the pedagogical action of educators.

Keywords: *Collective Violin Teaching; Remote Music Education; ‘Cajuzinhos do Cerrado’ Project.*

Cita recomendada

Viana Monteiro, I., Alves Ramos, G., & Rosa Pereira, E. P. (2021). Una experiencia de enseñanza colectiva de violín en el contexto de la educación remota. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 78-82). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

El escenario pandémico establecido en Brasil en marzo de 2020, impuso cambios significativos en el campo de la educación brasileña, especialmente en la modalidad de enseñanza utilizada en la mayoría de las instituciones educativas. La virtualidad instaurada en forma de emergencia en las escuelas, con el objetivo de cumplir con los protocolos de seguridad que determina el gobierno, exigió cambios metodológicos, didácticos, evaluativos y de planificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no siendo diferente en el ámbito de la educación musical. (Goiás, 2020)

Estos cambios, a su vez, han planteado varias cuestiones que van desde la disponibilidad de recursos tecnológicos para la realización de clases a distancia y formación de profesionales hasta la resistencia de los docentes en el uso del *software* y *hardware* en sus clases. Así, Moreira, Carvalho Júnior y Nunes Angelo (2020) enfatizan en que los docentes deben, de manera ágil, apropiarse de los recursos tecnológicos, a través de sus diversas posibilidades, beneficiando así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la experiencia aquí descrita surge en este contexto de enseñanza a distancia, en un proyecto musical desarrollado en la ciudad de Goiânia, en la Universidad Federal de Goiás (UFG) - Brasil y es parte de un Proyecto de Extensión de la Escuela de Música y Artes Escénicas (EMAE)¹. Titulado Proyecto “Cajuzinhos do Cerrado”, su principal objetivo es hacer que la educación musical sea accesible a una mayor parte de la sociedad, especialmente a la periferia de la región norte de la ciudad. El proyecto hace uso de la metodología de la enseñanza colectiva porque cree que “... el aprendizaje despierta varios procesos de desarrollo interno, que sólo pueden funcionar cuando el niño interactúa con personas de su entorno y cuando coopera con sus compañeros.” (Vygotsky, 2007, p. 103). Así, a partir de las investigaciones y concepciones de Barros (2020), Bourdieu (2015; 2011), Gohn (2009), Montandon (2004) y Pereira (2020) este artículo tiene como objetivo relatar las experiencias y dificultades encontradas en nuestro trabajo pedagógico como docentes de música de un proyecto colectivo de enseñanza de instrumentos musicales en el contexto de la educación remota de emergencia, estipulada por la actual pandemia provocada por el SARS-COV-2. Y este trabajo se justifica en la importancia por contribuir al desarrollo del área de la educación musical y de la enseñanza colectiva del instrumento musical con respecto al modelo de la enseñanza remota basado en los conocimientos prácticos vividos. Sin olvidar que la práctica docente de los educadores musicales se llevaba a cabo, hasta ese momento, mayoritaria o exclusivamente de manera presencial, teniendo en cuenta su falta de capacitación.

Metodología - Las clases en el contexto de la pandemia

La situación de salud actual del país imposibilitó las actividades presenciales del proyecto, lo que nos llevó, en el segundo semestre del año 2020, a una reestructuración en su modalidad docente y consecuentemente en su metodología. Entonces, las clases que se proyectaban como un modelo presencial comenzaron a desarrollarse en un modelo de enseñanza remota, dividido entre momentos sincrónicos y asincrónicos.

Por entender la enseñanza colectiva como un momento en el que todos los alumnos actúan juntos y colaborativamente a favor de un único resultado y por creer que “en la clase grupal todos deben estar involucrados y activos en todo momento, incluso con diferentes actividades” (Montandon, 2004, p. 47), los momentos sincrónicos se estructuraron con la intención de garantizar la colectividad, en los cuales, mediante el uso de una plataforma de videoconferencia, se logró mantener la propuesta de socialización entre los integrantes y, por lo tanto, el aprendizaje colectivo.

Estos momentos debieron sufrir adaptaciones metodológicas. Pues, como explica Barros (2020, p. 295) “... las plataformas de videoconferencia que se están utilizando para las clases virtuales no fueron diseñadas para actividades y actuaciones musicales, presentando problemas de latencia, fidelidad sonora y sincronización”, comprometiéndose el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Por tanto, en los momentos sincrónicos, los estudiantes se mantuvieron activos, pero con distintas atribuciones, cuya actuación se dividió en práctica y escucha, haciéndolos críticos, reflexivos y expresivos, además de posibilitar el desarrollo de la fruición.

Durante los momentos sincrónicos, se utilizaron programas (*software*) que permitieron el desarrollo de las clases. Zoom y Google Meet fueron las plataformas de videoconferencia

¹ <https://www.emac.ufg.br/>

utilizadas, y a través de ellas, en la función de ‘proyección de pantalla’ disponible, se enseñó la lectura de la partitura y todo el material relacionado con la notación musical convencional desde un programa como Paint, Finale, Adobe Acrobat Reader, brindando la oportunidad de explicar el tema y acompañar a los estudiantes al mismo tiempo.

En cuanto al proceso de evaluación, con el objetivo de garantizar su calidad y la participación de la mayoría de los estudiantes, se utilizó la aplicación WhatsApp para el envío de videos porque resultó ser el recurso tecnológico ideal dentro del contexto del proyecto. Esta herramienta no sólo permitió a los estudiantes participar y enviar sus videos, sino también recibir comentarios individualizados de los profesores sobre su desarrollo y desempeño.

En un país de dimensiones continentales como Brasil, es necesario tener en cuenta las realidades y contextos socioeconómicos locales para la implementación de Educación Remota de Emergencia, sabiendo que, en ocasiones, estos indicadores pueden ser contrastantes en la misma ciudad, barrio, escuela o grupo de personas estudiantes. (Barros, 2020, p. 297)

Ante los factores económicos de la situación de los alumnos del proyecto, es importante señalar que parte de los estudiantes no tuvieron buen acceso a internet, provocándose la no participación de momentos sincrónicos y limitándolos a momentos asincrónicos, porque, como informa Gohn (2009, p. 112), “las restricciones tecnológicas son un obstáculo para la realización de clases sincrónicas por videoconferencia”.

Pereira (2020) expone que los usuarios de familias menos favorecidas tienen un acceso limitado, dependen del uso compartido de Internet con sus vecinos y, a menudo, ni siquiera han participado de ningún curso de educación a distancia. De este modo, creo que por estos factores el proyecto obtuvo en este período de pandemia un aumento significativo en el porcentaje de abandono, alcanzando una media del 30% de deserción escolar.

Los momentos asincrónicos, en cambio, se estructuraron de tal manera que los estudiantes pudieran desarrollarse individualmente desde el contacto con el instrumento, la identificación de sus dificultades y la autocrítica, es decir, desde la autognosis.

En esos momentos, usamos la grabación de video como recurso, que explica el contenido en detalle. Las video clases siempre estuvieron adjuntas a la plataforma Google Classroom, acompañadas de materiales complementarios como partituras, videos sobre la historia del compositor y sus principales obras. Gohn (2009) sostiene que las grabaciones de explicaciones y orientaciones representan una ventaja, pues a diferencia de las clases presenciales, los estudiantes pueden consultarlas siempre que sea necesario.

Para contribuir al desarrollo de los alumnos en clases sincrónicas y asincrónicas, la familia ha adquirido un rol importante. Según Bourdieu (2011) la familia es un lugar privilegiado para la acumulación y transmisión de capital cultural. En este sentido, es importante resaltar la participación directa y activa de los padres y madres en el proceso educativo de los estudiantes, sobre todo, en el proceso de los estudiantes entre 6 y 8 años, en los cuales tuvieron la participación de sus tutores como criterio de permanencia en el proyecto para facilitar el conocimiento, considerando que los estudiantes muy jóvenes son más dependientes en esta etapa. Basándose en esta medida, el proyecto logró ampliar el capital cultural de los padres y de las madres, impactando directamente en el desarrollo educativo de sus hijos, ya que “las familias invierten en la educación escolar (en tiempo de transmisión, en ayuda de todo tipo...) tanto más cuanto más importante es su capital cultural...” (Bourdieu, 2015, p. 96).

Resultados

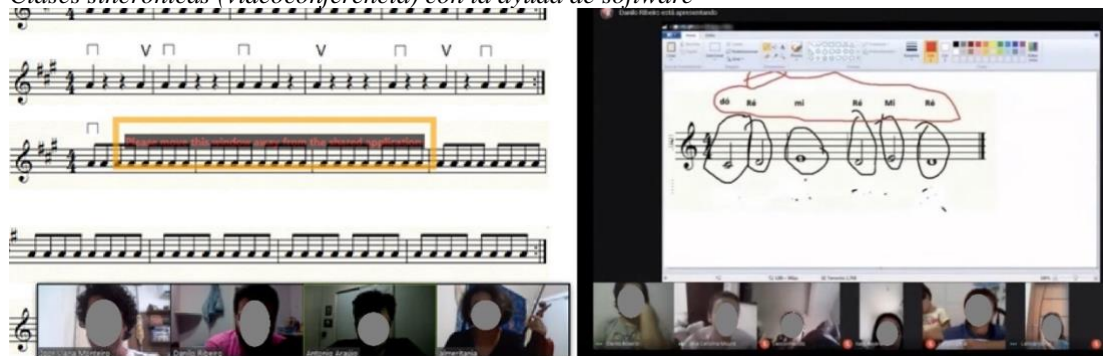
En cuanto a los resultados se puede decir que, en las 12 clases del 2º semestre de 2020, todos los estudiantes que participaron en el proyecto mostraron un desarrollo significativo en la práctica del violín. Es importante señalar que, partiendo de la premisa de que somos seres idiosincráticos, cada uno presentó un desarrollo diferente. Entre los principiantes de las clases de violín, el trabajo inicial se centró en el manejo del instrumento, las cuestiones posturales y

la interpretación de canciones más sencillas. Sin embargo, éstas resultan muy complejas en esta etapa de construcción del conocimiento, dada la cantidad de información nueva que está siendo adquirida por los alumnos en esta etapa. Un factor que facilitó el desarrollo de los estudiantes y la interpretación de las piezas musicales fue el hecho de que estas canciones son parte del repertorio infantil brasileño, del universo de los estudiantes del proyecto.

En cuanto a los alumnos del proyecto que ya habían comenzado a estudiar el violín de forma presencial, se pudo destacar el desarrollo técnico instrumental, y el estudio de elementos de notación musical convencional asociados al repertorio utilizado. El uso del arco y la forma de realizar las ligaduras, estudio de escalas trabajando en la afinación, cambio en la forma inicial de la mano izquierda², conocimiento de los compositores y sus periodos a partir de las piezas musicales estudiadas, ampliación del repertorio, lectura de partitura, figuras musicales, ritmo, entre otros. Este trabajo culminó con un recital final, en el que los alumnos grabaron videos que fueron compartidos con los demás compañeros, familiares y otros invitados, a través de una plataforma de videoconferencia.

Figura 1

Clases sincrónicas (videoconferencia) con la ayuda de software



Nota. Fotos tomadas de las clases por los autores

Figura 2

Clases asincrónicas/evaluación: videos grabados y enviados por WhatsApp



Nota. Imágenes tomadas de los videos de los estudiantes por los autores

Discusión

Finalizada la experiencia, pudimos advertir que el escenario de salud vivido en nuestro país impuso a los docentes desafíos a superar en el contexto educativo brasileño a través del modelo de educación a distancia. Aunque las clases del proyecto han pasado por dificultades, la necesidad de adaptación nos ha llevado a buscar posibles soluciones a los problemas emergentes. Si bien algunas herramientas tecnológicas tienen limitaciones para el área

² Se entiende por forma de la mano, la estructura espacial entre los dedos de la mano izquierda según la disposición de tonos y semitonos para alcanzar las notas musicales utilizadas en música y / o ejercicio.

específica de la música, es necesario que los docentes comprendan la importancia de adaptarse a los cambios sociales que surgen en el campo de la educación, incluida la implementación de herramientas tecnológicas en sus clases. Otro aspecto de gran valor a considerar es la importancia de analizar el contexto económico, social y cultural en el que se desarrolla el proceso educativo, teniendo en cuenta que la flexibilidad del docente, en cuanto a metodología, didáctica, evaluaciones y recursos tecnológicos se vuelve fundamental para lograr un buen resultado educativo. Además, la participación de los progenitores en el proceso de enseñanza-aprendizaje se convirtió en una herramienta para ampliar el capital cultural de las familias incluidas en el proyecto, que a su vez estimuló en ellos la búsqueda de estudios musicales, siendo también una de las alternativas encontradas para garantizar el desarrollo musical y la calidad de la enseñanza a los estudiantes más jóvenes.

Para concluir, pudimos observar que el uso de estas plataformas también contribuye con las clases presenciales, ya que son un excelente recurso didáctico/metodológico, ayudando a los estudiantes en su desarrollo, en sus estudios diarios, y contribuyendo a la elaboración de clases más elaboradas y significativas.

Referencias

- Barros, M. H. (2020). Educação musical, tecnologias e pandemia. *OuvirOUver*, 16(1), 292-304. doi: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>
- Bourdieu, P. (2011). *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação* (11 ed.). Campinas, São Paulo: Papirus.
- Bourdieu, P. (2015). *Capital Cultural, escuela y espacio social* (2 ed.). (I. Jiménez, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Gohn, D. M. (2009). *Educação musical a distância: proposta para ensino e aprendizagem de percussão*. (Tesis doctoral). São Paulo: Universidade de São Paulo. <https://n9.cl/7cxw2>
- Goiás. (2020) *Decreto nº 9.653*. Governo de Goiás, Goiânia: Diário Oficial. Acesso em 27 de março de 2021, disponível en <https://n9.cl/bvdllj>
- Montandon, M. I. (2004). *Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área*. En Actas del I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia, Goiás, Brasil: Universidade Federal de Goiás.
- Moreira, A. L., Carvalho Júnior, A. D., & Nunes Angelo, J. D. (2020). Aulas de instrumento musical a distância: o desafio emergente. En F. L. Pereira, *Educação Musical a Distância e tecnologias no Ensino da Música* (pp. 27 - 43). Ponta Grossa: Atena. doi: <https://doi.org/10.22533/at.ed.6212010123>
- Pereira, F. L. (2020). O ensino de música a distância quebra paradigmas educacionais? Uma reflexão durante a pandemia do COVID-19. En F. L. Pereira, *Educação Musical a Distância e Tecnologias no Ensino da Música* (pp. 1-14). Ponta Grossa, Paraná: Atena. doi: <https://doi.org/10.22533/at.ed.6212010121>
- Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (7 ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

4

MESA DE COMUNICACIONES

LISTENING LABORATORY FOR INCLUSIVE DIDACTICS FRANZ SCHUBERT'S *SCHÖNE MÜLLERIN* IN PRIMARY SCHOOL

Silvia Cancedda¹

(¹) Scuola primaria Diana Sabbi - Istituto comprensivo di Pianoro – Bologna bullitacancedda@libero.it

Abstract

This article presents the results of a didactic research project that has its theoretical and methodological foundations in the music education model developed by the Music Pedagogy chair of Bologna University, in collaboration with the cultural Association «Il Saggiatore musicale». This model posits the comprehension of music in history and culture as the goal of music education, and is rooted on the one hand in Musicology, and in Education Sciences on the other (Cuomo & La Face, 2020). The research project took the form of a didactic program on Franz Schubert's *Schöne Müllerin* for 6-year-old children in a primary school and focused on listening didactics. The strategy used for didactic transposition was a laboratory based on cognitive apprenticeship, aimed at working on musical and linguistic-verbal skills, as well as on social and civil skills to facilitate inclusion. Special emphasis was placed on teacher-led collective discussions. The results were relevant in terms of affective and emotional education, as well as the development of relational and social skills. The project has shown the productivity of the music education model it is based on, which focuses on the choice of epistemologically and aesthetically relevant content (La Face, 2005, p. 35), such as that of art music, and on a teaching methodology that centers on critical and reflective listening.

Keywords: *Music Education; Listening Didactics; Historical-Cultural Comprehension of Music; Art Music; Inclusion.*

Recommended Citation

Cancedda, S. (2021). Listening laboratory for inclusive didactics Franz Schubert's *Schöne Müllerin* in primary school. In R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 84-89). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introduction¹

I have been teaching music education in primary school for years. In my work I apply the music education model developed by the Chair of Music Pedagogy at Bologna University in collaboration with the cultural association "Il Saggiatore musicale" (Cuomo & La Face, 2020). The model is rooted in two different scientific-disciplinary fields: Musicology on the one hand and Education Sciences on the other, which converge into the processes of didactic transposition (Cuomo & La Face 2020, pp. 101-104). The starting point is listening didactics (La Face, 2006a; Cuomo, 2018): listening activities promote musical skills; through the verbalization of music (La Face 2006a pp. 528-535), linguistic-communicative skills are developed, and these in turn, given an appropriate choice of content, foster social and civil skills. We should not forget that, of the possible contents to be offered to children, art music, when aptly introduced, turns out to be fascinating to them: I have gathered evidence of this over years of teaching, addressing works such as F. Cavalli's *Giasone*, various F. Schubert's *lieder*, and G. Verdi's *Aida* or *Il Trovatore*.

¹ I would like to thank Carla Cuomo and Lorenzo Bianconi for reading and revising this text. A heartfelt thanks to Giuseppina La Face: without her guidance, this project would not have seen the light of day. I am therefore pleased to dedicate this work to her.

Working on art music is therefore possible at any age. I would even suggest that it is a duty, if we want schools to create culture for children, who, through the acquisition of basic skills and an adequate perceptual, emotional and intellectual *habitus*², can learn to become good listeners and therefore good users of art music, to appreciate its beauty but also to interiorize its meanings and the values of our civilization, to which it bears witness.

Methodology - Listening laboratory for music understanding

The privileged way to create listening programs is the laboratory, viewed as a cognitive apprenticeship practice that can guide children towards conscious listening³, defined as “the ability to focus on the piece, grasp its structure, gain an insight into the relationships it entertains with other disciplines, and [...] discover its ‘meaning’” (La Face, 2006b, p. 35). In a laboratory organized in this way, children are guided through the process of disassembling and reassembling forms and structures, identifying the main elements of musical discourse, which can be recognized on the surface and are perceptible while listening;⁴ they undertake an intuitive reading of music,⁵ learning how to verbalize it, which is a fundamental aspect both for the development of specific musical skills, and for the development of thought.⁶

In the lower grades, it is easier to start working with vocal or titled music. This leads children to direct their attention towards musical traits and qualities, in order to find in the language of music the elements referred to in the title, or in the verbal text, and the thread of the narrated stories. This does not, however, mean that children should be asked to describe the emotions and impressions that emerged during listening⁷; instead, it is necessary “to get the pupils used to always build a bridge of connection between the semantic associations that emerge [...] and the corresponding technical-musical traits.” (Cancedda, 2010, p. 92)

From a didactic point of view, the heuristic guided method and learning-by-discovery provide the most appropriate strategies to activate the mechanisms of reasoning and understanding in children, while stimulating their curiosity and awakening their interest. For each child, explaining their reasoning, and sharing ideas with classmates and teachers is equivalent to becoming a builder - and co-builder with the class group - of their own knowledge. Debates and discussions also help children develop greater self-knowledge, as well as encouraging participation and promoting inclusion of all pupils.

The example described below is a listening laboratory on Franz Schubert’s *Schöne Müllerin*, selected as a place of observation on the functioning of listening didactics in very young children. The laboratory took place in a first-grade class of the Diana Sabbi primary school in Pianoro (Bologna) during the 2015/2016 school year.

The course developed over a period of six to seven months and involved 24 pupils aged between 5 and 6 years. The didactic research, carried out in parallel, was mostly empirical -

² I am referring to the notion of *habitus* as formulated by Massimo Baldacci, who conceives of it as an abstract mental habit, a product of socialization and enculturation processes (Baldacci, 2012, pp. 120-121).

³ I am drawing this concept from Cuomo (2006), who further elaborated it in Cuomo (2018, pp. 74-80), outlining a method for music education that connects listening didactics to music performance (as well as composition and improvisation), and on the basis of this further develops the notion of ‘cognitive apprenticeship’ already used by Collins, Brown & Newman (1995; cit. in Cuomo 2018, p. 79).

⁴ By musical elements identified on the surface, I am referring to the theory on the mechanisms that regulate listening as developed by Irène Deliège, and concisely expounded by La Face (2003, pp. 28-33 and 62-64; 2005, pp. 37-38)

⁵ By intuitive reading we mean an activity based on identifying the overall musical design, not an accurate decoding of the pitch and duration of notes. On this see La Face (2011); a didactic application of this notion can be found in Bianconi & Cancedda (2019).

⁶ In this regard, Giuseppina La Face defines language as “an essential tool for the construction of knowledge,” as it “gives shape to the knowledge that is being constructed, consolidating it”. La Face (2005, p. 38).

⁷ As Giuseppina La Face recalls, using such a procedure entails many risks: it accustoms us “to a merely projective experience” of music (La Face, 2005, p. 39)

albeit based on the theoretical and methodological foundations already mentioned, put into practice - and set itself the following objectives:

- in terms of content, to observe the educational impact of art music in very young children;
- on the methodological level, to verify the functioning, or dysfunctioning, of listening didactics in primary school;
- by focusing on a specific aspect of the methodology of listening didactics as applied to the context of a piece of poetry set to music, namely verbalization, to study the way in which the back and forth between verbal and musical language can have a positive impact on linguistic abilities and the enrichment of vocabulary, which is usually limited in childhood;
- on the level of skill development, to examine how the cognitive-cultural, critical-aesthetic, affective-emotional, linguistic-communicative, and relational-social skills of young students can be promoted through critical and reflective listening.

***Die schöne Müllerin* in a primary school**

Die schöne Müllerin was composed by Franz Schubert in 1823, on a poem cycle by poet Wilhelm Müller. It tells the story of a young miller who, guided by the murmur of a stream, reaches a mill and falls in love with a beautiful miller girl. She spurns his love and accepts the courtship of a handsome hunter; the young man, overwhelmed by despair and jealousy, kills himself by letting himself be swallowed by the waters of the stream that had led him there.

Despite appearances, namely the story of a heartbreak that leads to suicide, using this work with a primary school is possible. It is sufficient to strip the story of what may upset the children and, without altering the overall discourse, transform the cycle into a musical narrative centered around the love story and the relationship between the miller and the brook.

I chose to focus on this work because it has a clear narrative line that is easy to follow for children; moreover, the miller who is incapable of expressing his feelings triggers in children a process of identification, helping the more introverted ones to open up. The laboratory thus becomes a work of affective, and hence emotional, education: it helps children to know themselves better and express their feelings in a conscious, rational way.

For specialized content I referred to La Face (2003): by highlighting the “play of relationships, references and contrasts” that occurs among the pieces, the author shows how “the dramatic web that underlies Müller’s *Liederspiel*” shines through the song cycle (p. 13).

Regarding the children’s psychological development, the reference literature is that of Jean Piaget, Lev S. Vygotskij and Jerome Bruner.⁸

At the time of the laboratory, the children only had one prerequisite: to maintain sustained attention on music listening over short-medium periods of time. The goals that were pursued, and can be pursued if the laboratory were to be repeated, are the following:

Table 1 Goals

Music	Italian language
to find the main elements in the musical discourse, which can be identified on the surface and perceived while listening	to follow the narratives of the texts being listened to, to grasp their overall meaning and identify their setting and characters
to segment a music piece while listening to it	to reprocess the narratives in oral or written form
to identify correspondences between the content of the poetic texts and elements of the musical language	to enrich vocabulary
to identify a few music figurations on the score and link them with their corresponding sound renditions	to produce personal thoughts and reflections

⁸ Rather than reproducing the primary sources for the writings of these authors, which are widely known, I will mention a compendium that I, and many other teachers, frequently refer to: Liverta Sempio (1998).

In order to tell the story of the miller, I proposed the listening of eight Lieder out of the total twenty in the cycle.⁹ The story (and the listening) was divided into four stages, organized according to the progress of the story and the changes in the miller's state of mind: (1) the optimistic and positive miller encounters the brook; (2) the self-absorbed miller is overwhelmed by love pangs after meeting the miller girl; (3) the miller is dominated by anger and jealousy following the appearance of the hunter; (4) the miller is pervaded by sadness and discouragement at the end of his dream of love and unburdens himself to the brook.

First, I provided the children with a listening orientation, with a few hints about the author and the Lieder cycle we were about to hear, then I carried out the actual listening activity.

In each stage, I examined two Lieder¹⁰ and proceeded with the segmentation, identification of musical elements, cues and clues, verbalization, and intuitive reading of the music.¹¹

Finally, the reprocessing of the listening summarized what had been inferred thus far.

During the listening activity, which is the central part of the course, the children produced reflections on the contents of the text of each Lied, identified elements of the musical discourse, linking them with the characters, environments and facts of the narrative, examined segments of the score, finding some of the previously identified musical elements, and represented with drawings the contexts, characters and environments illustrated in the music pieces. Much importance was given to the collective discussions of the results of the listening; and it is precisely in these moments of verbalization of the music, as well as of the listening experience, that the didactic observation was particularly focused.

Results

In terms of content, at the end of the didactic program I found that, albeit on the basis of a selection of only eight Lieder, the richness and variety of art music allowed the formative potential of music education to be developed in an outstanding way. The didactic program was very much appreciated by the children, because the story appeared to them as a fascinating fantasy tale, and the pleasant schubertian melodies did the rest, so that they even kindled in the children the desire to know and listen to other Lieder. This demonstrates that children do not have preclusive biases against dense and complex cultural products, therefore the sooner they are brought into contact with such products, the sooner they achieve a knowledge and understanding of music as culture that fuels curiosity for further approaches to other artistic works, moving towards deeper mastery of the subject (Bianconi & Cancedda, 2019, pp. 30-31). I would like to add that the didactic program was also formative for the families, who, together with their children, discovered and came to love Schubert - who is indeed unknown to most - so much so that they asked me for advice on what other works to listen to with their children.

On a general methodological level, following the organization in stages of the listening didactic activity as summarized in note 11, I was able to verify the good functioning of the model: as the program progressed, the children increased their attention span, identified more and more easily formal structures and specific elements of musical language, and identified, and verbalized, the relationships between verbal and musical language.

Regarding the specific methodological aspect of listening didactics that I wanted to investigate through empirical research, namely verbalization, I noted that collective discussions in class were very fruitful. They stimulated the desire to learn and encouraged the participation of all the students, activating a process of group learning, thanks to which the children, by explaining ideas and reasoning, developed their collective verbalizations. Thanks to the

⁹ The proposed lieder were the following: I-*Das Wandern*; II-*Wohin*; IV-*Danksagung an den Bach*; VIII-*Morgengruß*; XIV-*Der Jäger*; XV-*Eifersucht und Stolz*; XVI-*Die Liebe Farbe*; XIX-*Der Müller und der Bach*.

¹⁰ Stage one: I and II; stage two: IV and VIII; stage three: XIV and XV; stage four: XVI and XIX.

¹¹ The listening didactic activity divides into three steps (orientation, listening, reprocessing) and four processes (segmentation and selection; identification of cues or clues; verbalization; reading of the music): see La Face (2005, 2006a). For an overview, see Cuomo (2018, pp. 98-103).

collective work, each child felt they were an active protagonist of the activities; and “where children feel competent and up to the task, lasting learning flourishes” (Bianconi & Cancedda, 2019, p. 25). The ideas that emerged were accepted and collected by the children themselves who, under the teacher’s guidance, complemented them with other observations; the children thus arrived at constructing (and co-constructing) complex notions, using relevant vocabulary enriched by new words. The observations produced orally were transformed into collective texts, which the children copied out in their notebooks. Here are some examples:

Figure 1

Portion of collective verbalization and drawing on the Lied *Das Wandern*

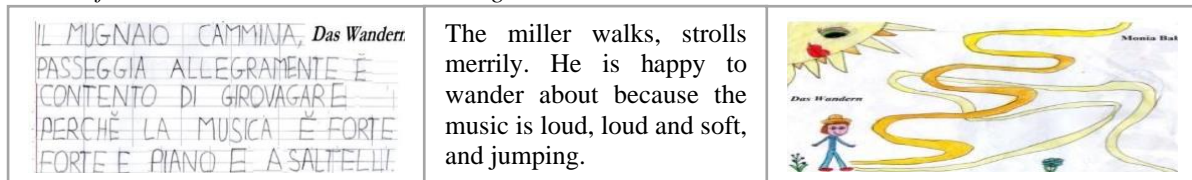
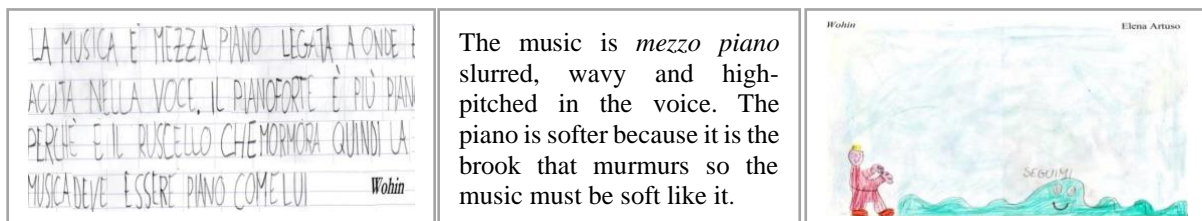


Figure 2

Portion of collective verbalization and drawing on the Lied *Wohin*



Finally, from the point of view of skill building, the results described above allow me to deductively affirm that the children have greatly developed their cognitive-cultural, critical-aesthetic, affective-emotional, linguistic-communicative (both with respect to music and to verbal language, spoken and written), and relational-social dimensions, thanks to critical and reflective listening. Of all these skills, I would like to highlight how the course has worked in particular on emotional education.¹²

References

- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Rome, Carocci.
- Bianconi, L. (2008). La forma musicale come scuola dei sentimenti. In G. La Face Bianconi and F. Frabboni (eds.), *Educazione musicale e Formazione* (pp. 85-120). FrancoAngeli
- Bianconi, L. & Cancedda S. (2019). Un soggetto scabroso, un progetto ambizioso: il “Giasone” va alla Scuola Primaria. *Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della Musica*, IX, 21-45. <https://doi.org/10.6092/issn.2039-9715/10178>
- Cancedda, S. (2010). Ascolto e comprensione dell’opera: due percorsi didattici per la scuola primaria. In G. Pagannone (ed.), *Insegnare il melodramma. Saperi essenziali, proposte didattiche* (pp. 99-144). Pensa Multimedia.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S E. (1995). L’apprendistato cognitivo. In C. Pontecorvo, A. Ajello & C. Zucchermaglio (eds.), *I contesti sociali dell’apprendimento* (pp. 181-231). LED.
- Cuomo, C. (2006). Fondamenti del laboratorio musicale. In L. Zoffoli (ed.), *C’è musica e musica. Scuola e cultura musicale* (pp. 225-230). Tecnodid,

¹² For a discussion of music as a tool for emotional education (with special regard to opera), see Bianconi (2008).

- Cuomo, C. (2018). *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*. FrancoAngeli.
- Cuomo, C. & La Face G. (2020), Music Pedagogy in relation to Musicology and Educational Sciences: Three Areas of Intervention, *Arti Musices*, 51(1), 95-109.
- La Face G. (2003). *La casa del mugnaio. Ascolto e interpretazione della "Schöne Müllerin"*, Olschki.
- La Face, G. (2005). Le Pedate di Pierrot. Comprensione musicale e didattica dell'ascolto. In F. Comploi (ed.), *Musikerziehung. Erfahrungen und Reflexionen* (pp. 40-60). Weger.
- La Face, G. (2006a). La didattica dell'ascolto. *Musica e Storia*, XIV(3), 511-541.
- La Face, G. (2006b). L'educazione musicale. *Riforma & Didattica tra Formazione e Ricerca* X(4), 35-37.
- La Face, G. (2011). Didattica dell'ascolto: «indizi» e lettura della musica. *Pedagogia PIÙ didattica, teorie e pratiche educative*, III, 53-61.
- Liverta Sempio, O. (ed.). (1998). *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. Raffaello Cortina.

Information of interest

The authors declare that they have no conflict of interest regarding this paper.

TEMPORAL STRUCTURES IN SOME ZAR SONGS IN EGYPT

Nahla Mattar¹

(1) Helwan University; nahla_matar@music.helwan.edu.eg

Abstract

Zar is a communal healing ritual, mainly performed by women for women, that has a connection with the metaphysical world of spirits. Namely, some families of these capricious spirits attempt to manifest themselves temporarily in the human body. The result of such spirits' touch (i.e. possession) is some form of illness, mostly hysteria and panic attacks. *zar* itself is defined as a specific class of spirits that humans (especially females) can touch accidentally in certain times or spaces, and then need to be reconciled through the ritual of dance, drumming, singing, and sacrifice to leave the body. The text of the chosen sample of songs is going to relate to spirits of different gender; *Ywra* and *Ricosha*, the father ancient spirit; *Mama*, and *Hakeem Basha*, which is a 19th century Egyptian spirit. The goal of this paper is to understand how such complex uses of poly meters, cross rhythms, poly rhythms and tempo, could relate to the patient's (dancer) emotional states, leading her to trans; therefore healing. Among expected results of reaching to such intensity maps is to determine if the type of spirit impose a certain temporal usage or there is a global temporal pattern to the art of *zar*.

Keywords: *Zar; Egyptian folk music; temporal analysis; women healing rituals, music, body, and emotions.*

Recommended Citation

Mattar, N. (2021). Temporal structures in some *Zar* songs in Egypt. In R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 90-94). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introduction

Zar is a communal healing ritual, mainly performed by women for women, that has a connection with the metaphysical world of spirits. Namely, some families of these capricious spirits attempt to manifest themselves temporarily in the human body. The result of such spirits' touch (i.e. possession) is some form of illness/symptoms, mostly hysteria and panic attacks. *Zar* itself is defined as a specific class of spirits that humans (especially females) can touch accidentally in certain times or spaces, and then need to be reconciled through the ritual of dance, drumming, singing, and sacrifice in order to leave the body.

Kennedy (1967) establishes a strong argument in describing the isolation, segregation, and disempowerment of women in Nubian communities¹ and in relation to the spread of the *zar* ceremony. Boddy (1988; 1989) took this thread further to elaborate on issues related to gender and the body of *zar* leaders in Sudan. Egyptian academic interest in *zar* began to flourish in the 1970s. This interest contrasted with the contemporary social, political, and economic changes in Egypt, and *zar* gained negative associations. Gradually, it has been legally banned, religiously forbidden, and linked to scams.

This ritual has touched and affected many lives throughout the African continent, likely starting from Ethiopia and traveling up the Nile to Egypt. In ancient Egypt, practitioners used music and dance to drive evil spirits away. *Zar* also spread to numerous other places, and the belief that spirits sometimes possessed human bodies existed across virtually all civilizations

¹ Nubia is part of upper Egypt; its one of its ancient cultures.

as well as most religions. In fact, spirit possession still shapes the beliefs of many people around the world today, as driving demons or spirits away remains in practice.

Today there is an urgent need to conduct critical research on zar, because the ritual is endangered. Indeed the marginalization of zar indicates its significance; were it devoid of value, dominant forces would not suppress the practice. This restricted access to zar limits musicological and ethnomusicological knowledge of the structure of the songs that comprise zar performance. This paper seeks the attempt to decode such cohesive musical structures, and to find ways to notate it functionally, not just as melodic or rhythmic lines. Zar also includes body gestures of the main singer that relate to signaling sudden changes of tempo. Studying the temporal structure and movements is important to understanding the ensemble connectively and creativity, as well as the production of this highly complex musical situation.

The text of the chosen sample in this paper is of songs that relate to spirits of different gender; Ywrai² and Ricosha³, the father (Isenberg & others:117) ancient/old spirit; Mamma⁴, and Hakeem⁵ Basha, which is a 19th century Egyptian spirit. The goal of this paper is to understand how such complex uses of poly meters, cross rhythms, poly rhythms and tempo, could relate to the patient's (dancer) emotional states, leading her to trans, therefore healing. Among expected results of reaching to such intensity maps is to determine if the type of spirit impose a certain temporal usage or there is a global temporal pattern to the art of zar. In addition, does the zar as a music genre has certain fixed temporal elements.

Methodology

This paper assume that *zar* is a music healing ritual rather than dance; meaning that the temporal and intensity structure of it give some coherent meaning to how it is constructed and how it is used in the past to interact with a given patient.

The researcher transcribed the published songs of the chosen sample. The transcription pays attention to temporal elements, tempo, meter/s and poly-rhythmic used. As *zar* is an oral music tradition, the attempts to transcribe some of its song, has been to pay attention to the outer skeleton of the melody indicating the rhythmic cycle. Some papers notated the poly-rhythmic passages orchestrated (Yaqout 1979).

The style and aesthetics of such tradition is marked by the continuous elaboration and transformation/ornamentation of the rhythmic cycle. In addition, the fondness of syncopation or accentuation, or even prolongating the rhythm of one note beaten, is making it so demanding task to fully transcribe each detail. Therefore, the researcher strives to indicate the most important nuances, in which the assumption of the paper could be examined.

The paper will benefit from the reduction tool of music analysis, prioritizing the first appearance of the rhythmic cycle as the most important. On the other hand, building some a hierarchy between the driven cycles resulted from the creativity of performers. It should be noted that the transcription resulted here is not the complete and in depth to what is happening in each bar, rather representing how the song is built towards the climax and how the final release occurs. Therefore, time indication via seconds and minutes is guiding us through the transcription, not the bar numbering systems. In transcribing each percussive instrument, the *duf* part is written in two relative pitches, low and high, as heard.

The melodic part of the song will be mentioned only if it adds into the temporal structure in anyway; however, some reference to the tonality would be stated. After reaching the transcription of each song, a comparison will be made to deduce some results related to the structure of *zar*, in relation to the paper assumption stated in the beginning of this section.

² Is written in different formats as *Yawra*.

³ Is written in different formats as *Rakousha Hanem*, *Rikosha*, and *Rakosh* or *Ricosh*.

⁴ Is written in different formats as *Mama*, *Muma*, and *Muma*.

⁵ Is written in other format; *Hakim*.

Sample Description

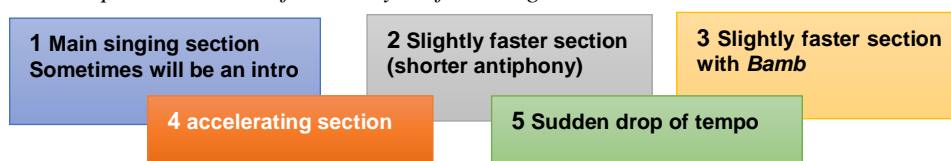
Four songs were chosen: *Richosha*, *Ywra Bek*, *Mamma* and *Hakim Basha*. The name of each song refers to the name of a spirit. *Richosha* and *Ywra Bek* are daughter and father (El Hadidi 2016: 137). They share the same effect when they are manifested in a humanly body. *Both* has same main character of being handsome and love flattering. *Mamma is the father of all spirits* belonging to the cult of *Alaca* (Isenberg & others:117), and it is ancient. *Hakim Basha* is a spirit, relatively new, as it appeared in the 19th century. It is of a male Egyptian doctor.

Results

The analysis showed that the four songs share the main temporal structure related to tempo, relatively slow beginning, slightly faster section, accelerating sections, sudden slow down sections (figure 1).

Figure 1

Main temporal structure of the analyzed four songs



As for the length of the recorded songs published by *Mazaher* band, *Ricosha* is the shortest (3 min.), while *Ywra Bek* is the longest (15 min.). As for the rhythmic cycle and its utilization: two songs *Ricosha* and *Hakim Basha*, had fixed rc; *bamb*. While the other two songs; *Ywra Bek* and *Mamma*, depended on using poly meter of four four and rc of eight four, before it conclude at the end with *bamb*.

As for the percussive accompaniment, only on song begin with a percussive section; *Ricosha*. While the remaining three all begin with the solo singer stating main melody followed by a repetition of the choir.

As for the final section, all songs shared its rhythmic content of a two-bar specific pattern. As far the content of rhythmic elaboration related to the performer's creativity; some elaboration either by syncopation, tenoto, and accentuation were found in all songs.

The ensembles are mostly women, and all are performing percussion beside singing, either solo singer or choir. The four songs are accompanied by only percussion instruments: mostly relative pitched instruments. The common instrument in all songs is *Duhla*, *3 duf* (frame drum), and *rattle* sea shells). One song, *Ricosha*, had in addition to the previous construction, a *Mazher* (tambourine), while *Hakim Basha* had *finger cymbals*.

Discussion

In general, the paper is trying to connect between certain music utilization and the original purpose of *zar* as a healing process/ritual. It is then nature to refer to metaphysical entities as the spirits, their name and characteristic. It is important, thought, to understand that the researcher understand that these spirits are merely psychological functions (alternative ego or auxiliary ego) rather than a real entity. It seems it is fair enough to expect that any *zar* song in Egypt would have certain fixed sections with specific contents. These sections are sensitive to changing the tempo/rhythmic cycle. In the ritual itself, the songs are performed in different pacing according to the readiness of the patient to move toward the climax and then to the end. This is related to the healing nature, that *zar* music context is releasing the spirit from the body of the patient that will dance according to the tempo/rhythmic cycle given. This process is a very emotional one to the patient, and as they are ready to the next section with the new tempo/rhythmic cycle, the musicians shift quickly accordingly.

Therefore, it is fair to consider that *zar* music is consisted of certain components that to be recalled once the patient can navigate a level up of its timber. These sections in the analyzed sample have certain length, but what is important is its percentage and its semantic. Its percentage give us some hints on the type of effects the spirit has on the body, as will be discussed later here. As for its semantic relates that there is an increase of tempo till, we reach an acceleration section that will lead to the stopping of the singing and the sudden drop of the presto tempo with fix rhythmic pattern in all songs. This is a correspondence of the effective healing, as the patient is dancing in certain restrictive manner *tafqeer* and following the increase of the speed till they collapse on the floor with the final section (sudden drop of tempo). Would the patient have not responded with the dancing and with the collapse; usually the musicians would search for another song.

As for the percentage and length of each song, it seems that it is difficult to get rid of the specific spirit (in general). Even *Ywra* and *Ricosha* are brother and sister, and they share the same characteristic; however, it seems that *Ywra* is so hard to please and it takes at least quarter hour to let the patient be touched by him to be released from his touch.

As for the use of meter, it seems that *Mamma*, *Ywra*, share the same metric layout. Both utilize singing in two four, while the rhythmic cycle is an upbeat in eight four in a syncopated manner. This polyphony is suggesting how is there is two hearts, that of the human body and that of the spirit attached. This is an indication of the power of the spirit on the human bossed body, that for a long portion the bi-meter with its syncopated polyrhythmic patterns are being dominant in the first three sections. The revolving of such conflict happens with the unification of rhythmic cycle, *bamb*, that happen near the accelerating section. Two main interesting ideas, *Ricosha* seems to have a nice mild effect on the body, the healing process in it depends on changing the pace with *bamb* is dominating all the song. On the other hand, *Hakeem Basha* is not as simple spirit, as the text is proud of its lineage to all ancient parent spirits, but it is manifested in the style of the melodic line rather than rhythmic meter complexity. The classical Arabic aesthetic, *tarab*⁶, used could be related to the fact it is a 19th century Egyptian spirit with some Turkish influence. Accordingly, the spirit is sensitive to enchanting through *orab*⁷.

As for how the songs are beginning, the researcher believes it has to do with the characteristics of the spirit and how to call for her (call for the patient to begin dancing). *Ricosha* seems nice and cool, it is called through a very elaborative percussive intro. While *Mamma*, *Ywra* and *Hakim Basha*, seems to be more complex and deeper, so an opening adlib by the main singer is the overture of their songs, followed by a response from the choir, then the entering of the main singer. At that point, the percussion enters with the following response of the choir.

As for the mix and match and the many versions of the used rhythmic cycle pattern, by the performers. It is the believe of this study that this is related to two reasons. The changeable nature of each patient, that demands real sensitive interaction from the musicians to influence the patient's motion. The climax is always related to the section with the fast *babm* near the accelerating point. *Bamb* has certain syncopation, and it is very recognized and easy implemented in any successive eights. The second reason is related to the solid powerful aesthetic of the *zar* music, as it seems there are point of anticipation of the late appearance. This usually make a sudden increase in the intensity; it is either met by changing the pace to the fowling section or playing with motivating the nerve of the patient.

The transcription tried to follow the main elaboration and classify them into syncopation, accentuation and or lengthening the last note in a meter subdivision. It is really important to transfer such high complex skill to the young learner of *zar* music. As for the collective colors of the percussive ensemble in the sample, it is important to know that the color is depending on the contrast of at least two *duf* with different relative pitches, against the crunchy color of

⁶ On a simple level achieve enchanting of the audience by the performer, mostly singer.

⁷ Ornamenting the melodies with small intervals; diatonic, chromatic and microtonal.

tabla/duhla. The use of seashell rattles and finger cymbal and sometimes the *masher*, indicating adding some metal sound to the colors.

References

- Boddy, J. (1989). *Wombs and Alien Spirits: Women, Men, and the Zar Cult in Northern Sudan*. University of Wisconsin Press.
- El Hadidi, H. (2016). *Zar: Spirit Possession, Music, and Healing Rituals in Egypt*. AUC.
- Isenberg Charles, Krapf Johann, and MacQueen James (2011), *Journals of the Rev. Messrs Isenberg and Krapf, Missionaries of the Church Missionary Society: Detailing Their Proceedings in the Kingdom of Shoa, and Journeys in Other Parts of Abyssinia, in the Years 1839, 1840, 1841, and 1842*. Cambridge University Press.
- Kennedy, J. (1967). Nubian Zar Ceremonies as Psychotherapy. *Society for Applied Anthropology*, 26, 185:194.
- Yaqout, M. (1979). *Zar Music in Egypt: Analytical Study of its Melodies and Rhythms Instrument*. Ph.D. dissertation, Faculty of Music Education, Helwan University, Cairo.

Information of interest

The authors declare that they have no conflict of interest regarding this paper.

THE ROMA-GYPSY ANTHEM AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR INCLUSION WITHIN THE EFL CLASSROOM

Jennifer Meléndez-Lucecs¹, Pilar Couto-Cantero²

(1) UDC, jennifer.melendez.lucecs1@udc.es; (2) UDC, pilar.couto@udc.es

Abstract

This proposal deals with some aspects towards the inclusion of Roma-Gypsy students in the current Educative System through the use of Music in the EFL Classroom at Secondary School level. Therefore, the aim is to explore how the implementation of our proposal connects the English language learning with music as well as the history and culture of the Roma-Gypsy people. The theoretical framework has been based on the Textual Transpodidactics Model for teaching and learning languages and as it can be seen in the discussion, the results demonstrate that this action taken can positively contribute to the achievement of the educative and inclusive objectives established by the European Parliament on the National Roma Integration Strategies and the strategies established by the Spanish Ministry of Health, Social Services and Equality. And hence the achievement of real inclusion and the obliteration of racial prejudice against gypsies.

Keywords: *music; transpodidactics; gypsy; inclusion; EFL; secondary school.*

Resumen

Esta propuesta aborda algunos aspectos relacionados con la inclusión de estudiantes gitanos en el actual Sistema Educativo a través del uso de la Música en el Aula de Inglés como Lengua Extranjera en el nivel de Secundaria. Por lo tanto, el objetivo es explorar cómo la implementación de nuestra propuesta conecta el aprendizaje del idioma inglés con la música, así como la historia y la cultura del pueblo gitano. El marco teórico se basa en el modelo de la Transpodidáctica Textual para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y, como se puede apreciar en la discusión, los resultados demuestran que esta acción realizada contribuye positivamente a la consecución de los objetivos educativos e inclusivos establecidos por el Parlamento Europeo sobre las Estrategias Nacionales para la Integración Gitana, así como para las estrategias establecidas por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España. De ahí el logro de la inclusión real y la eliminación de los prejuicios raciales contra los gitanos.

Palabras clave: *música; transpodidáctica; gitanos; inclusión; EFL; educación secundaria*

Recommended Citation

Meléndez-Lucecs, J., & Couto-Cantero, P. (2021). The Roma-Gypsy anthem as a pedagogical tool for inclusion within the EFL classroom. In R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 95-100). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introduction

This proposal has been developed with the aim of making visible and including Roma-Gypsy students in a Secondary classroom's context, this being understood as a non-segregated classroom. In order to achieve this aim, we have decided to tie together the teaching and learning process of English as a Foreign Language (EFL) with the use of music and popular gypsy literature. As experience has shown us, stereotypes and prejudices have been always fed by the lack of awareness as well as the lack of communication between majority and minority ethnic groups. Unfortunately, the Roma-Gypsy community has suffered a lot of mistreats, rejection and discrimination not only in Spain but also around the world in and outside the educational community. Some examples could be mentioned as: repression and ethnic cleansing which have taken place in different historical moments and different geographical

locations as Spain or Germany. The lack of educative policies fostering inclusion of ethnic minority groups or even the “romantic” idealization that literature has always portrayed are also some other examples of this. At the same time, with this proposal we would be contributing to the new National Roma Integration Strategies established by the European Parliament (September, 2021) in order to combat the negative attitudes towards people with Romani background in Europe, as well as to the Spanish National Strategy for the Social Inclusion of the Gypsy Communities.

The Hymn or anthem that we are going to use as the basis for the development of this paper could be understood as the sobbing and weeping of a nation that has been prosecuted since its origin. As it happens, the title “Gelem, Gelem” – which translated into English means – “I walked, I walked” – is no more than the reflection of nomadism as the defensive strategy Roma-Gypsy communities carried out to protect their culture, traditions, language and freedom. The anthem or hymn of the Roma-Gypsy nation was written by Jarko Javanovic in 1978. However, the chords used by the Yugoslav were older and there are historical records which state that Milan Aivazo, a musician from Bulgaria (1922) can remember this popular melody that was taught to him by his grandfather (Marushiakova & Popov, 1995).

As compiled on the second volume of *Studdi Romani* by Elena Marushiakova and Vesselin Popov, the chords of this song gain recognition thanks to the film director Alexander Petrovic who used it as soundtrack for his movie “The Buyer of Feathers” (*Skupljaci perja*) under the title “I have Met Some Happy Gypsies” which was nominated for an Oscar in 1967. In 1971, the *First International Congress* of the Roma-Gypsy culture (London) took place and the chords were selected as the International anthem of the whole gypsy nation. During this international meeting, another important step was taken in order to give more visibility to this ethnic minority, the institutionalization of their International Day the 8th of April. It was seven years later in Geneva, in the *Second International Congress* when Jarko Javanovic with the help of a Swiss-German gypsy doctor Jan Cibula wrote the popular lyrics that today accompany the chords.

But why is the Roma Anthem so important for the gypsy culture? If we dig a little bit more and we continue researching, we find out that little has been written about the history of the gypsy nation. In short, what we mainly find regarding their history is the vision and the facts given by the occidental eye as a superior nation and culture, rather than the vision of the repressed. In fact, when it comes to education and the curriculum of the subject of history within our educative system no traces exist about the existence, if any, of their historical background. Not surprisingly, Roma and Gypsy students then see little with which they could identify themselves. This does not mean that Roma or Gypsy history does not exist. In fact, the organization “Secretariado Gitano” had published a book entitled *Lección Gitana*. Within its pages this organization not only presents the history of the gypsy nation, but also gives visibility to this ethnic minority group. Therefore, it is more than understandable that, a nation deprived from its history would see this anthem not just as a combination of words and music but as the symbol that unifies and portrays the identity of the whole gypsy nation.

Theoretical Background

Many theories and methodologies have been written about the use of music as a facilitating tool for learning English as a foreign language. The majority of these studies highlight its benefits as they affect at the same time linguistic, affective and sociolinguistic levels. For example, in words of Toscano-Fuentes and Fonseca-Mora: “Numerosas investigaciones aseguran que la inclusión de canciones o elementos sonoros-musicales en la enseñanza de las lenguas extranjeras aportan beneficios en el proceso de aprendizaje” (2012, 197-213).

Also, we should mention Aparicio-Gervás and León-Guerrero’s article about the necessity of introducing new educative measures and strategies to create and stimuli and response in the

Students of a specific School located in Spain. To do so, they took as an example a school located in the neighborhood of Lambeth (London) in which Lloyd Webber implemented a new project entitled “In Harmony”. A social action program that pursues change and social reinsertion within the educative system as well as in society. In addition, we can say that “the Main Objective of providing a teaching of quality, based on freedom and respect towards multiculturalism, while making possible answering the formative necessities of the students” (Aparicio-Gervás & León-Guerrero, 2017) “while contributing on their integral development as the ability to learn it is developed through culture” (Claxton, 2001).

At the same time, other studies such as the one developed by Israel mentions that through the use of songs music learners of second languages have been inspired and achieved better results in the acquisition of the target language (2013).

Methodology. Musical adaptation of the Anthem

As we have already stated at the beginning of this paper, our main aim is to develop a musical English translation based on the traditional Roma-Gypsy anthem “Gelem, Gelem”. The theoretical framework has been based on the Textual Transpodidactics Model for teaching and learning languages (Couto-Cantero, 2014) for a group of students at Secondary School level. However, and in order to further explain this transpodidactic process, we need to go deep into the lyrics of the song and analyse the historical context hidden within it. To do so, we have decided to analyse this Anthem from a literary-historical point of view as the formal vehicle to present Roma-Gypsy culture and traditions (See Figure 1).

Figure 1

Literary contextualization of the Anthem

I walked,
I walked through long roads¹
And I met happy Roma.
Oh, Roma.
Where do you come from
carrying tents² and hungry children³?
Oh, Roma! Oh, my people!
Once did I have a large family⁴
The Black Legions murdered them⁵

¹ This line in the lyrics refers to the long distance that Roma-Gypsy nation had to walk for centuries since they started their long-forced migration from India towards different areas in East, Central and West Europe as well as Africa, USA and South America. Also, we can refer to the numerous times that they had to escape from a society unable to understand their lifestyle. Regarding this aspect, we could mention both literary and historical works that depict this tragic reality. For example: *La Gitanilla. Novelas ejemplares*. Cervantes, 1613; *The Fortunes and Misfortunes of Moll Flanders*. Defoe, 1722; *Notre-Dame de Paris*. Victor-Hugo, 1831; *Gypsies under the Swastika*. Kenrick, Puxon, 2009.

² It refers to the traditional accommodation used by Gypsies while travelling across countries as part of their nomadic life. However, it does not only refer to the main action of carrying but to the fact of having to carry their homes and all their belonging with them – the same as Jews had to do for the simple reason of being Jews -. At the same time, the reference to the tents could also relate to the horse carriages where these tents were normally located.

³ The historical moment that is being portrayed is the II World War. Therefore, it is easy to establish a relation between war and famine years, as due to chemical war most of the fields were left unproductive. That did not only mean children being hungry but also ending up dead due to starvation.

⁴ Traditionally, gypsy families are large and there exist a lineage that connects most of them.

⁵ The reference to the Black Legions is used within the Anthem to refer Himmler’s Latvian Legion (Right-Hand man of Adolf Hitler).

Men & women were carved up⁶
And among them little ones too
Oh, Roma! Oh, my people!
Open, God⁷, the stygian doors⁸
So, I can see where my people is
I would go through the ways again
and I would walk side by side.
with fortunate Roma
Oh, Roma! Oh, my people!
Stand up Roma!⁹
Today is our time,
Come with me,
Roma from all over the world¹⁰
Dark faces¹¹ and ebony eyes¹²
I want them as black as grapes.
Oh, Roma! Oh, my people!

Note. Own translation into English of the Roma-Gypsy Anthem “Gelem-Gelem” (2019)

Discussion

Motivation among new generations is in continuous decrease nowadays. Especially when motivation relates to teaching and learning as few are the teachers that decide to take the big step of leaving aside traditional education and open the doors to inclusion and innovation. Nowadays students belong to a generation that has seen the offspring of new technological advances, a generation that is able to have access to knowledge easily. The high speed in which their lives spin contributes to this lack of interest and no matter what their cultural and economic background is, the problem continues being there. Therefore, as teachers we need to help them to understand that they are also part of the class and part of the community that the educative center inherently creates. As argued by Dewey (1958) and Vigotsky (cited in Wertsch, 1985), “education is a social rather than an individualistic process” and therefore they promoted the idea that “the quality of education is realized in the degree in which individuals form a group” (1958, 65). We must therefore help them to develop a feeling of belonging within the school as well as peer-relation between them and their classmates. So, by leaving behind traditional teaching methods and including in our lessons new pedagogical approaches and activities – such as our proposal of a musical adaptation – we would be favoring their positive limelight as well as their sense of belonging to the classroom. In fact, social inclusion is one of the Council of Europe’s main objectives regarding youth policies. As stated by the European Council (2004) “social inclusion is a process of self-realization of the individual within a society, acceptance and recognition of personal potential by social institutions and integration in the social relations network in a community” (Mareva, 2017) and this also includes the Educative System. These activities will contribute to the development and establishment of social relations among gypsy and non-gypsy students, and also foster inclusion and collaboration among them. This way, we

⁶ It refers to the atrocities that non-Nazi people had to suffer in and out concentration camps during the ruling of the Nazi Power.

⁷ The importance of Faith and God for Roma-Gypsy people.

⁸ Refers to the doors of the Underworld.

⁹ Calling towards the whole gypsy nation.

¹⁰ It emphasizes the fact that gypsies could be found everywhere.

¹¹ Skin color.

¹² Dark eyes.

will be contributing not only to educate our students under democratic values, but also to erase the stain that has been tattooed on gypsies and, foremost, we will be providing a positive environment in which Roma-Gypsy students would feel welcome and thus, they would want to come to school.

As previously stated, in this particular proposal, we have decided to appeal to music for two main reasons: first, the strong connection between music and gypsy culture “probably, the most important and effect vehicle for the emerging gypsy consciousness has been music” as stated by Manuel (1989, 51); and secondly, the positive effects of using music in order to help students to acquire a certain proficiency in a foreign language as English, as some research studies carried out by Hatasa (2002) and Daniels (2003) have proven. These authors also specified that early, positive, age appropriate experiences with music have a remarkable impact on children’s second language learning, such as pronunciation, vocabulary, comprehension and expression. At the same time, this paper entails the creation of the necessary pedagogical conditions that would enhance educative and personal progress as well. Moreover, it is possible to erase the prejudices originated and inherited by the historical development of our world. We also encourage respect towards diversity as well as empathy with gypsy students that had suffered and continue suffering discrimination.

Through the use of the anthem as a pedagogical tool in our teaching practices we helped our students to acquire the objectives and contents established in the Galician curriculum for Secondary Education (Decree 86/2015, 25th July),¹³ and we have also contributed to the construction of social relationships between students, as well as the increase of motivation among them, especially those of gypsy origin as they have discovered interesting aspects and facts of their own culture.

From what has been presented, one might conclude that this paper based on the inclusion of gypsy students in the English Classroom through the use of Music has contributed to the increase of the inclusion and motivation of gypsy students while improving the social relationships among gypsy and non-gypsy students. In addition, we can also highlight the cross-curricular contents (History of the Gypsy Nation and History of the Holocaust) and values (development of democratic citizens) that are also part of the development of this proposal, helping our students to raise awareness regarding the Gypsy Nation and the right towards equality.

References

- Amaro Agudo, A., & González Moreno, P. (2012). Experiencia de escuela inclusiva en una zona de exclusión social: Colegio Luisa de Marillac. Granada. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (41), 177-190.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4089725.pdf>
- Aparicio Gervás, J. M., & León Guerrero, M. M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1091-1108.
<https://doi.org/10.5209/RCED.54878>
- Cana, P., Cardona, M., Carrillo, E. M., & Fernández, P. (2006). Inclusión del alumnado gitano: ¿enseñanza tradicional o aprendizaje cooperativo? *Fórum de Recerca*, (12).
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78667/forum_2006_33.pdf
- Claxton, G. (2001). *Aprender, el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.

¹³ At the same time, with this particular activity, we are giving a broader visibility to the history of an ethnic minority group that seems not to have presence or space in our educative system. We also give a broader vision of the Holocaust as not only Jews had suffered the atrocities carried out by the Nazis during the genocide.

- Couto-Cantero, P. (2014). Un modelo teórico-práctico: la transpodidáctica textual. Usos y aplicaciones para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 26, 105-129.
https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2014.v26.46836
- Daniels, M. (2003). Using a signed language as a second language for kindergarten students. *Child Study Journal*, 33(1), 53-70.
- DECREE 86/2015, of June 25, which establishes the curriculum for compulsory secondary education and high school in the Autonomous Community of Galicia. Pp. 25434-27073.
- Dewey, J. (1958). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Esteban-Guitart, M., & Llopart, M. (2016). Inclusive education from the funds of knowledge and identity approach. *Revista de Educacion Inclusiva*, 9(3), 145-157.
- Fonseca-Mora, Carmen & Fuentes, Carmen. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educacion*. 24. 197-213.
<https://doi.org/10.14201/10361>
- Hatasa, Y. A. (2002). The effect of differential timing in the introduction of Japanese syllabaries on early second language development in Japanese. *Modern Language Journal*, 86(3), 349-367.
- Iguacel, S. C. (2008). La posibilidad de una escuela inclusiva: Algunos análisis a partir de su búsqueda. *La atención a la diversidad: Diferentes miradas* (1st ed., pp. 191-206). Hergué.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2757004>
- Iguacel, S. C. (2009). *Diseño y evaluación de un programa de intervención en un aula de educación compensatoria con alumnado de cultura gitana* (1st ed.). Universidad de Granada: Editorial Universidad de Granada.
<http://hdl.handle.net/10481/2707>
- Israel, H. F. (2013). Language learning enhanced by music and song. *Literacy Information and Computer Education Journal, Special* 2(1), 1360-1366.
- Manuel, P. (1989). Andalusian, Gypsy, and Class Identity in the Contemporary Flamenco Complex. *Ethnomusicology*, 33(1), 47-65.
- Makariev, P. (2017). Educational integration in the context of inclusion and intercultural education. Strategies for Policy in Science and Education-Strategii Na Obrazovatelna i Nauchnata Politika, 25(2), 175-189.
- Mareva, V. (2017). Social inclusion of ethnic minorities through non – formal education. *Trakia Journal of Science*. 15, 359-363.
- Marushiakova, E. & Popov, V. (1995) *Studii Romani*, Vol. II, p.21-22, published by the *Minority Studies Society*.
- Meléndez-Luces, J. & Couto-Cantero, P. (2020). Fostering Pluricultural and Plurilingual Competence through the Roma-Gypsy Anthem. *Educación de las Segundas Lenguas*. UCOPress: Editorial de la Universidad de Córdoba, 135-140.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vigotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.

Information of interest

The authors declare that they have no conflict of interest regarding this paper.

5

MESA DE COMUNICACIONES

TCHAIKOVSKI, ELSA BESKOW, Y EL CASCANUECES: DANZA Y PERSONAJES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Alfredo Rodríguez López-Vázquez¹

(1) Universidade da Coruña, alrolova@yahoo.es

Resumen

A partir de la representación de El Cascanueces hecha por la Real Compañía Sueca de Danza hacemos un cotejo del cuento de Elsa Beskow que sirve para proponer la puesta en escena de El Cascanueces, y sus distintos niveles de aplicación en enseñanza primaria, lo que concierne tanto a la transmisión de cuentos clásicos (E. T. A Hoffmann) como a la novedosa propuesta escénica, analizamos una propuesta didáctica compleja que aúna literatura, danza, música, y posibilidades escenográficas.

Palabras clave: Tchaikovski, Elsa Beskow, El cascanueces, didáctica, danza

Abstract

From the mise en scène of The Nutcracker made by the Royal Swedish Dance Company, we make a contrast of the tale by Elsa Beskow that is useful towards a proposal of a mise en scène of The Nutcracker, and its different levels of applicability in primary education, which concerns the transmission of classic tales (E. T. A. Hoffmann) as well as the innovative scenic proposal, we analyse a complex didactic proposal that joins literature, dance, music, and scenic possibilities.

Keywords: Tchaikovski, Elsa Beskow, The Nutcracker, Didactics, Dance

Cita recomendada

Rodríguez López-Vázquez, A. (2021). Tchaikovski, Elsa Beskow, y el Cascanueces: danza y personajes para la Educación Primaria. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 102-105). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Elsa Beskow (1874-1953) es una popular escritora sueca de literatura para niños, creadora de toda una serie de cuentos sobre los hermanitos Petter y Lotta. Uno de sus cuentos, *Petter and Lotta's Christmas*¹ le ha servido a la Real Compañía Nacional Sueca de Danza para crear en 1999 una novedosa propuesta sobre el más famoso de los ballets de Chaikovsky, el popularísimo *Cascanueces*. Recordemos que en su versión clásica más conocida, con la coreografía de Marius Petipa, la primera parte desarrolla la historia de la gran batalla entre el valeroso muñeco Cascanueces y la maligna tropa del rey de los Ratones, que en una visión moderna de un tema asociado a la figura de Homero y rescatado por el cuentista alemán E.T.A Hoffmann nos describe la batalla nocturna entre la grey ratonil y los muñecos que peublan el mundo de los sueños infantiles. Queda claro que Chaikovsky está insertando un retazo de literatura infantil europea en su mundo musical, tan apto para transformar y popularizar leves esquemas míticos en poderosas alegorías musicales. Hay, como mínimo, media de docena de piezas musicales procedentes del *Cascanueces* que han sido inmensamente populares gracias a filmes de la primera época de la factoría de Walt Disney, la época de *Blancanieves*, *La Cenicienta* o *La bella durmiente del bosque*. Conviene insistir en este aspecto archipopular de

¹ Beskow, Elsa, *Petter and Lotta's Christmas*, Edinburgh, Floris Books, 2002. El texto original sueco fue publicado en 1947 con el título *Petters och Lottas jul*, Stockholm, Alberts Bonniers.

la música de Chaikovsky porque para la tarea didáctica que nos ocupa es esencial. En este sentido la asociación entre la música y las artes escénicas se constituye en un triángulo mágico (triángulo escaleno) en el que el tercer lado lo constituye la historia literaria que actúa como soporte de una propuesta escénica y musical.

Volvamos ahora al cuento de Elsa Beskow y a la adaptación de la Real Compañía Sueca de Danza. En la ilustración de cubierta de la traducción inglesa podemos ver a un corro de personajes que bailan en torno a un abeto navideño: se trata de los dos niños, sus tres tías, Lavender, Brown y Green, el peculiar tío Uncle Blue, que ocupa el papel del misterioso y mágico Drosselmeyer en la obra de Chaikovsky, y los dos personajes mascotas, la gatita Esmeralda y el peculiar perrito Little Dot (Puntito o Manchita). El nombre de la gata, Esmeralda, es un guiño al maravilloso personaje creado por Victor Hugo, Esmeralda la zíngara, y el perrito o microperrito se adentra en el mundo liliputiense creado por Jonathan Swift en su célebre episodio inicial de *Los viajes de Gulliver*. Como se ve, a través del elenco de personajes de un cuento infantil estamos ya penetrando en el mundo de la fantasía literaria, soporte emocional de la música de Chaikovsky. No hará falta insistir en que los nombres familiares de Lavender, Brown, Green, Blue nos proporcionan un entorno sensorial y visual (los colores asociados al atuendo que los personajes visten) muy apropiado para trabajarlo de forma didáctica en el universo onírico que asocia la música a las historias mágicas populares. Los nombres y, en consecuencia, los atuendos de los personajes proporcionan un entramado visual muy apto para realzar los contenidos musicales del cuento.

El primer aspecto didáctico que conviene escudriñar atañe a la reestructuración de los contenidos formales de la historia para adecuarlos al centro musical del relato: la batalla entre la tropa del audaz Cascanueces y las huestes del malévolo Rey de los Ratones. Se trata de insertar el mundo imaginativo y mágico, dentro de la anécdota que podríamos denominar “el sueño de una noche de invierno”. La adaptación es doble: por un lado se trata de ajustar los personajes creados por Elsa Beskow a los que Chaikovsky ha utilizado procedentes del cuento de E.T.A. Hoffmann y por otro lado, se trata también de reinsertar el entramado musical heredado, sobre todo en lo que atañe a la segunda parte de la obra, en donde ya no se sigue la línea semántica del cuento, sino que la música atiende a las secuencias de pequeñas piezas musicales muy vistas y populares; la vistosa danza rusa, la imaginativa danza española, la fantasía de la tonalidad musical india y la ‘chinoiserie’ conforme al estereotipo oriental puesto de moda a fines del siglo XIX por Lafcadio Hearn. Esa parte de la adaptación escénica a la música es la que menos esfuerzo requiere, ya que es la más ajustada a la anécdota central, con músicas militares que describen los distintos momentos de la batalla entre la tropa de los ratones y los personajes que acompañan a Cascanueces, el muñeco animado. Sin embargo, es también la parte más importante para entender la adaptación o inserción de los personajes creados por Elsa Beskow; en este caso el importante personaje del Carbonero, que asume en la historia una segunda personalidad, la del falso Chivo, que les trae los reglados navideños a los niños, un personaje que permite introducir un juego escénico maravilloso, paralelo, en tono cómico, a una de las funciones estudiadas por Vladimir Propp, la del Suplantador o Falso Héroe. Aquí hay que detenerse un poco para aclarar este punto.

En todos los cuentos maravillosos existe el personaje del Héroe, el que resuelve el enigma, rescata a una princesa, se enfrenta a un Dragón o libera a un pueblo de una situación terrible. En la adaptación sueca del ballet se está usando esa función que es el núcleo del cuento de Elsa Beskow. El hecho mágico en este cuento se plasma en que el tío Blue, el tío Azul, se disfraza de Chivo que reparte los juguetes a los niños el día de Navidad y para ello cubre su atuendo con un tosco disfraz vegetal para disimular el cuerpo y una magnífica carátula de Chivo Mágico, con grandes cuernos estilizados para la cabeza y generosa barba de chivo que le llega hasta la cintura. Con lo que entramos en el tema del Disfraz mágico, presente en las tradiciones navideñas y entroncado con los rituales de Carnaval. En plena fiesta, el Tío Azul desaparece de

escena para reaparecer en atuendo de Chivo Mágico con su gran saco en el que trae los juguetes para los niños. En el relato de Hoffmann adaptado por Chaikovsky el personaje es el misterioso Droppelmeyer. En la adaptación del cuento de Elsa Beskow, el tío Azul, disfrazado de Chivo Mágico se encuentra de pronto con un segundo Chivo Mágico que irrumpe en el escenario con el mismo atuendo y mayor agilidad de movimientos, ya que se trata del Carbonero. El enlace mítico, en el estupendo cuento de Elsa Beskow, se basa en una pequeña peripecia de los niños Peter y Lotta, que el año anterior se habían encontrado al Carbonero tocando una guitarra y lo habían confundido con el Príncipe encantador. El Carbonero les sigue el juego, los niños le preguntan si es el encargado de llevar los regalos de Navidad y el Carbonero se compromete para asumir esta función al año siguiente, es decir, el año en el que pasa toda la historia. Tenemos, pues, el mismo entramado que desarrolla Chaikovsky para Droppelmeyer, con la función de repartir los regalos, y el cruce de esta sencilla historia con la del relato de Elsa Beskow. Todo esto es nuevo (y muy imaginativo) respecto a la historia de E.T.A Hoffmann y permite reaprovechar la magia musical de Chaikovsky al darle una nueva función descriptiva toda la música de la primera parte del *Cascanueces*. Lo que tenemos ahora en escena es un juego escénico muy brillante que reutiliza el poder descriptivo y emocional de la música para desarrollar el tema que Vladimir Propp ha descrito como la función ‘aparece un falso héroe’. El Carbonero es una figura asociada también a los regalos de Navidad: los Reyes Magos traen carbones para los niños que se han portado mal. El Carbonero, al igual que el Tío Azul, son en realidad personajes suplantadores y lo que el juego escénico de la música desarrolla es una animada y casi vertiginosa escena de descubrimiento mágico: el Carbonero, disfrazado de Falso Chivo tiene a su cargo toda una exhibición musical de pasajes de danza, a cargo de Anders Nordström, el primer bailarín del Real Ballet Sueco de Oslo. Más tarde será él quien se enfrente a la belicosa tropa del Rey de los Ratonos. Vale la pena insistir en que en todo este desarrollo se está siguiendo al pie de la letra (o de la música) el ballet de Chaikovsky. Así pues, el gran momento de esta primera parte del ballet lo constituye la historia creada por Elsa Beskow, del descubrimiento del misterio navideño de la identidad del personaje que trae los regalos a los niños.

El segundo gran personaje del ballet tiene como germen a un personaje marginal y secundario del cuento de Elsa Beskow: la Criada, papel que en la adaptación sueca del *Cascanueces* desempeña la *prima ballerina* de la compañía, una grácil, teatral y mágica Maria Lindqvist, no solo bailarina de fuste sino actriz cómica que tiene un doble papel en esta adaptación: el de criada, con la que se inicia la historia del Falso Chivo, y el papel propio de *prima ballerina* en la segunda parte de la obra musical. Resaltaré, en su papel de criada vestida de negro y con cofia, el enérgico uso de la escoba para despejar de ratones el espacio doméstico. No obstante, lo que sí que importa aquí mostrar en la brevísima microescena en la que, al comienzo de la obra, la vemos entregando un gran fardo al personaje de Anders Nodström. Se trata de una *prolepsis*, en términos retóricos, que va a anticipar la futura aparición del Carbonero ataviado como Falso Chivo. Hay un segundo momento, y éste es muy importante, en el que se usa la *prolepsis*: cuando el Tío Azul despliega en el abeto de navidad *un* recortable de papel en el aparece media docena de muñecos de papel enlazados como un desplegable. Esto anuncia uno de los momentos más extraordinarios de la representación, el baile de Polichinelas, ya en el segundo acto, en el que media docena de polichinelas ejecutan todo tipo de evoluciones en *pas de six* en una escena de extraordinaria dificultad plástica que culmina en la caída sincronizada, de todos ellos de espaldas, que tendrán que ser ayudados por Peter, Lotta y el Tío Azul para poder salir del escenario, ya que resulta hartamente difícil incorporarse después de haber caído de espaldas en fila todos ellos. Es un ejemplo excelente de tratamiento cómico de uno de los momentos cumbre de la pantomima musical. El otro momento tiene como protagonistas al tío de las tías Lavender, Brown y Green que evolucionan en escena en una danza de sonámbulas donde la comicidad extrema se alía con la sincronización entre el trío exterior de sonámbulas

en *pas de trois*, auxiliadas por el trío de ayudantes formado por Uncle Blue, Peter y Lotta. La resolución escénica habitual desde la coreografía de Marius Petipa hasta las versiones modernas de Nureyev o Barishnikov suele tratarse como un fragmento de tipo oriental hindú, aprovechando el efecto de fondo musical para deslumbrar al espectador con danzas más o menos vaporosas y magnéticas a cargo de bayaderas orientales. Eficaz y vistoso en su tratamiento clásico, pero inferior, sin duda, a la brillante y sincronizada escena de *pas de trois* con apoyo físico de los otros tres personajes que ayudan al equilibrio. Estamos hablando de una escena que alía la extraordinaria dificultad técnica del ballet de sonámbulas con el ajuste de sus ayudantes, lo que permite crear, además, el efecto de sobresalto que actúa en el espectador. Un ejercicio de virtuosismo técnico en el *pas de trois* de las sonámbulas y de virtuosismo cómico en los personajes de apoyo.

Probablemente todo esto sea ya una buena introducción a las sorpresas que depara este montaje, que aprovecha a conciencia las posibilidades de evocación de ambientes que ofrece la hipnótica música de Chaikovsky y las diferentes resoluciones en el ámbito de la danza clásica en esos pasajes de lucimiento que son los de la segunda parte de la obra. La exploración y explotación de la comicidad, por momentos irresistible, nos la da el brillante e imaginativo *pas de quatre* en el que el niño protagonista Peter comienza una danza de tres ratones amaestrados que evolucionan en círculos dirigidos por las riendas que maneja Peter, pero que al final acaban en una inversión de papeles en que son los tres ratones los que hacen bailar a Peter, enredado en las propias bridas ante el regocijo de los antes prisioneros ratones. Estoy haciendo ver las enormes posibilidades que ofrece el cañamazo teatral del *ballet* de Chaikovsky y sus adaptaciones posibles en otros ámbitos culturales. No puedo terminar sin aludir a una posibilidad latente que la literatura infantil española nos permite y que ha sido explorada: la posibilidad de usar a los personajes de Celia y Cuchifritín como *alter ego* de Peter y Lotta, y de rescatar al Ratoncito Pérez de nuestro particular baúl de los recuerdos para proponer una variación hispánica de esta historia mágica. No en vano Elena Fortún (de nombre real Encarnación Aragoneses), la autora de los populares cuentos de Celia, es casi rigurosamente coetánea de la ilustre Elsa Beskow y el jesuita Luis Coloma (1851-1914), el creador del Ratoncito Pérez en su versión literaria, es muy poco anterior a Elena Fortún y a Elsa Beskow y todos ellos coetáneos de Piotr Illich Chaikovsky. Una interesante vía de exploración que aún la literatura infantil, la música y la danza y los posibles y necesarios planteamientos didácticos de lo que son en realidad tres ramas de lo mismo: las artes escénicas y musicales.

LA PERSUASIÓN DE LA IMAGEN AL SERVICIO DE LA MÚSICA: EL CARTEL MUSICAL EN LAS ARTES GRÁFICAS PUBLICITARIAS

Montiel Seguí¹

(¹) Universitat de València, montielsegui@gmail.com

Resumen

La historiografía tradicional ha estudiado el cartel publicitario desde varios puntos de vista. Se han agrupado desde carteles sociales, culturales, políticos o comerciales. Ha sido tratado por medio de estudios cronológicos muchas veces como espacios insalvables: como un hecho histórico, sociológico o ideológico; como base cultural donde surgen los movimientos rupturistas, la modernidad y la cultura de masas. En otras ocasiones se abarca una índole completamente estética dependiente de un componente geográfico o siguiendo el trabajo del diseñador, dibujante, pintor o ilustrador. El historiador de arte se ha preocupado en ocasiones de inventariarlos dentro del ámbito de los adelantos técnicos del papel, la imprenta o la publicidad. De forma monográfica encontramos que también se ha compilado para su estudio en carteles cinematográficos, taurinos, exposiciones, etc.

El objetivo de esta investigación es poner en relieve el cartel musical dentro de los estudios musicológicos que tratan los programas visuales musicales, mostrando cómo las corrientes artísticas internacionales tuvieron un papel renovador en la estética del cartel musical publicitario a la vez que este mantenía sus vinculaciones con la tradición artística.

Palabras clave: *cartel musical; modernismo; ópera; artes gráficas, publicidad.*

Abstract

Traditional historiography has studied the advertising poster from various points of view. They have been grouped from social, cultural, political or commercial posters. It has been treated by means of chronological studies many times as insurmountable spaces: as a historical, sociological or ideological fact; as a cultural base where breakthrough movements, modernity and mass culture emerge. On other occasions, a completely aesthetic nature is covered depending on a geographical component or following the work of the designer, draftsman, painter or illustrator. The art historian has sometimes been concerned with inventorying them within the scope of technical advances in paper, printing, or advertising. In a monographic way, we find that it has also been compiled for study in cinematographic, bullfighting posters, exhibitions, etc.

The objective of this research is to highlight the musical poster within the musicological studies that deal with musical iconographic programs, showing how the artistic avant-gardes had a renovating role in the aesthetics of the advertising musical poster while maintaining its links with the artistic tradition.

Keywords: *musical poster; modernism; Opera; graphic arts, advertising.*

Cita recomendada

Seguí, M. (2021). La persuasión de la imagen al servicio de la música: el cartel musical en las artes gráficas publicitarias. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 106-112). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La historia de la publicidad se desarrolla paralelamente a la de las imágenes o Historia del Arte. Por este motivo, la evolución técnica del cartel irá asociada a los avances tecnológicos del siglo XIX que propiciaron el desarrollo de la técnica de la estampa en el arte gráfico, el de la prensa, el de la fotografía, el del cine, el de la radio y el de la publicidad.

En general, los carteles publicitarios fueron creados para incitar al nuevo lenguaje de consumo, ya que estos fijados en las paredes, expuestos en vitrinas o incluidos en los periódicos, sirvieron de forma atractiva como demanda para la adquisición de los productos de la industria, democratizando sus mercancías e incitando a la compra a la ascendente burguesía. En la moderna vida burguesa se empezaba a gestar una nueva cultura visual derivada de experiencias vividas, de entre ellas las que fueron el resultado de las nuevas tecnologías de las que daban fe los modernos artefactos como: la máquina de siluetas, la máquina oscura, las heliografías, los daguerrotipos, las calotipias, los panoramas, los dioramas, las fantasmagorías, etc. La neo-ciudad se vestía con la arquitectura del hierro y del vidrio, blindándose con las infraestructuras del progreso. En las remodeladas calles, avenidas y circunvalaciones –abiertas con el fin de agilizar las comunicaciones y de aplicar medidas higienistas, a la vez de estar surtidas de comercios, grandes almacenes, teatros, óperas, cabarets, cafés, etc.–, resultado de las reformas urbanísticas ejecutadas en las principales ciudades europeas –como el París haussmaniano o, en el caso de España, la Barcelona de Cerdà (1859)–, el cartel expuesto en muros o espacios públicos, impreso por necesidad a mayor dimensión para poder ser avistado, se tornaba en reclamo visual para el viandante seducido por el mensaje tipográfico, por el color y dinamismo de sus formas: “[...] desde la Revolución Industrial [la publicidad] ha ido acaparando espacios estratégicos del tejido urbano [...] es un batiburrillo tipográfico, caligráfico, pictográfico y cromático que confluye decisivamente en la devaluación visual del paisaje.” (Sauté, 2006, p. 25). “Paseando es como la gente puede enterarse de los programas de los teatros y los cafés cantante, leer los anuncios colgados de las paredes, ver las mercancías expuestas en los escaparates.” (Eguizábal, 2011, p. 182).

El abaratamiento del precio del vidrio plano permitió que este se emplease, junto al hierro, como nuevo elemento estructural en los edificios, las arquitecturas novecentistas aportaron como novedad en sus fachadas los miradores, para mirar sin ser vistos; en los comercios los grandes escaparates vidriados eran ventanas de contemplación para el *flâneur*, dónde los carteles se emplazaban dando información del producto. En Francia, la ley del 29 de julio de 1881 otorgaba libertad absoluta para pegar carteles en las paredes de las calles; por tanto, libertad en las maneras de comunicación social. El cartel se convierte en un medio inmejorable de comunicación que relaciona la marca con las emociones de la gente, y que transmite valores positivos a una sociedad con la mirada puesta en la ciencia y el progreso. El cartelista intentará crear una historia artificial o real que conmueva los sentidos donde la gente se sienta identificada: son productos para vender. En otros casos, en períodos conflictivos o bélicos, será un arte utilizado al servicio de la política para emocionar, movilizar y crear una opinión partidista. De esta manera, el cartel, dependiendo de las exigencias en que se realice, adoptará un modelo estético u otro, pero su mensaje tendrá un fin: vender una idea.

Los cambios técnicos en los procesos de estampación e impresión del cartel publicitario posibilitarán el desarrollo estético de este. “Arte y ciencia son como esos buques que van acoplados por los ríos, remolcado uno, remolcador el otro. Si el primero sigue una falsa dirección, el segundo ha de seguirla forzosamente” (Tolstoi, 2007, p. 196). En este sentido la cromolitografía fue “una aportación, pues, transcendental para el mundo de las artes gráficas, de la publicidad y del cartelismo que, junto a la importancia de la maquinaria alemana y francesa, supuso una mejora en la cantidad y calidad de los carteles producidos [...]” (Giralt-Miracle, 2005, p. 33). Las innovaciones en el campo del color llegaron de la mano de Jean Alexis Rouchon (1794–1878) a mitad del siglo XIX –quien dio un vuelco a la publicidad, despuntando en el ámbito de la moda parisina–, alcanzando su máxima expresión con Jules Chéret (1836-1933) “creador del gran cartel cromolitográfico” (Eguizábal, 2011, p. 165) e iniciador del cartel de autor.

El cartel cargado de intención estética publicitaba los productos de la sociedad del consumo de masas con variadas temáticas: moda, perfumes, chocolates, jabones, cigarrillos, cavas,

licores, aceites, etc.; y anunciando eventos de diversión y sociales: teatros, círculos de bellas artes, casinos, circos, corridas de toros, ferias, exposiciones, circuitos automovilísticos, entre otros, así como todo lo relacionado con el ambiente musical: óperas, cabaret, cafés concierto, orquestas de jazz, salas de baile, grandes almacenes de música y pianos –instrumento predilecto en las reuniones burguesas–, etc. “El cartel artístico es esencialmente un cartel de autor (aunque los haya también anónimos), impregnado de individualismo y utilizado no solo como medio de comunicación sino también como forma de expresión” (Eguizábal, 2014, p. 19). Las artes gráficas, como medio de expresión artística, serán registro de las nuevas tendencias estéticas y artísticas que conjugarán tradición con modernidad, y funcionarán como excelentes y rápidos medios de comunicación verbo-visual. En efecto, en el cartel no sólo viene asociada la iconicidad sino que la representación figurada es acompañada por diferentes tipografías. El cartel tiene un “lenguaje de naturaleza híbrida entre lo visual y lo verbal” (Eguizábal, 2014, p. 13), ambos elementos conviven en la obra otorgándole la cualidad de ser valiosa fuente documental testigo de una época. Tipografía y arte, escritura e imagen son dos códigos denotativos que conforman los dominios del diseño gráfico como dos constantes de interrelación a lo largo de la Historia cultural. “La tipografía se ha desarrollado sin interrupciones desde 1450 hasta ahora [...]” (Sauté, 2006, p. 24), llegando a ser un elemento primordial dentro del cartel, entendida como un elemento gráfico-estético más y, por tanto, como testigo histórico.

Metodología

Aunque se suelen clasificar los carteles musicales dentro de un estilo determinado, siempre existen imbricaciones de otras manifestaciones artísticas. No obstante, el estudio del cartel musical se puede agrupar en dos ámbitos: en primer lugar, aquel en el que su diseño gráfico hace referencia a una representación o evento musical; en segundo término, aquellos carteles que basan su programa icónico musical para introducir algún producto, empresa o circunstancia en el mercado. Por otro lado, existen dos tipos básicos en función de las características musicales que expone su programa visual: el cartel musical y el cartel que trata sobre música. A nivel formal, existe una distinción entre un cartel que trata sobre un tema musical en cualquier tipo de situación comunicativa: una función musical, un mensaje comercial organográfico, etc.; y un cartel musical que contiene un componente semiótico con grafía musical inscrita en él, que también, funcionalmente, discurre sobre la noticia o información musical. Es decir, el “cartel que trata sobre música” mostrará en su programa visual un componente icónico; mientras que el “cartel musical” combinará el integrante icónico junto a las grafías de notación musical. En algunos casos puede que el contenido semiótico se preste a una transcripción que nos aproxime al significado de la obra en relación con su contexto histórico.

Resultados

En cuanto a los inicios, el primitivo cartel musical o cartel musical decimonónico –como ocurrió con todo tipo de cartel, por ejemplo el cartel taurino español–, estará compuesto únicamente de tipografía de intencionalidad informativa debido a que su desarrollo va a depender del avance en la técnica de estampación y el abaratamiento de esta, aunque con el tiempo la paleografía del texto –tanto el tipo como el tamaño de letra– se convertirá en herramienta estética y pretexto de asimilación de las nuevas convergencias de vanguardia. “En una fase previa el cartel fue exclusivamente tipográfico y por tanto carente de imágenes” (Pérez Rojas y Alcaide, 2002, p. 21). El anuncio público en papel de la ópera *Fidelio* de Beethoven, en 1814, en el *Theater am Kärntnertor* de Viena presenta un cartel en su totalidad tipográfico, al estilo de la caligrafía *faktur*, donde en dos registros de información se distribuye el mensaje de la ópera en una Viena “conquistada por la obra de Rossini” (Vela, 2020, p. 128) cuyas óperas como *Der Barbier von Sevilla* en el K.K. Hofopertheater, estrenada en la misma Viena el 16

de abril de 1880, también se anunciaban con cartelas cuya información era íntegramente tipográfica junto algún aderezo para enmarcar el texto. Por lo tanto, la prioridad del cartel primigenio musical fue informar sin incluir la imagen como elemento primordial de comunicación, lejos de la artísticidad, aunque exista alguna muestra de estampación grabada en claroscuro para imágenes o elementos decorativos en primeros carteles musicales: xilografías o litografías. Esa información textual con el tiempo se irá simplificando, pero lo común era que el cartel musical en sus principios anunciase la obra musical con su autor, el lugar de escenificación, seguido del nombre de los actores, entre más informaciones del evento. Por lo general, solían situarse fijados en los muros de las arquitecturas de espectáculos a altura legible.

La total pregnancia de imagen al cartel musical tipográfico llegó con el avance de la técnica litográfica, más económica y ágil que la xilografía que requería de un especialista en grabado. Fue con la cromolitografía cuando el cartel musical, como todo cartel publicitario, comenzaba a mostrar la intención estética e individualista de un autor-artista. Jules Chéret será la figura clave en la configuración estética del cartel, y su posterior desarrollo, tal y como hoy lo conocemos. *Do, Mi, Sol, Do*, de Chéret, realizado en 1878, es un cartel musical que combina un programa icónico junto a la imagen de un pentagrama musical donde se leen en clave de Sol en segunda las notas arpegiadas: Do –corchea-, Mi –corchea-, Sol –corchea-, Do –negra-. Se trata de la representación de un espectáculo burlesco en el café *Folies Bergère* por los cómicos Hanlon Lees. Chéret, importante difusor de la impresión litográfica a color y de la estética cartelística, ridiculiza el gusto de la burguesía por la música operística situando con profusa verticalidad y lirismo a un Wagner arlequín vestido de rojo que dirige a la orquesta desde el centro de la composición, esta cargada del carácter del *fumisme* y también cómico en guiño a los carteles de circo americano.

Sobre un fondo en tono verdoso aparecen en segundo registro diferentes músicos en actitud dinámica, tañendo tanto instrumentos percutidos como xilófonos, aerófonos en el caso del acordeón, o cordófonos como el banjo profusando dinamismo y narratividad en la escena. Una locomotora a vapor para transporte de viajeros atraviesa horizontalmente la composición rompiendo el eje vertical con respecto a la figura wagneriana, con una clara referencia a la velocidad del transporte moderno. Dentro de la gran producción de Chéret –que había realizado para España, en 1887, el cartel publicitario *Vino Bugeaud*–, trabajará en otros carteles asociados a la representación musical –o en torno a esta como los que decoraron las paredes del *Le Chat Noir*– como *Orphée aux Enfers* (1879), ópera cómica de J. Offenbach, donde la teatralización, la luminosidad, el dinamismo y la expresividad de la escena, plena de colores vivos, recuerda a pintores como Tiépolo y sus singulares personajes abandonando el marco de la imagen.

Entre finales del siglo XIX –*fin-de-siècle*, de filosofía decadente– y las primeras décadas del XX –*belle époque*, crédula y optimista– el cartel musical reunía un gran interés artístico, con variados programas iconográficos expuestos estilísticamente según el sentido estético: Impresionismo, Simbolismo, Decadentismo, Japonismo, Modernismo, etc. Las seductoras imágenes estampadas incitaban el reclamo social de lo publicitado. Desde la principal urbe artística, París, se irradiaba toda tendencia hacia Europa. El cartel publicitaba las imágenes de la cultura moderna anunciando los teatros, los cafés cantantes, los cabarés, las salas de baile, etc., puntos de encuentro para escritores, poetas, compositores, músicos y artistas con inquietudes estéticas afines como en el caso español de *Els Quatre Gats* frecuentado por Ramón Casas, Santiago Rusiñol, Miquel Utrillo –y un pueril Pablo Picasso–, entre otros, que habían residido en la capital francesa. En lo alto de la colina de París bullía un espíritu musical –incluso antes de su anexión en 1860– inspirado en la canción montmartresa, los teatros de sombras, los bailes o el *music-hall* en locales rehabilitados para el divertimento de la sociedad. El cabaré *Le Chat Noir* o el *Cirque Fernando*, y una década después el *Divan Japonais*, el *Casino de Paris*, el *Folies Bergère*, *Quat’z’Arts* o el *Moulin Rouge* atraerían a jóvenes como: Paul Signac, Émile Goudeau, Erik Satie, Gustave Charpentier, Achille Debussy o Toulouse Lautrec, entre otros,

cuya estética renovadora cambiaría el curso histórico del Montmartre finisecular que sería fielmente retratada por todos ellos. En el cartel musical modernista *Jane Avril en el Jardín de París*, de 1893, del pintor y grabador Toulouse Lautrec, el marco que encierra la composición viene delimitado por el motivo del contorno del mástil del contrabajo cuyo clavijero asoma en primer plano junto a la silueta del músico, ambos en tonos oscuros. Tras estos un pentagrama con notas musicales escritas en una clave que no corresponde con la que habitualmente lee este instrumento cordófono. Para representar la fuerza plástica de efecto de ligereza y libertad, el autor utiliza colores planos delimitados por líneas gruesas negras influencia de las estampas japonesas. El siguiente plano es para el personaje individualizado Jane Avril, popular bailarina de la sala Jardín de París. Esta alza su pierna en el baile del cancan frente al *basso* –donde cualquier intérprete freudiano podría encontrar algún simbolismo–, sobre un escenario cuya profundidad es adquirida por el uso del color. Ya no son personajes idealizados sino retratos indisociables de la vida moderna.

El cartel de ópera no pudo faltar al encuentro de las artes gráficas, pero en estas estampas, por el contrario, no resonaba el bullicio de la vida pendenciosa y desafinada, sino que su mensaje elocuente vendía elegancia y buen gusto social. Adolfo Hohenstein (1854-1928), trabajó para la editorial Ricordi dedicando parte de su producción a los carteles relacionados con la ópera o el ambiente musical. En 1896 conformó el cartel que trata sobre música, de estilo modernista, para *La Bohème* de Puccini, editada por G. Ricordi & Co. La composición ordena el diseño en dos registros separados por el título de la ópera. En el superior, en tonos amarillos distribuye abigarrados a los personajes secundarios evocando las siluetas del teatro de sombras y anuncia en una filacteria –a modo tradicional– el nombre del escritor Henry Murger. El registro inferior, de color rojizo, muestra la tipografía con el mensaje. Ambos espacios quedan unidos y son abordados por personajes flotantes (los cuatro bohemios) –un año después Pierre Marie Louis Vidal (1849-1925) presentará personajes suspendidos en el aire en *La Vie à Montmartre* (1897)– pertenecientes a la trama operística, al más puro estilo Chéret tratados con cierto sentido del humor y entelequia. Los colores escogidos asemejan las luces de la noche donde el tono rojizo avecina simbólicamente el rumbo infortunado de la obra.

Hohenstein compondrá el cartel para la ópera *Madama Butterfly* (1904), donde la imagen narrativa concreta la escena del acto III: Madama Butterfly ha caído al suelo fuera de la mampara, alarga su mano y se acerca tambaleándose, con el velo blanco circundándole el cuello, hacia el niño de ojos vendados que sostiene la bandera americana. En el cartel modernista de la ópera *Tosca* de Puccini, de 1899, el empleo del color rojo vuelve a vaticinar, en afán retórico, el final trágico de la vida de los comediantes. De nuevo, el tema tonal es utilizado con finalidad expresiva en un juego de luces y sombras. Hohenstein representa la muerte de Scarpia, escena final del acto II. El autor introduce la misma portada que realizará su coetáneo A. Beltrame para el periódico *La Domenica del Corriere*, semanario milanés, en 1900. El cartel de estilo modernista floral obtuvo una buena difusión por Europa y América.

En una línea totalmente opuesta, Leopoldo Metlicovitz –al puro estilo de Alfons Mucha (quien también anunciaría *La Tosca*)– escogió un exquisito modernismo floral para representar *Tosca*, una imagen totalmente diferente a la de Hohenstein, alejada del sentimiento infausto de la vida. El retrato de una mujer idealizada, enmarcada con una ornamentación vegetal y tallos serpenteantes florales que ondulan, profesa musicalidad y un sentimiento elegantemente barroco. En el registro superior el título de la obra, y en el inferior la información sobre la ópera, ambos en un juego tipográfico modernista. La obra está basada en el drama teatral de Victorien Sardou “La Tosca” que la actriz Sara Bernhardt –representada como Juana de Arco por el cartelista Eugène Grasset y fotografiada por Nadar antes de la fama alcanzada por la actriz– llevó a los escenarios, en 1887, en el Teatro de la Porte-Saint de París.

La complicada trama es de componente político entre dos personajes masculinos un ilustrado Cavaradossi frente a un católico y policiaco barón Scarpi, no obstante, este ambiente está ausente en la representación de esta estampa.

La ópera alemana *Elektra* de Richard Strauss, estrenada el 25 de enero de 1909 en *Samper Opernhaus*, en Dresden, con libreto de Hugo von Hofmannsthal, está basada en el mito griego de Elektra de Sófocles.

Richard Roland Holst (1868-1938) opta, en 1920, por un cartel donde la tradición se imbrica con la modernidad –análogamente a la concepción operística de la obra–, fusionando el *Art Déco*, el modernismo secesionista, el simbolismo e incluso el japonismo que acusa planitud al volumen. En una puesta en escena de entramado griego, donde trata el mundo de ensueño y la leyenda clásica, el autor opta por una superficie realizada con un acusado trazado lineal utilizando el blanco y el negro que aportan austeridad al programa icónico. Este narra el momento del monólogo de Elektra. El personaje en composición axial, sedente entre columnas de orden dórico de fuste estriado, en un entorno arquitectónico reconocible, mientras, con el gesto fáctico de la torsión del cuello, sostiene, melancólica, la urna con las cenizas de su hermano Orestes.

Conclusión

Los carteles musicales son un medio gráfico de comunicación e información verbo-visual, en ocasiones con contenido semiótico, que transmiten un mensaje a través del ámbito musical. Los primitivos carteles musicales fueron tipográficos, salvo por la inclusión de alguna tímida ornamentación xilográfica o litográfica. El avance en la técnica de la estampa, con el paso a la litografía y a la cromolitografía, irá a la par del florecimiento estético del cartel musical, en sintonía con el contexto social de la nueva cultura visual decimonónica, y, con ello, a la artísticidad del cartelismo musical, a la prevalencia de la seducción estética sobre la noticia o información.

Desde una apreciación iconológica la representación icónica del cartel musical o que trata sobre música es tanto narrativa como conceptual. La imagen de la ópera es tratada por los cartelistas basándose en la fuente literaria del libreto, con imágenes narrativas de un momento o acontecimiento concreto de un acto de la ópera, como se ha visto con *Madama Butterfly* o *Tosca* estampas sendas de Adolfo Hohenstein; o en el cartel de *Elektra* de Strauss.

Sin embargo, el modernismo floral aborda las imágenes de la música con otra presunción lejos de la narración visual. Leopoldo Metlicovitz presenta en *Tosca* la imagen conceptual de una mujer moderna que porta atributos como tal: sombrero elegante a juego con el tono de la rosa verde; el bastón que sostiene en su mano es el cetro que retorna del mundo de las alegorías de Cesare Ripa en símbolo de la sabiduría y poder. Es un retrato académico en un tondo floral donde la dama posa ladeando la cabeza fuera de la narración y el tiempo. Bajo las mismas premisas, Hohenstein presentó *La Passion (La Pasión según san Mateo, BWV 24)* al estilo del modernismo floral para la obra del poeta Edmond Haraucourt, con música de Johannes Sebastian Bach, lo hizo con un Jesucristo lánguido que sobresale del marco portando el atributo de la pasión.

Referencias

- Eguizábal, R. (2011). *Teoría de la publicidad*. Madrid: Cátedra.
- Eguizábal, R. (2014). *El cartel en España*. Madrid: Cátedra.
- Giralt-Miracle, D., Catasús, A., Quílez, F., Casanova, R. y Martí, M. (2005). *Ramón Casas y el cartel*. Valencia: Museu Valencià de la Il·lustració i de la Modernitat.
- Pérez Rojas, J, y Luís Alcaide, J. (2002). *Un siglo de carteles de la feria de Xàtiva*. Valencia: Generalitat Valenciana, Subsecretaria de Promoció Cultural.

- Satué, E. (2012). *El diseño gráfico: desde los orígenes hasta nuestros días*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tolstoi, L. (2007). *Qué es el arte*. Navarra: Eunsa.
- Vela, M. (2020). *Las nueve sinfonías de Beethoven*. Madrid: Forcola Ediciones.

Información de interés

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

LA DISCRIMINACIÓN AUDITIVA Y EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA EN “PLURINFANTIL”

María Bobadilla Pérez¹, Sara Cancela Pose²

(1) Universidade da Coruña, m.bobadilla@udc.es; (2) Universidade da Coruña, sara.cancela@udc.es

Resumen

La sociedad actual cuenta con un nivel de competitividad cada vez mayor, hecho que resalta la necesidad de conocer diferentes lenguas extranjeras. En este sentido, el enfoque AICLE resulta beneficioso al contemplar el trabajo conjunto de contenidos y lenguas. Por otro lado, la Educación Musical favorece el desarrollo de diferentes competencias, como la lingüística, máxime si ambas se inician a edades tempranas. Partiendo de la hipótesis de que la integración de la Educación Musical como herramienta en el aula de lengua extranjera favorece su adquisición, este trabajo se centra en el estudio y aplicación de las sinergias de ambas áreas. Para ello, tras la elaboración del marco teórico se analiza el empleo de la música en el aula de lengua extranjera a través de la observación y la entrevista. Finalizado el análisis se destacan las ventajas del trabajo en conjunto y se concluye la necesidad de una mayor formación del profesorado, tanto en metodologías para el plurilingüismo como para la docencia musical en Educación Infantil.

Palabras clave: plurilingüismo; discriminación auditiva; AICLE; Educación Musical; Educación Infantil.

Abstract

Current society has a higher competitive level, so we must know different foreign languages. In relation with this, CLIL approach is beneficial, because it considers the joint work of contents and languages. On the other hand, music education promotes the development of different skills, such as language, especially if both are started at an early age. Based on the hypothesis that the integration of Musical Education as a tool in the foreign language classroom favors its acquisition, this work focuses on the study and application of synergies in both areas. For that, after the elaboration of the theoretical framework, the use of music in the foreign language classroom is analysed through observation and interview. Finalized the analyses, it highlights the advantages of working them together and it concludes the need of a greater teacher training, both in methodologies for multilingualism and for music teaching in Early Childhood Education.

Keywords: plurilingualism; auditive discrimination; CLIL; Musical Education; Early Childhood Education.

Cita recomendada

Bobadilla Pérez, M., & Cancela Pose, S. (2021). La discriminación auditiva y el aprendizaje de la lengua extranjera en “Plurinfantil”. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 113-116). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Actualmente siguen surgiendo dudas en torno al nivel de competencia lingüística que consiguen alcanzar los alumnos y alumnas al final de las distintas etapas educativas, lo que hace plantearse la posibilidad de que un nivel deficiente en dicha competencia pueda deberse a la aplicación de metodologías poco eficaces. En este sentido, el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera) pretende reforzar los aprendizajes de la segunda lengua a través de su utilización como instrumento de aprendizaje y vehículo de comunicación, de tal modo que se adquiriera una terminología específica. En la Comunidad Autónoma de

Galicia, la *Consellería* ha implementado, en el año 2017, el programa *Edulingüe 2020* en los centros educativos acogidos al programa plurilingüe. Las aulas de Educación Infantil de estos colegios son denominadas “*Plurininfantil*”, y el profesorado debe contar con un nivel B2 en competencia lingüística acreditado; auxiliar de conversación y actividades extraescolares que favorezcan el aprendizaje de la lengua extranjera.

La discriminación auditiva, siendo esta una forma particular de percepción es una de las habilidades auditivas más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser la más idónea para reconocer los sonidos, pues un sonido es aprendido cuando se diferencia de otro (Botella-Nicolás *et al.*, 2017). En esta línea hay que añadir que la Educación Musical proporciona estrategias para la correcta pronunciación en lengua extranjera, mejorando el vocabulario, la entonación, el acento y la gramática, y convirtiendo la didáctica musical en una herramienta interdisciplinar pues, al crear un repertorio que utilice el léxico y estructuras adecuadas en lengua extranjera basadas en el criterio de frecuencia léxica, se colabora al desarrollo vocal (Bernal Vázquez *et al.*, 2010).

En relación con la selección de materiales didácticos y curriculares para Educación Musical en el aula plurilingüe, podría afirmarse que se trata de poner la música al servicio del inglés, pero sin desfavorecer el proceso de musicalización, enriqueciéndose mutuamente. Bernal *et al.* (2010) manifiesta que los recursos musicales que se utilicen en el aula no solo han de ser adecuados desde el punto de vista lingüístico, sino que también deben ser útiles para reforzar los contenidos musicales del ciclo, de tal forma que se produzca un aprendizaje integrado y cooperativo entre las áreas curriculares, estrechamente ligado con los principios del enfoque AICLE. En alusión a recursos específicos sonoros, como es el caso de las canciones, Ludovico y Zambelli (2016) consideran que la música y el sonido son elementos clave en el aula de lengua extranjera, puesto que, por ejemplo, la pronunciación de nombres de animales implica una actividad de escucha activa. Los propios animales producen sonido, cuya transcripción suele diferir de un idioma a otro, y existen, al mismo tiempo, canciones y rimas sobre animales.

En estrecha relación con el párrafo anterior, Ruiz-Calatrava (2008) considera las canciones como recurso fundamental a la hora de trabajar la adquisición de la lengua extranjera, puesto que gracias a la música los niños y niñas introducen nuevas estructuras en contexto con un significado específico, perfeccionan su aprendizaje y pronunciación en lengua extranjera, y se muestran aspectos importantes de la cultura del idioma. En este sentido, Bernal *et al.* (2010) consideran que el hecho de crear canciones en la clase de inglés permite introducir nuevas palabras, ampliando así la estructura gramatical; cantar canciones populares inglesas; conocer la historia del país a través de su música; facilitar la entonación fonética; utilizar estructuras sonoras utilizadas en la clase de música; investigar con el sonido para aplicarlo a una determinada estructura gramatical; enriquecer el vocabulario y realizar experiencias motivadoras.

Al tratarse la Educación Infantil de una etapa en la que el alumnado comienza a tener sus primeros contactos con la lengua extranjera y la enseñanza musical, es importante que las canciones sean trabajadas en clase atendiendo a la edad e intereses de los niños y niñas, utilizando cuantos recursos tenga el docente a su alcance y poniéndolos a disposición del alumnado de una forma lo más lúdica posible, de tal forma que el proceso resulte gratificante. De este modo, se pueden señalar una serie de pasos preliminares para la enseñanza-aprendizaje de la canción en el aula AICLE, y que se resumen en los siguientes: los juegos preliminares con la voz y el cuerpo con diferentes elementos del ritmo de la canción; juegos a partir de los parámetros del sonido, en relación con el texto de la canción; la presentación en forma de eco del ritmo y la melodía; y la interpretación de la canción al unísono.

En este sentido, no solo se busca el aprendizaje de la canción en lengua extranjera, ni se utiliza como un apoyo carente de significatividad en el proceso, sino que se tiene en cuenta el trabajo de sus características desde el punto de vista musical, al mismo tiempo que se adquiere

vocabulario y estructuras gramaticales en la lengua objeto de adquisición a través de la repetición y la correcta adaptación a la etapa de Educación Infantil.

Metodología

Partiendo del objetivo de contrastar las diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera según la percepción y el desarrollo auditivo, en este estudio se ha llevado a cabo una metodología cualitativa, al tratarse AICLE y la Educación Musical de temas con un enfatizado multiperspectivismo. Por este motivo, es importante que la investigación no se centre simplemente en técnicas de recogida de información cerradas, sino que se parta de la observación para la recogida de datos de la forma más abierta y flexible posible, prestando atención a todo lo que rodea el tema de investigación y no permitiendo, en principio, que ningún detalle pase por alto. En este sentido, se han realizado dos observaciones en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, y un total de 5 entrevistas al profesorado. Posteriormente, se han analizado los resultados de ambas técnicas de recogida de datos, y se ha llevado a cabo la triangulación de los datos obtenidos.

Resultados

Analizados los datos de las entrevistas y observaciones, se subraya la necesidad de la aplicación en el aula de Educación Infantil de una metodología integradora de contenidos y lenguas, fundamentada en principios metodológicos adaptados a la etapa en cuestión. En este sentido, AICLE resulta beneficiosa, al ofrecer múltiples fortalezas frente a metodologías tradicionales, aunque se pone de manifiesto la necesidad de una mayor formación del profesorado en métodos para la enseñanza plurilingüe. Si bien es cierto que todos ellos cuentan con un nivel B2 debidamente acreditado, desconocen el método AICLE y no cuentan con la competencia pedagógica necesaria para impartir docencia a través de la lengua extranjera, ocasionando que la clase CLIL guarde similitudes con la clase de Didáctica de la Lengua Extranjera.

Por otro lado, se concluye que la educación auditiva temprana favorece trabajar la conciencia fonológica en lengua extranjera. El trabajo de las cualidades del sonido en el aula contribuye a la mejora de la pronunciación, la vocalización, la respiración y a la adquisición de vocabulario, aumentando significativamente la motivación del alumnado.

La canción, utilizada como recurso en el aula plurilingüe, resulta motivadora al fomentar la planificación, teniendo en cuenta que se puede trabajar de forma globalizada, a través de las palmas, el teatro y el baile. Además, la pronunciación de las palabras en lengua extranjera mejora considerablemente al cantar. Sin embargo, se pone de manifiesto la necesidad de planificar el uso de recursos musicales en el aula, debido al hecho de que la música es utilizada como apoyo, no como una herramienta.

En las aulas analizadas no se trabaja la educación auditiva temprana. En relación con este aspecto, es importante escuchar la música y aprender a reflexionar sobre lo que se percibe, de tal forma que se comprenda lo que se escucha.

Discusión

Una vez finalizada esta investigación, se concluye la necesidad de una mayor formación del profesorado de Educación Infantil en relación con la Educación Musical, al confirmarse la utilización de la música como apoyo en el aula, sin planificación previa y sin trabajar la discriminación auditiva, habida cuenta de los beneficios que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. En este sentido, la realización de actividades previas de relajación y actividades de vuelta a la calma en las cuales la música cobre protagonismo resultarían altamente enriquecedoras, teniendo en cuenta la corta edad del alumnado.

Ante la evidente diferencia en la pronunciación de palabras habladas y cantadas, es imprescindible que los docentes proporcionen a los niños y niñas estrategias para aprender a percibir, escuchar y construir representaciones mentales de los sonidos, lo que contribuiría de forma positiva al trabajo de la discriminación auditiva y, por consiguiente, de la conciencia fonológica en lengua extranjera desde edades tempranas. Por consiguiente, se ponen de manifiesto las diferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera según la percepción y el desarrollo auditivo, objetivo principal de este estudio.

En investigaciones futuras, resultaría interesante llevar a cabo una propuesta de intervención en la que la discriminación auditiva ejerciese como base del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en la etapa de Educación Infantil, con la finalidad de ensalzar la relación de beneficio mutuo establecida entre ambas.

Referencias

- Bernal Vázquez, J. (2010). La música en la enseñanza-aprendizaje del inglés. *CIDD*, pp. 1-5.
- Botella-Nicolás, Canet y Parreño (2017). Desarrollo emocional y creativo en Educación Infantil mediante las artes visuales y la música. *Creativity and Educational Innovation Review*, 1, 70-86.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ludovico, L.A. y Zambelli, C. (2016). Towards a Music-based Framework for Content and Language Integrated Learning in Preschool. En *Proceedings of the 8th International Conference on Computer Supported Education*, 1, 75-84.
- Ruiz Calatrava, M.C. (2008). La enseñanza de idiomas a través de la música. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-10.

Información de interés

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

TECENDO REDES ENTRE MÚSICA E SOSTIBILIDADE: UN PROXECTO *ETWINNING* EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Sarai Pico Suárez¹

(¹) Universidade de Santiago de Compostela, saraipicosuarez@gmail.com

Resumo

A presente comunicación xorde da elaboración dunha proposta de intervención educativa enmarcada no Traballo de Fin de Grao da Titulación do Grao en Mestra de Educación Primaria, na especialidade de Educación Musical. A proposta conxuga os eidos de música e ciencia mediante a elaboración dun proxecto colaborativo cun alumno da Universidade Pública de Navarra, utilizando como nexo *eTwinning*, unha plataforma dixital de colaboración que promove a comunicación entre os centros educativos europeos mediante a elaboración de redes de colaboración de centros e a ampla oferta de recursos para docentes. O desenvolvemento sostible e a concienciación ecolóxica toman, na actualidade, un papel esencial na educación. Por esta razón, a proposta educativa que se presenta, pretende espertar a concienciación ambiental do alumnado mediante a realización dun proxecto interdisciplinario que conxuga as áreas de Educación Artística e Ciencias da Natureza a través das TIC. Á súa vez, a proposta promove a predisposición positiva de cara á colaboración do persoal docente e a súa adquisición de competencias para desenvolver proxectos colaborativos, abrindo as portas a un futuro sostible, creativo e innovador.

Palabras chave: *eTwinning; sostibilidade; música; TIC; interdiscipliniedade.*

Abstract

The present paper is the result of an educational project implemented to obtain the Final Degree Dissertation of the Education Degree, within the Music Education specialty. This project interweaves music and science fields through an ambitious collaborative project designed together with a student from the Public University of Navarra. This project was carried out through *eTwinning*, a digital collaboration platform which facilitates the communication between the European educational community creating collaborative networks amongst educational centres and providing teachers with a huge variety of resources. Sustainable development and the ecologic awareness play a fundamental role in current education. This is the reason why the present project pretends to support the student's environmental awareness through an interdisciplinary project which intertwines Artistic Education and Nature Sciences areas by means of ICT. Moreover, it also expects to promote the positive predisposition towards teacher collaboration and to acquire the pertinent skills to carry out collaborative projects, opening the door to a sustainable, creative and innovative future.

Keywords: *eTwinning; sustainability; music; ICT; interdisciplinary.*

Cita recomendada

Pico Suárez, S. (2021). Tecendo redes entre música e sostibilidade: un proxecto *eTwinning* en educación superior. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 117-121). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introdución

A actualidade globalizada e altamente dixitalizada coa que convivimos ofrécenos un mundo de posibilidades a todos os niveis, abrindo as portas do mundo dende a aula con novas ferramentas que animan ao alumnado a ser máis partícipe ca nunca da súa realidade. A elaboración desta innovadora proposta presenta dous obxectivos fundamentais, en primeiro lugar, a familiarización e adquisición de competencias para o manexo da plataforma de

colaboración educativa *eTwinning* e, en segundo lugar, o fomento da predisposición positiva de cara á colaboración docente, tratando de vencer a soidade intensificada dos mestres/as especialistas, como o/a de música (Carbajo, 2009).

Unha grande protagonista desta proposta educativa é a plataforma *eTwinning*, cuxo nome fai referencia á acción de irmandar de xeito electrónico ás escolas (Moreno Peña, 2007). *eTwinning* nace cun obxectivo claro: facilitar a colaboración en liña entre centros educativos mediante o uso de ferramentas tecnolóxicas novidosas (Wastiao, Crawley e Gilleran, 2011). Esta plataforma forma parte do programa *Erasmus +* e acolle na actualidade, a 44 países dos que 36 son europeos.

Mantendo un alto nivel de asistencia e coordinación a nivel europeo e nacional, a plataforma *eTwinning* ofrece un espazo seguro para a colaboración entre docentes e discentes de diferentes puntos do continente europeo, permitindo a creación de proxectos innovadores e colaborativos, así como formación docente e outras iniciativas. A filosofía *eTwinning* establece as súas bases metodolóxicas na Aprendizaxe Baseada en Proxectos (ABP), situando ao discente como protagonista da súa aprendizaxe e mantendo un enfoque activo e tecnolóxico, determinado pola colaboración.

Un dos eixos principais do proxecto é a Educación Ambiental, cuxa longa traxectoria transversal comeza na *Conferencia Internacional sobre o Medio Ambiente de Estocolmo*, como solución aos danos causados ao planeta (Severiche-Sierra, Gómez-Bustamante e Jaimes-Morales, 2016; Declaración de Estocolmo, 1972, cit. en Zabala e García, 2008). Este concepto non é estático, senón que varía á par da sociedade. Na actualidade, adóptase unha nova mirada sobre o mesmo, a mirada da sostibilidade, materializada na Axenda 30, proposta polas Nacións Unidas, na que se recollen os 17 obxectivos en prol do desenvolvemento sostible (ODS). De acordo con Acuña, Pinto e López (2003), a ferramenta idónea para espertar a conciencia ambiental no alumnado é a música. Ao longo da historia, a música realizou o papel de instrumento de protesta e concienciación en diferentes ámbitos, entre eles o ambiental.

Metodoloxía

A proposta educativa recollida no Traballo de Fin de Grao “*eTwinning: tecendo redes entre música e sostibilidade*”, exposto en xuño de 2020, xorde da colaboración telemática cun alumno, estudante de cuarto curso do Grao en Mestre de Educación Primaria na Universidade Pública de Navarra, supervisado por unha docente experta en Educación Ambiental. Conxugando especialistas da área ambiental e musical, deseñouse un proxecto que consiste na creación de dúas empresas ficticias que colaboran entre elas a través da plataforma *eTwinning*. A empresa do alumnado de Navarra aborda a sostibilidade dende a perspectiva científica, mediante a creación e produción de xabóns ecolóxicos. Pola súa parte, a empresa do alumnado galego, cuxas sesións se desenvolven nesta comunicación, vencélase á dimensión artístico-musical, coa labor de producir un vídeo musicado para a promoción do xabón ecolóxico e dun modo de vida orientado á consecución dos Obxectivos para o Desenvolvemento Sostible (ODS) propostos polas Nacións Unidas.

Este proxecto contribúe á totalidade das competencias clave propostas polo *Decreto 1065/2014 polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*. A proposta educativa comparte algúns dos obxectivos xerais da educación primaria que propón o *Decreto 105/2014*.

Táboa 1*Contribución aos obxectivos xerais da educación primaria*

OBXECTIVOS XERAIS
Obxectivos relacionados cos valores sociais
b) Desenvolver hábitos de traballo individual e de equipo, de esforzo e de responsabilidade no estudo, así como actitudes de confianza en si mesmo/a, sentido crítico, iniciativa persoal, curiosidade, interese e creatividade na aprendizaxe, e espírito emprendedor. (...)
d) Coñecer, comprender e respectar as diferentes culturas e as diferenzas entre las persoas, a igualdade de dereitos e oportunidades de homes e mulleres e a non discriminación de persoas con discapacidade nin por outros motivos. (Decreto 105/2014, p. 37413)
Obxectivos relacionados coas temáticas propias do proxecto
e) Coñecer e utilizar de xeito apropiado a lingua galega e a lingua castelá, e desenvolver hábitos de lectura en ambas linguas. (...)
h) Coñecer os aspectos fundamentais das ciencias da natureza, as ciencias sociais, a xeografía, a historia e a cultura, con especial atención aos relacionados e vinculados con Galicia. (...)
i) Iniciarse na utilización, para a aprendizaxe, das tecnoloxías da información e comunicación, desenvolvendo un espírito crítico ante as mensaxes que reciben e elaboran. (...)
j) Utilizar diferentes representacións e expresións artísticas e iniciarse na construción de propostas visuais e audiovisuais. (Decreto 105/2014, pp. 37413 – 37414)

Nota. Elaboración propia en base ao *Decreto 105/2014*

O proxecto persegue, á súa vez, catro obxectivos específicos relacionados con diversas áreas temáticas: a sostibilidade, o coñecemento das linguas do territorio nacional, a composición musical e actitudes de respecto e solidariedade.

Táboa 2*Contidos curriculares*

EDUCACIÓN MUSICAL			
Bloque 1. Escoita			
B1.1 Audición de música contemporánea, e investigación e valoración das posibilidades do son (p. 37971).			
Bloque 2. Interpretación musical			
B2.8 Traballo cooperativo, asumindo as responsabilidades que lle correspondan e respectando as achegas das demais persoas do grupo.			
B2.9. Creación de mensaxes musicais con contido expresivo, combinando elementos sonoros e corporais diversos.			
B2.12. Utilización dos medios audiovisuais e dos recursos informáticos para a sonorización de imaxes, contos, poemas e refráns, dobraxe de películas etc., e para a creación de producións propias (pp. 37972-37973).			
Bloque 3. Música, movemento e danza			
B3.1. Identificación do corpo como instrumento. Indagación e valoración sobre as posibilidades expresivas e comunicativas do corpo en distintas representacións artísticas ou situacións cotiás (p. 37975).			
OUTRAS MATERIAS			
Educación plástica	Ciencias Sociais	Lingua galega	Valores sociais e cívicos
- B1.8, B1.10 e B1.12	- B2.12, B2.11 e B2.13	- B1.7 e B1.9	- B1.3 e B1.6
- B2.11 e B2.12	- B3.10	- B3.5 e B3.6	- B2.3 e B2.5
(pp. 37935 – 37940).	(pp. 37531 e 37534)	(pp. 38066 - 38078).	- B3.14
			(pp. 37891- 37894).

Nota. Elaboración propia en base ao *Decreto 105/2014*

A metodoloxía que na que se basea a presente proposta educativa é a aprendizaxe construtivista, coa mestura doutras metodoloxías innovadoras, cuxas características de flexibilidade e actividade do alumnado, que se sitúa como centro da aprendizaxe, permite as adaptacións pertinentes no eido da atención á diversidade, facilitando, incluso, o traballo do/a especialista PT ou AL en aula.

Resultados

O proxecto conta con sete sesións estruturadas a continuación.

Táboa 3

Temporalización

Primeira sesión – lanzamento do proxecto

- Visualización dun vídeo da situación ambiental do planeta, con perspectiva nacional e local, e posterior reflexión.
- Adopción do rol como empresa de audiovisuais e presentación do proxecto colaborativo con Navarra.
- Escolla de nome para a empresa mediante a aplicación en liña *tricider*, que permite realizar chuvias de ideas e votar entre as propostas.
- Gravación dun pequeno vídeo de presentación da empresa para os compañeiros/as de Navarra que se subirá ao *Twinspace*, lugar de conexión entre os dous centros.
- Realización dun *kahoot* sobre Navarra.
- Comezo do diario de proxecto, no que o alumnado poderá escribir libremente cada día.

Segunda sesión – Introducción da temática ODS

- Visionado do vídeo de presentación do alumnado de Navarra.
- Comunicación dos grupos de traballo, respectando a dinámica empresarial. Os grupos serán elaborados en base aos perfís e necesidades do alumnado. Grupo música: dedicado á composición musical. Grupo vídeo: orientado á gravación e produción do vídeo.
- Introducción da temática dos ODS das Nacións Unidas a través da realización dun *quizz* lúdico, creado coa aplicación *quizzizz*.
- Elaboración dun mural cunha nube de palabras relacionadas coa temática.
- Comezo do apartado “aprendemos idiomas”, consistente na proposición, por parte do alumnado galego e navarro, dunha lista de palabras relacionadas co medio ambiente e coa música nos seus idiomas, para realizar unha tradución e achegarse ás linguas da península, tratando o galego e o éuscara, sen esquecer o castelán e o catalán. Finalmente, cada sesión asignarase o papel de xornalista, encargado de compartir os avances co alumnado de Navarra mediante *Twinspace*.

Terceira sesión - Inicio do traballo en grupos especializados, con posterior posta en común

- Grupo música: composición da letra da canción, comezando cunha chuvia de ideas. O retrouso realizarase seguindo o método creativo do *poema dadá*, que consiste en colocar varias palabras recortadas sobre un fondo branco, de xeito aleatorio, para logo darlles sentido conectándoas con verbos e outras palabras escritas ao gusto. O retrouso estará escrito nas catro linguas do territorio español, mentres que o resto da canción soará en galego.
- Grupo vídeo: división en dous subgrupos, un dedicado á busca de información sobre o gusto auditivo, co fin de lograr un resultado atractivo para o consumidor, e outro que comezará unha chuvia de ideas sobre o vídeo que desexa producir.
- Reunión do grupo vídeo e comezo de construción do guión.
- Remate de sesión: o xornalista comparte os avances en *Twinspace* e realízase o apartado de idiomas.

Cuarta sesión – obradoiro de aplicacións informáticas, exploración libre e guiada

- Grupo música: aplicación *soundcool*, que propón un sistema de creación colaborativa de produtos musicais.
- Grupo vídeo: explorará as funcionalidades da cámara de vídeo, para logo iniciarse na aplicación de edición *wevideo*. Finalmente poderá perfeccionar o guión. Ao longo da semana utilizarase algunha outra sesión para os ensaios.

Quinta sesión – Continuación co traballo en pequenos grupos e recepción de mostras do xabón ecolóxico de Navarra

- Grupo música: adecuación da melodía á letra.
- Grupo vídeo: inicio de gravación (utilizaranse as sesións necesarias).

Sexta sesión – edición de son e vídeo na aula de informática

- Edición por quendas grupais coas aplicacións previamente citadas.
- O resto da clase espera a súa quenda realizando carteis para o produto e o vídeo a través da aplicación en liña *canva*.

Sétima sesión – avaliación do proxecto e gravación do vídeo de despedida

- Asemblea de avaliación: asignación de puntos verdes, amarelos e vermellos para o proxecto.
- Realización dun cuestionario en liña, elaborado con *google forms*, no que se puntuarán diferentes aspectos relacionados coa auto avaliación, co papel da docente e co proxecto en si mesmo.
- Gravación do vídeo de despedida e actualización do *Twinspace*.

Nota: elaboración propia en base ao Traballo de Fin de Grao (Pico Suárez, 2020)

Seguindo o marco de innovación educativa e construtivismo do proxecto, a avaliación estará totalmente integrada no seu desenvolvemento. Coa finalidade de propoñer un sistema de avaliación xusto, adaptable, e parello ás características da aprendizaxe baseada en proxectos, seguiranse os criterios e estándares extraídos do *Decreto 105/2014*, utilizando diversos instrumentos de avaliación para reunir a información necesaria.

Discusión

Os proxectos que conxugan a música coas TIC reafirman a cantidade de beneficios, intrínsecos e extrínsecos, que posúe esta arte no contexto educativo, así como o amplo abano de posibilidades que ofrece á comunidade escolar. Un paso máis preto da re-dignificación dunha materia tan especial coma a música, búscase tamén, con este proxecto, vencer a soidade docente que sofren os especialistas nos centros educativos, fomentando así a creación de proxectos interdisciplinarios que desencadeen a aprendizaxe significativa no alumnado, dende a emoción e a motivación.

A plataforma *eTwinning* é unha ferramenta que abre a porta ao mundo dende a aula, permitindo realizar proxectos a nivel continental, enriquecendo as aprendizaxes académicas e persoais do alumnado. Ademais, conta con amplas opcións de apoio ao docente que desexe iniciarse na súa sinxela utilización.

A presente proposta educativa foi deseñada para a súa posta en práctica, sendo freada pola pandemia da COVID-19, mais, pese a ser realizada durante unha etapa incerta, reúne todos os requisitos para ser levada a cabo nun contexto de educación telemática, semi-presencial ou presencial. Nun mundo coma este, a música, a sostibilidade e a tecnoloxía son pilares fundamentais cuxa presenza é imprescindible nos centros educativos.

Referencias

- Acuña, E., Pinto, E. e López, B. (2003). Música y educación ambiental: una relación imprescindible. Cuadernos de Pedagogía, 328, 66-69.
- Carbajo, C. (2009). El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula [Tese doctoral]. Universidad de Murcia, España. Recuperado de <https://bit.ly/2YcQOO4>
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 171, 37406-38087. Santiago de Compostela, Galicia. 4 de setembro de 2014.
- Moreno Peña, B. (2007). La dimensión europea de la educación: una investigación evaluativa en torno al programa eTwinning. [Tese doutoral]. Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://bit.ly/2AV7noM>
- Pico Suárez, S. (2020). eTwinning: tecendo redes entre música e sostibilidade. [Traballo de Fin de Grao]. Universidade de Santiago de Compostela, España.
- Severiche-Sierra, C., Gómez-Bustamante, E. e Jaimes-Morales, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Telos* 18(2), 266-281.
- Wastiao, P., Crawley, C. e Gilleran, A. (2011). Los alumnos en eTwinning. Casos prácticos sobre la participación del alumnado. República Checa: Central Support Service for eTwinning. Recuperado de <https://bit.ly/2Ye0NCL>
- Zabala, I. e García, M. (2008) Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación* (Instituto pedagógico de Caracas). N°63, 201-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547197>

Información de interese

A persoa que asina este traballo declara non ter conflito de interese sobre este traballo.

JAZZ Y POESÍA. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA ALREDEDOR DE LOS NOVÍSIMOS PARA 4º DE ESO

Sandra M^a Peñasco González¹

(¹) Universidade da Coruña, sandra.pgonzalez@udc.es

Resumen

La presente propuesta didáctica para 4º de ESO de carácter interdisciplinar se centra en dos contenidos que suelen recibir un tratamiento menor en Educación Secundaria: el jazz y la poesía de los Novísimos. Su ubicación en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura permite combinar investigación y creación, escritura literaria y lectura en voz alta partiendo del enfoque de la Estética de la recepción, con el fin de poner el foco en la interpretación que el alumnado haga de los textos, al mismo tiempo que se ponen en valor dos manifestaciones culturales que con distinto origen y contexto convergen dando lugar a composiciones plenas de sugerencia.

Palabras clave: *Didáctica de la Literatura; interdisciplinar; jazz; Novísimos; Educación Secundaria.*

Abstract

This interdisciplinary didactic proposal for 4th ESO focuses on two contents that usually receive less treatment in Secondary Education: jazz and the poetry of the Novísimos. Its location in the subject of Spanish Language and Literature allows to combine research and creation, literary writing and reading aloud based on the approach of the Aesthetics of reception, in order to focus on the interpretation that students make of the texts, while two cultural manifestations that with different origin and context converge giving rise to compositions full of suggestion are put in value.

Keywords: *Didactics of Literature; interdisciplinary; jazz; Novísimos; Secondary Education.*

Cita recomendada

Peñasco González, S. M. (2021). Jazz y poesía. Una propuesta didáctica alrededor de los novísimos para 4º de ESO. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 122-126). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La presente propuesta didáctica está orientada a superar un reto frecuente, el de incluir contenidos menores o contenidos habitualmente olvidados en nuestras programaciones. En concreto en la materia de Lengua Castellana y Literatura es frecuente que la poesía de los Novísimos se pase por alto o de mencionarse no se llegue a profundizar, pues los movimientos y los textos del siglo XX son extensos y variados, tanto en España como en Hispanoamérica.

El diseño de una propuesta interdisciplinar en la que se trabaje con música y poesía responde a la necesidad de poner en valor la Competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC) ya que, si tenemos en cuenta la consideración de la materia de Música como específica, la posibilidad que se brinda al alumnado en Secundaria para conocer, valorar e integrar en su vida las distintas expresiones culturales, en concreto las artísticas, es limitada.

La presente propuesta didáctica parte de los fundamentos de la Estética de la recepción al situar el acto lector y al sujeto lector en el centro de la práctica pedagógica literaria. Si bien es cierto, que se enmarca en la enseñanza de la Literatura dentro de los márgenes de la Historia de la Literatura, propone ampliar la experiencia interpretativa de los mismos al combinar la valoración de las referencias textuales y sus referentes con los significados evocados y las emociones suscitadas, poniendo el énfasis en lo vivencial, en la experiencia

personal y de grupo, pues es en esta confluencia donde se da "el efecto estético" según Cruz Calvo (2010).

La propuesta enlaza con el concepto de Intertexto lector formulado por Mendoza (2001) al proponer una actividad de creación literaria que trabaja desde la valoración semántica y la interpretación de los textos leídos hasta la textualización, es decir que se enfoca en la transferencia del proceso lector (Caro Valverde, 2015) en este caso a través de una lectura en voz alta ante la clase. Dentro de los pasos necesarios para llevar a cabo esta actividad es preciso integrar la experiencia lectora previa en el plan de escritura, lo que conecta con la manera en que se viene trabajando la creación de textos desde la plena asunción de la Gramática del texto en los currículos, es decir, poniendo en valor los esquemas y borradores previos al texto final.

La importancia de instruir en la lectura en voz alta ha sido reconocida por numerosos estudios, así como la relación entre un buen dominio de esta habilidad y la comprensión lectora (Fumagalli, Barreyro y Jaichenco, 2020). No debe pasarse por alto en este punto la consideración sensorial de la escucha, en tanto en cuanto conecta con el tiempo vivido ofreciendo una experiencia de inmersión muy distinta a la de la lectura silenciosa y que favorece el sentimiento de pertenencia a un grupo, lo que se enfatiza a través de la celebración del recital poético (Vallorani, 2011).

Esta propuesta está diseñada para el curso de 4º de ESO, en concreto para ubicarla en el tercer trimestre. Está pensada para favorecer la consecución de los objetivos de etapa e, g, h y n establecidos en el Decreto 86/2015 de 25 de junio por el que se establece el currículo para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Galicia:

Objetivos específicos:

- Valorar los textos poéticos de los Novísimos desde una perspectiva propia y actual.
- Entender los orígenes del *jazz*.
- Reconocer la influencia del *jazz* de los años 50 y 60 en la poesía de los Novísimos.
- Entender qué es un recital poético y participar activamente en el diseño de uno.
- Interpretar en voz alta un poema siendo consciente de los matices que se pueden aportar.
- Crear un texto poético propio.

Se han tomado en consideración las competencias clave que se recogen en la LOMCE (8/2013 del 9 de diciembre) y que remiten a un cambio de paradigma educativo que ya se venía anticipando con la ley de educación anterior (LOE) con las llamadas "Competencias básicas" y que se prevé se refuerce en la LOMLOE. Las competencias clave que se trabajan en mayor medida son, obviamente, la Competencia en comunicación lingüística (CCL) y la Competencia en aprender a aprender (CAA), ambas en este caso sustentadas en la Competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC). De hecho, los tres estándares o indicadores de aula que se esperan conseguir son:

- EA1 (CCL). Lee un texto poético ajeno o propio con una entonación apropiada, con ritmo y volumen suficiente para que se le entienda ante la clase, en relación con LCLB1.6.4. (Rúbrica).
- EA2 (CAA). Participa de forma activa buscando la información requerida en la investigación propuesta en torno al *jazz*, en concreción de LCLB2.4.1. (Diario de aula).
- EA3 (CEC). Elabora un texto poético en el que se dejan entrever productos culturales de su vida cotidiana, a propósito de LCLB4.5.1. (Rúbrica)

Metodología

La metodología empleada combina el tipo de proyecto de investigación con el de creación, por lo que entra en juego la práctica de habilidades correspondientes a los tres tipos de competencias. En concreto, se espera que el alumnado sea capaz de resolver las preguntas que se planteen como motivo de la investigación, gestionando los tiempos dispuestos y las herramientas seleccionadas. Y por otro, que sean capaces de organizar y llevar a cabo colaborativamente un recital poético con música.

El rol de la docente es el de mediadora. En el caso de la interpretación de los textos cede el testigo al grupo en pro de una puesta en valor de sus interpretaciones, dejando en un mínimo la intervención de tipo expositiva. En las tareas ofrece las herramientas y plantea las cuestiones que se deben solucionar, dejando incluso abierta en cierta medida la organización de los grupos, ya que se entiende que las habilidades necesarias para ello deben ser puestas en práctica por el propio alumnado para la consecución de un aprendizaje competencial.

El agrupamiento predominante en esta propuesta es el de grupo pequeño, equipos que en la fase de investigación trabajan por separado pero que en la de diseño del recital deben coordinarse y tomar decisiones de manera consensuada.

Resultados

1ª SESIÓN (pizarra, selección de poemas de los Novísimos fotocopiada, lápiz y bolígrafo). Gran grupo.

Exposición (15'): se presenta la selección de textos haciendo hincapié en el carácter rompedor de estos respecto a la Poesía social vista anteriormente y que se vinculó con la canción protesta de la década de los 70 y el rap actual en sus respectivas sesiones.

Lectura dialogada de primeros textos (20 minutos): se anotan en la pizarra las emociones suscitadas e invita a los alumnos a hacer lo propio con sus fotocopias.

Lectura dramatizada (15'): se escogen de común acuerdo 2 poemas. De las emociones que se recogieron se eligen 3 ó 4 y ambos textos se leen por personas voluntarias intentando trasladar con el tono y el ritmo la emoción seleccionada. Esta dinámica puede, asimismo, dar lugar a nuevas reflexiones.

2ª SESIÓN (pizarra, aula de ordenadores, Canva). Grupos pequeños.

Planteamiento y organización de la investigación (15'): de entre las referencias que hay en los poemas encontramos autores, instrumentos... de *jazz*. Se deben responder las siguientes cuestiones: ¿cuál es el origen del *jazz*? ¿a qué hechos históricos y productos culturales se asocia? ¿qué peculiaridades presenta el *jazz* que escucharon los Novísimos? ¿qué canciones pudieron escuchar? Estas 4 preguntas se dividen entre los equipos de trabajo para ser resueltas usando Internet.

Investigación y diseño de cartel/infografía (35').

3ª SESIÓN (pizarra, aula de ordenadores, Canva). Grupos pequeños.

Investigación y diseño de cartel/infografía (25').

4ª SESIÓN (proyector). Grupos pequeños.

Presentación de la investigación (50'): cada equipo cuenta con 7 minutos. EA2.

5ª SESIÓN (selección de poemas de los Novísimos, libreta, lápiz y bolígrafo). Individual.

Presentación de actividad (10'): partiendo de la idea de que los poemas vistos en la primera sesión ofrecen una muestra de las lecturas, las películas y la música que conformaban el contexto vital de sus autores, pedimos que hagan un listado de lo que están leyendo, viendo y escuchando. Los resultados no se comparten.

Escritura creativa (30'): la idea es que a partir de esa lista redacten un texto poético de tema y forma libre en el que aparezcan al menos dos de los productos culturales que forman parte de sus vidas ahora o en el pasado reciente. Los textos tendrán que ser poéticos, es decir, presentar rima y/o versificación y/o figuras retóricas.

Seguimiento (10'): se establecerá pues un diálogo que invite a reflexionar sobre el ejercicio creativo. Los textos pueden terminarse en casa y deben traerse la sesión 7ª. Los que estén listos se leerán en alto (EA1 yEA3).

6ª *SESIÓN* (proyector, libreta, lápiz y bolígrafo). Grupos pequeños.

Visionado de un fragmento de un de un recital poético (5').

Explicación (5'): se explica en qué consiste un recital y sus variantes.

Presentación del proyecto de creación de un recital poético (15'): por equipos de 4 a 6 personas se distribuyen las siguientes tareas: selección de poemas de los Novísimos, lectura de estos, selección de canciones de *jazz*.

Diseño del recital (25'): se trasladarán las decisiones tomadas a la docente.

7ª *SESIÓN* (libretas). Individual y grupos pequeños.

Lectura de textos personales (tiempo necesario): EA1 y EA3.

Dudas y repaso del recital (15').

8ª *SESIÓN*

Celebración del recital poético con música (tiempo acordado).

Discusión

El trabajo interdisciplinar a través de textos poéticos y distintos géneros musicales es una técnica común que puede resultar muy útil para abordar determinados contenidos como la identificación de figuras retóricas. En concreto, no se ha encontrado ninguna experiencia que combine la poesía de los Novísimos con un acercamiento a la música *jazz*, por lo que el grado de adecuación o idoneidad de esta propuesta, que *a priori* parece integrarse bien, quedaría sin respaldar hasta que se llevase a la práctica, en especial la inclusión del proyecto de diseño de un recital con música, pues, se trata del elemento más novedoso, aunque también el más atractivo del conjunto.

En conclusión, esta propuesta se ha diseñado con unos objetivos claros, de manera que cada uno de los 6 que la motivan encuentran una posible respuesta didáctica en las 8 sesiones planificadas. Subyace a dicha planificación la búsqueda de conectar al alumnado con los contenidos literarios y artísticos que se tratan a partir de la puesta en valor de su lectura, así como ofreciendo diversas oportunidades en las que su voz ocupe el lugar principal. El protagonismo cedido a los discentes en la línea de las metodologías activas favorece un aprendizaje competencial, lo que se valora como muy positivo en el contexto de transformación del marco legal educativo actual, dentro del que se espera reforzar la adquisición de las competencias básicas.

Referencias

- Caro Valverde, M. T. (2015). Fundamentación científica de la Educación Literaria. En Guerrero Ruiz, P. y Caro Valverde, M. T. (Eds.), *Didáctica de la lengua y educación literaria* (pp. 261-288). Madrid, Ediciones Pirámide.
- Cruz Calvo, M. (2010). Leer literatura... Enseñar literatura De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. Poligramas, 32, Enero 2010. <https://core.ac.uk/download/pdf/11862956.pdf>
- Fumagalli, J., Barreyro, J. P. & Jaichenco V. (2020). Fluidez lectora y comprensión: pausas

y errores en la lectura en voz alta. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento RACC), Vol. 12, N°. Extra 1 (Suplemento I Mayo). https://www.researchgate.net/publication/340378391_FLUIDEZ_LECTORA_Y_COMPRENSION_PAUSAS_y_ERRORES_EN_LA_LECTURA_EN_VOZ_ALTA_EN_NINOS_CON_DISLEXIA

Vallorani, C. (2011). La oralidad tecnológica-digital. Estudio pragmático- comunicativo sobre la oralidad en el audiolibro (Trabajo Fin de Máster). Universitat d'Alacant. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19656/6/cecilia_vallorani.pdf

Información de interés

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

ESTUDIO DE LA BIBLIOGRAFÍA DE PROGRAMAS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN SOMÁTICA EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES DE MÚSICA

José Agustín Candisano Mera¹

(1) Universidade de Santiago de Compostela; Conservatorio Superior de Música de Vigo,
joseagustin.candisano@usc.es

Resumen

En este trabajo se analiza la bibliografía incluida en los programas de materias relacionadas con la Educación Somática en los estudios superiores de música de diferentes conservatorios españoles. Los resultados del estudio indican que no hay un texto básico común y la bibliografía responde a la orientación de la materia.

Palabras clave: Bibliografía; Educación Somática; Formación del Músico.

Abstract

In this paper the bibliography included in programmes related to Somatic Education in Higher Education music studies of the different Spanish conservatoires are analysed. The results indicate that there is no basic common text and that the references correlate with the subjects' orientation.

Keywords: Bibliography; Somatic Education; Musician's training.

Cita recomendada

Candisano Mera, J. A. (2021). Estudio de la bibliografía de programas relacionados con la Educación Somática en los estudios superiores de música. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 127-131). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La formación reglada de un músico profesional requiere del estudiante un alto grado de implicación y compromiso con la práctica instrumental. De acuerdo con Chaffin & Lemieux (2006), se precisan de unas diez mil horas de estudio para alcanzar un nivel profesional. Ser instrumentista implica tener un conocimiento del funcionamiento del binomio cuerpo-instrumento y de las dificultades propias de la ejecución instrumental. La Educación Somática, entendida como un proceso del “yo, el ser corporal” (Hanna, 1972, p. 45), potencia la atención plena hacia los movimientos y la autoregulación del funcionamiento corporal de forma holística. Los músicos, al igual que artistas de otros ámbitos, recurren a las diferentes técnicas o métodos de Educación Somática para trabajar sobre los desafíos físicos y emocionales que implica ejercer su profesión performativa (Maden y Juhl, 2017).

La Educación Somática abarca más de treinta y siete aproximaciones certificadas (Eddy, 2009), entre los que se encuentran la técnica Alexander, la Eutonía, el método Feldenkrais, la Reeducción postural global, el método Rolfing, el Tai chi o el Yoga, por ejemplo. Knaster (1996) identifica más de setenta tipos de trabajos de conciencia corporal. A pesar de esta variedad tan amplia, los que consideramos específicamente como Educación Somática ponen el foco sobre la respiración libre, la atención a la calidad de los movimientos que se realizan, la relación del cuerpo con la gravedad (Brodie & Lobel, 2012), los patrones o hábitos de movimiento (Coogan, 2016), y el empoderamiento de y desde uno mismo (Eddy, 2017). Aunque existe esta variedad de enfoques, no se ha determinado si hay alguna aproximación más apropiada que otra de una manera general, aunque sí se reconoce la importancia de

acercarse a la Educación Somática para beneficiarse de las posibilidades de desarrollo a través de sus aportaciones específicas. En la tabla 1 presentamos algunas de las coincidencias y divergencias más significativas de las principales metodologías.

Tabla 1

Coincidencias y divergencias entre los métodos de conciencia corporal

COINCIDENCIAS	DIVERGENCIAS
Antimecanicistas	Bases teóricas
Procedimientos no lineales	Procedimientos específicos
Redescubrimiento de las posibilidades de movimiento	Puntos de partida corporal (piel, cabeza, huesos, movimiento)
Mejora de la autoimagen	Relación con la autopercepción
Mejora del funcionamiento general	Rol del profesor

Nota. Elaboración propia en base a Candisano (2010)

Este trabajo, que forma parte de la tesis doctoral “La Educación Somática en la formación del profesorado de piano” (Candisano, 2020), se centra en analizar la bibliografía incluida en los programas de las materias relacionadas con la Educación Somática en la formación profesional del músico en un intento de responder a la pregunta *¿Cuáles son los textos básicos relacionados con la Educación Somática que se recomienda a los estudiantes de los conservatorios superiores de música españoles?*

Metodología

Este estudio cualitativo, de corte descriptivo, se centra en analizar los textos básicos que se incluyen en los programas de las materias relacionadas con la Educación Somática en los estudios superiores de música de España con el objetivo de conocer las referencias bibliográficas más utilizadas y recomendadas a los estudiantes de piano relacionadas con la Educación Somática que cursan estas materias. A través de documentos oficiales, primarios, se accede a datos que proporcionan información de un contexto específico (Flick, 2007; Lankshear & Knobel, 2010. De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio (2006), los documentos son “una fuente muy valiosa de datos cualitativos” (p. 614).

En este caso, hemos analizado las 27 programaciones didácticas que se presentan en la tabla 1. Corresponden a los estudios superiores de música de doce centros de siete comunidades autónomas diferentes (Andalucía, Aragón, Castilla-León, Cataluña, Galicia, Islas Baleares y Madrid). Se ha seleccionado el nivel superior ya que la Educación Somática no está incluida en los planes de estudio de los grados elementales y profesionales en España, salvo de forma optativa.

La intención inicial era poder visualizar los autores más frecuentes, palabras clave o temáticas abordadas, a través de los mapas que permite crear Vos Viewer. Sin embargo, no fue posible llevar a cabo esta idea inicial dado que el análisis con esta herramienta sólo puede realizarse partiendo de datos obtenidos en WoS o Scopus y las referencias incluidas en los programas no siempre se encuentran en estas bases de datos. Por tanto, se recurrió a la confección de una tabla manual que permitiera marcar la frecuencia de inclusión de un autor, la frecuencia de citación de la referencia en los distintos programas y las palabras clave más frecuentes sin la utilización de este software.

Tabla 2
Programas analizados

PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS
El músic i el seu cos (Islas Baleares)
Ergonomía I y II (Andalucía-Málaga)
Ergonomía pianística (Andalucía-Sevilla)
Ergonomía y prevención de lesiones (Castilla-León)
Ergonomía y técnica postural I y II (Andalucía-Córdoba)
Expresión y técnica corporal I y II (Andalucía-Córdoba)
Formación corporal y comunicación I y II (Cataluña)
Pilates para músicos I y II (Andalucía-Jaen)
Técnica Alexander (Madrid)
Técnica Alexander y Estudio Musical I, II, III y IV (Aragón)
Técnica corporal (Andalucía-Granada)
Técnica corporal I y II (Andalucía-Málaga)
Técnicas corporales y presencia escénica (Madrid)
Técnicas de concentración (Castilla-León)
Técnicas de control emocional y corporal (Galicia, La Coruña y Vigo)
Técnicas de estudio y ergonomía (Andalucía-Granada)
Yogaterapia para músicos (Madrid)

Resultados

El análisis realizado ha permitido identificar las obras más referenciadas en los programas, los autores más citados y las palabras clave de los textos. De los veintisiete programas, cinco no incluyen bibliografía. Por tanto, se han analizado veintidós programas en total.

Los trabajos de Blandine Calais-Germain (1994, 1995) titulados *Anatomía para el movimiento. Tomos I y II* están incluidos en diez programas y es la obra más referenciada. Están mencionados en materias de orientación principal relacionada con la comunicación, formación y técnica corporal (Técnica corporal-Granada, Técnica corporal I y II-Málaga, Formación corporal y comunicación I y II-Cataluña), de orientación fisioterapéutica (El músico y su cuerpo-Baleares) y de Educación Somática per se (Técnica Alexander y estudio musical I, II, III y IV-Aragón).

El siguiente texto más referenciado es la obra de Michael Gelb (1987) titulado *El cuerpo recobrado. Introducción a la técnica Alexander*, incluida en ocho programas. Como es lógico se menciona en las materias de corte somático específico como son Técnica Alexander (Madrid) y Técnica Alexander y Estudio Musical (Aragón) pero, además, se incluyen en materias de otro tipo de orientación como son Técnicas de Estudio y Ergonomía (Granada), y Formación Corporal y Comunicación I y II (Cataluña).

Las siguientes tres obras están incluidas en siete programas y son: *Zen en el arte del tiro al arco* (Herrigel, 1989), *El uso de sí mismo* (Alexander, 1995), y *A musician's guide to the Alexander Technique* (de Alcántara 2013). Están incluidas en los programas de orientación somática per se relacionadas con la Técnica Alexander y en Yogaterapia y Formación corporal y comunicación I y II (Cataluña) en el primer caso, Técnica corporal y Técnicas de estudio y ergonomía (Granada) en el segundo y Formación corporal y comunicación I y II (Cataluña).

El caso de la obra *Optimiza tu actividad musical. La Técnica Alexander en la música* de García Martínez (2011) está referenciada en seis programas, los de Técnica Alexander (Aragón) y Formación corporal y comunicación I y II (Cataluña). Por su parte, su libro *Técnica Alexander y el trabajo orquestal* se incluye también en las materias de Técnica Alexander (Aragón) y Formación corporal y comunicación II (Cataluña).

Con relación a los autores más frecuentes, éstos son los propios F.M. Alexander y M. Feldenkrais (citados en tres programas), aunque también se incluyen referencias a su trabajo en los títulos de otros autores, y la obra de R. García Martínez. Las palabras clave más

frecuentes son: cuerpo (13), corporal (11), Técnica Alexander (10), movimiento (6) y anatomía (4).

Tabla 3

Bibliografía más referenciada en las programaciones didácticas

Número de programas	Obra
10	Calais-Germain, B. (1994). <i>Anatomía para el movimiento. Tomo I. Introducción al análisis de las técnicas corporales</i> . Los Libros de la Liebre de Marzo. Calais-Germain, B. (1995). <i>Anatomía para el movimiento. Tomo II. Bases de ejercicios</i> . Los Libros de la Liebre de Marzo.
8	Gelb, M. (1987). <i>El cuerpo recobrado. Introducción a la Técnica Alexander</i> . Ediciones Urano.
7	Herrigel, E. (1989). <i>Zen en el arte del tiro al arco</i> . Editorial Kier Alexander, F.M. (1995). <i>El uso de sí mismo</i> [primera edición en inglés 1923]. Ediciones Urano. de Alcántara, P. (2013). <i>Indirect Procedures. A musician's guide to the Alexander Technique</i> . Oxford University Press.
6	García Martínez, R. (2011). <i>Optimiza Tu Actividad Musical. La Técnica Alexander en la Música</i> . Rivera Editores.
3	Alexander, F.M. (1995). <i>El uso de sí mismo</i> . Ediciones Urano. Feldenkrais, M. (2002). <i>The Potent Self: A Study of Spontaneity and Compulsion</i> . California: Berkeley.

Discusión

De los ciento cuarenta y seis textos incluidos en los programas, no hay ningún texto básico común a todos ellos, siendo las obras más referenciadas las de Alexander (1995), Calais-Germain (1994, 1995), Gelb (1987) y Herrigel (1989). En este sentido, observamos que ciertos textos específicos dirigidos a músicos no se mencionan como hubiera sido esperado. Por ejemplo, los libros de Rosset i Llobet y Fàbregas Molas (2005), Rosset i Llobet y Odam (2010), Sardà Rico (2003) o García Martínez (2011, 2012). A pesar de las limitaciones de este trabajo, que no ha analizado todos los programas relacionados con la Educación Somática impartidos en los conservatorios superiores, sí podemos afirmar que se hace evidente la necesidad de un texto básico común que proporcione a los estudiantes de música un corpus común relacionado con la anatomía básica, patologías de los instrumentistas, técnicas de estudio, y una aproximación general a la práctica específica de diferentes técnicas de Educación Somática. En un trabajo de este tipo debería recogerse la bibliografía específica en otros idiomas, especialmente la que existe en inglés, ya que muchas veces se encuentra ausente de los programas por las dificultades que plantea el trabajo sobre ella. También hemos de señalar que desde la recogida de datos (año 2015) se han publicado importantes trabajos sobre estas temáticas en español (García Martínez, 2015, 2017, 2019; Velázquez, 2020) que constituyen una muy valiosa aportación en este sentido.

Referencias

- Alexander, F.M. (1995). *El uso de sí mismo*. Ediciones Urano.
- Brodie, J.A. & Lobel, E.E. (2012). *Dance and Somatics. Mind-Body Principles of Teaching and Performance*. McFarland & Company, Inc. Publishers.
- Calais-Germain, B. (1994). *Anatomía para el movimiento. Tomo I. Introducción al análisis de las técnicas corporales*. Los Libros de la Liebre de Marzo.
- Calais-Germain, B. (1995). *Anatomía para el movimiento. Tomo II. Bases de ejercicios*. Los Libros de la Liebre de Marzo.
- Candisano Mera, J.A. (2010). *Trabajo de investigación tutelado "El cuerpo en la técnica pianística en el Siglo XXI"* [trabajo inédito]. UNED.

- Chaffin, R. & Lemieux, A.F. (2006). *General perspectives on achieving musical excellence*. En A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp.19-39). Oxford University Press.
- Coogan, J. (2016). Framing the field of study. En J. Coogan (Ed.), *Practicing Dance: A Somatic Orientation* (pp. 13-27). Logos Verlag.
- de Alcántara, P. (2013). *Indirect Procedures. A musician's guide to the Alexander Technique*. Oxford University Press.
- Eddy, M. (2009). A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. *Journal of Dance & Somatic Practices*, 1(1), 5-27. https://doi.org/10.1386/jdsp.1.1.5_1
- Eddy, M. (2017). *Mindful movement. The evolution of the somatic arts and conscious action*. Intellect.
- Feldenkrais, M. (2002). *The Potent Self: A Study of Spontaneity and Compulsion*. California: Berkeley.
- Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. SAGE Publications.
- García Martínez, R. (2011). *Optimiza Tu Actividad Musical. La Técnica Alexander en la Música*. Rivera Editores.
- García Martínez, R. (2012). Técnica Alexander y el trabajo orquestal. *En Concierto Clásico*, 7, 18-19.
- García Martínez, R. (2015). *Cómo preparar con éxito un concierto o audición. Técnicas básicas para dominar el escenario*. Redbook Ediciones.
- García Martínez, R. (2017). *Entrenamiento mental para músicos. Técnicas de estudio mental y visualización para potenciar el rendimiento interpretativo*. Redbook Ediciones.
- García Martínez, R. (2019). *Las claves del aprendizaje musical. Guía para mejorar con tu instrumento musical y en el canto*. Redbook Ediciones.
- Gelb, M. (1987). *El cuerpo recobrado. Introducción a la Técnica Alexander*. Ediciones Urano.
- Hanna, T. (1970). *Bodies Revolt. A Primer in Somatic Thinking*. Holt, Rinehart and Winston.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw Hill.
- Herrigel, E. (1989). *Zen en el arte del tiro al arco*. Editorial Kier.
- Knaster, M. (1996). *Discovering the body's wisdom*. Bantam Books.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2010). *A handbook for teacher research. From design to implementation*. Open University Press.
- Madden, C. & Juhl, K. (Eds.) (2017). *Galvanizing Performance. The Alexander Technique as a Catalyst for Excellence*. Singing Dragon.
- Rosset i Llobet, J., y Fàbregas Molas, S. (2005). *A tono. Ejercicios para mejorar el rendimiento del músico*. Ed. Paidotribo.
- Rosset i Llobet, J. y Odam, G. (2010). *El cuerpo del músico. Manual de mantenimiento para un máximo rendimiento*. Editorial Paidotribo.
- Sardá Rico, E. (2003). *En forma: ejercicios para músicos*. Ed. Paidós.
- Velázquez, A. (2020). *El artista sin dolor. Técnicas y ejercicios para evitar dolores y lesiones y alcanzar una óptima interpretación*. Redbook Ediciones.

Información de interés

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

6

MESA DE COMUNICACIONES

LA MÚSICA Y EL LENGUAJE

Dalia Bartoli¹, María Elena Gómez-Parra²

(1) Universidad de Córdoba, z62babad@uco.es (2) Universidad de Córdoba, elena.gomez@uco.es

Resumen

El presente estudio se centra en las áreas de música y lenguaje, y está sustentado por un proyecto de investigación e innovación docente titulado *iPlay School of Music and Languages*, participado por el Grupo de Investigación HUM-1006, Trinity College España-Portugal y la Delegación Territorial de Educación de Córdoba, que imparte clases de música grupales en inglés. El objetivo de este artículo es analizar los elementos en común entre música y lenguas a través de un cuestionario distribuido entre 41 estudiantes de entre 8 y 10 años de edad, que los interroga en la medición del gusto, los hábitos de práctica y estudio, y los aspectos del procesamiento y del aprendizaje en música y en lengua española. Los resultados confirman que los paralelismos encontrados de un punto de vista teórico son realmente percibidos por el alumnado, lo que nos lleva a concluir que la música puede ser considerada un lenguaje.

Palabras clave: *investigación; música; lenguaje; relación; experimento.*

Abstract

This study focuses on the areas of music and language, and is supported by a research and teaching innovation project entitled *iPlay School of Music and Languages*, which is part of the HUM-1006 Research Group, Trinity College Spain-Portugal and the Territorial Delegation of Education of Cordoba, which provides group music classes in English. The aim of this article is to analyse the commonalities between music and languages through a questionnaire distributed among 41 students aged 8 to 10 years old, which questions them on the measurement of taste, practice and study habits, and aspects of processing and learning in music and Spanish language. The results confirm that the parallels found from a theoretical point of view are really perceived by the pupils, which leads us to conclude that music can be considered a language that can be used in a variety of ways.

Keywords: *investigation; music; language; relation; study.*

Cita recomendada

Bartoli, D., & Gómez-Parra, M. E. (2021). La música y el lenguaje. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 133-137). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

El presente artículo representa la primera fase experimental de un estudio teórico previo acerca de lenguaje, bilingüismo y música en el que, basándonos en una amplia revisión de la literatura relativa a los tres ámbitos para conocer los elementos en común y las relaciones existentes entre las tres áreas, nos marcamos el objetivo general de definir si la música puede ser considerada un lenguaje a todos los efectos, y el objetivo específico de definir si la música puede ser considerada una segunda lengua con respecto a la primera lengua.

En este trabajo nos centraremos en la consideración de la música como lenguaje, con el fin de indagar de manera práctica en los aspectos en común entre música y lenguaje.

Tras un exhaustivo estudio de la literatura, es posible afirmar que música y lenguaje comparten muchos aspectos en relación con el origen, la naturaleza, las funciones, los componentes innatos, los elementos constitutivos y el funcionamiento.

Los orígenes de ambos son muy lejanos en el tiempo y, aunque no precisamente concretables en un momento definido de la historia, aparecen a raíz de la necesidad de comunicación entre

los seres humanos (Chomsky, 1972; Lewis, 1993; Sachs, 2014). De hecho, al igual que el lenguaje, la música tiene su esencia y función primaria en ser forma de expresión y comunicación y forma de comportamiento humano (Weinstock, 1969; Fromkin, Rodman y Hyams, 2003). En tanto que formas de comunicación, además, ambos están dotados de una forma oral y una escrita, y transmiten el mensaje a través del sonido (Lewis, 1993; Allorto, 2005).

Las dos disciplinas poseen componentes innatos al ser humano, que le permiten desarrollar ciertas habilidades de manera natural a condición de que se verifique, en ambos casos, la exposición al lenguaje o a la música para que se desarrollen (Sloboda, 1985; Hepper, 1991). Según la Teoría de la Gramática Universal de Chomsky, el lenguaje se desarrolla en todos los individuos de manera innata mediante la construcción de una gramática –como resultado del poder de la comunicación– gracias a las exposiciones al lenguaje a partir del nacimiento, a la consecuente práctica y a la creatividad (Chomsky, 1986; Lewis, 1993; Goodman, Dale y Li, 2008). En la música también existen componentes innatos al ser humano, como el sonido y el ritmo –que se manifiestan respectivamente el uno en la voz y el otro en la actividad cerebral, la respiración y la actividad cardíaca–, cuya importancia es central en el desarrollo de la actividad musical. Aun así, en el caso de la música puede ocurrir que no se desarrollen de manera natural por distintas razones, como la falta de exposición a la música –factor muy común respecto al ámbito del lenguaje– y que el sujeto necesite de experiencias musicales y estudio para manifestarse (Sloboda, 2005).

A este propósito, las dos disciplinas examinadas comparten una doble estructura. Así como el lenguaje –según la Teoría de la Gramática Generativa de Chomsky– está dotado de una estructura profunda común a todos los individuos formada por elementos gramaticales comunes a todos los lenguajes que, gracias a la capacidad innata humana de comprensión, transformación y creación propia del hombre, le permiten generar el lenguaje, de la misma manera la música está dotada de una estructura profunda que consiste en todos los procesos psicológicos y fisiológicos humanos de aquel que crea el producto musical (en su mayor parte comunes a todos los individuos). Paralelamente, así como el lenguaje está dotado de una estructura superficial que se identifica en la forma audible del lenguaje y que varía en cada uno de los lenguajes (considerando que cada uno “suena” distinto a los otros) y de la que forman parte todas las connotaciones específicas de cada lenguaje (grafemas, combinaciones de sonidos, etc.), de la misma manera la música está dotada de una estructura superficial que se identifica en la forma audible de la música y que varía según el contexto cultural, social y geográfico en que se ha generado el producto musical y que hace que cada música suene distinta a las otras (Blacking, 1974; Chomsky, 1975; Lewis, 1993).

Siguiendo en la comparación entre las dos áreas, emergen también coincidencias en relación con los elementos constitutivos. En ambos casos, el sonido y el ritmo constituyen elementos centrales. El primero se manifiesta en el lenguaje mediante la forma oral y la pronunciación, y en la música mediante la forma audible de las obras musicales, ya sean transmitidas mediante la voz humana o un instrumento musical. El segundo se manifiesta en el lenguaje como métrica y acentuación, mientras en la música es uno de los aspectos del tiempo musical –el más natural– que representa la “actividad cardíaca” de la música, puntuando y repartiendo el discurso musical. Se trata, pues, de un elemento que se mantiene constante por encima del tiempo que puede acelerar o desacelerar. Además, desde un punto de vista general, tanto la música como el lenguaje disponen de un conjunto de reglas organizadoras reunidas bajo el nombre de gramática, de la que música y lenguas tienen también en común la fonología, la sintaxis y la semántica (Copland, 1954; Lerdahl y Jackendoff, 1983; Lewis, 1993; Fromkin et al., 2003).

Finalmente, el lenguaje incluye el desarrollo de habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) y competencias (recepción, producción e interacción), así como distintas funciones según la tipología de mensaje que se quiere expresar (Dale, 1980; Lewis, 1993; Council of Europe,

2018). De la misma manera, la música prevé el desarrollo de habilidades (escuchar sonidos, reproducir vocalmente o mediante un instrumento musical, leer y escribir la notación musical) y competencias (recepción, producción e interacción), al igual que posee funciones específicas que, tanto para la música como para el lenguaje, confluyen en tres fines comunes: el expresivo, el comunicativo y el social (Bühler, 1934; Jakobson, 1963; Merriam, 1964; Halliday, 1978).

En línea con las analogías descritas, basadas en las literaturas correspondientes a cada área, es posible afirmar que la música es un lenguaje.

Esta investigación se propone el objetivo general (O.G.) de *demostrar que la música es realmente percibida como un lenguaje por el ser humano*, a través de los siguientes objetivos específicos (O.E.):

- *Objetivo específico 1:* demostrar que la música es percibida como una forma de comunicación y expresión y, al igual que el lenguaje, tiene una forma oral y una escrita.
- *Objetivo específico 2:* demostrar que el aprendizaje de la música es percibido como el aprendizaje de un lenguaje.

Metodología

El conjunto de los alumnos que participan en este estudio lo forman 41 participantes de entre 9 y 10 años de edad, que cursan 4º y 5º de Educación Primaria en un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Córdoba. De dichos alumnos, 25 forman parte desde hace un año del proyecto *iPlay School of Music and Languages*, a través del que reciben clase de música – tanto teórica como práctica, con la guitarra– en inglés, durante 3 horas a la semana (repartidas en dos sesiones de 1,5 horas cada una), distribuidos en 2 grupos de estudiantes. El instrumento de esta investigación es un cuestionario elaborado y presentado en papel a los 41 participantes de este trabajo. Dicho cuestionario, validado mediante el método Delphi, está formado por un total de 56 preguntas, repartidas en dos partes, cada una correspondiente a un ámbito de estudio: *I. Música y Lenguaje* y *II. Música y Segunda Lengua*. Cada una de las dos partes está, a su vez, distribuida en cuatro bloques de preguntas, relativos a las cuatro áreas: *A. Conceptos*; *B. Procesamiento*; *C. Elementos*; *D. Aprendizaje*. Las preguntas se dividen en dos tipologías en base a la modalidad de respuesta prevista: respuesta a través de una escala Likert (1 = Nada, 4 = Mucho) y respuestas dicotómicas (Sí – No). En este artículo, nos centraremos únicamente en el análisis de los resultados de la primera parte de la encuesta: *I. Música y Lenguaje*.

La elaboración de esta investigación ha tenido distintas fases. En principio, ha sido necesario un estudio de la literatura en los tres ámbitos examinados en este estudio –el lenguaje, la música y la segunda lengua–, con el objetivo de constituir un estudio comparativo entre sus elementos constitutivos, sus orígenes y sus procesos de aprendizaje, para poder así establecer paralelismos sobre los cuales fundamentar esta investigación.

Posteriormente (febrero 2021), se han recopilado los datos entre los 41 participantes objeto de esta investigación, distribuyéndoles una encuesta redactada en español, primera lengua de los estudiantes. De los 41 alumnos, 25 habían participado a lo largo del curso académico 2019/20 en el proyecto *iPlay School of Music and Languages*, anteriormente mencionado.

Resultados

Se presenta a continuación la recopilación de los datos resultados del presente estudio siguiendo el orden de los dos objetivos específicos definidos.

En relación al primer objetivo específico de esta investigación (“demostrar que la música es percibida como una forma de comunicación y expresión”), procedemos a analizar los datos que se presentan en la Tabla 1 y que contiene las preguntas 7 y 8 de nuestra encuesta, que interrogan a los alumnos respectivamente sobre si consideran la música como forma de comunicación y

expresión y si consideran que la música tiene una forma oral y una escrita, ambas en una escala Likert desde 1 (= nada) a 4 (= mucho), donde el valor 99 representa los datos perdidos.

Tabla 1

Relación entre la consideración de la música como forma de comunicación y expresión (P7) y la consideración de que la música tiene una forma oral y una escrita (P8)

P7	P8				
	1	2	3	4	99
1	0	0	0	0	0
2	0	0	2	0	1
3	0	3	10	5	1
4	0	2	6	8	2
99	0	0	0	0	1

Nota: Elaboración propia

En relación al segundo objetivo específico de este estudio: “demostrar que el aprendizaje de la música es percibido como el aprendizaje de un lenguaje”, se analizará la pregunta 17 con respuesta dicotómica (1=Sí - 2=No), en la que se pregunta a los estudiantes si creen que aprender música es igual que aprender un idioma.

Tabla 2

Consideración del aprendizaje de la música como el aprendizaje de un idioma

P17	
1	31
2	9
99	1

Nota: Elaboración propia

Discusión y Conclusiones

Los resultados del presente estudio arrojan luz sobre la percepción que tienen los estudiantes sobre los elementos en común entre música y lenguaje. Los hallazgos a nivel teórico son realmente percibidos por el ser humano en tanto que aprendiz (de una lengua y de música), y los objetivos específicos planteados en este trabajo nos han ayudado a comprobarlo. De hecho, a través del primer objetivo específico se demuestra que 37 alumnos (de un total de 41) creen que la música es una forma de comunicación y expresión. De estos 37, 29 afirman que la música tiene una forma oral y una escrita, es decir, que se pronuncia y se escribe (Weinstock, 1969; Chomsky, 1972; Lewis, 1993; Fromkin et al., 2003; Allorto, 2005; Sachs, 2014). Nuestro segundo objetivo específico indica que 31 alumnos declaran que aprender música es igual que aprender un idioma, confirmando así una tradición de estudios que indican esta misma relación: Blacking (1974), Chomsky (1975), Chomsky (1986), Lewis (1993), Sloboda (2005), y Goodman, Dale y Li (2008), entre otros.

Basándonos en el análisis de las respuestas proporcionadas por el alumnado, es posible afirmar que los paralelismos teóricos encontrados gracias a la revisión de la literatura son percibidos realmente por el ser humano, confirmando que la música no es un lenguaje solo desde un punto de vista teórico. El estudio representa la fase inicial de una investigación, cuyas limitaciones iniciales (número de participantes, nivel de perfeccionamiento en música y lenguas, así como variedad de instrumentos musicales y segundas lenguas) nos indican que es pertinente ampliar a más grupos de alumnos, de diferentes edades y niveles de formación para indagar más profundamente en las relaciones entre música y lenguaje.

Referencias

Allorto, R. (2005). *Nuova storia della musica*. Ricordi.

- Blacking, J. (1974). *How musical is man?* University of Washington Press.
- Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? En S. Gass y J. Schachter (Eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition* (pp. 41–68). Cambridge University Press.
- Bühler, K. (1934). *Teoría del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (1972). *Language and Mind* (enlarged ed.). Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*. Pantheon Books.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Praeger.
- Copland, A. (1954). *Come ascoltare la musica*. Garzanti Editori.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Recuperado de www.coe.int/lang-cefr.
- Dale, P. S. (1980). Is early pragmatic development measurable? *Journal of child language*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.1017/s0305000900006991>
- Fromkin, V., Rodman, R., y Hyams, N. (2003). *An Introduction to Language*. Thomson Wadsworth.
- Goodman, J. C., Dale, P. S., y Li, P. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language*, 35(3), 515–531. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008641>
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Harrington, M. (1992). Working memory capacity as a constraint on L2 development. En R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 123–136). Elsevier.
- Hepper, P. G. (1991). An examination of fetal learning before and after birth. *The Irish Journal of Psychology*, 12, 95–107.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Minuit.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative theory of tonal music*. MIT Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. LTP.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.
- Sachs, C. (2014). *Le sorgenti della musica*. Bollati Boringhieri.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind: the cognitive psychology of music*. Oxford University Press.
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the musical mind: cognition, emotion, ability and function*. Oxford University Press.
- Weinstock, H. (1969). *Cosa è la musica*. Oscar Mondadori.

Información de interés

Agradecemos a las siguientes instituciones: *Grupo de investigación HUM-1006, Trinity College, Universidad de Córdoba, Delegación de Educación de Córdoba y Colegio de Educación Infantil y Primaria*, su colaboración y apoyo para la realización de esta investigación.

Las personas que firman esta investigación declaran no tener conflicto de intereses sobre este trabajo.

EL DESAFÍO DE APRENDER MÚSICA A TRAVÉS DE LA SEGUNDA LENGUA

María Elena Gómez-Parra¹

(1) Universidad de Córdoba, elena.gomez@uco.es

Resumen

Este estudio se centra en las relaciones que se establecen entre el aprendizaje de la música y de la segunda lengua (inglés), analizando los datos de un grupo de 41 alumnos, 25 de los cuales participan en un proyecto de investigación e innovación titulado *iPlay School of Music and Languages*. En este proyecto, los alumnos reciben clase de guitarra en inglés durante 3 horas a la semana. Este estudio se realiza mediante un cuestionario validado a través del método Delphi y los datos, analizados mediante Jamovi 2020 (v. 1.2), indican que las relaciones entre el aprendizaje de música y segunda lengua son más estrechas que entre el aprendizaje de música y primera lengua (español). Estos resultados confirman la hipótesis de nuestro estudio y nos indican que, a pesar de las limitaciones de este trabajo (número de participantes), se trata de un área que debemos seguir explorando, ya que es un tema candente en la literatura y los estudios educativos de este tipo pueden complementar los datos provenientes de investigaciones en el área que se establecen desde un punto de vista lingüístico, cognitivo o neurocientífico, entre otros.

Palabras clave: *música; segundas lenguas; beneficios; educación primaria.*

Abstract

This study focuses on the relationship between music and second language (English) learning, analysing data from a group of 41 students, 25 of whom are participating in a research and innovation project entitled *iPlay School of Music and Languages*. In this project, pupils receive guitar lessons in English for 3 hours a week. This study is carried out by using a questionnaire validated through the Delphi method and the data, analysed using Jamovi 2020 (v. 1.2), indicate that the relationships between music learning and second language are closer than between music learning and first language (Spanish). These results confirm the hypothesis of our study and indicate that, despite the limitations of this work (number of participants), this is an area that we should continue to explore as it is a hot topic in the literature, at the same time that educational studies of this type can complement the data from research in the area that is established from a linguistic, cognitive or neuroscientific point of view, among others.

Keywords: *music; second languages; benefits; primary education.*

Cita recomendada

Gómez-Parra, M. E. (2021). El desafío de aprender música a través de la segunda lengua. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 138-143). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La relación entre el aprendizaje de la música (en tanto que un lenguaje especializado) y el aprendizaje de las segundas lenguas (L2) es bien conocida entre los especialistas de ambas áreas (esto es, música y L2), y los múltiples beneficios que de esta relación se desprenden han sido identificados por estudios cognitivos (Herholz y Zatorre, 2012; Hyde et al., 2009; Patel y Iversen, 2007), lingüísticos (Wan et al., 2010, Pica, 2009) y neurocientíficos (Albouy et al., 2020), entre otros. Los paralelismos entre las lenguas y la música son numerosos y abarcan áreas tan evidentes como sus formas oral o escrita (Allorto, 2005) –que incluye una estructura gramatical para ambos– y áreas no tan evidentes, como la creatividad (Trousedale, 2020). Por

tanto, la investigación de cómo estas áreas pueden ejercer influencia positiva mutuamente en el proceso de aprendizaje es un campo de investigación que tiene una larga trayectoria y en la que la innovación sigue siendo una pieza clave. En este trabajo profundizaremos en el estudio sobre la influencia mutua entre el aprendizaje simultáneo de la música y las segundas lenguas. Este estudio se enmarca en la *iPlay School of Music and Languages*, un proyecto de investigación e innovación docente participado por el Grupo de Investigación HUM-1006 (según epígrafes del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación –PAIDI– de la Junta de Andalucía), Trinity España-Portugal, y la Delegación Territorial de Educación, Deporte, Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de Córdoba, cuyo objetivo es que el alumnado de educación primaria (de entre 8 y 10 años) aprenda música (teórica y práctica, tocando la guitarra en clases grupales) a través del inglés como L2.

La potencial influencia positiva (es decir, los beneficios) del aprendizaje conjunto de música y segundas lenguas es un tema recurrente en la literatura desde tiempos inmemoriales al que, según Neubauer (1986), ya hacía referencia Platón. El estudio de Rauscher, Robinson y Jens (1998), sin embargo, marcó un hito en la historia de esta área, a pesar de que contaba con relativamente pocos participantes ($n = 36$). Su hallazgo fue descubrir que el razonamiento espacial de los individuos mejoraba cuando escuchaban una pieza de piano (Mozart) durante 10 minutos. Este trabajo condujo a una simplificación del objeto de estudio y una parte importante de la población llegó a pensar que la música contribuye a ‘hacer más inteligente al ser humano’, porque mejoraba la memoria o la capacidad de razonamiento. La investigación ingente que, tras estudios de este tipo, se ha llevado a cabo ha dado lugar a una plétora de trabajos que, desde un punto de vista científico (esto es, siguiendo la estela de Rauscher, Robinson y Jens, 1998), tratan de averiguar si la música ejerce una influencia positiva en el aprendizaje de las segundas lenguas (Vaquero, Rousseau, Vozian, Klein, y Penhune, 2020; Vila, 2021, entre otros). El estudio inverso (es decir, si el aprendizaje de lenguas mejora los conocimientos musicales), sin embargo, cuenta con menos investigación (Lee y Schreibeis, 2021). Asimismo, el estudio de la influencia mutua del aprendizaje de música a través de las segundas lenguas es un campo novedoso, abordado por la *iPlay School of Music and Languages* desde 2019, y que supone el punto de vista desde el que se posiciona nuestra investigación. En este estudio se comparan las respuestas de un grupo de alumnos sobre las relaciones entre el aprendizaje de lenguas (tanto la primera lengua, L1 –español–, como la segunda lengua, L2, –inglés) y música.

El *objetivo general* de este trabajo es conocer si existe alguna relación entre el aprendizaje de lenguas (L1 y L2) y el aprendizaje de música, que subdividimos en dos objetivos específicos:

Objetivo específico no. 1: Conocer si existe relación entre el gusto por la música y el gusto por la L1 (español).

Objetivo específico no. 2: Conocer si existe relación entre el gusto por la música y el gusto por la L2 (inglés).

La hipótesis de nuestro estudio es que la relación entre el aprendizaje de la música y la L2 es más estrecha que entre el aprendizaje de música y la L1.

Metodología

Participantes

La población objeto de este estudio está compuesta por un grupo de 41 alumnos de edades comprendidas entre los 9 y 10 años, que cursan 4º y 5º de Educación Primaria en un Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Córdoba capital. En este grupo, 25 son alumnos de la *iPlay School of Music and Languages*, 20 son chicas (48,7 %) y 21 son chicos (51,2 %). Para la impartición de la docencia en la *iPlay School of Music and Languages*, el alumnado está distribuido en 2 grupos, donde reciben clase de música (guitarra) en inglés durante 3 horas a la semana (1,5 horas cada día).

Procedimiento

La revisión de la literatura en el aprendizaje de lenguas y música constituyó la primera etapa de nuestro trabajo, donde nos marcamos el objetivo de actualizar datos sobre las posibles relaciones entre ambas áreas y, sobre todo, definir el objeto de estudio de este trabajo. A continuación, se procedió a recopilar los datos de nuestra población (febrero 2021) mediante un cuestionario en L1 (español), que se distribuyó en papel entre los participantes de este estudio. El número total de cuestionarios respondidos es de 41.

Instrumentos y Materiales

Esta investigación se ha servido de un cuestionario para la recopilación de datos, validado a través del método Delphi por especialistas en dos materias: música y aprendizaje-enseñanza de lenguas. Tras varias rondas de revisiones, los grupos de expertos llegaron a un consenso, estableciendo el número total y la formulación final de las preguntas.

Este cuestionario consta de 56 preguntas repartidas en dos bloques: *I. Música y Lenguaje* y *II. Música y Segunda Lengua*. Cada uno de estos dos bloques está, a su vez, distribuido en cuatro secciones: *A. Conceptos*; *B. Procesamiento*; *C. Elementos*; *D. Aprendizaje*. Las preguntas se dividen en dos tipologías en base a la modalidad de respuesta prevista: respuesta a través de una escala Likert (de 1 = Nada a 4 = Mucho) y respuestas dicotómicas (Sí – No). Todas las respuestas a las preguntas de esta investigación (no. 1, 5 y 37) han sido respondidas en base a la escala Likert anteriormente descrita.

Análisis Estadístico

El cuestionario obtuvo un coeficiente de 0.927 en el alfa de Cronbach (Cronbach, 1990) y 0.937 en la omega de MacDonald (tabla 1):

Tabla 1

Alfa de Cronbach y Omega de MacDonald del cuestionario

	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	0.927	0.934

Estos datos indican una fiabilidad y consistencia interna altas del objeto de este estudio (Oviedo y Campo-Arias, 2005).

Para este estudio, analizamos las respuestas a las siguientes preguntas de nuestro cuestionario con el software Jamovi (2020) (v. 1.2), que relacionamos con los objetivos específicos indicados tal como se indica a continuación:

- *Objetivo específico no. 1:* Conocer si existe relación entre el gusto por la música y el gusto por la L1 (español).

Pregunta no. 1: ¿Te gusta la música?

Pregunta no. 5: ¿Te gusta el español?

- *Objetivo específico no. 2:* Conocer si existe relación entre el gusto por la música y el gusto por la L2 (inglés).

Pregunta no. 1: ¿Te gusta la música?

Pregunta no. 37: ¿Te gusta el inglés?

Resultados

A continuación, se muestran los resultados de esta investigación distribuidos en tablas, que dan respuesta a los dos objetivos específicos señalados.

En relación al primer objetivo, los datos de las tablas 2 y 3 nos muestran las relaciones entre la pregunta 1 (¿Te gusta la música?) y la pregunta 5 (¿Te gusta el español?) de nuestro cuestionario para los alumnos que participan en la *iPlay School of Music and Languages* (n = 25) y los que no lo hacen (n = 16):

Tabla 2

Tabla de contingencia para pregunta 1 en relación con la participación en la *iPlay School*: Gusto por la música.

<i>iPlay School</i>	Q1			Total
	2	3	4	
1	1	10	14	25
2	4	7	5	16
Total	5	17	19	41

Tabla 3

Tabla de contingencia para pregunta 5 en relación con la participación en la *iPlay School*: Gusto por la L1.

<i>iPlay School</i>	Q5				Total
	1	2	3	4	
1	1	1	3	20	25
2	0	1	3	12	16
Total	1	2	6	32	41

En relación al segundo objetivo, los datos de la tabla 4 nos muestran las relaciones entre la pregunta 37 (¿Te gusta el inglés?) y la pregunta 1 (¿Te gusta la música?) (véase tabla 1) de nuestro cuestionario:

Tabla 4

Tabla de contingencia para pregunta 37 en relación con la participación en la *iPlay School*: Gusto por la L2.

<i>iPlay School</i>	Q37				Total
	1	2	3	4	
1	0	4	12	8	24
2	3	3	4	6	16
Total	3	7	16	14	40

Discusión y Conclusiones

Los datos de este estudio muestran claramente que los alumnos que participan en la *iPlay School of Music and Languages* (codificados con el 1 en las tablas 2, 3 y 4) muestran más gusto por la música (96 % para los alumnos que declaran que la música les gusta bastante o mucho) que los alumnos que no participan en la *iPlay School* (75 % para los mismos rangos). Si relacionamos este dato con el gusto por la L1, volvemos a encontrar que la proporción de alumnos que declaran tener gusto por el español es algo menor entre los alumnos que participan en la *iPlay School*, arrojando un 92 % entre los que indican que les gusta bastante o mucho, mientras que este porcentaje se coloca en un 93,75 % para los alumnos que no participan en la *iPlay School*. Sin embargo, el porcentaje de los alumnos de la *iPlay School* que declaran que la L2 les gusta bastante o mucho (83.33 %) es mayor que el resultante para los alumnos que no participan en este proyecto de investigación e innovación (75 %).

Por tanto, los resultados generales de esta investigación indican que la relación entre música y L2 parece más estrecha que entre la música y la L1, lo cual puede ser un claro indicador de que el gusto por el aprendizaje de la música y de la L2 parece relacionarse, tal como la literatura

indica (Zeromskaite, 2014). Esta investigación se añade a una extensa tradición que, como veíamos, analizan los puntos en común entre ambas disciplinas (esto es, música y segundas lenguas) (Albouy et al., 2020; Chou, 2014, Dolean, 2016, entre otros).

Las limitaciones de este estudio, que se establecen básicamente en el número de participantes, nos indican que este trabajo ha de continuarse, analizando más grupos de alumnos, así como las relaciones entre las diferentes respuestas de nuestro cuestionario para analizar si el alumnado que participa en la *iPlay School of Music and Languages* muestra más habilidades en estos campos, tiene más conocimiento o indica conocer los paralelismos entre las estructuras de ambas disciplinas. Asimismo, los estudios educativos de este tipo pueden complementar los datos provenientes de investigaciones en el área que se establecen desde un punto de vista lingüístico, cognitivo o neurocientífico, entre otros.

Referencias

- Albouy, P., Benjamin, L., Morillon, B., y Zatorre, R. J. (2020). Distinct sensitivity to spectrotemporal modulation supports brain asymmetry for speech and melody. *Science*, 367(6481), 1043–1047. DOI: 10.1126/science.aaz3468.
- Allorto, R. (2005). *Nuova storia della musica*. Ricordi.
- Chou, M.-H. (2014). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a foreign language (EFL) learners' motivation through games, songs and stories. *Education 3-13*, 42(3), 923–940.
- Cronbach, L.J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5^a Ed.). Nueva York: Harper Collins Publishers.
- Dolean, D. (2016). The effects of teaching songs during foreign language classes on students' foreign language anxiety. *Language Teaching Research*, 20(5), 638–653.
- Herholz, S. C., y Zatorre, R. J. (2012). Musical training as a framework for brain plasticity: Behavior, function and structure. *Neuron*, 76(3), 486–502. DOI: 10.1016/j.neuron.2012.10.011.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C., y Schlaug, G. (2009). The effects of musical training on structural brain development. A longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 182–186. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2009.04852.x.
- Lee, J. y Schreibeis, M. (2021). Comprehensive review of the effect of using music in second language learning. *Crossing Borders, Making Connections: Interdisciplinarity in Linguistics*, 1, 231.
- Neubauer, J. (1986). *The Emancipation of Music from Language: Departure from Mimesis in Eighteenth-Century Aesthetics*. Yale University Press.
- Oviedo, H. C. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–580.
- Patel, A. D., y Iversen, J. R. (2007). The linguistic benefits of musical abilities. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(9), 369–372. DOI: 10.1016/j.tics.2007.08.003.
- Pica, R. (2009). Make a little music. *Young Children*, 64(6), 74–75.
- Rauscher, F., Robinson, K. D., y Jens, J. J. (1998). Improved mazed learning through early music exposure in rats. *Neurol. Res. National Center for Biotechnology Information*, 20(5), 427–432.
- Trousdale, G. (2020). Creativity, reuse, and regularity in music and language. *Cognitive Semiotics*, 13(1).
- Vaquero, L., Rousseau, P. N., Vozian, D., Klein, D., y Penhune, V. (2020). What you learn & when you learn it: Impact of early bilingual & music experience on the structural characteristics of auditory-motor pathways. *NeuroImage*, 213, 116689.

- Vila, B. T. (2021). Music as a tool for foreign language learning in Early Childhood Education and Primary Education. Proposing innovative CLIL Music teaching approaches. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(1), 35–47.
- Wan, C., Demaine, K., Zipse, L., Norton, A., y Schlaug, G. (2010). From music making to speaking: Engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Research Bulletin*, 82(3-4), 101–108. DOI: 10.1016/j.brainresbull.2010.04.010.
- Zeromskaite, I. (2014). The potential role of music in second language learning: A review article. *Journal of European Psychology Students*, 5(3).

Agradecimientos

Este trabajo no habría sido posible sin la participación de las siguientes instituciones: *Grupo de Investigación HUM-1006, Trinity College, Universidad de Córdoba* y la *Delegación de Educación de Córdoba*, cuya colaboración y apoyo para la realización de esta investigación ha resultado fundamental.

Información de interés

Las personas que firman esta comunicación declaran no tener conflicto de intereses sobre este trabajo.

VALIDACIÓN DE UN PROGRAMA DE APRENDIZAJE MUSICAL PARA EL FOMENTO DE LA COHESIÓN Y LA INCLUSIÓN EN EL AULA

Mercé Bosch Sanfèlix¹, Núria Medina-Casanovas², Gemma Riera Romero³

(1) Uvic, merce.bosch@uvic.cat; (2) Uvic, nuria.medina@uvic.cat; (3) Uvic, gemma.riera@uvic.cat

Resumen

La puesta en práctica de nuevas corrientes inclusivas obliga a preparar a los docentes y a desarrollar programas didácticos que posibiliten la atención a la diversidad dentro de los centros ordinarios, en todas las áreas educativas. Conocer cómo la escuela inclusiva contribuye al progreso, fomentando el aprendizaje de todo el alumnado, es uno de los objetivos centrales en educación inclusiva, como reflejan algunos referentes internacionales, como la UNESCO (2009), Echeita (2006) o Ainscow, Booth, y Dyson (2006). Otros estudios muestran como el avance en los procesos inclusivos sucede paralelamente a cambios en las concepciones, representaciones y expectativas que el profesorado construye sobre su alumnado, especialmente con aquéllos en riesgo de exclusión. El objetivo de esta comunicación es presentar la primera fase de una investigación centrada en la elaboración de un programa didáctico musical para la enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque inclusivo. El programa toma como referencia el Proyecto PAC (Referencia: SEJ2006-01495/EDUC), elaborado por el GRAD (UVIC-UCC). La metodología utilizada parte de una aproximación cualitativa y se sitúa en el paradigma crítico dentro de la evaluación de programas siguiendo el modelo de Evaluación Respondiente de Robert Stake (2006).

Palabras clave: educación musical, Atención a la diversidad, inclusión, participación, cohesión

Abstract

The implementation of new inclusive streams requires preparing teachers and the development of educational programs to make possible the attention to diversity, in every educational area, within ordinary schools. Knowing how the inclusive school contributes to progress, promoting learning for all students, is one of the main objectives in inclusive education, as reflected by some international references, such as UNESCO (2009), Echeita (2006) or Ainscow, Booth, and Dyson (2006). Other studies show how progress in inclusive processes happens parallel to changes in the conceptions, representations, and expectations that teachers build on their students, especially with those at risk of exclusion. The objective of this communication is to present the first phase of an investigation focused on the elaboration of a musical education programme for teaching and learning, from an inclusive approach. The program takes as reference the PAC Project (Reference: SEJ2006-01495 / EDUC), elaborated by GRAD (UVIC-UCC). The methodology starts from a qualitative approach and is situated in the critical paradigm within the programme evaluation, following the Respondent Evaluation model by Robert Stake (2006).

Keywords: music education, attention to diversity, inclusion, participation, cohesion

Cita recomendada

Bosch Sanfèlix, M., Medina-Casanovas, N., & Riera Romero, G. (2021). Validación de un programa de aprendizaje musical para el fomento de la cohesión y la inclusión en el aula. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 144-148). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La educación musical inclusiva considera el aprendizaje musical como un proceso activo enfocado a fomentar las capacidades del individuo y a convertirse en una vivencia conjunta, basada en valores como la tolerancia, el respeto y la inclusión (Faber, 2017, p.17). En este marco, se acepta un nuevo rol del personal docente y se valoran las características interdisciplinarias del aprendizaje musical. Así, tanto las metodologías como los objetivos del aprendizaje se encauzan para reportar beneficios a todo el alumnado. Para ello, es necesario que el profesorado adapte sus metodologías a los grupos heterogéneos que se les presentan y a todo el alumnado, con sus diferentes características y posibilidades (Welte, 2017, p.78). Considerando estos principios, se elabora y valida un programa de aprendizaje musical que engloba el aprendizaje tanto de contenidos musicales como de habilidades y competencias para la convivencia.

Tal como se expone en el resumen, se emplea una metodología cualitativa, centrada en el modelo respondiente de Robert Stake. Para la valoración del programa se formulan los siguientes objetivos:

- 1- Comprobar la coherencia teórica y lógica del programa.
- 2- Comprobar la coherencia entre el modelo empírico y el modelo teórico del programa.
- 3- Comprobar si el programa cumple con los criterios de calidad y en qué grado (estándar) los cumple.

De estos objetivos se desprende la hipótesis que señala que el programa de aprendizaje musical mejora la práctica educativa en el contexto en que se aplica, fomentando la cohesión del grupo y la inclusión de todo el alumnado, atendiendo a los criterios de presencia, participación y progreso. Para ello, se opta por un enfoque basado en la teoría constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y en el criterio de flexibilidad y personalización de la enseñanza. El programa considera las posibilidades y capacidades de todo el alumnado, tanto en la selección de contenidos y objetivos, como en la elección de materiales y actividades, adaptándose a los diferentes niveles de conocimientos del alumnado y diversificando materiales a través de estructuras y técnicas cooperativas.

Metodología

La investigación evaluativa indica el grado de eficacia de los programas, mostrando las directrices para poder reformularlos y alcanzar los objetivos pretendidos (Correa-Urbe et al., 2002, p.11). Dependiendo del enfoque tomado con respecto a la evaluación, se puede optar por distintos modelos dentro de la investigación evaluativa (Riera, 2010, p.152). Un modelo que permite ver las particularidades de cada programa con precisión es la Evaluación Respondiente diseñada por Robert Stake en 1967. Éste pretende dar respuesta a problemas surgidos en un programa determinado, aportando soluciones concretas a los implicados en él (Riera, 2010, p.159; Fonseca, 2007, p.431; Gómez-Ruiz, 2008, p.79).

El método que sigue este modelo de evaluación divide la investigación en cuatro fases. En la primera fase se deciden los procedimientos y los instrumentos de análisis de datos utilizados para:

- a) Analizar la coherencia entre el modelo empírico del programa (el programa implementado en las aulas) y el modelo teórico de éste mismo (el programa inicialmente diseñado).
- b) Analizar la calidad del programa, evaluando unos criterios de calidad determinados.

Según Stake (2006), el análisis de la coherencia de un programa educativo supone tres análisis complementarios:

- 1- Análisis de la coherencia teórica del programa.
- 2- Análisis de la coherencia lógica del programa.
- 3- Análisis de la coherencia entre la planificación y la implementación del programa.

En este estudio, el análisis de la coherencia teórica y lógica del programa se realiza mediante un juicio de expertos de los ámbitos de la pedagogía, psicología, educación y música. Para dicho análisis, se les proporciona una copia del programa didáctico y su base teórica y dos cuestionarios con los cuales evaluar el programa en relación con los principios psicopedagógicos que lo sustentan: coherencia teórica (Tabla 1) y considerando, si las actividades previstas sirven para alcanzar los efectos esperados considerando los antecedentes de un contexto determinado (coherencia lógica), y en qué grado los ejercicios planteados logran esos efectos (Tabla 2), para cuya evaluación se establece un código (estándar) de valoración (Tabla 3).

Tabla 1*evaluación de la coherencia teórica del programa.*

Si/No	Qué actividades?	Total
	Objetivo 1	
	Objetivo 2	
	Objetivo 3	
	Objetivo 4	
	Objetivo 5	

Nota: elaboración propia**Tabla 2***evaluación de la coherencia lógica del programa.*

X.X (Título del ejercicio)			
	Si/No	Grado	Total
			Objetivo 1
			Objetivo 2
			Objetivo 3

Nota: elaboración propia**Tabla 3***Código valorativo (estándar)*

Código	Valoración
Muy bajo (1)	La actividad propuesta sólo cumple con uno de los resultados que se espera obtener
Bajo (2)	No hay casi coherencia entre la actividad propuesta y los resultados que se espera obtener
Normal (3)	La actividad propuesta sólo cumple con la mitad de los resultados que se espera obtener
Alto (4)	La actividad propuesta cumple la mayor parte de los resultados que se espera obtener
Muy alto (5)	La actividad propuesta cumple con todos los resultados que se espera obtener

Nota: elaboración propia

Tras las evaluaciones de los expertos (ver resultados), se definen los instrumentos utilizados para analizar la calidad del programa. Stake (2006) propone dos análisis complementarios: análisis de calidad relativa (se compara con programas de características similares) y análisis de calidad absoluta (se comparan los efectos obtenidos con los criterios de calidad previamente establecidos). En este estudio, se analiza solamente la calidad absoluta del programa.

Así, se pretende evaluar si el programa cumple con estos criterios:

- Criterio 1: mejora la cohesión.
- Criterio 2: mejora la inclusión del alumnado en el aula, en términos de presencia, participación y progreso.

Estos criterios se evalúan mediante diferentes instrumentos, aplicados previa y posteriormente a la implementación del programa, para valorar cambios y resultados.

La cohesión se analiza mediante un sociograma, creado a partir de cuatro preguntas. Los alumnos deben contestarlo por escrito, individual y anónimamente. Estas cuatro preguntas son:

- a) ¿Con quién te gusta trabajar?
- b) ¿Con quién no te gusta trabajar?

- c) ¿Con quién te gusta jugar?
- d) ¿Con quién no te gusta jugar?

Estas cuestiones, basadas en la prueba sociométrica utilizada por Riera (2010), permiten identificar las interacciones que se dan entre el alumnado y reconocer casos de exclusión y liderazgo.

El grado de cohesión se determina de la siguiente manera: Se considera que el grupo está cohesionado, si más de la mitad del alumnado aparece nombrado positivamente en el sociograma. Se considera que el grupo no está cohesionado, si más de la mitad del alumnado aparece nombrado negativamente.

Para analizar el criterio de inclusión se realizan una entrevista personal y semiestructurada a la profesora del grupo, de cuyo análisis se extraen los antecedentes del grupo, y una prueba de nivel que permite conocer el grado de participación del alumnado, mediante cinco actividades que implican la participación individual y grupal del alumnado, analizadas posteriormente mediante el siguiente código de evaluación:

Tabla 4

Código de evaluación de la prueba de nivel.

Código	Significado
+	Participa individualmente en las actividades
-	No participa individualmente en las actividades
/	Participa individualmente en algunas actividades
++	Participa en las actividades en grupo
--	No participa en las actividades en grupo
//	Participa en algunas actividades en grupo
*	Realiza las actividades individuales correctamente
**	Realiza las actividades grupales correctamente

Nota: elaboración propia

Una vez analizados los datos obtenidos en esta primera fase, se inicia la segunda fase, en la cual se programan las actuaciones previstas en el modelo teórico del Programa Musical. Para ello, se consideran los principios éticos de la investigación. En cuanto a la metodología, el programa se somete a un proceso de rigurosidad, en su diseño y método. Los datos recogidos son anonimizados mediante códigos identificativos y se respetan las condiciones de género y las diferencias individuales.

Resultados

Tras la primera fase del estudio se da respuesta al primer objetivo formulado, las evaluaciones permiten comprobar la coherencia teórica y lógica del programa. En este caso, los expertos valoran positivamente las actividades propuestas en relación con los principios psicopedagógicos presentados en la base teórica. En cuanto a la coherencia lógica, tras contabilizar las respuestas positivas y negativas y atender al grado de validez de cada actividad, se concluye que el programa es coherente. En este apartado los expertos matizan dos respuestas, aportando una perspectiva que permite mejorar el subapartado (2.1) del programa antes de su primera implementación.

Una vez realizadas las actividades propuestas en la segunda fase del programa, se valora la coherencia entre el modelo teórico y el modelo empírico. Para este análisis se cumplimenta un cuestionario que permite ver en qué grado se ajustan las actividades realizadas a las propuestas en el programa. Para ello, se consideran las aportaciones del diario de campo redactado durante la implementación del programa.

La calidad del programa (tercer objetivo formulado) se analiza en la tercera fase de la investigación, atendiendo a los cambios que se observan en la cohesión y la inclusión de los grupos donde se implementa el programa. Estadio actual del estudio. Los datos analizados hasta este momento indican que el programa promueve la participación, fomenta la motivación y el interés por la práctica musical.

Discusión

Se discuten los resultados obtenidos en la primera fase del estudio. De las valoraciones de los expertos se confirma que el programa proponiendo métodos de enseñanza diferenciados, sustentados en la teoría constructivista del aprendizaje y las actividades propuestas serán eficaces para fomentar el aprendizaje dentro de un grupo heterogéneo, uniendo estilos, ritmos de aprendizaje y materiales diversificados. En la tercera fase se analizan las variables empleadas para constatar que el programa será de calidad. Es decir, si su aplicación confirma la mejora en la cohesión y la inclusión en términos de presencia, participación y progreso.

Referencias

- Ainscow, M. Booth, T y Dyson, A. (2006). *Creating the conditions for school Improvement: a Handbook of staff development activities*. Londres: David Fulton.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Faber, A. (2017). En deutscher Musikschulen, V. Spektrum Inklusion: Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen.
- Fonseca, J. G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427-432.
- Gómez-Ruiz, M. Á. (2008). ¿Cómo se participa en la evaluación de programas? Análisis de tres enfoques de evaluación y de participación.
- Riera, G. (2010). «Cooperar per aprendre/aprendre a cooperar» (programa CA/AC). *Avaluació d'un programa didàctic per ensenyar a aprendre de manera cooperativa*. Universitat de Vic. <http://hdl.handle.net/10854/1801>
- Stake, R. E. (2006). Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares (Vol. 10). Grao.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Unesco. *change*. Londres: Roudledge Falmer
- Uribe, S. C., Zapata, A. P., & Gómez, B. R. (1996). Investigación evaluativa. *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Módulo, 6*. Composición electrónica: ARFO Editores e Impresores Ltda. diciembre de 2002 <https://institutoprofesionalmr.org/wp-content/uploads/2018/04/Correa-Puerta-Restrepo-2002-Investigacion-Evaluativa.pdf>
- Welte, A. (2017). En deutscher Musikschulen, V. Spektrum Inklusion: Wir sind dabei! Wege zur Entwicklung inklusiver Musikschulen, 78-81.

Información de interés

Las personas que firman esta comunicación declaran no tener conflicto de intereses sobre este trabajo.

EL VALOR DEL APRENDIZAJE COLECTIVO EN LAS ENSEÑANZAS ELEMENTALES DE MÚSICA EN ESPAÑA: ANÁLISIS LEGISLATIVO Y CURRICULAR

Jonatan Sevilla Requena¹, Eduardo Sánchez-Escribano García de la Rosa², Felipe Gértrudix Barrio³

(1) UCLM, jonatan.sevilla@alu.uclm.es; (2) UCLM, eduardo.sanchez@uclm.es;

(3) UCLM, felipe.gertrudix@uclm.es

Resumen

La legislación educativa española ha empezado a interesarse por el aprendizaje musical instrumental en grupo en las últimas décadas. En concreto, en las Enseñanzas Elementales de Música cada Comunidad Autónoma es la encargada de su regulación. Asimismo, el principal objetivo de este trabajo es analizar cada marco legislativo regional en lo que respecta a la educación instrumental colectiva en esta etapa. De tal forma, se analizan las siguientes variables a partir de cada marco normativo regional: espacio curricular, carga lectiva, evaluación, obligatoriedad y peculiaridades específicas. Como conclusión, se extrae que existe una alta flexibilidad territorial en la concreción curricular, factor que puede generar incoherencias y falta de homogeneidad interregional. Además, algunos modelos son más cercanos a las tendencias internacionales mientras otras tienden hacia la individualidad característica del modelo de conservatorio centroeuropeo.

Palabras clave: *Educación Musical; Conservatorio; Ley Educativa; Educación Instrumental; Aprendizaje colectivo*

Abstract

Spanish educational legislation has become interested in collective instrumental musical activities in recent decades. Specifically, in Elementary Music Education, each Autonomous Community is in charge of its regulation. Likewise, the main objective of this study is to analyze each regional legislative framework with regard to collective instrumental education at this level. Therefore, the following variables are analyzed from each regional regulatory framework: curricular framework, workload, assessment, obligatoriness and specific peculiarities. In conclusion, it is extracted that there is a high territorial flexibility in the curricular specification, a factor that can generate incoherencies and lack of interregional homogeneity. Furthermore, some models are closer to international trends while others tend to the individuality characteristic of the Central European conservatory model.

Keywords: *Music Education; Conservatory; Educational Law; Instrumental Music; Collective Learning*

Cita recomendada

Sevilla Requena, J., Sánchez-Escribano García de la Rosa, E., & Gértrudix Barrio, F. (2021). El valor del aprendizaje colectivo en las enseñanzas elementales de música en España: análisis legislativo y curricular. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 149-153). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Con la llegada de la LOGSE (1990), se inició una reforma que comprendió todo el sistema educativo incluyendo las enseñanzas musicales en los conservatorios, siendo el fomento de las asignaturas relacionadas con la práctica instrumental en grupo como uno de sus puntos más relevantes. Así, se creó por primera vez un espacio específico como asignatura curricular para los grupos instrumentales (orquestas, bandas, etcétera) desde 3º de Grado Elemental (Ibeas,

2016), etapa que más tarde pasaría a llamarse Enseñanzas Elementales de Música -en adelante, EEM-.

Según se especifica posteriormente en la LOE (2006), las EEM tendrán las características y la organización que cada administración educativa determine. De hecho, algunas regiones, como Cataluña y Navarra, no contemplan esta etapa educativa como reglada, delegando esta formación a las escuelas de música. En el caso concreto de la enseñanza instrumental colectiva, a pesar de tener, a priori, un espacio curricular propio, es cada Comunidad Autónoma la que, en última instancia, configura su propia propuesta formativa.

Actualmente, España cuenta con una extensa red de conservatorios profesionales; centros que, en esencia, responden a una metodología conservadora y provienen de un modelo educativo centroeuropeo con origen en el s. XVIII. Estos conservatorios atienden, principalmente, a un enfoque individualista de la educación musical. No obstante, existen corrientes que demandan la necesidad de transformar estas instituciones educativas en espacios que respondan realmente a las necesidades actuales de la sociedad, y no únicamente a preparar a profesionales para trabajos que, en la inmensa mayoría de los casos, nunca llegarán a realizar (Tregear et al., 2016).

Más allá de sus múltiples beneficios y contribuciones para el desarrollo holístico del individuo, en la enseñanza instrumental colectiva radica una de las mayores oportunidades para transformar los conservatorios y, en específico, las EEM. De hecho, la realidad músico-cultural española parte, principalmente, de las agrupaciones populares y la creación de comunidades artísticas de aprendizaje (Zarzo, 2013).

De tal forma, este trabajo tiene como principal objetivo el analizar el actual marco legislativo de cada Comunidad Autónoma respecto a la educación instrumental colectiva en el currículo de las EEM. Por otro lado, también busca estudiar cómo y en qué medida cada región se está adaptando a las nuevas demandas y necesidades educativas en lo que a la formación musical instrumental respecta.

Metodología

El presente estudio está principalmente basado en el análisis documental comparativo como elemento vehicular, por lo que responde a una naturaleza íntegramente cualitativa. Las principales herramientas de investigación empleadas son: análisis legislativo de los marcos normativos de cada Comunidad Autónoma para las EEM y consulta de fuentes bibliográficas.

Respectivamente, se analizan y comparan las siguientes variables de investigación de cada uno de los marcos normativos autonómicos de España de las asignaturas colectivas instrumentales dentro de las EEM: 1) espacio curricular; 2) carga lectiva; 3) evaluación; 4) obligatoriedad; 5) peculiaridades específicas de cada propuesta.

Resultados

Los siguientes resultados provienen del análisis de las cinco variables anteriormente expuestas.

En primer lugar, se refleja el espacio curricular que sustenta la enseñanza musical colectiva instrumental dentro de cada currículo. Asimismo, se han obtenido los siguientes modelos: 1) espacio integrado en la asignatura de instrumento; 2) espacio propio como asignatura colectiva; 3) espacio integrado en la asignatura de instrumento, pero con diferenciación curricular; 4) alusiones concretas en el currículo, pero no especificadas en concreción; 5) sin espacio y mención propia en el currículo.

En segundo lugar, se muestran las diferentes cargas lectivas que posee la enseñanza instrumental colectiva y donde, a grandes rasgos, se observan los siguientes modelos: 1) 1 hora semanal y 2 horas en Percusión; 2) 2 horas en el primer ciclo y 1 hora en el segundo; 3) 1 hora semanal solo en el segundo ciclo; 4) 1h semanal durante toda la etapa; 5) optativa en el segundo

ciclo; 6) flexibilidad en el reparto de horario entre la clase individual y colectiva; 7) decretos de comunidades que no contemplan horario en específico.

En tercer lugar, se aborda la variable de la evaluación. Aquí, se refleja si se evalúa la práctica instrumental colectiva y, de manera secundaria, si lo hace como asignatura propia o dentro de la misma asignatura del instrumento principal.

En cuarto lugar, se analiza la obligatoriedad de este tipo de formación en las diferentes propuestas curriculares autonómicas de EEM.

En quinto lugar, se tiene en cuenta la variable denominada “peculiaridades”, ya que se han identificado características o detalles singulares en algunos modelos como, por ejemplo, el hecho de que en algunas Comunidades Autónomas el aprendizaje instrumental inicial sea exclusivamente colectivo (como, por ejemplo, en Andalucía).

Por último, cabe señalar que Cataluña y Navarra aparecen con los ítems vacíos ya que no contemplan como formación reglada la etapa de EEM, llevando a cabo el equivalente formativo musical en escuelas de música (es decir, desde iniciación musical, hasta el ingreso en las EPM).

Tabla 1

Análisis comparativo de las variables de estudio respecto a los diferentes marcos normativos de EEM por Comunidades Autónomas en materia de enseñanza colectiva

TIPO / IDADE	Espacio curricular	Carga lectiva (semanal)	Evaluación	Obligatoriedad	Peculiaridades
ANDALUCÍA	Integrado en Instrumento en 1º ciclo*. Propio en 2º ciclo	1º ciclo 2h 2º ciclo 1h	Sí (dentro de Instrumento en 1º ciclo y propia en 2º ciclo)	Sí	Inicio aprendizaje exclusivo colectivo
ARAGÓN	Integrado en Instrumento	1h. Percusión 2h	Sí (dentro de Instrumento)	Sí	-
ASTURIAS	No existe. Percusión sí espacio propio	Opcional en 2º ciclo con 60h**	Solo Percusión	No	Posibilidad opcional de inclusión de colectiva en 2º ciclo. Incoherencia curricular: aparecen nociones a la práctica instrumental colectiva durante la introducción del decreto pero no se concreta en objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
COMUNIDAD VALENCIANA	Propio (2º ciclo).	2º ciclo 1h	Sí (propia)	Sí	Incoherencia curricular: Instrumento ratio 1/1 pero existen objetivos, contenidos y criterios de evaluación colectivos
CANARIAS	Integrado en Instrumento *	1º ciclo 2h 2º ciclo 1h	Sí (dentro de Instrumento, pero con diferenciación curricular)	Sí	Colectiva con currículo en 2º ciclo*
CANTABRIA	Integrado en Instrumento	1h. Percusión 2h	Sí (dentro de Instrumento)	Sí	-
CASTILLA-LA MANCHA	Integrado en Instrumento. Posibilidad espacio propio en 2º ciclo	Abierta: 1º ciclo 1h o 2h para instrumento individual y colectivo. Opcional en 2º ciclo 1h	1º ciclo sí dentro de Instrumento. 2º ciclo posibilidad evaluación propia	Sí aunque ambigüedad de aplicación	Carga lectiva abierta
CASTILLA LEÓN	Y Integrado en Instrumento	1h	Sí (dentro de Instrumento)	Sí	Incoherencia curricular: Clave y Piano no poseen

						objetivos relativos al grupo instrumental pero sí contenidos
CATALUÑA	-	-	-	-	-	-
CEUTA MELILLA	Y	Integrado en Instrumento (aunque con diferenciación curricular de la clase colectiva)	1h. Percusión 2h	Sí (dentro de Instrumento pero con diferenciación curricular)	Sí	Diferenciación curricular dentro de Instrumento
EXTREMADURA		Existen nociones en el currículo pero inconclusas	No contemplada	-	-	Incoherencia curricular: no existe en el horario lectivo pero aparecen referencias colectivas en el currículo
GALICIA		Existen nociones en el currículo pero inconclusas	No contemplada	-	-	Incoherencia curricular: no existe en el horario lectivo pero aparecen referencias colectivas en el currículo
ISLAS BALEARES		Propio	1h	Sí	Sí	Especifica claramente que se evaluará de manera independiente al Instrumento
LA RIOJA		Integrado en Instrumento	1h. Percusión 2h	Sí (dentro de Instrumento)	Sí	Incoherencia curricular: Arpa, Clave y Piano no poseen objetivos relativos al grupo instrumental pero sí contenidos
MADRID		Integrado en Instrumento	1h. Percusión 2h	Sí (dentro de Instrumento)	Sí	Incoherencia curricular: Arpa, Clave, Guitarra flamenca, Cuerda pulsada y Piano no poseen objetivos relativos al grupo instrumental pero sí contenidos
MURCIA		Integrado en Instrumento	1h. Percusión 2h	Sí (dentro de Instrumento)	Sí	-
NAVARRA		-	-	-	-	-
PAÍS VASCO		Propio (en 2º ciclo)	2º ciclo 1h	Sí (propia en 2º ciclo)	Sí	Incoherencia curricular: Arpa, Clave y Piano no poseen objetivos relativos al grupo instrumental pero sí contenidos. El currículo depende de la LOCE, derogada actualmente, y aparece bajo la denominación de grado elemental

Fuente: Elaboración propia a partir de todas las normativas autonómicas vigentes

*Andalucía y Canarias comienzan únicamente de manera colectiva sus enseñanzas instrumentales en el primer ciclo (primer y segundo curso) y, aunque la clase colectiva tiene carácter exclusivo, se ha decidido clasificarlo como integrado por aparecer en el currículo bajo la denominación de Instrumento. Además, en el caso de Canarias en el segundo ciclo y aunque dentro del horario lectivo de Instrumento, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para la clase colectiva aparecen diferenciados de los de Instrumento.

** Esta cifra hace referencia a la carga lectiva durante todo el ciclo.

Discusión

A pesar de que se ha ido dotando a la enseñanza instrumental colectiva de un mayor protagonismo dentro del currículo de EEM, se percibe una gran falta de uniformidad al ser las propias Comunidades Autónomas las encargadas de concretar la oferta educativa final en esta etapa. Dicha característica trae consigo una gran flexibilidad, algo que, por un lado, es positivo dada su capacidad de adaptación al entorno, pero, por otro lado, favorece la aparición de incoherencias curriculares y una falta de homogeneidad y concreción curricular interregional.

Más allá de que la LOGSE es auto-concebida por el colectivo de docentes de conservatorio como mala o regular (Gómez, 2011), supuso un gran avance y reconocimiento para las enseñanzas instrumentales colectivas. Dentro de la pluralidad legislativa que encontramos en la red de conservatorios españoles existe un espacio concreto para la enseñanza colectiva y, por consiguiente, para los beneficios holísticos que esta trae consigo. De hecho, cabe destacar los casos de Canarias y Andalucía, donde, al contrario que el resto de regiones que plantean una ratio 1:1 desde el inicio de la formación, únicamente se contempla la iniciación instrumental desde la colectividad durante el primer ciclo de EEM. De tal forma, este último planteamiento educativo de iniciación instrumental estaría más alineado con las propuestas educativas de otros modelos educativos de referencia internacional y de las actuales demandas sociales y educativas en su conjunto (Sánchez-Escribano, 2020).

Referencias

- Gómez, D. (2011). La reforma educativa en la Comunidad de Madrid, resultados de su aplicación en las enseñanzas musicales. Estudio sobre la aceptación de la LOGSE en el ámbito de las enseñanzas de música y valoración comparativa de los planes de estudio 1966 y 1992. *Revista Electrónica LEEME*, 28, 78-87. <https://cutt.ly/WcbwT41>
- Ibeas, M. (2016). *Enseñanza-aprendizaje musical: una visión de los docentes de instrumento en los conservatorios profesionales* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco. <https://cutt.ly/xcbwArd>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://cutt.ly/scbenLL>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. 17158- 17207. <https://cutt.ly/0cbry0J>
- Sánchez-Escribano, E. (2020). Aprendizaje transversal e integral del estudiante a través de la interpretación musical: el caso de Singapur como propuesta educativa alternativa. En V. Gisbert & O. M. Alegre (eds.), *Inclusión e Innovación Educativa: Música y Cultura como herramientas docentes* (258-272). Tirant Lo Blanch Humanidades.
- Tregear, P., Johansen, G., Jørgensen, H., Sloboda, J., Tulve, H., & Wistreich, R. (2016). Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 276-292. <https://doi.org/10.1177/1474022216647379>
- Zarzo, A. (2013). Comunidades Artísticas de Aprendizaje: una alternativa educativa a tener en cuenta en el contexto actual de crisis económica. *Revista del RCSMM*, 20, 139-158. <https://cutt.ly/6cbrNLI>

Información de interés

Las personas que firman esta comunicación declaran no tener conflicto de intereses sobre este trabajo.

DINÁMICAS MUSICALES DE INTERACCIÓN Y SUS IMPLICACIONES PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL

Ana Moreno-Núñez¹, Noemí Martín-Ruíz², Eva Jiménez³, M. Luz Fernández⁴

(1) Universidad Autónoma de Madrid, ana.moreno@uam.es; (2) Universidad Autónoma de Madrid, noemi.martinr@estudiante.uam.es; (3) Universidad Europea, eva.jimenez@universidadeuropea.es; (4) Universidad Autónoma de Madrid, mluz.fernandez@uam.es

Resumen

Los primeros años de vida son un periodo crítico en el desarrollo infantil en los que, como evidencian los estudios sobre musicalidad comunicativa, ciertos componentes musicales facilitan la comunicación y co-regulación psicológica entre bebé y adulto. Sin embargo, esto rara vez ha trascendido el ámbito psicológico, a pesar de las importantes implicaciones que podría suponer para la educación de la primera infancia. La musicalidad constituye un medio de comunicación universal que permite dar forma a las experiencias diarias del niño/a con los demás y con el entorno, promoviendo intentos de participación incluso cuando la capacidad de involucrarse activamente es limitada. Este trabajo propone analizar si existe una organización musical similar a la descrita por la musicalidad comunicativa en las interacciones entre educadoras/es y bebés en el aula 0-1 año de educación infantil. Por ejemplo, la sincronía de movimientos, la secuenciación de turnos o el uso de objetos tendrían un importante potencial en el desarrollo y aprendizaje. Para ello, la mediación e intervención del adulto debe partir de un adecuado conocimiento de las características específicas del desarrollo sociocultural y psicológico del niño/a, que se refleje en el fomento del aprendizaje dialógico, del ejercicio de la creatividad y de la propia iniciativa.

Palabras clave: *dinámicas musicales; educación infantil; participación; mediación del adulto.*

Abstract

The first years of life are a critical period in child development. Prior research, such as the studies on communicative musicality, has evidenced that certain musical components facilitate adult-baby communication and their psychological co-regulation. However, these findings have rarely transcended the psychological scope, thus neglecting its relevant implications for early childhood education. Musicality represents a universal means of communication that allows children to shaping their daily experiences with others and their environment, and promotes participation attempts even when their ability to become actively involved is yet limited. This proposal aims to analyzing whether there is a musical organization that underlie the interactions between educators and young babies in the 0-1 years classroom, similar to that described by communicative musicality. For instance, aspects such as the synchronicity of movements, turns-sequencing or the use of objects could potentially foster child development and learning. Adult's mediation and intervention should rely on an adequate knowledge about the specific characteristics of children's sociocultural and psychological development, thus contributing to promote opportunities for dialogic learning, and the development of creativity and the initiative of the child.

Keywords: *musical dynamics; early childhood education; participation; adult's mediation.*

Cita recomendada

Moreno-Núñez, A., Martín-Ruíz, N., Jiménez, E., & Fernández, M. L. (2021). Dinámicas musicales de interacción y sus implicaciones para la participación infantil. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 154-159). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Los primeros años de vida son un periodo crítico en el desarrollo infantil (Gardinal-Pizato et al., 2012; Pianta, 2016) y, como tal, requiere de experiencias de aprendizaje que enriquezcan sustancialmente la vida y el desarrollo de los niños. Numerosos manifiestos, declaraciones e informes, como la recopilación *Starting Strong* de la OCDE (OCDE, 2017) o los informes sobre el Estado de la Infancia que publica regularmente UNICEF, son el reflejo de la visión moderna que los países desarrollados han construido de la etapa infantil. Esta visión, a su vez, es el resultado de un largo proceso que supone concebir la infancia como grupo social vulnerable (y por tanto sujeto a protección de derechos, deberes y libertades), y analizar los mecanismos y estrategias con los que se le atiende fuera del entorno familiar.

Es bien sabido que cuanto más temprano se acceda a la escolarización y, especialmente, cuanto mayor sea la calidad de esta (en relación con la formación docente y a la adecuada dotación de las escuelas), más beneficioso será para el desarrollo y educación de los niños/as (García et al., 2020; Heckman, 2011). A pesar de ello, el grueso de la investigación en educación infantil se ha situado en la etapa de 3 a 6 años, siendo especialmente significativa la escasez de estudios sobre escolaridad temprana desde una perspectiva sociocultural que considere las experiencias cotidianas.

Pero repensar la atención a la primera infancia requiere comprender la evolución psicosocial que hemos experimentado en las últimas décadas. Sabemos que el primer año de vida resulta fundamental en el desarrollo del niño, ya que en apenas unos meses los bebés adquieren capacidades esenciales para, por ejemplo, moverse de manera autónoma, interactuar y comunicarse con otros. Sin embargo, esta gran evolución no sería posible sin la mediación de los adultos, quienes facilitan la entrada de los bebés en intercambios sociales naturales (Cárdenas et al., 2020; Moreno-Núñez et al., 2017; Nomikou et al., 2016). Una buena parte de la investigación en ciencia cognitiva desarrollada en los últimos 30 años ha demostrado que, en dichas interacciones, la música constituye un medio de comunicación universal que contribuye a dar forma a nuestras experiencias diarias con el mundo y con los demás. En particular, los estudios basados en la idea de musicalidad comunicativa (Malloch y Trevarthen, 2009) han demostrado que ciertos componentes musicales, como el ritmo o la entonación, resultan esenciales para la comunicación y co-regulación psicológica entre niño y adulto en los primeros meses de vida. Parten de la idea de que la madre y el bebé interactúan naturalmente a través de la organización musical presente, por ejemplo, en la sincronía de movimientos, o la forma en que se dirigen a los bebés y secuencian los turnos. Sin embargo, se han centrado en analizar estas organizaciones musicales únicamente en interacciones con el adulto o con objetos, las cuales no se integrarían hasta el final del primer año. Según esto, los niños comenzarían a comunicarse con otros de manera triádica (es decir, aunando adulto-bebé-objeto) a partir de los 9-12 meses de edad (Tomasello, 2008) pero supone ciertos problemas. Los adultos ejercen desde el nacimiento una gran influencia en el desarrollo cognitivo de los niños, organizando y ajustando sus interacciones con los demás y con el mundo. Esto implica que el desarrollo infantil tiene un marcado carácter cultural, ya que el adulto promoverá ciertas experiencias y formas de comportamiento de acuerdo con normas sociales, a la vez que limitará otras (Kärtner, 2018). Por ejemplo, utilizan continuamente objetos de acuerdo con sus usos culturales, y se los acercan al niño cuando este aún no es capaz de agarrarlos por sí solo.

Teniendo esto en cuenta, parece razonable dudar que las interacciones humanas se reduzcan a consecuencias meramente biológicas, ante lo que algunos autores han propuesto que las interacciones triádicas existen desde el principio de la vida (Costall, 2013, Fogel, 1993). La diferencia es que en estas sería el adulto quien involucra al bebé como participante activo en la interacción, en lugar de ser producto de la intención del niño (como sí ocurre al final del primer año). Aunque la idea de interacciones triádicas tempranas no ha recibido tradicionalmente demasiada atención en la literatura académica, esta propuesta coincide con algunos trabajos

que, desde la teoría de sistemas dinámicos para el estudio cultural del desarrollo, defienden cómo los adultos introducen a los niños en numerosos patrones culturales a través de rutinas cotidianas (Rączaszek-Leonardi et al., 2014). Este tipo de interacciones favorecen la atención, respuesta y participación de los niños, tal y como sugieren algunos estudios desarrollados en el contexto del hogar, en los que los adultos organizaban las interacciones con sus bebés sobre y a través de los objetos a partir de cierta estructura musical (Alessandroni et al., 2019).

En tanto las interacciones tempranas contribuyen significativamente a la comprensión de numerosos procesos del desarrollo cognitivo y comunicativo del niño, también resultan clave para diseñar las acciones pedagógicas a desarrollar en el aula de educación infantil. En este sentido, las estrategias españolas e internacionales para la educación y el desarrollo social sostenible (como el programa *Ciudades amigas* de UNICEF o el objetivo 4 de desarrollo sostenible establecido por Naciones Unidas, *promover una educación de calidad*), se orientan claramente a la promoción de la participación infantil en sus propios procesos formativos, hecho que contribuye al desarrollo habilidades y competencias, valores y actitudes, formas de pensamiento y patrones de interacción, entre otros aspectos. El análisis de la calidad de las prácticas educativas en esta etapa permitiría, por tanto, identificar qué recursos utilizan las educadoras y cómo se organizan (Bautista et al., 2018a, 2018b), en base a lo cual podríamos reflexionar acerca de las oportunidades de participación que estos favorecen. Asimismo, estudiar las interrelaciones que coexisten en la organización musical de la acción del adulto permitiría describir sus dinámicas de desarrollo, y cómo se estructuran a lo largo del tiempo en niveles de complejidad creciente que se adaptan a las habilidades de participación del niño/a y las potencian. La participación puede ser objeto de reflexión desde múltiples perspectivas en el proceso educativo: es una condición indispensable para el logro de aprendizajes significativos e integradores, aún cuando ello discorra de forma limitada ante determinadas circunstancias (Sauri y Márquez, 2009), es requisito para favorecer el desarrollo de una educación inclusiva (UNESCO, 2020) y supone promover el cumplimiento del derecho a la participación de los menores (Naciones Unidas, 1989).

Por todo lo anterior, el objetivo general de esta propuesta es describir las estructuras dinámicas de desarrollo de las interacciones entre las educadoras, los bebés y los objetos cotidianos presentes en las aulas de educación infantil de 0-1 año. A su vez, esto permitiría: (i) Explorar si dentro de las interacciones triádicas tempranas en la escuela infantil existen componentes musicales similares a los estudiados desde la musicalidad comunicativa en interacciones madre-bebé. Si existen, (ii) describir la organización musical de estas interacciones, (iii) ilustrar sus variaciones dinámicas (es decir, las variaciones microgenéticas de su estructura) a lo largo del tiempo y (iv) identificar si existen similitudes y/o diferencias dentro de las interacciones típicas en las que participan los/as niños/as (con la educadora y entre iguales). Los resultados podrían ser informativos para el análisis educativo de las etapas tempranas, generalmente poco atendidas desde el punto de vista reglado.

Metodología

Se propone un estudio descriptivo e interdisciplinar (psicológico, educativo y musical), a partir de observaciones no participantes en contextos ecológicos (el aula 0-1 año). Se prevé analizar las interacciones triádicas a partir de las observaciones de, al menos, dos aulas de educación infantil 0-1 año. La ratio en estas aulas es de un máximo de ocho bebés, por lo que se prevé un total de aproximadamente 18 participantes (16 bebés menores de un año y 2 educadoras/es). Este estudio y los diferentes protocolos informativos y de confidencialidad han sido sometidos a evaluación por parte del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, el cual ha informado favorablemente del cumplimiento de los requisitos éticos necesarios para su ejecución.

Para evitar interferir en las rutinas cotidianas del aula, se solicitará a los centros que las observaciones se programen durante un “día típico” (excluyendo aquellos con actividades o eventos especiales). Con la intención de garantizar el máximo nivel de espontaneidad posible de las interacciones, las educadoras no recibirán ninguna instrucción o consigna acerca del contenido u objetivo pedagógico de las actividades que se realizarán ese día o con relación a los objetos y juguetes que podrán usar, de entre aquellos que se encuentren disponibles en el aula. Por cada aula participante se realizarán tres observaciones semanales durante dos semanas consecutivas, coincidiendo con el momento del corro (primera actividad de la jornada escolar tras la acogida de los/as niños/as) y prestando especial atención a las acciones comunicativas rítmico-sonoras de las educadoras y los/as niños/as. Se estima que la duración de cada grabación sea de entre 15 y 30 minutos, dependiendo de la duración del corro.

En lo que respecta al análisis de datos, se utilizará un diseño mixto (cualitativo/cuantitativo), bajo un esquema descriptivo-comparativo, multivariado y transversal. Dado que el objetivo de este estudio es analizar las características de las dinámicas musicales en las interacciones triádicas tempranas, en primer lugar, se realizará un análisis microgenético de los videos (fotograma a fotograma) para identificar aquellos intercambios interactivos que presenten componentes musicales (rítmicos, sonoros y melódicos). Se codificarán los comportamientos del adulto y de los niños utilizando ELAN, a partir de categorías basadas en investigaciones previas, y ajustándolas a las posibles categorías emergentes. Después, segmentaremos y extraeremos aquellas secuencias en las que los componentes musicales tengan especial relevancia, obtendremos la pista de audio y la transcribiremos utilizando Finale, un software de notación musical. A continuación, procesaremos las pistas de audio en Matlab mediante diferentes funciones matemáticas de MIRtoolbox, una herramienta informática destinada a extraer las características musicales de archivos de audio. El análisis cuantitativo se centrará en la comparación de las puntuaciones continuas y de los estadísticos de tendencia central, tanto dentro de cada filmación, como al compararlas transversalmente. El análisis cualitativo se centrará en las características de la acción de educadoras y niños/as. Prestaremos especial atención a las recurrencias en los componentes musicales de la interacción, en la estructura organizativa de los componentes musicales, y en la variación dinámica de la organización musical a través de las diferentes secuencias de interacción.

Resultados

Dada la crisis sanitaria provocada por la epidemia de COVID-19 y la imposibilidad de llevar a cabo la recogida de datos en el aula durante el presente curso, actualmente nos encontramos desarrollando una revisión bibliográfica exhaustiva que permita afianzar los fundamentos en los que la propuesta se apoya. Se espera poder retomar la recogida de datos entre el segundo y tercer trimestre del próximo curso 2021/2022.

Este proyecto podría generar nuevos conocimientos sobre el desarrollo de las interacciones sociales y comunicativas en la primera infancia, así como sobre sus características musicales, a partir del análisis de las prácticas educativas en el primer ciclo de educación infantil. Además de ser relevantes para las teorías psicológicas que explican el desarrollo cognitivo y comunicativo infantil, los resultados de este estudio pueden contribuir a mejorar los procesos educativos en etapas tempranas, al tener en cuenta las implicaciones que las características musicales pueden tener para involucrar a los niños y fomentar su participación e interacción con otros (educadoras y/o iguales).

La educación garantiza la igualdad de oportunidades y, en ese sentido, este trabajo espera proporcionar conocimientos de vanguardia para la mejora de condiciones de desarrollo infantil, tema de alta relevancia para las recientes políticas de I+D nacionales y europeas. Este trabajo se integra en un proyecto de investigación multidisciplinar que integra las contribuciones de la música, la educación y la psicología del desarrollo. Se espera que ello contribuya a enriquecer

la limitada literatura académica a nivel internacional que existe en cuanto a observaciones ecológicas de las interacciones triádicas tempranas.

Discusión

Se necesitan más estudios que reconozcan el rol del mundo material en contextos naturales de interacción para el desarrollo psicológico en general, y la educación de la primera infancia en particular. Los estudios sobre calidad de las prácticas pedagógicas en educación infantil podrían enriquecerse al considerar la existencia de interacciones triádicas tempranas desde el nacimiento, y la perspectiva dinámica para el estudio del desarrollo infantil. Ello permitiría un análisis exhaustivo de cómo son los intercambios musicales comunicativos entre las educadoras, los bebés y los objetos, que podría suponer importantes implicaciones para el análisis de la mediación de los adultos en desarrollo temprano por varias razones.

En primer lugar, porque describe la musicalidad en interacciones triádicas tempranas, las cuales han recibido tradicionalmente muy poca atención en investigaciones previas. Además, adopta un enfoque de investigación novedoso, pragmático y funcional, que permite evitar las limitaciones de otros trabajos que describen los componentes musicales en la interacción humana, pero que no se ocupan de analizar las acciones concretas en las que se presentan, tanto de los niños como del adulto. En segundo lugar, la propuesta metodológica transversal, de análisis mixto y ecológica, permite analizar con exhaustividad la complejidad de las interacciones en las primeras edades. Asimismo, permite salvar las limitaciones de la investigación experimental que, a menudo, no puede reproducir con exactitud las condiciones que se dan en situaciones espontáneas y cotidianas. Por último, utiliza un software variado y bajo una combinación novedosa, que garantiza un análisis sólido e interdisciplinar al integrar enfoques de análisis de datos complementarios. Considerar la relevancia cultural y la complejidad de los usos de los objetos es clave para comprender el desarrollo psicosocial que se construye a partir de las interacciones en las que el adulto involucra al bebé, máxime cuando estas se establecen con una intención educativa. Si se demuestra que existe una estructura musical en las interacciones triádicas tempranas, los resultados de este estudio permitirían proponer mejoras a nivel pedagógico en las aulas de educación infantil y promover nuevas políticas para la participación infantil.

Referencias

- Alessandroni, Nicolás, Moreno-Núñez, Ana, Rodríguez, Cintia y Del Olmo, María Jesús (2019). Musical dynamics in early triadic interactions. A case study. *Psychological Research*, 84, 1555-1571. <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01168-4>
- Bautista, Alfredo, Moreno-Núñez, Ana, Bull, Rebecca, Amsah, Farina y Koh, Swee-Fuan (2018a). Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 277-288. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.12.005>
- Bautista, Alfredo, Moreno-Núñez, Ana, Ng, Siew-Chin, y Bull, Rebecca (2018b). Preschool educators' interactions with children about Sustainable Development: Planned and incidental conversations. *International Journal of Early Childhood*, 50(1), 15-32. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0213-0>
- Cárdenas, Karina, Moreno-Núñez, Ana y Miranda-Zapata, Edgardo (2020). Shared book-reading in Early Childhood Education: Teachers' mediation in children's communicative development. *Frontiers in Psychology*, 11, 2030. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02030>
- Costall, Alan (2013). Things that help make us what we are. En Gordon Sammut, Paul Daanen y Fathali M. Moghaddam (Eds.), *Understanding the self and others: Explorations in intersubjectivity and interobjectivity* (pp. 66-76). Wiley-Blackwell.
- Fogel, Alan (1993). *Developing through relationships*. Chicago University Press.

- García, Jorge L., Heckman, James J., Leaf, Duncan E. y Prados, María José (2020). Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502-2541. <https://doi.org/10.1086/705718>
- Gardinal-Pizato, Elaine C., Marturano, Edna M. y Fontaine, Anne Marie G. V. (2012). Access to early childhood education and academic achievement in elementary school. *Paidéia*, 22(52), 187-196. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000200005>
- Heckman, James J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31-35.
- Kärtner, Joscha (2018). Beyond dichotomies—(M)others' structuring and the development of toddlers' prosocial behavior across cultures. *Current Opinion in Psychology*, 20, 6–10. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.040>
- Malloch, Stephen y Trevarthen, Colwyn (Eds.). (2009). *Communicative musicality*. Oxford University Press.
- Moreno-Núñez, Ana, Rodríguez, Cintia y Del Olmo, María Jesús (2017). Rhythmic ostensive gestures: How adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant Behavior and Development*, 49, 168–181. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2017.09.003>
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Nomikou, Iris, Leonardi, Giuseppe, Rohlfing, Katharina J. y Rączaszek-Leonardi, Joanna (2016). Constructing interaction: The development of gaze dynamics: Development of gaze dynamics in interaction. *Infant and Child Development*, 25(3), 277–295. <https://doi.org/10.1002/icd.1975>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Pianta, Robert C. (2016). Teacher-student interactions: Measurement, impacts, improvement, and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 8-105. <https://doi.org/10.1177/2372732215622457>
- Rączaszek-Leonardi, Joanna, Dębska, Agnieszka y Sochanowicz, Adam (2014). Pooling the ground: Understanding and coordination in collective sense making. *Frontiers in Psychology*, 5, 1233. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01233>
- Sauri, Gerardo y Márquez, Andrea (2009). Participación infantil: derecho a decidir. Guía metodológica y conceptual para comparar experiencias de participación infantil. *Derechos Infancia México*.
- Tomasello, Michael (2008). *Origins of human communication*. The MIT Press.
- UNESCO (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246/>
- UNICEF (2020). Cuadernos para la acción local: claves para fomentar la participación infantil y adolescente. <https://ciudadesamigas.org/documentos/cuaderno-participacion/>

Información de interés

Este trabajo y sus autoras forman parte del proyecto PID2019-108845GA-I00/AEI/10.13039/501100011033 y del proyecto EDU-2017-86739-R, financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación (España). No existen conflictos de intereses sobre este trabajo.

PERSPECTIVA DE GÉNERO Y EDUCACIÓN MUSICAL: UNA PROPUESTA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Cristina Arriaga Sanz¹, Baikune De Alba Eguiluz²

(¹) Universidad del País Vasco UPV/EHU, cristina.arriaga@ehu.eus; (²) Universidad del País Vasco UPV/EHU, baikune.dealba@ehu.eus

Resumen

Este trabajo parte del diseño de una intervención cuyo objetivo principal es que el alumnado del Grado de Educación Primaria reflexione sobre la influencia de la música en su vida y en la interiorización, frecuentemente de forma inconsciente, de determinados estereotipos de género. En este sentido, desde el punto de vista educativo se pueden proporcionar pautas para evitar actitudes excluyentes. Se propone un acercamiento que, partiendo del bagaje musical del alumnado le implica en actividades reflexivas y creativas. Esta intervención forma parte de un proyecto cuyo objeto es subrayar la importancia de la experiencia artística en la adquisición de nuevas herramientas y modos de percepción de uno/a mismo/a y de la otra persona, así como del contexto al que pertenece. Demuestra la pertinencia y potencial del arte para avanzar en la coeducación a partir de metodologías y recursos vivenciales en sus dimensiones visual y sonora. A través de grupos focales se pretende conocer la valoración de los agentes implicados en el proceso, actualmente en fase de análisis. Los tópicos investigados incluyen el reconocimiento de estereotipos de género, la influencia de determinadas actividades musicales en la coeducación y la importancia de aplicar la perspectiva de género desde la educación musical.

Palabras clave: *educación musical; coeducación; formación inicial; perspectiva de género; estereotipos de género*

Cita recomendada

Arriaga Sanz, C., & De Alba Eguiluz, B. (2021). Perspectiva de género y educación musical: una propuesta desde la formación inicial del profesorado. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 160-164). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Abstract

This work is based on the design of an intervention which main objective is to promote Primary Education Teacher students to reflect on the influence of music in their lives and on the internalisation, often unconsciously, of certain gender stereotypes. In this sense, from an educational point of view, guidelines can be provided to avoid excluding attitudes. An approach is proposed which, starting from the students' musical background, involves them in reflective and creative activities. This intervention is part of a project which aim is to underline the importance of artistic experience in the acquisition of new tools and ways of perceiving oneself and the other person, as well as the context to which he/she belongs. It demonstrates the relevance and potential of Arts to advance coeducation based on methodologies and experiential resources in its visual and sound dimensions. Through focus groups, the aim is to ascertain the assessment of the agents involved in the process, which is currently in the analysis phase. The topics investigated include the recognition of gender stereotypes, the influence of certain musical activities on coeducation and the importance of applying a gender perspective in music education.

Keywords: *Music education; coeducation; initial training; gender perspective; gender stereotypes*

Introducción

A pesar de que la sociedad actual es más consciente de la existencia de desigualdades por razón de género, los estereotipos de género siguen estando presentes en cualquier ámbito, tanto en la esfera personal como social. Las ideas predeterminadas sobre el comportamiento y los roles asignados a lo masculino y femenino permanecen arraigadas en el imaginario individual y colectivo, de manera que llegan a convertirse en instrumentos socioculturales que dan lugar a la permanencia de ciertas normas sociales, al mismo tiempo que se constituyen en referentes en la construcción de la identidad personal (Colás y Villaciervos, 2007).

Esta interiorización de estereotipos relacionados con el género tiene especial relevancia en el ámbito educativo, donde su presencia puede influir en la forma en que el alumnado piensa, interactúa y se relaciona con el entorno. Apostar por una perspectiva coeducadora responde a un modelo de educación inclusiva, donde se respeta la diversidad, los ritmos de desarrollo, las experiencias vitales y contextos personales diferentes, y que proporciona un entorno de aprendizaje propicio para el desarrollo integral de la persona (Heredero, 2019). Es labor del profesorado contribuir a la creación de un entorno educativo donde no exista la discriminación por razón de género (Sánchez y Barea, 2019). Esta premisa adquiere especial relevancia en la formación de los futuros docentes, máxime cuando algunas investigaciones subrayan que en parte del profesorado se da una percepción normalizada de la inexistencia de discriminación de género en la escuela, (Aristizabal et al., 2018), lo que puede dar lugar a una naturalización de la desigualdad.

Los medios de comunicación audiovisual, las distintas expresiones artísticas, entre las que se encuentra la música en sus diferentes manifestaciones y las industrias culturales asociadas a ella, no son ajenos a esta situación. La música no hace sino reflejar la realidad en que se inserta, contribuyendo a mantener o incluso crear estos estereotipos (Viñuela y Viñuela, 2008). De hecho, la escasa presencia de la mujer en ciertos ámbitos musicales, como la creación o la producción musical, el desconocimiento de su contribución a lo largo de la historia o vincular el ejercicio profesional de la música con determinados instrumentos o roles contribuye a mantener las ideas preconcebidas en torno al papel de la mujer y de lo femenino, “discursos de género que desde la escuela hemos de intentar superar” (Díaz Mohedo, 2005, p. 150), modificando la manera de abordarlo también desde la educación musical. Es fundamental, por ello, proporcionar al alumnado de formación inicial las herramientas que les permitan tomar conciencia de esta situación y, desde su futuro como docentes, llevar a cabo las propuestas necesarias para contribuir a su transformación.

Atendiendo a estas premisas, la Facultad de Educación de Bilbao incluye en la mención de Educación Musical la asignatura optativa Interacción de Lenguajes. La Cultura Audiovisual. Revisión desde una Perspectiva de Género. El objetivo principal de esta asignatura es ofrecer pautas y elementos para tomar conciencia del poder de las artes y de la música (Arriaga et al., en prensa) como ámbitos que favorecen la aplicación de otra perspectiva de género. Se pretende proporcionar elementos de reflexión en la formación inicial del docente, para dotar a los futuros/as maestros/as de experiencias de aprendizaje que puedan aplicar después en contextos reales de aula. Las autoras de este trabajo comenzaron a impartir clases en esta asignatura en la mención de educación musical en Infantil y en Primaria en el curso 2018/19. Desde entonces se está trabajando en la adaptación del diseño de la asignatura de acuerdo con las propuestas compartidas en el diario del alumnado, reuniones quincenales del profesorado y la inclusión de grupos focales en el presente curso. La asignatura se comparte con el área de artes visuales, si bien en este trabajo nos centraremos en la propuesta desde educación musical.

Para ello, se han diseñado una serie de propuestas que contribuyen a analizar la realidad desde una doble perspectiva donde se vincula la autoobservación con el pensamiento crítico, para dirigir así que dirija la mirada hacia estereotipos y prejuicios existentes que, enfocados

desde una práctica creativa que surge desde la reflexión en la propia biografía sonora y del trabajo compartido con textos, sonidos y canciones, permitan transformar roles de género.

Estas propuestas incluyen análisis y reflexión personal sobre documentales, textos y artículos, y conferencias invitadas; reflexión sobre elementos musicales y extramusicales de canciones y bandas sonoras significativas en la biografía sonora del alumnado; análisis del papel del sonido, del silencio y de la música en los audiovisuales en relación con el mensaje transmitido por las imágenes; creación de secuencias sonoras que subvierten el significado del mensaje visual; análisis y reflexión sobre las canciones que se cantan en el contexto escolar y su significado; el proyecto final.

En este contexto, los objetivos del proyecto de investigación son:

1. Diseñar una propuesta que garantice las competencias esenciales para el desarrollo de la igualdad desde la educación musical
2. Evaluar la propuesta y su impacto en el ámbito de la formación inicial del profesorado.

Metodología

La metodología utilizada ha sido de corte cualitativo, ya que pretendemos comprender el contexto desde dentro, observando, describiendo, e interpretando el discurso y las experiencias del alumnado (Flick, 2014); una de las principales premisas será la reconstrucción del significado, no con una intención generalizadora, sino poniendo la atención en lo particular y concreto (Ruiz, 2003).

Participaron en la experiencia 52 estudiantes de la mención de Educación musical de la Facultad de Educación de Bilbao, 36 mujeres y 16 hombres. La asignatura se imparte durante 15 semanas, de las cuales 6 están a cargo del área de educación musical y tres se comparten con el área de artes visuales. De acuerdo con la metodología de la investigación-acción (Carr & Kemmis, 1988), las profesoras de música se reunían tras cada sesión para reflexionar sobre lo sucedido y realizar los correspondientes ajustes en el programa, de acuerdo con lo que se quería conseguir con la acción programada, la respuesta del alumnado, y los objetivos de la asignatura, de forma que la toma de decisiones acerca de las acciones a realizar estuvo consensuada durante todo el desarrollo de la asignatura. En lo que se refiere a la recogida de información con respecto a la vivencia del alumnado, aspecto central de la presentación que nos ocupa, se eligió la técnica del grupo focal por las posibilidades que ofrece para conocer opiniones, actitudes o motivaciones de las personas participantes, a la vez que se fomentan los procesos participativos y la reflexión (Berbel y Díaz, 2021; Muntaner et al., 2015).

Finalizadas las clases, se programaron tres sesiones, de una hora de duración cada una, en las que se invitó a participar al alumnado. Se configuraron tres grupos, moderados por las investigadoras y se realizó la grabación en audio. Por parte de las moderadoras se plantearon las preguntas iniciales, como detonantes del debate:

-¿Cuáles han sido, desde tu experiencia personal, las actividades más significativas en la asignatura?

-¿De qué manera te han posibilitado conocer los estereotipos de género vinculados con la música y con tu experiencia personal?

-¿Cuáles son los obstáculos y dificultades con las que te has enfrentado?

-¿Cómo has solucionado estos obstáculos?

-¿De qué manera crees que puedes trabajar la perspectiva de género en tu futura labor docente?

-¿Qué te ha aportado participar en la asignatura?

Una vez transcritas las sesiones se realizó el análisis de contenido, de acuerdo con algunas de las fases propuestas por Kvale (2011), centradas en la búsqueda de significado de los textos: codificación (que se abordará desde el término de categorización), condensación e interpretación del significado. En nuestro caso, la categorización está relacionada con las

preguntas de investigación. Por tanto, se reorganizó la información recogida en función de estas categorías, para realizar posteriormente las posibles comparaciones y análisis de los datos.

Resultados

En el momento de presentar este trabajo se están analizando los datos recogidos en los grupos focales. En un primer análisis se recogen ahora las ideas más relevantes surgidas en cada uno de ellos. Teniendo en cuenta que muchas de ellas son coincidentes, las unidades de significado similar se han englobado en un mismo concepto, resultando las siguientes categorías:

-Actividades más significativas en la asignatura y de qué manera han posibilitado conocer los estereotipos de género vinculados con la música y con la experiencia personal.

Las sesiones informativas realizadas con la ONG Intered, resultaron de gran utilidad, para contextualizar diferentes aspectos relacionados con la temática que nos ocupan: corrientes feministas, roles y estereotipos, masculinidades no hegemónicas, deconstrucción del amor romántico, teoría de la violencia machista: su raíz, tipos de violencias machistas, escalera de la violencia. La visualización y análisis de vídeos y cortometrajes, y el análisis de las bandas sonoras, muchas de las cuales han formado parte de su infancia, les ha posibilitado ser conscientes de la normalización de los estereotipos de género en aspectos cotidianos de nuestra vida, sin que seamos conscientes de ello. Igualmente, los proyectos grupales relacionados con la creación grupal, donde, después de analizar sonidos e imágenes y su vinculación con estos estereotipos, han podido tomar parte en la elección de temáticas de interés y recrear propuestas sonoro-visuales que tratan de desmontar precisamente estos estereotipos desde una perspectiva reflexiva y personal, además de la oportunidad de debatir y consensuar con los compañeros y compañeras de grupo. Igualmente, sienten la seguridad de tener herramientas para detectar micromachismos y actitudes sesgadas que impiden el acceso de muchas mujeres a la música de las que antes no eran conscientes y que piensan que son fundamentales para avanzar en la coeducación. Por último, la conferencia acerca del ciberfeminismo y conocer los trabajos que se están realizando desde esta perspectiva y el arte en general, ha constituido una propuesta actualizada, que también se puede vincular especialmente no sólo con su experiencia personal sino también con la de sus futuros alumnos y alumnas.

-La perspectiva de género en su futura labor docente

Hay un consenso en la apreciación de que a través de las actividades realizadas cuentan con recursos para trabajar la perspectiva de género desde la música con el alumnado de primaria. Es necesaria, afirman, la reflexión acerca de los textos de las canciones que se escuchan, de la presión de una sociedad que ejerce el punto de vista masculino, único y predominante, que invade la presencia de las mujeres y sus funciones a lo largo de la historia de la música, en todos los estilos musicales actuales, industria musical, percepción social de la música, y cualquier actividad musical en general. Como docentes, creen que resulta necesario constatar esta situación para construir un modelo igualitario desde las aulas de infantil y primaria.

-Aportaciones de la asignatura

Las actividades realizadas les permiten detectar las desigualdades que se imponen también en la música, heredadas de una educación que ha normalizado las diferencias de género y nos presenta la música como un lenguaje universal aséptico, obviando las desigualdades en las actividades musicales, y desvinculando a la música de su estrecha relación con la sociedad en que vivimos.

Discusión

A la luz de los primeros resultados constatamos que parte del alumnado universitario aún no es consciente de la desigualdad y estereotipos de género que todavía perviven ligados a la música de cualquier tipo o a las distintas actividades relacionadas con ella. Se percibe un desconocimiento habitual de la situación de inferioridad de la mujer en los distintos campos de

la actividad musical, generalmente limitado a referir la poca presencia de mujeres como intérpretes o el contenido machista de las letras de canciones. Sin embargo, después de las propuestas de carácter creativo y de introspección y reflexión llevadas a cabo, manifiestan ser más conscientes de la situación de la mujer en otras áreas, como la creación o producción musical. Esto confirma su validez como prácticas que fomentan el espíritu crítico del alumnado, además de proporcionarles recursos para su futuro como docentes de educación musical. Asimismo, es necesario subrayar la importancia de facilitarles el contacto con experiencias vinculadas a la realidad más actual, a través de charlas y talleres.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado por el Gobierno Vasco (subvención número IT 1342-19) y la Universidad del País Vasco (Proyecto US19/15).

Referencias

- Aristizabal, Pilar, Gómez-Pintado, Ainhoa, Ugalde, Ana Isabel y Lasarte, Gema (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95.
- Arriaga, Cristina, De Alba, Baikune y Abalia, Andrea (en prensa). La construcción de la igualdad de género a través de la creación artística. Propuestas para la inclusión en el aula. En Gorka Roman, María Orcasitas, Naiara Berasategi y Amaia Eiguren (Eds.) *Innovación educativa y transformación social*. Editorial Grao. ISBN: 978-84-18058-80-6.
- Berbel, Noemy y Díaz, Maravillas (2021). ‘Mi Barrio-Mi Escuela’ Programa Artístico Socioeducativo: Voces Críticas para Valorar su Eficacia y Eficiencia. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 77-101. doi: 10.4471/remie.2021.5381
- Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.
- Díaz Mohedo, M. Teresa (2005). Género y educación musical. Implicaciones para la formación de profesorado. *Musiker. Cuadernos de música*, 14, 147-157.
- Flick, Uwe (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Herdero, Carmen (2019). *Género y coeducación*. Morata.
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Muntaner, Joan Jordi, Pinya, Carme y De la Iglesia, Begoña (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- Ruiz, José Ignacio (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª Ed.). Universidad de Deusto.
- Sánchez, Begoña y Barea, Zulema (2019). Hacia una escuela violeta: la formación inicial del alumnado de Educación Primaria en coeducación. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 76-92. doi: 10.15366/tp2019.34.007
- Viñuela, Eduardo y Viñuela, Laura (2008). Música popular y género. En Isabel Clúa (Ed.), *Género y cultura popular* (pp. 293-325). Edicions UAB.

Información de interés

Las personas que firman esta comunicación declaran no tener conflicto de intereses sobre este trabajo.

7

MESA DE COMUNICACIONES

LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS METODOLÓGICOS AICLE: PLANIFICACIÓN DE SU EMPLEO EN EDUCACIÓN INFANTIL

María Bobadilla Pérez¹, Sara Cancela Pose², Rocío Chao-Fernández³

(1) Universidade da Coruña, m.bobadilla@udc.es; (2) Universidade da Coruña, sara.cancela@udc.es; (3) Universidade da Coruña, rocio.chao@udc.es

Resumen

El programa *Edulingüe 2020* contempla la necesaria utilización del enfoque AICLE en el aula “Plurin infantil”. Por su parte, la Educación Musical favorece la adquisición de la segunda lengua, aumentando la motivación del alumnado y mejorando la pronunciación en lengua extranjera. Este estudio se lleva a cabo con la finalidad de averiguar si se trabaja la discriminación auditiva en el aula y, tras la elaboración del marco teórico, se analiza el empleo de la música en el aula de lengua extranjera a través de dos observaciones. Se concluye que no se trabaja la discriminación auditiva, y no existe planificación de la práctica docente en relación con el tema objeto del análisis. Se procede en el apartado “Discusión” a la ejemplificación de la aplicación de los principios metodológicos AICLE y del trabajo de la educación musical en el aula de Educación Infantil.

Palabras clave: plurilingüismo; discriminación auditiva; AICLE; Educación Musical; Educación Infantil.

Abstract

Edulingüe 2020 contemplates the necessary uses of CLIL approach in Plurin infantil. On the other hand, Musical Education stimulates the second language acquisition, and it increases the student’s motivation, improving foreign language pronunciation. This research is carried out to check if auditive discrimination is worked in the class, and after the elaboration of theoretical framework, the use of music in English class is analysed through two observations. It concludes that auditive discrimination is not worked in class, and there isn’t teaching practice planification. In “Discussion”, it is exemplified how to applicate CLIL methodological principles and how to work with music in Early Childhood Education.

Keywords: plurilingualism; auditive discrimination; CLIL; Musical Education; Early Childhood Education.

Cita recomendada

Bobadilla Pérez, M., Cancela Pose, S., & Chao-Fernández, R. (2021). La educación musical y la aplicación de los principios metodológicos AICLE: planificación de su empleo en educación infantil. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 166-169). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Edulingüe 2020 es una iniciativa por parte de la *Xunta de Galicia* en la que se pretende favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras desde la igualdad de oportunidades, la democratización, la internacionalización y la oportunidad de futuro. Según establece el Plan de Potenciación de Lenguas Extranjeras (2011), es aconsejable una exposición a la lengua inglesa por parte del alumnado desde edades tempranas, considerando los aspectos de organización y las dinámicas de clase, organizando los espacios y contando con la participación de los tutores, utilizando recursos que fácilmente pueden ser usados en las sesiones de aprendizaje de lenguas diferentes a la materna. Dicho todo lo anterior, hay que añadir que la implementación del

programa *Edulingüe 2020* debe ir ligada a la utilización de la metodología AICLE, según lo afirmado por la *Xunta de Galicia* en su Plan Gallego de Potenciación de las Lenguas Extranjeras (2011).

Coyle, Hood y Marsh (2010) definen AICLE como “un enfoque doble, en el cual la lengua extranjera es utilizada para el aprendizaje y la enseñanza del contenido y la lengua” (p. 1). En general, AICLE se centra en desarrollar de forma interactiva las habilidades cognitivas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo el trabajo del contenido y la adquisición del lenguaje (Divljan, 2012). Al emplear el enfoque AICLE en el aula, la planificación didáctica debe tener en cuenta sus cuatro pilares fundamentales, las 4C’s, establecidos por Coyle *et al.* (2010): contenido, referido a los específicos del área, partiendo del currículo oficial; comunicación, en relación con la planificación y utilización de la lengua extranjera; cognición, referida al desarrollo de las capacidades de pensamiento, planteando actividades que den lugar a la reflexión y la evaluación, dejando a un lado la memorización de contenidos; y cultura, ya que a medida que el alumno/a va adquiriendo conocimientos, debe adquirir referencias culturales, basadas en su propia cultura, e interculturales, en la cultura de los otros.

Al existir evidencias de que la Educación Musical en la infancia influye positivamente en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas, es importante puntualizar el hecho de que resulte fundamental trabajar este aspecto desde edades tempranas, y, más concretamente, en la etapa educativa. En este sentido, la educación auditiva, según las principales corrientes pedagógico-musicales del siglo XX, es el vehículo idóneo para desarrollar la atención, la memoria, la capacidad de concentración y la sensibilidad, contribuyendo así al desarrollo intelectual, afectivo e intrapersonal del alumnado (Botella-Nicolás y Gimeno, 2013).

Sarget-Ros (2003) analiza los beneficios psíquicos y físicos de la música en el individuo, observando que la utilización de canciones en aula contribuye al perfeccionamiento del lenguaje, el desarrollo de la locución verbal y expresión oral, el perfeccionamiento de la articulación, la dicción y la acentuación, la ampliación de vocabulario, el control de la respiración y la voz y la coordinación del pensamiento y la palabra. Penfield y Roberts (1959) consideran que a los tres años se da la asimilación de las estructuras lingüísticas orales y la capacidad de imitación, que potencia, al mismo tiempo, la pronunciación en una nueva lengua. No es de extrañar, por tanto, que se intente aprovechar este carácter globalizador de la Educación Musical, por ser capaz de desarrollar la expresión, la comunicación, el entendimiento, la creatividad y la improvisación, entre un largo etcétera. Siguiendo esta línea, se pone de manifiesto que a través de la Educación Musical se asimila la cultura de una lengua extranjera, por estar unida al carácter popular de las canciones, rimas, poemas y cuentos que se pueden trabajar en el aula, consiguiendo así a través de la música mejorar el vocabulario, la pronunciación, la entonación, el acento y la gramática, lo que deriva en resaltar la utilización de la didáctica musical como una herramienta interdisciplinar, beneficiando los procesos de percepción, atención y memoria, y construyendo el aprendizaje de forma significativa y duradera (Pérez-Aldaguer y Leganés, 2012).

Expuesto todo lo anterior, es importante subrayar la importancia de llevar a cabo actividades musicales en el aula plurilingüe, habida cuenta de los múltiples beneficios que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje, y, al mismo tiempo, contemplar cuáles son las situaciones idóneas para su máximo aprovechamiento.

Metodología

El objetivo principal de esta investigación es averiguar si se trabaja la discriminación auditiva en el aula AICLE. Se parte de una metodología cualitativa, llevando a cabo dos observaciones en centros educativos plurilingües de la Comunidad Autónoma de Galicia, y centrándose en la relación entre la Educación Musical y la aplicación del enfoque AICLE en el

aula de Educación Infantil, indagando acerca de las percepciones del profesorado, la motivación del alumnado y las posibles diferencias entre la utilización de distintas metodologías.

Resultados

En las aulas analizadas, no se percibe el trabajo de la discriminación auditiva, a pesar de sus beneficios en la progresiva adquisición de la lengua extranjera. El lenguaje puede ser utilizado para llevar a cabo actividades del aula y experiencias musicales, utilizando el vocabulario y fonología de las canciones y rimas musicales como contenido multimedia didáctico, favoreciendo el aprendizaje de la segunda lengua de forma más motivadora. De este modo, se deja constancia la importancia de la correcta búsqueda, elección y diseño de materiales para la docencia en inglés, en estrecha relación con los recursos musicales, dada su utilidad y su fácil manejo.

En el centro en el que la Educación Musical se utiliza dentro del aula plurilingüe, se concluye que los resultados son más satisfactorios que en el que no se emplea. Esta afirmación se traduce por el aumento de motivación del alumnado, así como la mejora de la pronunciación en lengua extranjera cuando las producciones se llevan a cabo cantadas. Del mismo modo, los niños y niñas parecen memorizar con menos esfuerzo determinadas partes cantadas, tanto en lo referente al vocabulario como a estructuras gramaticales más complejas. Ante la utilización de la música, el alumnado muestra una mayor participación, su capacidad de atención aumenta y parecen acoger de mejor forma la lengua extranjera objeto de adquisición.

Discusión

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se pone de manifiesto la necesidad de realizar una propuesta de intervención basada en los principios metodológicos del enfoque AICLE y que se base en el trabajo diario de la discriminación auditiva. Por un lado, resulta fundamental sustentar toda planificación didáctica en el marco de las 4Cs (contenido, cognición, comunicación y cultura) a los que aluden Coyle, Hood y Marsh (2010). Además, los dos centros educativos observados limitan la educación en lengua extranjera a diferentes áreas, como por ejemplo *Arts&Crafts*. Debido a que la etapa de Educación Infantil debe basarse en el principio de globalización, trabajando contenidos de todas las áreas de conocimiento de forma conjunta, resulta contradictorio establecer áreas para cada idioma. Así, la impartición de la lengua extranjera debe llevarse a cabo tanto en las rutinas del aula, como en el proyecto, como, de forma menos explícita, en los diferentes rincones, de tal forma que se asegure el trabajo de las tres lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma de Galicia en 1/3 de las áreas, tal y como señala la legislación vigente al respecto, así como el programa *Edulingüe 2020*.

Es importante recordar que la alternancia de códigos (*translanguaging*) resulta altamente beneficiosa si de ese modo se garantiza la comprensión y asimilación de contenidos y vocabulario. Teniendo en cuenta que, en el segundo ciclo de la Educación Infantil, los niños y niñas tienen entre 3 y 6 años de edad, el hecho de impartir una clase íntegramente en inglés dificulta la comprensión por parte del alumnado, ocasionando la pérdida de interés, la falta de atención y la desmotivación. El docente debe saber en qué momento utilizar la lengua extranjera, y cuándo apoyarse en la lengua materna para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es importante en el aula AICLE de Educación Infantil que las tareas partan de lo particular a lo general. Del mismo modo, es fundamental utilizar la técnica de andamiaje (*scaffolding*), puesto que en esta etapa es indispensable utilizar diferentes estrategias que faciliten al alumnado la comprensión del contenido. El apoyo en las Nuevas Tecnologías resulta relevante en AICLE, especialmente teniendo en cuenta que, en la actualidad, no se dispone de recursos editoriales en relación con este método. Además, los niños y niñas de Educación Infantil podrán, en la medida de sus posibilidades, adquirir progresivamente el dominio de la

comprensión y expresión oral (*Listening y Speaking*), pero, debido a que no son contenidos obligatorios en Educación infantil, no se prevé el dominio de la comprensión y expresión escrita (*Reading y Writing*), sino una aproximación a la lectoescritura, tal y como establece el Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Por su parte, la didáctica de la música no se fundamenta en ningún principio pedagógico, de tal forma que se limita a la utilización de algún instrumento musical y a la reproducción de canciones a través de la PDI. Es necesario plantearse cómo la Educación Musical debe ser trabajada en clase a través de diversos recursos y del propio cuerpo, trabajando las cualidades del sonido de un modo lúdico y motivador para el alumnado. Sin duda, se pone de manifiesto que es imprescindible una adecuada coordinación entre el trabajo de la discriminación auditiva y la adquisición de la lengua extranjera desde edades tempranas, partiendo de una adecuada planificación a través de las programaciones de aula.

Referencias

- Botella-Nicolás, A. y Gimeno, J.V. (2013). La educación auditiva como eje vertebrador de la educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6 (12), 61-70.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press.
- Divljan, S. (2012). Content and Language Integrated Learning in Teaching English to Young Learners. Jagodina.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). Speech and brain mechanisms. Princeton University Press.
- Pérez-Aldeguer, S. y Leganés Lavall, E.N. (2012). La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en educación*, 10(1), 127-143.
- Sarget Ros, M.A. (2003). La música en Educación Infantil: estrategias cognitivo-musicales. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación de Albacete*, 18, 197-209.

Información de interés

Las personas que firman esta comunicación declaran no tener conflicto de intereses sobre este trabajo.

ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MELODÍAS. *ALICE'S ADVENTURES IN WONDERLAND*, DE LAS PÁGINAS A LA MÚSICA

Andrea Valeiras Fernández¹

(¹) Universidade da Coruña, andrea.valeiras@udc.es

Resumen

Esta investigación se deriva de una tesis que estudia el proceso por el que ha pasado *Alice's Adventures in Wonderland* (Lewis Carroll, 1865) desde su publicación hasta nuestros días, a través de distintas adaptaciones y versiones con su consiguiente domesticación, así como de su influencia en otras áreas culturales. En el caso de la música, este artículo presenta la dualidad interrelacionada entre la presencia de canciones y poemas en la obra original y su significado como sátira social y el uso de la música a través de las distintas adaptaciones, llegando al punto en que su impacto en la cultura popular ha generado temas musicales en contextos no relacionados con la obra.

Palabras clave: *Alicia en el País de las Maravillas; Alice's Adventures in Wonderland; adaptaciones; Disney; música.*

Abstract

This research derives from a thesis that analyses the process *Alice's Adventures in Wonderland* (Lewis Carroll, 1865) has been through since its publication until nowadays, studying the different adaptations and versions with their correspondent domestication, as well as the influence of the book in different cultural areas. Concerning music, this article presents the interconnected duality of the presence of songs and poems in Carroll's book and its satirical meaning and the use of music in the different adaptations, reaching a point where *Alice's* impact in popular culture has generated musical works in contexts that have no relation with the original story.

Keywords: *Alice's Adventures in Wonderland; adaptations; Disney; Music.*

Cita recomendada

Valeiras Fernández, A. (2021). Alicia en el País de las Melodías. *Alice's Adventures in Wonderland*, de las páginas a la música. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 170-174). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Una tarde de julio de 1862, durante un paseo en barca, Alice Liddell sugirió a Charles Ludwidge Dodgson, amigo de la familia, que escribiese los cuentos que inventaba para ella y sus hermanas. Poco después, el hombre le regaló un manuscrito, *Alice's Adventures Under Ground* y este sería publicado en 1865 como *Alice's Adventures in Wonderland*, con Dodgson adoptando el pseudónimo Lewis Carroll. Durante más de un siglo y medio, la historia de Alice se ha ganado un sitio en la cultura popular y el imaginario colectivo y está presente en distintas áreas culturales, incluida la música. Pero la música ya estaba en Wonderland desde el principio.

Objetivos

Esta investigación analiza la presencia de poemas y canciones en *Alice's Adventures in Wonderland* y sus adaptaciones. Con este trabajo se pretende

- Comprender el papel de piezas poéticas y musicales en el texto original
- Entender de qué manera estas composiciones han sido adaptadas en otras versiones de la obra

- Considerar la influencia de *Alice's Adventures in Wonderland* en la música, sirviendo de inspiración para canciones de temática diversa

Metodología

A lo largo de la investigación se ha analizado el recorrido de *Alice's Adventures in Wonderland* desde su publicación hasta nuestros días, a través de distintas adaptaciones y versiones, principalmente las siguientes:

- *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), la obra original de Lewis Carroll
- *Alice in Wonderland. A dream play for children in two acts* (1886), la primera adaptación teatral
- *Alice in Wonderland* (1951), el largometraje animado de Disney
- *Alice in Wonderland* (2007), ópera de Unsuk Chin y Henry Hwang
- *Alice in Wonderland* (2008), ópera de Peter Westergaard
- *Alice's Adventures in Wonderland*, ballet de la Royal Opera House

También se estudia la presencia de Wonderland y sus personajes en otros ámbitos y la inspiración que ha constituido para ciertas obras. En este trabajo se refleja tanto el papel que la música tiene en *Alice's Adventures in Wonderland* y sus adaptaciones como la importancia de la obra como tema e inspiración para temas populares.

Marco teórico

Esta investigación se enmarca en varias áreas:

- *Literatura nonsense*: *Alice's Adventures in Wonderland* está considerada como una de las obras pioneras y más representativas de la literatura *nonsense*. Si bien el carácter potencialmente satírico (y bien empleado por el escritor) del género parece definirlo, el nonsense no es una mera parodia: "Nonsense texts are not explicitly parodic, they turn parody into a theory of serious literature" (Lecerle, 1994, p. 2). Así, Carroll utiliza el aparente sinsentido para hacer comentarios metalingüísticos y semióticos, haciendo que el lenguaje complete la narrativa. El hecho de que ese género surgiese durante la época victoriana tiene mucho que ver con la educación académica y social, presentándose como la alternativa imaginativa que le planta cara al sistema.
- *Adaptación y domesticación*: si bien los poemas funcionan sobre el papel, en una adaptación cinematográfica o teatral es importante decidir si se incluyen en la trama y de qué manera para que la narrativa audiovisual no pierda dinamismo. Debe tenerse en cuenta al público a quien se dirige, qué se quiere contar, cómo y por qué, incluso cuándo: el contexto social en el que se reciba la adaptación es una parte importante en la construcción y entendimiento de la misma. Adaptar implica un trabajo intelectual (Hutcheon, 2006) y, por tanto, saber leer qué mensajes han de mantenerse y de qué maneras pueden comunicarse a una audiencia diferente de la que recibió la obra original.
- *Disneyfication*: al hablar de adaptación y domesticación, es necesario prestarle una atención especial al universo Disney para entender los procesos por los que pasó la historia de Carroll para llegar a su adaptación más popular: el largometraje animado de 1951. Disney tenía su propia forma de expresar la imaginación y creatividad, especialmente a través de sus adaptaciones. Su sistema se ha hecho tan popular y conocido a nivel global que se ha acuñado el término "*Disneyfication*", entendido como el proceso por el que todo lo que la compañía tocaba se veía reducido a sus propias y limitadas formas, llegando a perderse la magia, el misterio y la individualidad de los trabajos literarios que adaptaba (Schickel, 1968). Una de las principales características de la "*Disneyfication*" es la inclusión de entretenimiento ligero, música y humor, normalmente basado en gags físicos y slapstick.

- Cultura popular: cualquier concepto, obra o situación que alcance un sitio en la cultura popular y llegue a ser reconocible por una gran parte de la población tiene un recorrido previo complejo, basándose en unos fundamentos y adaptándose a una sociedad que evoluciona y crece de distintas maneras. Mantenerse relevante es un proceso que nunca termina, ya que siempre existe el riesgo de pasar de moda, quedar obsoleto o, al contrario, mutar tanto en aras de la adaptación que el concepto original queda irreconocible. En el caso de *Alice's Adventures in Wonderland*, la constante actualización en forma de adaptaciones y versiones fue el primer paso para que el gran público la conociese, siendo decisiva la película animada de Disney. Una vez cumplido esto, la conversación social sobre la obra aumentó y, con ello, su presencia en diversas áreas culturales, a través de cameos, retellings y obras inspiradas en Alice y en Wonderland, incluidas piezas musicales.

Lewis Carroll incluyó poemas parodiando a los que habitualmente se enseñaban en la época victoriana, pero también canciones. Destacan dos muy diferentes. Por un lado, está la nana “Speak Roughly” que la Duquesa canta a un bebé, una burla del poema “Speak Gently” que se atribuye a G. W. Langford o a David Bates. Mediante esto se subraya la naturaleza ruda de la Duquesa, por la cual trata con agresividad al bebé que tiene a su cargo. Así, la canción completa la narrativa y hace una sátira tanto del poema como del trato a los niños por gran parte de la sociedad victoriana.

Por otra parte, encontramos “The Lobster-Quadrille”, traducida como “La Contradanza de los Bogavantes”. Se trata de una canción con baile, interpretada en *Alice's Adventures in Wonderland* por la Falsa Tortuga y el Grifo, es una parodia de “The Spider and the Fly”, de Mary Howitt. Las criaturas tratan de explicar a Alice cómo se baila la canción bajo el mar, ya que ella no ha vivido allí. La escena termina con otra canción interpretada por la Falsa Tortuga, titulada “Turtle Soup”, la cual es un guiño a la propia naturaleza del personaje, que tiene cabeza de ternero, siendo la encarnación de la “mock turtle soup” o “falsa sopa de tortuga”, ya que no se hace con tortuga, sino con cabeza de cordero o ternero.

Curiosamente, ambos momentos musicales (y sus protagonistas) suelen omitirse en las adaptaciones. Pero desde el principio su potencial había sido valorado, publicándose el libro de canciones *The Songs from Alice's Adventures in Wonderland* (1870), del compositor William Boyd, con la autorización expresa de Carroll. El escritor ya había tratado de contactar con otros músicos anteriormente de cara a conseguir que sus canciones pasasen del papel a la melodía. De hecho, pocos años después, en 1886, se estrenó el primer musical para teatro, la única adaptación permitida y supervisada por el escritor. *Alice in Wonderland. A dream play for children in two acts*, dirigida por Henry Savile Clarke. Cada acto correspondía a un libro, el primero para *Alice's Adventures in Wonderland* y el segundo para *Through the Looking-Glass*, y la música estuvo compuesta por Walter Slaughter, compositor de comedia y teatro infantil.

Desde entonces, distintas adaptaciones en cine, televisión y teatro han introducido canciones en sus tramas, con más o menos éxito, pero hay algunos casos que han destacado especialmente. Uno de ellos fue el largometraje animado de Disney de 1951 el cual, como se ha dicho, batió el récord de canciones incluidas en una producción de la compañía hasta la fecha, con un total de catorce, habiéndose preseleccionado treinta.

Pese a tratarse de una adaptación de *Alice's Adventures in Wonderland*, al igual que muchas otras, se tomaron elementos de *Through the Looking-Glass*, y curiosamente estos fueron los protagonistas de algunas canciones más populares. Por ejemplo, “Twas Brillig”, la canción que canta el Gato de Cheshire, es en realidad el inicio del poema “Jabberwocky”. De la misma manera, la canción del No-Cumpleaños, “The Unbirthday Song”, surge del concepto mencionado en la conversación de Alice con Humpty-Dumpty (personaje que no aparece en la película) en el segundo libro.

Sobre el escenario también hubo musicales destacables ya que, al no contar con los efectos del cine para determinadas secuencias y las posibilidades de un diseño de producción con menos limitaciones, se puso el foco en otras cuestiones. Por ejemplo, la ópera *Alice in Wonderland* (Unsub Chin y Henry Hwang, 2007) mantiene la mayor parte del texto de Carroll, pero incluye referencias contemporáneas, como cuando Dormouse recita una lista de palabras con M, e incluye “Mickey Mouse”, “Marx” y “Mao”. La esencia de Carroll en cuanto a guiños a la historia y la sociedad se ve perfectamente adaptada en esto. La soprano, Sally Mathews, llevaba una máscara estática que le quitaba toda la expresividad facial, pero esto no mermó la efectividad comunicativa de la obra, constituida por una selección de instrumentos y efectos sonoros muy significativos.

De la misma manera, otra versión de ópera a cargo de Peter Westergaard, en 2008, centró sus efectos visuales en los fondos, inspirados por los diseños de Tenniel. Además, se prescindió de la orquesta, y los personajes que no estaban en el escenario en cada momento hacían los coros y tocaban distintos instrumentos, incluidas unas campanillas del siglo XIX, las cuales ayudaban a estabilizar la armonía (Nichols, 2014).

Sin embargo, el ejemplo reciente más destacable es el ballet *Alice's Adventures in Wonderland*, a cargo de la Royal Opera House de Londres. Se trata de una representación en la que no hay diálogos ni monólogos, basándose toda la narrativa en la música, los movimientos y los efectos lumínicos. Conseguir transmitir la esencia de una historia en la que el lenguaje tiene tanto peso es un desafío que se cumple a la perfección aquí a base de soluciones imaginativas y una elección musical que subraya la narración de cada escena, creando el ambiente perfecto para la representación no verbal.

Hay que destacar el papel decisivo que la popularización progresiva de la historia de *Alice* ha tenido a la hora de poder implementar giros y aportaciones con mayor creatividad cada vez. La mayor parte de la sociedad está familiarizada con la trama canónica, ya sea por haber leído la obra original o por el encuentro con alguna adaptación, con lo que se puede jugar con la subversión de expectativas o con los elementos de actualización y domesticación más arriesgados, ya que el público conoce las aventuras de Alice sin tener que repetir las escenas con exactitud para asentar el contexto. Esta circunstancia se ha visto aumentada por la presencia de *Alice* en la conversación social, retroalimentándose su presencia en la cultura popular: cuanto más gente conocía la historia, más fácil era referenciar en otras áreas y, de la misma manera, la popularización de la imagen Wonderland y sus habitantes más allá de libros y pantallas hacía crecer su popularidad. La música no fue ajena a esto, y tanto la protagonista como sus aventuras han inspirado distintas canciones, en muchos casos, llevándolas al terreno de la especulación y las teorías sobre los posibles significados ocultos de la obra que se debatían desde los años sesenta. Por ejemplo, “White Rabbit”, de Jefferson Airplane, hace referencia a la asociación con el consumo de drogas que se ha popularizado en las últimas décadas. Otro ejemplo lo encontramos en “I am the Walrus” (The Beatles, 1967). En este caso, fue la historia de “The Walrus and the Carpenter” la que motivó esta canción de letra surrealista, aunque Lennon afirmó que, en su momento, no era consciente del mensaje satírico sobre el capitalismo que el poema de Carroll contenía.

Resultados

A través de esta investigación se observa cómo la relación de *Alice's Adventures in Wonderland* con la música se ha ido transformando en bilateral. Lo que comenzó como sátira de los poemas de la época se convierte en parodias de distintos aspectos de la obra y, también, de cómo esta es percibida en distintos momentos de la historia. Continúa así la reciprocidad entre Wonderland y la sociedad, siendo la música uno de los cauces de expresión que ha evolucionado a través del tiempo manteniendo la esencia *nonsense* que ha hecho que la obra sea atemporal y siempre susceptible de adaptación.

Discusión

Desde el texto original, las piezas poéticas y musicales han servido como apoyo narrativo y estético al nonsense, pero, además, son el reflejo de una época, sirviendo para retratar de forma satírica la situación de la sociedad y la educación victoriana y sus convencionalismos, que a Carroll le resultaban absurdos.

Adaptar una obra en la que el lenguaje y los juegos en torno a él tienen un peso narrativo a la par que estético no es fácil, pero un buen entendimiento de las piezas poéticas y el potencial de estas y otros conceptos para ser adaptados ha ayudado a crear versiones simplificadas que llegan a todo tipo de públicos.

Esta popularización de la obra no solo permitió más libertad creativa en las adaptaciones según pasaba el tiempo, al ser el texto ya conocido, sino que *Alice* está presente en otros ámbitos culturales como referencia que la mayor parte de la sociedad comprende. Esto incluye la música, habiendo servido de inspiración para distintas composiciones que no cuentan su historia, sino que se inspiran en la visión que la sociedad tiene de la obra, por ejemplo, teorizando acerca de posibles significados ocultos.

Con todo esto, *Alice's Adventures in Wonderland* y sus composiciones poéticas y musicales han servido como sátira de la sociedad victoriana en la que se enmarca la obra, pero también constituyen un medio para referenciar su propio texto en el marco social de distintas épocas, desde su publicación hasta nuestros días.

Referencias

- Carroll, L. (1865). *Alice's Adventures in Wonderland*. Macmillan.
- Carroll, L. (1972). *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*. Macmillan.
- Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation*. Routledge.
- Lecerle, J. (1994). *Philosophy of nonsense*. Routledge.
- Mukerji, C., & Schudson, M. (1986). Popular culture. *Annual Review of Sociology*, 12(1), 47-66. doi:10.1146/annurev.so.12.080186.000403
- Nichols, C. (2014). *Alice's Wonderland*. Race Point Publishing.
- Schickel, R. (1968). *The Disney version: The life, times, art and commerce of Walt Disney*. Simon & Schuster.

Información de interés

Las personas que firman esta comunicación declaran no tener conflicto de intereses sobre este trabajo.

«PETER AND THE FOX»: UNA PROPUESTA INTERDISCIPLINAR BASADA EN EL MODELO DE LA TRANSPODIDÁCTICA TEXTUAL

Noemi Fraga Castrillón¹, Pilar Couto-Cantero²

(¹) UDC, noemi.fraga.castrillon@udc.es; (²) UDC, pilar.couto@udc.es

Resumen

Esta propuesta ha sido elaborada partiendo del modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual para un nivel de tercero de Educación Primaria. En la introducción se detallan los objetivos y se explica en qué consiste este modelo en el cual se transforma un texto de ficción literario inicial en otro final. A continuación, se detalla el método con las fases necesarias por las que pasa el proceso de transformación hasta llegar al resultado final que, en este caso, es una canción en una lengua extranjera (inglés). Posteriormente, se incluyen los resultados desarrollando una secuencia educativa completa donde se explican los roles de las partes implicadas, tanto la parte de investigación del docente, como la transformación y su posterior representación por parte del alumnado. En la discusión, se analizan las diferentes posibilidades y la posible proyección en otros niveles educativos que nos ofrece dicha propuesta para finalizar con las referencias bibliográficas utilizadas para la fundamentación y para la ampliación de información en caso de interés.

Palabras clave: *transpodidáctica textual; fábula; música; bilingüismo; primaria; inglés.*

Abstract

This proposal has been developed based on the theoretical-practical model of Textual Transpodidactics for a third level of Primary Education. In the introduction, the objectives are detailed and what this model consists of, in which an initial literary fiction text is transformed into a final one. Next, the method is detailed with the necessary phases through which the transformation process goes through until it reaches the final result, which, in this case, is a song in a foreign language (English). Subsequently, the results are included developing a complete educational sequence where the roles of the parties involved are explained, both the research part of the teacher, as well as the transformation and its subsequent representation done by the students. In the discussion, the different possibilities and the possible projection in other educational levels that this proposal offers us are analysed to end with the bibliographic references used for the foundations and for further information in case of interest.

Keywords: *transpodidáctica textual; fábula; música; bilingüismo; primaria; inglés.*

Cita recomendada

Fraga Castrillón, N., & Couto-Cantero, P. (2021). «Peter and the Fox»: una propuesta interdisciplinar basada en el modelo de la transpodidáctica textual. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 175-179). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

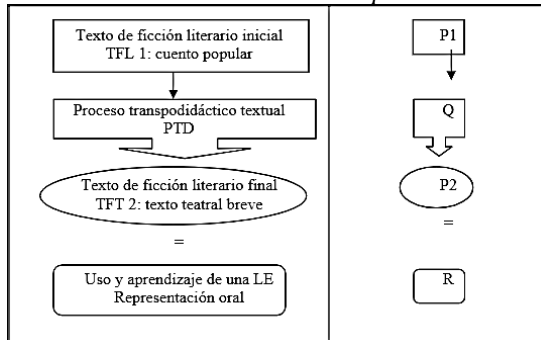
Introducción

Esta propuesta interdisciplinar basada en el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual (Couto-Cantero, 2014) tiene como principales objetivos: acercar las fábulas clásicas al alumnado de Primaria, promover el uso de diferentes textos de ficción (fábulas y lenguaje musical) para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, diseñar una secuencia educativa para ser implementada en las aulas de Primaria y fomentar el trabajo en equipo en edades tempranas. El modelo de la transpodidáctica textual constituye la base de esta propuesta ya que se considera el más adecuado valorando la idea principal de hacer una transformación de un texto inicial (fábula) para conseguir otro texto final (canción de elaboración propia)

absolutamente diferente del que se partió. Este modelo (ver Figura 1) parte de la selección y posterior elección de un texto de ficción literario inicial (P1) para su transformación en otro producto final (P2) mediante el proceso de la transpodidáctica (Q). Este proceso va más allá del simple cambio sin más y pone especial insistencia en los aspectos educativos, curriculares y legislativos del contexto en el que se enmarca la propuesta (Decreto 105/2014). Además, refuerza el propósito por el que apuesta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en el que se indica la importancia del saber hacer, saber enseñar, saber aprender, saber vivir y saber devenir en el profesorado (Council of Europe, 2001, 2018).

Figura 1

Cuadro resumen del modelo transpodidáctico textual



Nota. Tomado de Figura 1. Cuadro resumen del modelo transpodidáctico textual de Couto-Cantero, 2014

Concretamente, esta propuesta interdisciplinar está ideada para un grupo de tercer curso de Educación Primaria (EP) con el que se parte de la fábula original atribuida al griego Esopo, que vivió entre finales del siglo VII y principios del siglo VI antes de Cristo. La fábula se titula: «El pastor mentiroso» aunque tal vez es más conocida con otros nombres como: «Pedro y el lobo» o «Juan y el lobo» por su posterior transmisión en el tiempo a otros formatos. Para ello, el docente hace una primera selección de posibles textos que se adapten al nivel educativo del alumnado elegido. De entre todos ellos, elige el que considera más adecuado, en este caso se trata de la versión en español: «El Pastor y el Lobo» (1871, José Astort y Cía.) y comienza con el proceso transpodidáctico para convertirlo en otro tipo de texto. En esta propuesta se elabora una canción en lengua extranjera (inglés) como producto final, ya que se considera un formato cautivador, que motivada a los discentes y con el que se llegan a alcanzar gran parte de los objetivos previstos en las asignaturas de Educación Artística (Educación Musical) y Lengua Extranjera (Inglés).

Metodología. Proceso transpodidáctico

En el desarrollo de este modelo transpodidáctico interviene tanto el profesorado como el alumnado. Como se indica anteriormente, es labor del docente la selección y elección del texto de ficción literario inicial (P1) y el desarrollo del propio proceso de transpodidáctica textual (Q). Para ser más exactos, este proceso consiste en preparar y cuadrar detalladamente P1 y P2 teniendo en cuenta los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave relacionados con la etapa y contexto educativo correspondiente que es en este caso, tercero de E. Primaria en España.

Por otro lado, las dos últimas fases que se corresponden con la elaboración del texto de ficción literario final (P2) y el uso del producto final (R) están dedicadas al alumnado ya que es la parte central de la enseñanza-aprendizaje, teniendo al docente como un guía. Además, la secuencia educativa propuesta se lleva a cabo en el aula durante seis sesiones siguiendo las recomendaciones de Coyle, Hood y Marsh (2010), de manera que cada sesión cuenta con tres momentos diferenciados: animación (*wake up*), actividades principales (*main activities*) y

refuerzo/reflexiones (*reinforcement*). De la misma manera, como se expone en la Ley Orgánica 3/2020, el trabajo será cooperativo y colaborativo con la figura del profesor como guía o mediador para así conseguir un aprendizaje significativo. Además, se habilitará el espacio más adecuado a la actividad propuesta, así como la cantidad y diversidad de recursos que estén al alcance de la persona responsable del aula.

Por último, la evaluación de esta propuesta será continua, mediante la observación directa de cada uno de los niños y el registro anecdótico. Para esto se usará el Diario de campo y, además, se hará una evaluación del producto final mediante una escala de valoración que será rellenada por los propios alumnos.

Resultados

A continuación, se expone el resultado del diseño de la secuencia educativa que, como se ha indicado anteriormente, esta está dividida en seis sesiones (ver Figura 2), cada una con una temática específica, con el fin de elaborar por partes la canción, fomentar el trabajo en equipo y, al final, unirlo todo y musicalizarla.

Figura 2

Cuadro resumen de la propuesta «Peter and the fox»

Sesión 1. Animales	
Animación (todos)	Lectura (en español) de la fábula. Explicación por partes de lo que deben hacer (transformar la fábula en una canción) y formación de grupos. Dudas sobre la comprensión de la fábula.
Actividades principales (dos grupos)	Encontrar el vocabulario de animales en la fábula leída (español e inglés). Tormenta de ideas de diferentes animales para su canción y énfasis en la pronunciación y entonación. Decisión del vocabulario elegido y el orden de aparición en la canción.
Refuerzo (todos)	Debate y puesta en común en clase. Dudas y preguntas. Aclaraciones sobre las posibles dificultades de comprensión en ambas lenguas.
Sesión 2. Preguntas	
Animación (todos)	Lectura (en español) de la fábula elegida para recordarla. Reproducción de un clip de video para introducir la sesión en la que trabajarán con las preguntas: https://www.youtube.com/watch?v=iZk-WVKOHDw&ab_channel=Rockin%27EnglishLessons
Actividades principales (dos grupos)	Leer la fábula en español y marcar con colores las diferentes preguntas que aparecen en el texto. Hacer una tormenta de ideas sobre posibles preguntas que se pueden hacer en la canción, tanto por parte del pastor como por parte de los vecinos. Elección de las preguntas que se van a introducir en la canción y propuestas de melodía.
Refuerzo (todos)	Reflexión y puesta en común sobre la dificultad de la sesión. Propuestas de mejora.
Sesión 3. Exclamaciones	
Animación (todos)	Reproducción de un clip de video para introducir la sesión en la que se refuerzan las exclamaciones (hasta el minuto 1:05): https://n9.cl/zqjlm
Actividades principales (dos grupos)	Leer la fábula en español y marcar con diferentes colores que los de la sesión anterior las diferentes exclamaciones que aparecen en el texto. Hacer una tormenta de ideas sobre posibles exclamaciones que se pueden hacer en la canción, tanto por parte del pastor como por parte de los vecinos. Elección de las exclamaciones que se van a introducir en la canción y propuestas de melodía.
Refuerzo (todos)	Realización de un esquema grupal sobre expresiones de diferentes emociones (alegría, sorpresa, tristeza, etc.)
Sesión 4. Musicalidad de las palabras	
Animación (todos)	Reproducción de un clip de video sobre las sílabas para introducir la sesión en la que pondrán musicalidad a las palabras: https://www.youtube.com/watch?v=UcLIPW-ITC4&ab_channel=BeExcellent%21
Actividades principales (dos grupos)	Juntar todo lo elaborado hasta la sesión actual y, con la ayuda del docente, crear la canción con las estrofas y los versos. Leerlo por sílabas buscando la entonación de las palabras. Inventar un ritmo a la canción.
Refuerzo (todos)	Comentar en asamblea canciones cortas de diferente índole que conozcan: populares, de palmas, de poesía, para dormir, etc.

Sesión 5. ¡Nos preparamos para ser profes!	
Animación (todos)	Juegos con canciones de palmas para prepararse para la sesión.
Actividades principales (dos grupos)	Elaborar un guion simple de cómo será la presentación de la canción y la explicación de cómo ha sido compuesta. (Fomentar el <i>translanguaging</i> en esta actividad). Ensayar y practicar la canción.
Refuerzo (todos)	Discusión sobre lo realizado hasta la Sesión 5. Opiniones sobre qué parte les resultó más interesante, cuál les ha gustado más, etc.

Nota. Elaboración propia

En la sesión 6, la canción se reproduce de manera oral por los diferentes grupos al alumnado del primer curso de Educación Primaria. Además de eso, antes de cantarla, explicarán de forma sencilla y clara cómo ha sido el trabajo realizado en clase para transformar la fábula a canción. La lectura de la fábula (P1) se hace en español, mientras que la explicación se realiza, en medida de lo posible, en la lengua extranjera (LE) (inglés), sobre todo, el vocabulario conocido, ayudándose de la lengua materna en las expresiones que no sepan decir. Por el contrario, la canción será cantada en la LE. Al final, el alumnado de tercero de Primaria enseña la letra a los compañeros de cursos inferiores y los animarán a cantar con ellos. Además, en esta última fase el alumnado debe cubrir la evaluación del producto mediante una escala de valoración tal y como se ha explicado en apartados precedentes. Un ejemplo del resultado del texto de ficción final (ver Figura 3) es esta canción de elaboración propia realizada con la aplicación: MuseScore y que se puede escuchar en el siguiente enlace: <https://youtu.be/EsLqwRhL9Xc>

Figura 3

Partitura de la canción «Peter and the fox»

Peter and the fox

Noemí Fraga Castrillón Noemí Fraga, Francisco Gavín, Óscar González

♩ = 100

Help, Help, here comes the bear (Grrr)

Pe - ter has a chi - cken and one day he said: and the neigh - bours asked him where is i - it?

Help, Help, here comes the wolf (Hooowl) so he am - wered them: it's a jo - ke

and the neigh - bours asked him where is i - it? Help, Help, here comes the fox

so he am - wered them: it's a jo - ke and the neigh - bours said: we don't be - lieve - you

Help, Help, here comes the dog (Woof) so he am - wered them: it's not a jo - ke

and the neigh - bours asked him where is i - it? As a con - se - quence of te - ling lies

so he am - wered them: it's a jo - ke the fox ate the chi - ckens in front of Pe - ter eyes!

Nota. Elaborado por N. Fraga, F. Gavín y O. González, 2021

Discusión

Con la implementación de esta propuesta del modelo transpodidáctico textual se espera que el alumnado adquiera una serie de conocimientos interdisciplinares (Decreto 105/2014) en las áreas de Educación Artística (Educación Musical) y de Lengua Extranjera (inglés). Se trabaja la producción de textos escritos y textos orales en inglés, haciendo hincapié en la entonación, rimas y melodía ya que el producto final es en formato canción. Por otro lado, puesto que la comprensión se realiza en español y la expresión en inglés, se fomenta de esta manera el uso de *translanguaging* en las actividades de aula (García y Otheguy, 2020).

Por otra parte, la música es una herramienta motivadora, además de facilitar el desarrollo de los aspectos cognitivos, comunicativos, afectivos y sociales (Chao-Fernández, Gisbert Caudeli y Vázquez-Sánchez, 2020). Por eso, en cuanto a la parte musical de esta propuesta, se deja libertad a una posible colaboración con el alumnado de los últimos cursos de Educación Primaria para que, entre todos y con la ayuda de diferentes programas informáticos, se ponga melodía y ritmo al texto y elaborando así la canción ya que “en la escuela, el canto es la actividad más global de cuantas se realizan en el ámbito de la educación musical” (Camara, 2004, p. 77). Además, por el formato del ejemplo proporcionado previamente, la primera estrofa se puede hacer leída, o como un rap, con la entonación natural a modo de introducción de la canción que sigue a continuación. Lo mismo sucedería con la última estrofa que corresponde al aprendizaje de la historia narrada.

Por último, esta propuesta basada en el modelo teórico-práctico de la transpodidáctica textual tiene un carácter abierto y transferible, por lo que es apta para ser implementada en investigaciones posteriores, así como utilizar usarla para la enseñanza-aprendizaje una segunda lengua extranjera. En cuanto a la parte de Educación Musical, se podría realizar un vídeo, cortometraje u obra teatral musicalizada o con banda sonora, dependiendo de los objetivos que se planteen y del tiempo requerido para poder implementar la propuesta.

Referencias

- Camara, A. (2004). La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista Psicodidáctica*, Nº 17, pp. 75-84.
- Chao-Fernández, R., Gisbert Caudeli, V. y Vázquez-Sánchez, R. (2020). Emotional training and modification of disruptive behaviors through computer game-based music therapy in Secondary Education. *Applied Sciences*, 10 (1796), 1-21. Doi:10.3390/app10051796
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with new Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Couto-Cantero, Pilar (2014). Un modelo teórico-práctico: la transpodidáctica textual. Usos y aplicaciones para la enseñanza y aprendizaje de lenguas. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 26. 105-129. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46836>
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Decreto 105/2014, del 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela. 9 de septiembre de 2014, núm. 171, pp. 37406-38087. <https://n9.cl/sr3h8>
- García, O., y Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17-35.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Información de interés

Los arriba firmantes declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

DESARROLLO DE LA AUDICIÓN ACTIVA Y EL RITMO A PARTIR DEL EMPLEO DEL MUSICOGRAMA: OBERTURA DE LA ÓPERA “CARMEN” DE GEORGES BIZET

Nuria Casas Suárez¹, Noelia Leite Cosque², María Sanjorge Saborido³

(1) UDC, nuria.casas.suarez@udc.es ; (2) UDC, noelia.leite@udc.es ; (3) UDC, m.sanjorge@udc.es

Resumen

La propuesta que se expone consiste en un musicograma basado en la obertura de la ópera “Carmen” de Bizet. El presente trabajo tiene por objetivo la enseñanza de las estructuras musicales, la práctica del ritmo y la melodía a partir del empleo de esta herramienta, favoreciendo el acercamiento del mundo de la ópera al alumnado. Así, el aprendizaje musical estará ligado al literario ya que el ritmo, y posteriormente la melodía, serán llevados a cabo a partir de la declamación e interpretación de un texto creado expresamente para la práctica rítmica y melódica de la obertura (que originalmente es puramente instrumental). Este texto constituirá un resumen del argumento de la ópera, el cual también será explicado al alumnado previamente. El musicograma proporciona la posibilidad de trabajar las audiciones de forma activa y propiciar el interés y desarrollo de la capacidad auditiva y crítica del alumnado.

Palabras clave: audición; musicograma; ópera, obertura; música.

Cita recomendada

Casas Suárez, N., Leite Cosque, N., & Sanjorge Saborido, M. (2021). Desarrollo de la audición activa y el ritmo a partir del empleo del musicograma: obertura de la ópera “Carmen” de Georges Bizet. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 180-184). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Abstract

The proposal made in the present essay is based on a “musicograma” of the overture of the opera “Carmen” by Bizet. The present essay has the following goals: to teach musical structures, to practice rhythm and melody by using this tool that will benefit students’ approach to the opera world. So, musical and literary education will be connected because rhythm (in the first place) and melody will be carried out starting by declamation and interpretation of a text that was created specifically for rhythmic and melodic practice of the overture (purely instrumental). This text shows an overview of the opera plot that will be previously explained to the students. The “musicograma” gives the opportunity of listening to music in an active way and to promote the interest and development of listening and the critical ability of students.

Key words: listening to; musicograma; opera; overture; music.

Introducción

El interés de esta propuesta reside en el trabajo conjunto del argumento, forma, ritmo y melodía usando el musicograma como herramienta principal. El trabajo de la estructura de las obras mediante el empleo de esta herramienta no es nuevo, sino que fue introducido por Jos Wuytack a principios de los años 1970 para los niños y jóvenes no músicos (Wuytack & Boal-Palheiros, 2009). Aun así, según López Gómez (2015) no hay evidencias de un buen uso del musicograma en el aula, al no encontrar publicaciones con rigor científico al respecto.

Por ello, se debe poner en valor su uso y los beneficios que puede traer consigo para la educación musical en secundaria, favoreciendo la escucha activa y despertando el interés por la música instrumental dentro del alumnado.

Como punto de partida, se han planteado los siguientes interrogantes: ¿Cómo hacer más atractivo el análisis formal musical? ¿Se pueden aunar diferentes aspectos musicales en un musicograma?

Así, los objetivos planteados para la presente propuesta serán:

- Aunar la comprensión de la forma musical, el argumento, ritmo y melodía de la obra propuesta.
- Motivar al alumnado con el uso del musicograma como apoyo visual para la audición activa.
- Conseguir mayor implicación del alumnado en el aula.

Según Wuytack & Boal-Palheiros (2009), algunos docentes de música suelen emplear enfoques pasivos al trabajar la audición musical, tales como la historia de la música, el análisis y preguntas sobre instrumentos o estilos. Asimismo, tras una observación en el aula, se percibe mejoría en el alumnado en la escucha y comprensión, mostrando mayor disfrute de la música clásica. De esta forma, definen la audición activa como “una audición intencional y focalizada, en la cual el oyente está implicado física y mentalmente” (p. 44).

Siguiendo esta línea, Wuytack (1992, p. 21) explica que “la apreciación musical es una parte esencial de la educación musical”, por lo que desarrolló una pedagogía “activa de oír música”, que amplía las ideas de Orff.

Wuytack (1992) desarrolló el musicograma como una visualización de lo que uno puede oír, hecho de figuras geométricas, colores y símbolos, en el que los temas deben asimilarse antes de oírlos, pudiendo asimilarse con el canto, la expresión hablada y el recitado rítmico (herencia de Orff).

Valencia Mendoza et al. (2014, p. 12) expone que Orff apostó por el trabajo colectivo, considerando el recitado y el valor de la palabra fundamentales “como elemento previo al aprendizaje de cualquier canción”. El recitado rítmico puede realizarse “batiendo palmas, o golpeando el suelo con el pie, pues es el valor del ritmo en conjunción con el movimiento lo que suscita en el niño el surgimiento de la expresión musical”.

Mendoza Ponce (2010, p. 273) expone que para Wuytack, el musicograma persigue diversos objetivos, como “desarrollar la capacidad auditiva y la capacidad para oír música”, “desarrollar un pensamiento musical necesario para la comprensión y la valoración de la música” y “potenciar el desarrollo de competencias específicas propias de la práctica musical tales como la ejecución/interpretación y la creación/composición”.

Metodología

La metodología empleada consiste en una clase magistral participativa (CMP), persiguiendo la participación activa del alumnado de educación secundaria, fomentando interés y curiosidad por la ópera. Mediante el empleo de un musicograma, reflejando la obertura de la ópera “Carmen” de Bizet, se acercará la ópera al alumnado explicando argumento y rangos vocales de los protagonistas. Asimismo, partiendo del musicograma, se aprenderá y comprenderá la estructura de la obertura de la ópera (forma ternaria reexpositiva), el ritmo y la melodía. Este proceso se realizará en varias fases, partiendo de una visión general a otra más concreta:

- Primera escucha: comprobación de conocimientos previos sobre la obra. La estructura se verá representada en el musicograma por figuras de los tres protagonistas.
- Segunda escucha: identificación de las tres partes en las que se divide (A-B-A'), levantando la mano en el momento que crean que empieza cada sección.
- Práctica del ritmo de la obra: se realizará con palmas. Posteriormente se añadirá el texto, que resume el argumento de la ópera, desde el punto de vista de sus protagonistas.
- Última fase: aprendizaje melódico.

Este proceso de aprendizaje se realizará en grupo para que el alumnado trabaje y aprenda la obra. Posteriormente, se asignarán los roles en grupos más pequeños. Una vez aprendida, se interpretará con la música de fondo, con el alumnado como protagonista. Cada una de las tres partes de la obertura (correspondientes con cada personaje) será interpretada por un grupo, rotando dichos roles. Primeramente, la interpretación se realizará a un *tempo* más lento para que aprendan a seguir y coordinarse con una orquesta (aunque sea grabada). Una vez conseguida la interpretación a un *tempo* lento se procederá a su interpretación en el original.

Resultados

El peso de esta propuesta recae en el musicograma, actividad principal de la misma, que recoge tanto la forma de la Obertura como el argumento de la ópera *Carmen*, de Bizet. Éste está integrado por diferentes partes que incluyen la forma general, la forma general con la duración en compases para que el alumnado pueda contar cuánto dura cada una de las partes, la parte rítmica como primera etapa para el trabajo de la letra y esta misma letra, con la parte rítmica y melódica.

Este trabajo progresivo busca una comprensión integral de todos los aspectos a tratar. Las gráficas utilizadas para cada una de las partes fueron seleccionadas de forma que las secciones principales estén representadas con imágenes realistas (gitana y torero), mientras que las frases que constituyen las secciones se representan con ilustraciones caricaturescas de los personajes (gitana, soldado y toro).

Figura 1
Última fase del musicograma “Obertura de la ópera Carmen de Bizet”

Nota. Elaboración propia

El resultado es que la sección A es representada por la gitana realista, que contiene como frases: a (gitana) a (gitana) b (soldado) a (gitana) en dibujos; la sección B representada por el

torero realista, constituido por: c (toro) c' (toro) en dibujos; y por último A', con la gitana realista, formada por a' (gitana en dibujo). Para A', a' y c' se ha colocado un apóstrofe, al igual que se realizaría en el análisis musical común. Además, mientras que en A se realiza dos veces la parte de la gitana, en c-c' se utiliza el signo de repetición, y el salto como segunda, como repaso de las formas de repetición del solfeo.

Dado que la Obertura es una pieza instrumental, era necesario crear una letra para llevar a cabo esta propuesta. Con el fin de que la letra no sea solo un apoyo rítmico, sino que se convierta en una parte principal de la actividad, se ha basado en el argumento de la ópera.

El tema a (gitana) muestra a Carmen como mujer independiente y empoderada. El tema b (soldado) muestra a Don José, enamorado de Carmen, y el tema c (toro) habla del amor que Escamillo, el torero, profesa hacia Carmen. El final de la ópera, en el que Carmen muere a manos de Don José se puede leer en la letra de a' donde se anuncia el trágico final. Todas las partes del trabajo confluyen en la comprensión de la forma y del argumento de una forma vivencial, que genera un aprendizaje constructivo.

Tabla 2

Letra del musicograma “Obertura de la ópera Carmen de Bizet”

(Aa)	(Bc-c')
Soy una chica muy capaz, sé muy bien como robar, nadie me podrá pillar. Si luego tú me ves bailar, yo te voy a enamorar, no podrás escapar. Soy una chica muy capaz, sé muy bien como robar, nadie me podrá pillar. Y si te regalo una flor, nadie va a poder salvar tu pobre corazón.	¡Toreador, prepárate a morir! ¡Si es por amor, muestro mi honor! ¡A mi amada Carmen quiero ver por siempre junto a mí! ¡Solo por ti mi amor daré la estocada final, como toreador que soy! // ¡Oh, solo por ti mi amor!
(Ab)	(A'a')
Me ha dado una bella flor con un aroma embriagador. Ahora ya no puedo sacar a Carmen de mi imaginación. Róbame, báilame, embrújame, ¡Ya no sé qué puedo hacer! Róbame, báilame, embrújame otra vez, ¡Ay!	Soy una chica muy capaz, sé muy bien como robar, nadie me podrá pillar. Si luego tú me ves bailar, yo te voy a enamorar, no podrás escapar. Soy una chica muy capaz, sé muy bien como robar, nadie me podrá pillar. Pero no lo calculé bien, al final le di plantón y esa fue mi perdición, mi perdición, mi perdición... ¡Me mató! (palmada)

Nota. Elaboración propia

Discusión

Tal y como expresan Wuytack & Boal-Palheiros (2009), las estrategias empleadas al trabajar un musicograma deben adaptarse a la música, la edad y el desarrollo musical del alumnado. Además, “dependiendo de las características específicas de cada fragmento musical, la preparación vivencial de la escucha musical puede incluir la expresión verbal, vocal, instrumental o corporal” (p. 48).

Mediante el musicograma propuesto se intentan trabajar diversos aspectos musicales: su forma ternaria reexpositiva (A-B-A') con sus respectivas subdivisiones; el ritmo; el repaso de otros signos musicales empleados habitualmente, como son los diferentes signos de repetición

y diferentes signos de articulación; el trabajo rítmico mediante el recitado del texto; la entonación; y la interpretación vocal en conjunto de la pieza.

Es destacable la conjunción de las diferentes partes a tratar por medio de la letra, integrando argumento, trabajo rítmico, melódico y formal, asignando cada parte a un personaje. Esto puede favorecer el interés y motivación del alumnado al trabajar la obra, además de una posible mejoría en la interiorización de la forma, en contraposición a un análisis tradicional o clase expositiva.

El trabajo con musicograma es un método que no parece ser empleado con frecuencia en el aula de música, sobre todo en la enseñanza secundaria, a pesar de ser muy útil y atractivo para el alumnado a la hora de comprender diferentes conceptos musicales.

Además, se prevé que la mayoría del alumnado alcance los objetivos propuestos. El número de sesiones variará dependiendo del curso. Para la puesta en práctica, es necesario preparar los materiales a emplear. Una de las dificultades de la obra seleccionada es su velocidad, por lo que ésta se deberá reducir.

Referencias

- López Gómez, C. (2015). El musicograma como recurso didáctico para la audición musical en la ESO. Estudio y revisión bibliográfica. En Ana Llorens (Ed.), *Comunica, Coneuta, Coneix: VIII Jornadas de Jóvenes Musicólogos. Libro de actas* (pp. 155-162). Joven Asociación de Musicología. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7080044>
- Mendoza Ponce, J. (2010). *El musicograma y la percepción de la música* [tesis doctoral, Universidad de Huelva]. Arias Montano Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva. <http://hdl.handle.net/10272/2948>
- Valencia Mendoza, G., Martínez, P., Castañeda, L., Ramón, H., Bibliowch, L., Vanegas, A., Jiménez, O. L., Gómez Remolina, L. Ángela, & Londoño La Rotta, E. (2014). Música, Cuerpo y Lenguaje. Aproximaciones desde la vivencia, la experiencia y las teorías pedagógico-musicales del siglo XX. (*pensamiento*), (*palabra*)... *Y obra*, (12), 91-104. <https://doi.org/10.17227/2011804X.12PPO91.105>
- Wuytack, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff? *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*. 5(11), 11-22. http://www.awpm.pt/docs/ArtJW_MusicayEducacion.pdf
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía: Didáctica de la música*, (47), 43-55. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11323/1/ART_Wuytack_Boal-Palheiros_2009.pdf

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

LOS BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN VOCAL Y DE LA PRÁCTICA DEL CANTO

Lucía Casal de la Fuente¹

(1) Universidade de Santiago de Compostela, lucia.casal@usc.gal

Resumen

La participación en actividades musicales reporta beneficios abundantemente fundamentados para las personas, conllevando la práctica del canto cierta singularidad por ser la voz un instrumento localizado en el interior del cuerpo. Existen textos que recogen las intuiciones sobre los beneficios que ya en siglos remotos se vinculaban con la educación vocal y del canto. No obstante, gracias a la evolución científica estos han sido probados, y no han dejado de estudiarse desde diferentes campos de conocimiento. A través de la indagación documental en este trabajo se estudian, explican y ejemplifican dichos beneficios, que han sido categorizados en cinco tipos: físicos, psicológicos, sociales, musicales, y educativos; para ser posteriormente discutidos en referencia a los límites existentes entre la educación musical y la musicoterapia. Debido a las ganancias que despierta en quien lo practica, cobran especial relevancia los beneficios derivados del canto grupal. Se concluye que, siempre que responda a criterios de buenas prácticas, el canto es una de las formas más positivas de actividad humana que se puede practicar a lo largo de toda la vida. Es por tanto necesario democratizar el acceso a la educación vocal y del canto para que cada vez más personas se puedan valer de ella.

Palabras clave: *educación vocal; educación del canto; canto; canto grupal; educación para la salud.*

Abstract

Taking part in musical activities brings thoroughly well-founded benefits for human beings; but being the voice an instrument located inside the body singing practice involves a certain uniqueness. There are texts that reflect intuitions from antique times linked to vocal and singing education. However, and thanks to the scientific progress, they have been proved, and they are still under study from different fields of knowledge. By means of a documentary research those benefits are studied, explained and exemplified in this text, which have been categorized in five kinds: physical, psychological, social, musical, and educational. They are discussed in reference to the existing limits between music education and music therapy. Due to the advantages it implies, special relevance is given to the benefits of group singing. We conclude that, as long as it meets best practices criteria, singing is one of the most positive ways of human activity that can be practised along the whole life. It is therefore necessary to democratize the access to vocal and singing education so that, increasingly, more people can benefit from it.

Keywords: *vocal education; singing education; singing; group singing; health education.*

Cita recomendada

Casal de la Fuente, L. (2021). Los beneficios de la educación vocal y de la práctica del canto. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 185-190). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La participación en actividades de educación vocal y de canto puede reportar diversos beneficios, cuyas evidencias se remontan a siglos remotos. De Fonzo (2012) las recoge citando inicialmente al progenitor de la Medicina, Hipócrates, quien declaraba que el buen humor, a menudo determinado por la música y el canto, podía combatir enfermedades. A lo largo de la historia persistieron múltiples dichos populares en relación al cultivo de la voz y al canto que fueron siendo confirmados en las más modestas investigaciones especialmente a partir del siglo

XVIII. Más adelante, con el robustecimiento de los métodos de investigación, se llega a conclusiones como las señaladas por Aucher (1968, 1977), quien habiendo acuñado y definido la ‘cartografía musical humana’ afirmó que el canto es la práctica que mayormente es capaz de activar el cuerpo. De hecho, de Fonzo (2010, p. 190) al efecto de la vibración de nuestros pliegues vocales lo denomina “metasonido (más allá del sonido)”, el cual

llega directamente a estimular áreas cerebrales, activando mensajes y comunicaciones, que difícilmente podrían darse de otro modo. La propagación de las ondas del metasonido se hace simultánea y sincrónicamente con las transformaciones de energía. Con la acción cantora la energía vibratoria, en cuanto forma de energía cinética, se transformará en energía eléctrica y química. (de Fonzo, 2010, p. 190)

‘¿Cuáles son los beneficios transversales derivados de la educación vocal y del canto para las personas?’ es la pregunta de investigación a la que responderemos en este texto, por lo que nos proponemos como objetivo clasificar, definir y fundamentar los beneficios de la educación de la voz y del canto para las personas que participan de ella, sin importar su edad. La relevancia del estudio de esta temática se basa en la necesidad de visibilización y divulgación de estos beneficios para la promoción de actividades vocales y cantoras tanto en los ámbitos educativo y social, como en las hipotéticas políticas que las fomenten con el fin de direccionar a la sociedad hacia prácticas que conjuguen salud, ocio y, en su caso, formación.

Metodología

A través del método de indagación documental diferentes fuentes de la literatura científica del campo a estudiar fueron revisadas. Se usaron fichas bibliográficas para la clasificación de la información, la cual fue categorizada con el uso de etiquetas identificativas.

Resultados

Siguiendo a Welch (2012), los tipos de beneficios de la educación vocal y de la práctica del canto pueden organizarse en cinco categorías: físicos, psicológicos, sociales, musicales y educativos. Los examinaremos y explicaremos a continuación, de mano de las principales evidencias encontradas.

Los **beneficios físicos** se pueden organizar en tres niveles:

- Funciones respiratoria y cardíaca. Cantar es una actividad aerobia que implica hacer ejercicio, lo cual se vincula con la longevidad, la reducción de cortisol (hormona del estrés), y con el mantenimiento de la salud a lo largo de la vida, reforzando las funciones vocales y pulmonares. Con esta práctica mantenemos abiertas las vías respiratorias, lo que mejora la eficiencia del sistema cardiovascular: se incrementa la oxigenación de la sangre y el flujo de aire en el tracto respiratorio, atenuando las posibilidades de propagación de bacterias. Aun en posición sentada, el canto implica también la actividad torácica dinámica a través del ejercicio de los grupos musculares principales, con beneficios asociados a la estructura y función del aparato respiratorio (Welch, 2012) y a una mayor y mejor movilidad y tonificación de la postura. Activa también el estado general de alerta, pues respirar oxígeno puro parece ser más beneficioso que la cafeína (Welch, 2011).
- Desarrollo del control de la motricidad fina y gruesa en el sistema vocal. Cuanto más se cante adecuadamente, mayor potencial se desarrolla en términos de crecimiento y coordinación motora. Esto es especialmente importante en las etapas vitales de la infancia y la adolescencia, pues en ellas se sientan las bases de la identidad vocal y de la comunicación efectiva (Welch, 2011, 2012).
- Funciones neurológicas. El canto compromete diferentes partes del cerebro, pues entrena aspectos musicales (como el tono, el ritmo y el timbre), lingüísticos (como las letras),

emocionales, o la motricidad fina y las imágenes visuales. “Nuevas investigaciones apuntan también que cantar con alguien no es lo mismo que cantar en solitario o con un instrumento porque implica áreas neurológicas relacionadas con la interacción y coordinación humana y social” (Welch, 2012, p. 2). Los últimos estudios sobre neurología y canto indagaron a través de resonancias magnéticas (Zarate et al., 2010) que el canto facilita la rehabilitación neuromotora (donde se ve implicado el lenguaje), y la reactivación de ciertas interconexiones cerebrales. Estas interconexiones son cruciales en la producción de neurotrofinas, proteínas que protegen las neuronas y que son fundamentales en el desarrollo y mantenimiento funcional del sistema nervioso, participando en la plasticidad sináptica (Kelamangalath & Smith, 2013). Por tanto, quien canta estimula ciertas zonas del cerebro y favorece la plasticidad cerebral, relevante en la minimización de los efectos de las lesiones cerebrales.

Los **beneficios psicológicos** pueden ser abordados también en tres niveles:

- Comunicación intrapersonal y desarrollo de la identidad individual en la música y a través de ella. El uso saludable de la voz se relaciona con un autoconcepto positivo y con las habilidades comunicativas. Cantar competentemente promueve la autoestima, la confianza y la autoeficacia. La voz refleja nuestro estado anímico y bienestar psicológico. Se señala en la Declaración de principios de la Confederación Argentina de Coros de 1965 (ver Nardi, 1979, pp. 10-11) que especialmente el canto en grupo despierta y fortalece ideales de superación humana, así como que aumenta la alegría de vivir, procurando el goce espiritual. Cantar nos ayuda a distraernos, al incrementar los pensamientos, sentimientos y emociones positivas, y a disminuir los sentimientos negativos (Kreutz, 2014).
- Comunicación interpersonal. “El canto ejercita el mecanismo básico de la voz y mejora su capacidad funcional” (Welch, 2012, p. 2). Por lo tanto, el canto saludable nos permite maximizar nuestro potencial comunicativo: mejoramos la coordinación vocal, incrementamos el color vocal y logramos mayor impacto y variedad en la comunicación.
- Expresión. El canto es una actividad catártica, pues proporciona una salida a nuestros sentimientos, y a través de la actividad física y de la activación del sistema endocrino nos hace sentir mejor (de Fonzo, 2010).

Los **beneficios sociales** se fundamentan en que la habilidad de cantar bien está fuertemente correlacionada con la sensación positiva de inclusión social (viéndose esta optimizada) y con los sentimientos de pertenencia a una comunidad de personas que comparten un mismo entusiasmo. La autoestima se ve favorecida, pues quien forma parte de un coro se identifica y trabaja por conseguir el objetivo común: el placer de compartir un repertorio, “formando una complaciente experiencia musical personal y social” (Pitts, 2007, p. 759). El canto colectivo refuerza las relaciones empáticas y genera una identidad grupal positiva. Cuando se canta en grupo la parte social del cerebro se activa (Kleber et al., 2007). “Cantar en grupo representa una experiencia comunitaria capaz de hacer olvidar la rutina cotidiana, de alejar la mente de estar muy ocupada en pensamientos tristes” (de Fonzo, 2010, p. 89). Supone además la compartición de experiencias positivas con otras personas, la generación de oportunidades para las interacciones sociales y la aceptación social, así como la acentuación en la “liberación de la hormona oxitocina, implicada en vínculos afectivos y sociales” (Kreutz, 2014, p. 55).

Por su parte, los **beneficios musicales**, tienen que ver con dos factores:

- La materialización de nuestro potencial musical. Cantar alimenta nuestra disciplina intelectual con la música. Por ejemplo, en la comprensión de las estructuras musicales, del fraseo, de la memoria musical (repetición y variación, entre otros), del color del sonido, del tono, del ritmo, de la intensidad, etc. Todo ello fortifica la inteligencia musical.
- La creación de un repertorio musical individual (como intérprete, como oyente, o ambas posiciones). “Existen beneficios sociales y personales concomitantes a través del

incremento de la probabilidad de la comprensión empática de otras [personas] y de nosotras mismas por los tipos de canciones (música y texto) que experimentamos, tanto individual como grupalmente” (Welch, 2012, p. 2).

Por último, los **beneficios educativos** se vinculan al aumento de conocimientos, comprensión y destrezas sobre el mundo que nos rodea, tanto en la música como a través de ella. Así, cantar ayuda a mejorar nuestra competencia lingüística, especialmente en lectura, pues tanto la lectura de letras de canciones como la lectura musical se procesan en las mismas regiones neurocorticales encargadas de la decodificación de símbolos. Quien canta en un coro “frecuentemente exhibe las cualidades de motivación, determinación y autocrítica que son esenciales para el aprendizaje efectivo” (Pitts, 2007, p. 759), convirtiéndose así el coro “en un elemento de formación cultural de considerable importancia y eficacia” (Nardi, 1979, p. 10).

El coro puede constituir un instrumento de educación musical y desarrollo cultural de notable transcendencia y eficacia, en tanto y cuanto ajuste su repertorio y programación de trabajo a las necesidades y características del grupo social en el que desarrolla su acción, sin perder de vista que este proceso de “adecuación ambiental” no significa resignarse inevitablemente a elegir tan sólo aquel repertorio que pueda ser “consumido” de inmediato por el público. Debe siempre prevalecer una clara intención de que en todo concierto exista un aporte didáctico destinado a la elevación del nivel cultural general. (Nardi, 1979, pp. 11-12)

A pesar de que existen diferencias neurológicas, cuantitativamente son más las áreas cerebrales que se activan al cantar en grupo en comparación con las que genera el canto individual (Kleber et al., 2007). No obstante, los beneficios del canto grupal o coral coinciden en buena parte con aquellos vinculados al ejercicio del canto, y con los que se ligan a experiencias efectivas de hacer música en grupo. Pero para el canto estos beneficios son más acentuados porque la voz humana es una parte integral de nuestra identidad y de quien somos.

Discusión

Hacer música es una actividad multidimensional que implica lo físico, lo social, lo intelectual y lo emocional. “Estas ricas y complejas interacciones y relaciones crean un área gris entre lo que puede ser definido como un dominio terapéutico o educativo” (Bunt, 2003, p. 191). Es la intención lo que diferencia estos dominios (ver Casal, 2017). Es decir: si accedemos a la música por motivos de salud, se espera que las experiencias musicales repercutan en el bienestar y estas ayuden a superar un problema; mientras que, si accedemos a la educación musical, la intención es instructiva y formativa, aunque bien es cierto que las experiencias musicales vividas durante el proceso de educación musical de una persona desprenden beneficios que también inciden en la calidad de vida general. En esta línea, para Ockelford y Markou (2012) la musicoterapia promueve el bienestar y se centra en objetivos intrínsecos, mientras que la educación musical alimenta el desarrollo de destrezas, conocimientos y comprensión, y parte de objetivos externos e internos a la vez.

Hemos visto que cantar es beneficioso para las personas, pues ayuda a construir la autoconfianza, promueve la autoestima y la inclusión social, apoya el desarrollo de las habilidades sociales, permite que personas con diferentes edades y habilidades se junten para crear arte, e implica a las emociones, campo que requiere de una investigación más profunda (Welch, 2003). Por todos estos motivos y combinación de beneficios, concluimos que el canto es una de las formas más positivas de actividad humana, pues apoya el desarrollo y la salud individual, mental, física, y social de las personas durante toda a vida. No obstante, no debemos olvidar que la práctica vocal debe responder a criterios de buenas prácticas pues, de lo contrario, puede surtir efectos negativos. Por todas estas razones queremos terminar este texto reivindicando más espacios para la educación vocal y la práctica del canto especialmente en los

ámbitos educativos y sociales, que ayuden a democratizar el acceso a esta actividad que tantos beneficios puede llegar a suponer para las personas.

Como propuesta de investigación para el futuro, entendemos que debemos ahondar más profundamente en las implicaciones emocionales y el abordaje del canto desde la escuela (institución democratizadora del acceso y derecho a la educación de las personas), procurando valernos de literatura que trascienda los límites de la usada en el presente texto (como por ejemplo documentación de bases de datos asiáticas), huyendo de la tradicional fundamentación bibliográfica en textos latinoamericanos o anglosajones.

Referencias

- Aucher, Marie-Louise (1968). *Les plans d'expression: schéma de psychophonie, son application au chant sacré*. Mame.
- Aucher, Marie-Louise (1977). *L'homme sonore*. Epi.
- Bunt, Leslie (2003). Music therapy with children: a complementary service to music education? *British Journal of Music Education*, 20(2), 179-195. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005370>
- Casal de la Fuente, Lucía (2017). Instrução, educação musical e musicoterapia: o papel da experiência musical. *Revista Interdisciplinar de Música, Filosofia e Educação*, 3(5), 161-174. <https://i.gal/dafonte2017expmusical>
- de Fonzo, Mirella (2010). *Cantoterapia: il teorema del canto*. Armando Editore.
- de Fonzo, Mirella (2012). *Canta che ti passa*. Sovera Edizioni.
- Kelamangalath, Lakshmi, & Smith, George M. (2013). Neurotrophin treatment to promote regeneration after traumatic CNS injury. *Frontiers in Biology*, 8(5), 486-495. <https://doi.org/10.1007/s11515-013-1269-8>
- Kleber, Boris, Veit, Ralf, Birbaumer, Niels, & Lotze, Martin (2007). Neural correlates of professional classical singer. En Aaron Williamon, & Daniela Coimbra (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 335-343). AEC. <https://i.gal/kleberetal2007>
- Kreutz, Gunter (2014). Does singing facilitate social bonding? *Music & Medicine*, 6(2), 51-60. <http://dx.doi.org/10.47513/mmd.v6i2.180>
- Nardi, Héctor (1979). Introducción. El significado socio-cultural del canto coral vocacional. En José Antonio Gallo, Guillermo Graetzer, Héctor Nardi, & Antonio Russo, *El director de coro. Manual para la dirección de coros vocacionales* (pp. 9-12). Ricordi.
- Ockelford, Adam, & Markou, Kyproulla (2012). Cognitive impairments: reporting on a decade of research. En Raymond A.R. McDonald, Gunter Kreutz, & Laura Mitchell (Eds.), *Music, health, & wellbeing* (pp. 383-402). Oxford University Press.
- Pitts, Stephanie E. (2007). Music beyond school: learning through participation. En Liora Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education, Part I* (pp. 759-771). Springer.
- Welch, Graham F. (2003). Researching singing and vocal development across the lifespan: a personal case study. En Andrea Rose, Ki Adams, & Leon Chisholm (Eds.), *The Phenomenon of Singing IV* (pp. 178-190). Memorial University Press. <https://i.gal/welchSingingLifespan2003>
- Welch, Graham F. (2011). *The benefits of singing for adolescents*. <https://i.gal/benefitsSingingAdolescents2011>
- Welch, Graham F. (2012). *The benefits of singing for children*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273428150_The_Benefits_of_Singing_for_Children

Zarate, Jean Mary, Delhommeau, Karine, Wood, Sean, & Zatorre, Robert J. (2010). Vocal accuracy and neural plasticity following micromelody-discrimination training. *PLoS ONE*, 5(6), e11181. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0011181>

Información de interés

Este trabajo se realizó con ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad y del a Fundación Barrié. Agradecimientos especiales al profesor Graham Welch (UCL-IoE).

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre el mismo.

8

MESA DE COMUNICACIONES

VANGUARDIA, MODERNIDAD Y TRADICIÓN EN LA OBRA PIANÍSTICA DE RODRIGO A. DE SANTIAGO: RINCONES DE LA CORUÑA

Isabel Romero Tabeayo¹

(¹) Universidade da Coruña, isabel.romero@udc.es

Resumen

Rodrigo A. de Santiago (1907-1985) forma parte de una generación de compositores españoles que han desarrollado su actividad artística bajo un contexto musical caracterizado por la búsqueda de un lenguaje sonoro propio dentro de las tendencias del panorama europeo, y, de una cultura musical en un estado plurinacional. Su personalidad musical puede ser considerada como un reflejo de la vida cultural del momento, especialmente en las regiones determinantes en su contexto vital. En el conjunto de su producción se pueden encontrar obras para piano, donde se sitúa *Rincones de La Coruña*, cuyo desconocimiento motiva la necesidad de rescatar, de valorar y de incorporar nuevos materiales al repertorio pianístico práctico.

La presente investigación pretende el estudio sobre la figura del compositor a partir del análisis de su contexto, de su comportamiento y de los materiales musicales fidedignos —así como de otras fuentes documentales— que permitan su divulgación e interés musical. En este sentido, se pretende: distinguir los elementos biográficos que influyen en su perfil estilístico; identificar un posible modelo compositivo que permita comprender la evolución del lenguaje musical del autor desde sus principales influencias, concretamente en la suite para piano *Rincones de La Coruña*, así como, contrastar la relevancia de la obra a través de fuentes documentales y de diversos testimonios de su realidad.

Palabras clave: *Rodrigo A. de Santiago, nacionalismo musical, vanguardias artísticas, País Vasco, Galicia, piano.*

Abstract

Rodrigo A. de Santiago (1907-1985) is part of a generation of Spanish composers who have developed their artistic activity under a musical context characterized by the search for their own sound language within the trends of the European scene, and, of a culture musical in a multinational state. His musical personality can be considered as a reflection of the cultural life of the moment, especially in the determining regions in their vital context. In the whole of his production one can find works for piano, where *Rincones de La Coruña* is located, whose ignorance motivates the need to rescue, value and incorporate new materials into the practical pianistic repertoire.

This research work aims to study the figure of the composer from the analysis of his context, his behavior and reliable musical materials —as well as other documentary sources— that allow his dissemination and musical interest. In this sense, it is intended: distinguish the biographical elements that influence their stylistic profile; identify a possible compositional model that allows us to understand the evolution of the author's musical language from his main influences, specifically in the piano suite *Rincones de La Coruña*, and contrast the relevance of the work through documentary sources and various testimonies of its reality.

Keywords: *Rodrigo A. de Santiago, musical nationalism, artistic avant-gardes, País Vasco, Galicia, piano.*

Cita recomendada

Romero Tabeayo, I. (2021). Vanguardia, modernidad y tradición en la obra pianística de Rodrigo A. de Santiago: Rincones de La Coruña. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 192-198). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Las posibilidades creativas y los modelos compositivos del siglo XX originan una cultura estética que difumina el concepto tradicional de corriente estilística asociada a un momento histórico concreto. En este sentido, para comprender y para valorar las aportaciones musicales de Rodrigo A de Santiago, se requiere del estudio individual del compositor, a partir de la singularidad de su obra, y de su propio contexto. En este caso, la investigación sobre la figura de Rodrigo A. de Santiago, plantea numerosos interrogantes acerca del pensamiento artístico de la época y sobre el modo en que la expresión musical los representaba. Se inicia, por lo tanto, una revisión sobre el concepto de nacionalismo musical —a partir del debate que suscita la convivencia de la música española con la música europea a lo largo del siglo XX—, y, por otra parte, una significación del lenguaje sonoro del autor en el contexto que le rodea. Con el propósito de identificar las causas que, de algún modo, lo han llevado a una consideración colectiva concreta, surge, la necesidad de indagar sobre sus composiciones para piano, en este caso, la suite para piano *Rincones de La Coruña*.

Aproximación a la música española del siglo XX dentro del marco artístico internacional

El siglo XX se ha configurado como una de las épocas más importantes de la historia de la música occidental, no sólo por acopiar acontecimientos, obras, autores y tendencias, sino por el grado de experimentación que ha suscitado en los últimos años. A partir de la paulatina exploración de nuevos dominios sonoros, se pueden identificar diferentes modos de expresión musical coexistentes en esta etapa, caracterizados por su novedad y —sobre todo— por su diversidad. La disolución de la tonalidad, dentro del escenario político, económico y social del siglo XX, constituye un hecho técnico musical que podría justificar el carácter fragmentado y diverso del lenguaje. Por una parte, se identifica el concepto de modernidad, como sinónimo de actualidad, de vanguardia, como principio de innovación, y de tradición a través del folklore. Se suscita, consiguientemente, el interés por las canciones y danzas populares, tal y como afirma Michels (1992), “como alternativa a una elevada cultura musical, en la búsqueda de lo autóctono; como recopilación y conservación del material específicamente musical, que de otro modo se hubiera perdido” (p. 521).

A partir de la presencia del sistema tonal occidental y de sus consecuentes, se alude a un grupo de compositores que, de algún modo, nunca se habían desvinculado de la tradición ampliamente tonal. Incluso, tal y como indica Marco (2003), se replanteaban la recuperación de elementos de “nueva consonancia encaminada a efectos expresivos y formales neorrománticos o a una reintroducción del color neoimpresionista” (p. 259).

El regeneracionismo y la problemática en la búsqueda de la identidad nacional: principales tendencias compositivas en España

El fin del siglo XIX en España pone de manifiesto una profunda crisis de identidad nacional y un tardío avance en el proceso de modernización. Siguiendo a Alonso (1998), las primeras décadas del siglo XX se configuran a partir de los antecedentes procedentes del romanticismo, y de “la mistificación de lo popular o el debate entre música natural identificada con el folklore campesino y música castiza, derivada del folklore urbano, que se corresponde con el abismo entre la España rural y agraria y la industrial y urbana” (p. 107).

En este sentido, la convivencia de las distintas tendencias, desarrolla gran parte de las corrientes artísticas de vanguardia del nuevo panorama musical. Es por ello, que la primera cuestión que se debe tratar, en relación, a una posible clasificación, resulta de la pregunta sobre si existe una música que exprese la nacionalidad española desde la independencia de los elementos la conforman, o, por el contrario, si obedecen a una serie de factores históricos, ideológicos y sociales que han ido creado tal identidad musical. Resulta, por lo tanto, de enorme complejidad la posibilidad de identificar, de un modo objetivo, las características propias de

una estética nacional —plurinacional en el caso de España—, e incluso, si estas han estado influidas por el desarrollo cultural europeo y sus propios conceptos de nacionalidad. A partir de las consideraciones previas, se procederá a la agrupación generacional y geográfica de los principales representantes del siglo XX, que permita una clasificación, lo más coherente posible, en el ámbito español del crecimiento y del desarrollo musical (Figura 1).

Figura 1

Principales corrientes del siglo XX en España

PRINCIPALES CORRIENTES DEL SIGLO XX EN ESPAÑA		ÁMBITO GEOGRÁFICO
PRIMERA ETAPA <i>Antecedentes</i>	MÚSICOS DE LA RESTAURACIÓN (Generación del 98)	Regionalistas <ul style="list-style-type: none"> • Grupo Catalán • Grupo Vasco • Grupo Levantino • Grupo Andaluz • Grupo Atlántico • Grupo del Interior
SEGUNDA ETAPA <i>Segunda República</i>	LA NUEVA MÚSICA ESPAÑOLA (Generación del 27 y/o Generación de la República)	
TERCERA ETAPA <i>La Continuidad</i>	GENERACIÓN DEL 40	
SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	GENERACIÓN DEL 51	
	NUEVOS MAESTROS	
	JÓVENES VALORES	

Nota. Elaboración propia

Rodrigo A. de Santiago (1907- 1985): tradición y modernidad

Nace en Baracaldo (Vizcaya) el 23 de septiembre de 1907 y es reconocido director, compositor, docente y musicógrafo. En su trayectoria biográfica se identifican cuatro etapas representativas que se corresponden con la residencia geográfica de cada momento y de una gran presencia en sus obras: etapa vasca (1907-1940), etapa leonesa (1940-1947), etapa coruñesa (1947-1967) y etapa madrileña (1967-1977).

Rodrigo, ha permanecido vinculada a los movimientos, de carácter francés, que demandaba el momento, buena parte del siglo XX, obedece a los cánones marcados por la actividad desarrollada en Francia. En este sentido, París se había convertido en la principal capital cultural donde se evidenciaban los principales debates intelectuales sobre los procesos compositivos, sus significados, y las tendencias que debían incorporar al público. No obstante, la etapa formativa de Rodrigo adquiere una gran relevancia a partir de sus estudios con el Maestro Guridi quien le permitió conocer y desarrollar los medios técnicos necesarios para la creación de una escritura sinfónica, y de música de cámara, en un país carente de una sólida tradición orquestal. Otra de las grandes influencias que se pueden identificar en el lenguaje compositivo de Rodrigo, es la relativa al compositor Marcial del Adalid, quien consideraba, disponía de un manejo intuitivo del canto popular. Entre sus obras para piano destacan: *Sonata gallega (19 diciembre de 1926)*, *Cuatro Minuetos y Dos Estudios (1931- 1933)*, *Piezas Características (1887- 1935): Op. 23. n.º 1. Vals. Op. 24. n.º 2. Romanza sin palabras. Op. 25. n.º 3. Scherzino. Op. 26. n.º 4. Danza Árabe. Op. 27. n.º 5. Nocturno. Op. 28. N.º 6. Marcha. Sonatinas para Piano. Op. 35 (1936): 1ª Sonatina en La Mayor. 2ª Sonatina en Sib Mayor. 3ª Sonatina en Fa Mayor; y Rincones de La Coruña (Espagne). suite integrada por: I. Jardín de San Carlos. II. Plazuela de las Bárbaras. III. Parrote. IV. Colegiata de Santa María. V. Calle Real. VI. Torre de Hércules; y VII. Parque de Santa Margarita.*

Metodología

El presente trabajo de investigación se sitúa en el marco de la perspectiva interpretativa, y se desarrolla bajo una metodología cualitativa, así como, los requerimientos de la investigación musicológica. Se estudian las relaciones, los asuntos y los escenarios procurando una descripción holística que analice exhaustivamente la interacción de las variables que confrontan el tema de estudio. Para el análisis de los datos obtenidos en la presente investigación, se dispone de documentos relativos a la actividad musical del caso de estudio (programas de

concierto, diferentes nombramientos y correspondencia muy diversa), material relativo a la obra compositiva de piano (manuscritos de la obra pianística), y, finalmente, los testimonios de personalidades relacionadas con Rodrigo A. de Santiago (entrevistas cualitativas). En el caso de los documentos musicales, el análisis estilístico se realizará a partir de los elementos constitutivos del lenguaje musical tradicional atendiendo al modo en que se integran en el contexto compositivo del autor para identificar: el tratamiento melódico derivado de la libertad de la forma, la posible simetría en las frases y su relación con los procesos cadenciales; la atmósfera sonora motivada por el uso tonal y modal, así como, el empleo del color en los timbres; el empleo rítmico; y, la presencia de los elementos folclóricos y su integración con otros modelos compositivos.

Figura 2*Diseño de la investigación*

FASES EN EL DISEÑO Y EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN												
FASE I	Revisión bibliográfica. Consulta en Archivos de las fuentes documentales (ERESBIL). Manuscritos, cartas, programas y otros documentos. Centro de Estudios locales de A Coruña.											
FASE II	Contacto con informantes que estuvieran relacionados con el tema de investigación											
	<table border="1"> <tr> <td> <table border="1"> <tr> <td> <table border="1"> <tr> <td>Contacto inicial a través de ERESBIL</td> <td>Contacto a través de antiguo profesorado</td> </tr> <tr> <td>M. Roldán (E3)</td> <td>Andrea. (E1)</td> </tr> <tr> <td>A. Amilibia (E4)</td> <td>Beatriz. (E2)</td> </tr> </table> </td> <td></td> </tr> </table> </td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	<table border="1"> <tr> <td> <table border="1"> <tr> <td>Contacto inicial a través de ERESBIL</td> <td>Contacto a través de antiguo profesorado</td> </tr> <tr> <td>M. Roldán (E3)</td> <td>Andrea. (E1)</td> </tr> <tr> <td>A. Amilibia (E4)</td> <td>Beatriz. (E2)</td> </tr> </table> </td> <td></td> </tr> </table>	<table border="1"> <tr> <td>Contacto inicial a través de ERESBIL</td> <td>Contacto a través de antiguo profesorado</td> </tr> <tr> <td>M. Roldán (E3)</td> <td>Andrea. (E1)</td> </tr> <tr> <td>A. Amilibia (E4)</td> <td>Beatriz. (E2)</td> </tr> </table>	Contacto inicial a través de ERESBIL	Contacto a través de antiguo profesorado	M. Roldán (E3)	Andrea. (E1)	A. Amilibia (E4)	Beatriz. (E2)			
	<table border="1"> <tr> <td> <table border="1"> <tr> <td>Contacto inicial a través de ERESBIL</td> <td>Contacto a través de antiguo profesorado</td> </tr> <tr> <td>M. Roldán (E3)</td> <td>Andrea. (E1)</td> </tr> <tr> <td>A. Amilibia (E4)</td> <td>Beatriz. (E2)</td> </tr> </table> </td> <td></td> </tr> </table>	<table border="1"> <tr> <td>Contacto inicial a través de ERESBIL</td> <td>Contacto a través de antiguo profesorado</td> </tr> <tr> <td>M. Roldán (E3)</td> <td>Andrea. (E1)</td> </tr> <tr> <td>A. Amilibia (E4)</td> <td>Beatriz. (E2)</td> </tr> </table>	Contacto inicial a través de ERESBIL	Contacto a través de antiguo profesorado	M. Roldán (E3)	Andrea. (E1)	A. Amilibia (E4)	Beatriz. (E2)				
<table border="1"> <tr> <td>Contacto inicial a través de ERESBIL</td> <td>Contacto a través de antiguo profesorado</td> </tr> <tr> <td>M. Roldán (E3)</td> <td>Andrea. (E1)</td> </tr> <tr> <td>A. Amilibia (E4)</td> <td>Beatriz. (E2)</td> </tr> </table>	Contacto inicial a través de ERESBIL	Contacto a través de antiguo profesorado	M. Roldán (E3)	Andrea. (E1)	A. Amilibia (E4)	Beatriz. (E2)						
Contacto inicial a través de ERESBIL	Contacto a través de antiguo profesorado											
M. Roldán (E3)	Andrea. (E1)											
A. Amilibia (E4)	Beatriz. (E2)											
FASE III	Diseño de la entrevista											
FASE IV	Acceso al campo de investigación: Realización de las entrevistas											
FASE V	Transcripción de las entrevistas y análisis de los materiales documentales											
FASE VI	Redacción del informe de investigación											

Nota. Elaboración propia

Resultados

Rincones de La Coruña se concibe como suite de pequeñas piezas que recrean de un modo pictórico algunos de los espacios más emblemáticos de la ciudad. A través de esta composición, se pueden comprobar muchas de las características que representan el estilo de Rodrigo. Una de las piezas más significativas, en lo relativo a la libertad de la forma como consecuencia del desarrollo melódico, es *Plazuela de las Bárbaras*. En ella se observa como el diseño melódico inicial se va transformando (desde el cambio tímbrico, el cambio modal, el cambio de registro...) sin más pretensión que la de recrear una atmósfera estática y de gran profundidad (Figura 3). Tal y como dispone el autor: rezos.

Figura 3*Estructura formal de Plazuela de las Bárbaras*

PLAZUELA DE LAS BÁRBARAS				
La mayor. Andante (<i>senza rigore</i>) 2/4				
Rezos- plegarias				
FORMA				
c. 1-16 (8+8)	A (c.17-26) y a' (c. 27-37)	B (c.37-69)	B' (c. 70- 88)	Coda (c. 89- 98)
	Sección A		Sección b	
Introducción	Tema principal		Modo menor tema en mano derecha y	
<i>Una corda</i>	Sobre la 3ª y en progresión		seisillos en la izquierda semitono	
<i>semplice</i> a manera	acompañamiento en seisillos en			
de eco	mano izquierda registro agudo con			
	saltos			

Nota. Elaboración propia

Desde el punto de vista rítmico, destacan, *El Parrote*, y *Parque de Santa Margarita*. En el primero de los casos, *Andante recitativo*, el empleo del ritmo pretende describir, a través del *ostinato* en el acompañamiento, la escena relativa a un paseo a orillas del mar. La zona del

Parrote (o paseo marítimo), juega con el continuo caminar, y con la inspiración de una melodía llana y simétrica. Del mismo modo, *Parque de Santa Margarita*, da vida al folklore más tradicional. Recrea mediante un *Tempo de Muiñeira*, el júbilo de las romerías y sus danzas. Proporciona un lenguaje de acentos desconocidos que integran la danza popular como material temático, pero desde una nueva perspectiva.

Colegiata de Santa María presenta un intenso misticismo que el propio autor expresa como *Adagio religioso* (Figura 4). Se suceden acordes disminuidos y aumentados en cualquier registro resultando una textura claramente homofónica en la que la voz principal siempre aparece en la voz superior. Alude a frecuentes cambios tímbricos y sucede el tema en los diferentes registros. Destaca *Calmo ma solemne* de gran contenido expresivo.

Figura 4

Extracto de *Colegiata de Santa María*



Nota. Archivo Vasco de la Música ERESBIL

Por otra parte, *Jardín de San Carlos*, es uno de los ejemplos más claros sobre el uso del timbre y de la perspectiva orquestal de Rodrigo. *Allegro giocoso*, donde el material musical está fundamentado en pequeños motivos rítmico- melódicos, que el compositor emplea con diferentes articulaciones, ataques, adornos, cambios de registro e indicaciones de carácter. Frecuentes arpeggios y saltos a la octava que generan movimiento y que, en contraposición, dialoga con pasajes en semicorcheas muy ligados. Del mismo modo, *Calle Real*, ofrece la descripción de uno de los espacios urbanos más relevantes y transitados de la ciudad. Para ello, acude a notas estáticas, a modo de pedal, en la mano derecha, mientras surgen movimientos melódicos en la izquierda. Aunque lo cierto es que la mayor parte de los números de la suite revelan una gran empatía por el material melódico, *Torre de Hércules*, podría ejemplificar la especial relevancia, del monumento, por una parte, y su *Maestoso* como impacto afectivo, así como la melodía como valor expresivo. Tratada homofónicamente, tiene un claro origen popular con cierto carácter marcial. La densidad textural viene dada por las múltiples duplicaciones que presenta la textura desde el punto de vista vertical y paralelo.

Discusión

A través del presente estudio, se ha realizado un recorrido por el panorama internacional de la música del siglo XX y sus incidencias en el ámbito nacional desde figuras, menos reconocidas, como es el caso de Rodrigo A. de Santiago. El debate sobre los procedimientos compositivos de la época, y los nuevos conceptos sobre la creación artística, no dejan indiferente al compositor, y desde su mirada, se han podido vislumbrar las dificultades y los logros de toda una generación musical. En este sentido, se identifica la coexistencia de autores, de diferentes materiales, y, la yuxtaposición entre tradición y vanguardia como uno de los principios fundamentales que explican el pensamiento estético del siglo XX cuyo “punto de partida es el cultivo de una alta artesanía de la que dimana la poética musical” (Marco, 2003, p. 269). Mediante la narrativa, de carácter biográfico, sobre Rodrigo A de Santiago, se han

identificado los conceptos, las experiencias y los sentimientos que conforman su personalidad y su propuesta musical. Anticipando el pluralismo de estilos y de lenguajes, que caracterizan la posmodernidad de mediados de siglo XX, se pone de manifiesto una creciente democratización de la cultura y, por lo tanto, una multiplicidad de conciencias estéticas fragmentadas. En este sentido, se valoran los elementos de carácter biográfico y, de contexto, como la conexión principal para determinar el impacto del hecho musical en lo relativo al sonido, la percepción y los significados en la aportación artística del autor.

La actividad musical de Rodrigo A. de Santiago se encuentra condicionada por la necesidad de equilibrar un discurso musical de carácter transcultural, propio del marco internacional del momento, con la construcción de una identidad individual vinculada a una cultura singular. Sin duda, la búsqueda por mantener ese equilibrio es lo que, en buena medida, define la esencia musical del autor. Por una parte, su relación afectiva e intelectual con el lenguaje materno de tradición —aprendido de sus maestros y de la propia evolución de la historia de la música—, y por otra, el pensamiento —en algunos colectivos— sobre la expresión nacionalista como algo retrógrado. Es decir, Rodrigo pone de manifiesto el esfuerzo por mantener y por dignificar unos valores compositivos y artísticos, en un momento donde todo pasaba por el dominio y el reconocimiento de las vanguardias experimentales. Se pueden reconocer los siguientes principios en la concepción musical de Rodrigo A. de Santiago:

Simbolismo y trascendencia desde lo cotidiano.

La obra de Rodrigo representa el compromiso con el sentido emotivo de la música y su capacidad afectiva. La intención por dirigir el fenómeno musical hacia el impacto sensible, lo sitúan como un compositor de gran calado y de una profunda visión humanista sobre el arte. En este sentido, su modo de entender la comunicación musical trasciende a los procedimientos compositivos, y resalta el valor orgánico de la música tomando la cotidianeidad como una forma viva y dinámica de estímulo. En la obra de Rodrigo, se pone de manifiesto el gusto por la metáfora musical. Recrea mediante sensaciones sonoras los momentos, los espacios y los elementos próximos a la realidad desde la poética y el preciosismo. Es frecuente, encontrar información extramusical en sus obras —títulos, acciones, referencias expresivas, etc.— que transforma en contenido sonoro de carácter descriptivo. El simbolismo podría considerarse una de sus principales características. Es decir, el empleo de los recursos musicales que, con gran dominio, pone al servicio de la síntesis de ideas, de conceptos y de sentimientos para significar y describir la realidad.

Naturalidad y esencia como principales generadoras del material musical.

La obra de Rodrigo representa el compromiso con el sentido emotivo de la música y su capacidad afectiva. La intención por dirigir el fenómeno musical hacia el impacto sensible, lo sitúan como un compositor de gran calado y de una profunda visión humanista sobre el arte.

En primer lugar, destaca el uso melódico que representa su obra. La melodía se convierte en el principal elemento de comunicación de Rodrigo. A través de su imaginario, es capaz de sintetizar ideas, conceptos y los fenómenos de su interés. Se podría decir que es la principal fuente generadora de su modelo compositivo, tanto en cuanto, a través de su desarrollo asume la forma, el timbre, los cambios modales y las secuencias rítmicas.

En segundo lugar, se posiciona como un gran observador del espacio natural, y del paisaje tradicional, en todas sus dimensiones. En este sentido, la curiosidad por las raíces, lo han convertido en un investigador excepcional. Se pregunta por el origen de los sistemas rítmicos, acude a los clásicos como recurso inagotable de aprendizaje, y, convierte en contemporaneidad todo aquello que es capaz de escuchar.

Finalmente, cabe destacar el valor en la implicación que ha manifestado con los sistemas educativos. Bajo una perspectiva de cambio, ha participado en numerosos proyectos de divulgación, y ha contribuido al desarrollo de instrumentos minoritarios con la composición de métodos didácticos sin precedentes.

Referencias

- Alonso, C. (1998). La música española y el espíritu del 98. *Cuadernos de música Iberoamericana*, (5), 79-108.
- Archivo Vasco de la Música, ERESBIL (s.f.). <https://www.eresbil.eus>
- Marco, T. (2003). *Historia de la música occidental del siglo XX*. Alpuerto.
- Michels, U. (1998). *Atlas de música*. Alianza.

Información de interés

La persona que firma esta comunicación declara no tener conflicto de intereses sobre este trabajo.

LAS ENSEÑANZAS MUSICALES EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX EN A CORUÑA. SU IMPLANTACIÓN EN LA REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES

Nilo Jesús García Armas¹

(1) Conservatorio de Música Profesional de A Coruña; Facultad de Humanidades de la Universidad de A Coruña, nilo.garcia.armas@udc.es

Resumen

Como fruto de una investigación más exhaustiva que se centra en todos los aspectos relacionados con la música, cultura y sociedad gallega, más concretamente de la ciudad herculina, se originó la creación de unos estudios musicales en la Real Academia de Bellas Artes. Con este trabajo se pretenden visualizar los comienzos de los estudios de música oficial en A Coruña. Esto surgió debido a que anteriormente existieron unas enseñanzas musicales no regladas en asociaciones culturales desde 1850 y en orfeones que se crearon sobre todo desde la década de 1870 y 1880. Acompañado de una gran oferta cultural que poseía la urbe coruñesa desembocó en la creación de la Sección de Música en la Academia Coruñesa de Bellas Artes. Aquí, los primeros profesores que desde finales del siglo XIX compartieron su sabiduría dejaron su legado en sus alumnos, posibilitaron el arranque de un motor cultural y musical que crearía los cimientos de acontecimientos ocurridos posteriormente como la creación de la Sociedad Filarmónica en 1904 y la oficialidad del Conservatorio de A Coruña en 1942.

Palabras clave: enseñanza musical, A Coruña, conservatorio, Pascual Veiga y Chané.

Abstract

As a result of a more exhaustive investigation that focuses on all aspects related to Galician music, culture and society, more specifically in the Herculine city, the creation of musical studios at the Royal Academy of Fine Arts originated. The aim of this work is to visualize the beginnings of official music studies in A Coruña. This arose due to the fact that previously there were unregulated musical teachings in cultural associations since 1850 and in choirs that were created especially from the 1870s and 1880s. Accompanied by a great cultural offer that the city of Coruña had, it led to the creation of the Music Section at the Coruñesa Academy of Fine Arts. Here, the first teachers who, since the end of the 19th century, shared their wisdom, left their legacy on their students, enabled the start of a cultural and musical engine that would create the foundations for later events such as the creation of the Philharmonic Society in 1904 and the officiality from the Conservatory of A Coruña in 1942.

Keywords: musical education, A Coruña, conservatory, Pascual Veiga and Chané.

Cita recomendada

García Armas, N. J. (2021). Las enseñanzas musicales en la segunda mitad del siglo XIX en A Coruña. Su implantación en la Real Academia de Bellas Artes. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 199-202). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La relación entre música y sociedad en el siglo XIX en España se han caracterizado por un estado de crisis, sobre todo en los inicios del siglo con las guerras que a muchos músicos les tocó vivir, como se refleja en escritos de Barbieri. Un hecho, sin duda, que marcó un punto de partida fue la Real Orden de 1839, que provocó el asociacionismo en la década de los 40, con las regencias de María Cristina y Espartero. “La Regente autoriza la constitución de asociaciones(...), bajo la modalidad exclusiva de sociedades de socorros mutuos” (Maza Zorrilla, 1991, p. 178). Por otra parte, la música se había apartado de la universidad y

posibilitaron el “nacimiento de nuevas entidades de enseñanza musical, los conservatorios, que no lograron asumir un peso cultural y una presencia social relevante, con una enseñanza que no va dirigida a la formación de un músico integral (Casares Rodicio, 1995, p. 21). En el caso herculino, el conservatorio oficial no llegaría hasta 1942, pero tuvieron un papel precursor las asociaciones culturales de mediados del siglo XIX, como la creación de la sección de música de la Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos en 1847 (Carreira, 1986) y la creación de orfeones y coros con la figura de Pascual Veiga a la cabeza en a finales de 1870 y la década de 1880 (Rey Majado, 2000). Con la creación de este trabajo se pretenden mostrar una panorámica de la de la devoción musical de la sociedad coruñesa y visualizar los comienzos de los estudios de música oficial en A Coruña, constatando que en el siglo XIX la formación musical de la juventud coruñesa era exigua, estando a cargo de profesores particulares, que impartían clases de música en sus propios domicilios o en diferentes asociaciones culturales. Será la Sección de Música de la Academia de Bellas Artes de A Coruña quien comience a otorgar cierta oficialidad a los estudios musicales, cuando en la primavera de 1887 solicitó la autorización del Gobierno para nombrar a cuatro nuevos miembros para la enseñanza musical, aunque a pesar del asentimiento de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, la creación de estas cátedras no culminó hasta el curso 1890-1891, cuando la Diputación Provincial y el Ayuntamiento sufragaron su dotación, contando desde ese momento con la presencia de reconocidos músicos como Pascual Veiga y José Castro “Chané”.

Metodología

En esta investigación documental se analiza la evolución de la enseñanza musical en A Coruña desde mediados del siglo XIX para visibilizar diferentes personalidades musicales que se convirtieron en los primeros docentes de los estudios oficiales de música y que ello desembocó en una democratización de la música, dejando de ser un privilegio de la alta burguesía.

Resultados

Desde la creación de la sección de música de la Reunión Recreativa e Instructiva de Artesanos en 1847, acompañada de una recuperación económica en Galicia desde 1856, así como la expansión del comercio musical como la tienda de Canuto Berea (López Cobas, 2010) y la creación de diferentes orfeones, como Pascual Veiga que llegó a crear cuatro orfeones diferentes entre 1877 y 1889 (Tettamancy Gastón, 1900) denotaron una devoción por lo musical en la urbe herculina. A partir de la década de 1870 en A Coruña se comienza a introducir clases de música en algunos colegios privados de renombre dedicados a la enseñanza elemental o secundaria que solo recibían los hijos de las familias de buena posición social. El primer centro docente no oficial que inició la enseñanza musical fue el Colegio Dequidt, que próximo estaba el Colegio de Señoritas, donde impartía clases de música el compositor Castro «Chané».

El incremento de la demanda musical potenció la docencia musical en sociedades recreativas, por profesores privados o en academias como el Centro de Enseñanza Musical, de los hermanos Quílez, ex profesores del Real Conservatorio de Madrid., que estuvo en diferentes ubicaciones de la localidad coruñesa siendo sus alumnos examinados a finales de curso en el conservatorio madrileño.

La ciudad de A Coruña de la segunda mitad del siglo XIX fue una sociedad cosmopolita y melómana, una ciudad que iba creciendo, como demuestran los padrones de la población, en 1842 tenía 20.185 habitantes y en 1897 residían 40.437 vecinos (Tettamancy Gastón, 1900). El número de maestros de música en la urbe era elevado, se ha constatado a través de la correspondencia del empresario Canuto Berea Rodríguez (1836-1891) que se contabilizaban una treintena de profesores de piano en 1885: “(...) aquí hay más de 30 maestros de piano entre

buenos y malos y las lecciones no dan para tantos por lo cual la mayor parte no sé como lo pasan”¹.

Sección de Música en la Academia de Bellas Artes de A Coruña

A partir del decreto del 8 de mayo de 1873, en la Real Academia de Bellas Artes de Madrid se creó una Sección de Música. Esa necesidad surgió en la Academia coruñesa de Bellas Artes en 1878 para instaurasen su Escuela las enseñanzas musicales, pidiéndoselo al Gobierno en abril de 1887, la autorización para poder nombrar a cuatro miembros, que formasen parte de la Sección de Música (Meijide Pardo, 1994). Dicha propuesta se aprobó el 6 de junio del mismo año.

Se observa que la academia gallega traslada a Madrid la relación nominal de profesores (agrupadas en cuatro ternas) a las que consideraba como su preferencia para implantar la pedagogía musical en las Escuela de Bellas Artes.

1ª terna: 1º Canuto Berea Rodríguez. Director de orquesta del Teatro Municipal. Corresponsal de la Academia de San Fernando. 2º Francisco Berea. Músico Mayor retirado 3º José Barcia Martínez. Pianista

2ª terna: 1º Faustino Domínguez Coumes-Gay. Pianista, Arquitecto Provincial. Corresponsal de la Academia de San Fernando. 2º Miguel Benito Díaz. Pianista 3º Enrique Fernández Martínez. Pianista.

3ª terna: 1º Nicasio Berea Rodríguez. Director de la banda popular. 2º José Cerdeira Álvarez. Músico Mayor retirado. 3º Fernando Veiga. Pianista

4ª terna: 1º Joaquín Lago. Músico Mayor retirado. 2º Felipe Bascuas. Músico Mayor de Artillería retirado. 3º Francisco Pillado Villamil. Pianista (Meijide Pardo, 1994, pp.107-109).

Semanas después se dictaba la Real Orden en donde eran nombrados académicos de número Canuto Berea, Faustino Domínguez, Nicasio Berea y Joaquín Lago, aunque debía respetarse la Real Orden del 19 de febrero de 1887, que estipulaba que las instituciones de la diputación y ayuntamiento debían tener en cuenta en sus presupuestos los gastos y sufragar los sueldos del profesorado, sobre lo cual la Diputación no quería asumir.

En 1888, debido a que las instituciones no hacían frente a los pagos de las nuevas cátedras, el director de la Escuela de Bellas Artes solicitaba que se instaurase los estudios musicales con la máxima urgencia.

A finales de ese año la Diputación concedió que en el siguiente curso se implantarían las nuevas cátedras, los profesores recibirían 995 pesetas de saldo anual.

A continuación, tras la votación secreta de los diputados provinciales, se denominaron a los profesores de las ocho nuevas enseñanzas, de los que de música eran: solfeo, Pascual Veiga Iglesias; canto, José Castro Chané; instrumentación musical, Joaquín Lago, instrumentos de viento, y Manuel Berea de cuerda.

Se hizo pública la apertura de matrícula para el curso 1889-1890, y para la admisión del alumnado se establecían las siguientes bases: los aspirantes a la clase de solfeo debían saber leer y escribir; para los de canto se requería haber aprobado tres años de solfeo, quedando exentos los alumnos de canto coral o colectivo; a los aspirantes de instrumentos de cuerda y de viento se les exigía las mismas condiciones que para los de canto individual. Conviene precisar que en el curso 1890-1891 sólo se impartirían Física y las cuatro de música porque los respectivos profesores impartieron sus clases sin cobrar.

Sin embargo, según el anuncio de matrícula, durante el último trimestre de 1892 no se impartieron las clases de música. En la real orden del 6 de diciembre, se produjo el primer nombramiento oficial, para la cátedra de solfeo aplicado al conjunto y masas corales, para Castro «Chané» que sería cesado al finalizar el curso 93-94 tras emigrar a Cuba. Fue

¹ Archivo Berea en Biblioteca de Diputación de A Coruña, Caja 5, libro 15, 21-X-1885, p. 104, carta dirigida a Tomás González (Madrid).

reemplazado en 1895 por el compositor coruñés José Baldomir Rodríguez, nombrado oficialmente en 1896. En ese mismo año, la Diputación Provincial tomó el acuerdo de crear una cátedra de Piano, dotada de 500 pesetas anuales para Luis Molina Blanco, y en el curso siguiente se abrió con sólo dos enseñanzas musicales, solfeo y piano, son secciones separadas para alumnos de distinto sexo.

Discusión

Las enseñanzas musicales en la Academia de Bellas Artes fueron el origen de la oficialidad de los estudios musicales en la ciudad herculina y en Galicia, formando parte de la base con cimientos y un pilar que daría continuación a diferentes generaciones de músicos y profesionales, lo que sin duda propició la democratización de la enseñanza musical. Dos nombres, resaltan de aquellos primeros profesores: Pascual Veiga y Castro Chané que compaginaban su labor como docentes, así como directores de orfeones coruñeses que en los últimos años del siglo XIX fueron premiados por toda la geografía nacional e incluso en París.

Referencias bibliográficas

- Carreira, X. M. (1986). Sebastián Canuto Berea y Ximeno y la Sociedad musical Coruñesa (La familia Berea I). *Nasarre. Revista Aragonesa de Musicología*, II(Nº2), 11-55.
- Casares Rodicio, E. (1995). *La música española en el siglo XIX*. Universidad de Oviedo.
- López Cobas, L. (2010). El comercio musical en Galicia durante la segunda mitad del siglo XIX: Canuto Berea Rodríguez (1836-1891). *Revista de musicología*, 33(1-2), 505-525.
- Maza Zorrilla, E. M. (1991). El mutualismo y su polivalente papel en la España del siglo XIX (1839-1887). *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, 11, 173-198.
- Meijide Pardo, A. (1994). Implantación de la enseñanza musical en la escuela de Bellas Artes de La Coruña. *Abrente*, 26, 99-118.
- Rey Majado, Áurea. (2000). *A Coruña y la Música. El primer orfeón coruñés (1878-1882)*. Ayuntamiento de A Coruña.
- Tettamancy Gastón, F. (1900). *Apuntes para la Historia Comercial de La Coruña* (Facsimilar).

Información de interés

La persona que firma esta comunicación declara no tener conflicto de intereses sobre este trabajo.

NACIMIENTO Y ÉPOCA DE ESTUDIANTE DE PEPITO ARRIOLA (1895-1954)

Pablo Galdo Vigo¹

(1) Universidade de Vigo, pblogaldo@yahoo.es

Resumen

Pepito Arriola (1895-1954), niño prodigio que estudió y vivió entre España y Alemania, tuvo una intensa, a la vez que inusual vida, debido a sus cualidades y aptitudes prodigiosas. Este trabajo aborda tanto la vida como la época de estudiante de este pianista y compositor.

Además, esta investigación pretende actualizar un estado de la cuestión que, en ocasiones, adolece de cierto enfoque positivista, apoyado en datos más propios de la leyenda que generó el personaje que de la comprobación fehaciente de los datos. Inseparablemente unido a ello, la revisión de la biografía puso en evidencia detalles desconocidos hasta la elaboración de este trabajo.

Nacido en una familia liberal de Ferrol, José (Pepito) Arriola, tocaba el piano y el violín, además de componer a la temprana edad de dos años y medio. Su madre, Josefa Rodríguez, tras detectar el talento de su hijo, lo llevó con ella a Madrid y se aprovechó de su talento natural. La figura de su madre y la calificación de niño prodigio, recogida de manera cotidiana en los medios de difusión de la época, orientaron una carrera fulgurante que, una vez superada la juventud, lo ubicó en un segundo plano del que, poco a poco, comienza a salir tras algunos estudios aislados.

Palabras clave: *Pepito Arriola; pianista; vida de Arriola; estudios de Arriola; compositores gallegos.*

Abstract

Pepito Arriola (1895-1954), a child prodigy who studied and lived between Spain and Germany, had an intense and unusual life, due to his prodigious qualities and aptitudes. This work addresses both the life and student's days of this pianist and composer.

In addition, this research aims to update the current state of the art that, at times, suffers from a certain positivist approach, which has been supported by the character's legend rather than by reliable verification of data. Inseparably linked to this, the review of his biography revealed unknown details that had been so far overlooked or underestimated.

Born to a liberal Ferrol family, José Arriola, Pepito Arriola as he was called, played the piano and the violin at the early age of two and a half years when he also began composing. His mother, Josefa Rodríguez, after realizing about the talent of her son, took him to Madrid to exploit his natural talent. The figure of his mother and the qualification of child prodigy, reflected on a daily basis in the media of the time, made that he had a fast and dazzling career that, once overcome the youth, placed him in the background of which, little by little, begins to leave after some isolated studies.

Keywords: *Pepito Arriola; pianist; life of Arriola; Arriola's studies; Galician composers.*

Cita recomendada

Galdo Vigo, P. (2021). Nacimiento y época de estudiante de Pepito Arriola (1895-1954). En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 203-207). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

En un momento en el que tenemos a nuestro alcance múltiples estudios de las obras para piano de muchos compositores universales, que han sido ampliamente investigados, se considera fundamental profundizar en el patrimonio musical gallego. Los estudios consultados sobre Arriola, además de breves, se centran en gran medida en fuentes hemerográficas. Cómo transcurrió su vida en la etapa objeto de estudio, etc., apenas han llamado la atención de los

autores. Para ello, se expondrán diferentes datos sobre su nacimiento, y sobre su época de estudiante.

Para hablar de cada uno de estos dos períodos es necesario analizar dichas etapas, así como las circunstancias de dicha época. Tal y como advirtieron García Cuba y Pérez Custodio (Aguilera, 2008), “el análisis adopta una nueva dimensión más allá de la instrucción práctica, y es la de la investigación y conocimiento de los diversos aspectos de la creación musical”.

Metodología

A la búsqueda de datos en revistas y prensa siguió una metodología basada en el análisis de los datos encontrados, añadiendo una revisión crítica de los mismos.

Para el análisis, se utilizaron varios métodos, según su “grado de intervención” (Calvo, 2005). En primer lugar, el método didáctico, mediante la búsqueda de información diversa; el método heurístico, analizando los datos obtenidos y, por último, el método dialéctico o búsqueda de informaciones para poder llegar a conclusiones razonadas.

Se han formulado varias preguntas, para saber cómo enfocar el análisis de los datos de su nacimiento, así como de su etapa como estudiante, y dichas preguntas forman parte de la metodología.

Como aclaración con respecto a las citas, en el presente trabajo se hacen constar los artículos en idioma castellano, tras haber realizado la pertinente traducción yo mismo, pero contrastada con personas nativas.

Resultados

Nacimiento y época de estudiante

Nacimiento

Arriola, niño prodigio nacido en Betanzos, pero cuya madre se trasladó a Ferrol al nacer, tocaba el piano y componía ya a los dos años y medio. Su madre, Josefa Rodríguez, al ver el talento de su hijo (el cual había dejado al cuidado de su hermana Aurora), lo trasladó a Madrid y “explotó” al máximo sus dotes extraordinarias.

Según la revista *Ferrol Análisis*, Josefa Rodríguez, la madre de Pepito, decidió irse a Madrid y dejar a su hijo al cuidado de su hermana Aurora cuando ésta última tenía dieciséis años («un músico de una generación», 2003). Es decir, en 1895, dado que Aurora nació en abril de 1879.

La mayoría de las fuentes hablan de que el nacimiento de Arriola fue el 14 de diciembre del año 1895 en Betanzos. Sin embargo, numerosos artículos de la época encontrados citan que el niño se encontró con el director de orquesta Nikisch a los 4 años. Sin embargo, buscando archivos sobre los conciertos y giras de Nikisch, el famoso director musical de la época se descubre que la gira de conciertos del afamado director por España con la Filarmónica de Berlín se llevó a cabo “en mayo de 1901, gira que concluye precisamente en Madrid” (Holden, 2005, p.280), lugar donde residía Arriola con su madre en aquel momento. De acuerdo con una entrevista realizada a Arriola en el año 1910, el mismo menciona que tenía cuatro años cuando tocó para el famoso director de orquesta Nikisch, lo que se produjo un tiempo después de que tocara para la reina de España (Cooke, 1999, 41-42).

En caso de que Arriola hubiera nacido en diciembre de 1895, como citan la mayoría de las fuentes, el niño tendría casi cinco años y medio y no cuatro, cuando se encontró con Nikisch. Con ello se abren dos posibilidades: o bien el niño no nació en 1895, tal y como también se cita en la biografía de Arriola en la introducción del libro de Cooke (1999), o bien las edades aportadas por su madre a la prensa de la época se falsearon como forma de estrategia que pretendía exagerar sus virtudes y asombrar más por las dotes del niño, si cabe, a la sociedad. Teniendo en cuenta lo leído con respecto a su madre y la recreación por parte de ella de una historia a la prensa (Ocampo, p.93), todo apunta hacia esta segunda posibilidad.

La contradicción relativa a las fechas se observa de nuevo en su catálogo de obras y, más concretamente, en la composición *Paso-doble*, la cual se conserva en la Biblioteca Nacional de Madrid (signatura MP/1812/8). En ella, se encuentra la siguiente anotación en la portada: “Segunda composición a los 3 años Pepín Rodríguez Arriola (Madrid, 1900)” (Téllez Cámara, 2015, p.119). Si bien no se cita el mes exacto de la composición en dicha partitura, ello demostraría, una vez más, que la madre rebajó en al menos un año la edad real de su hijo.

Otra prueba más que corrobora estas suposiciones se obtiene tras la consulta de la revista *Nuevo Mundo*, en la cual se publica una breve composición de Arriola el 3 de abril de 1901. El texto que la acompaña afirma: “El niño prodigio que ya dimos a conocer a nuestros nobles lectores como un notable ejecutor, es hoy compositor tan inspirado como puede apreciarse en esta su segunda obra, escrita por él antes de cumplir los cuatro años” (“Composición de Pepito Arriola”, 1901).

Por lo tanto, si Arriola hubiera nacido en 1895, hubiera tenido más de cinco años en la composición de esta segunda obra y no tres, tal y como se afirma. ¿Podiera ser que la obra hubiera sido compuesta con menos de cuatro años y publicada en la revista en 1901? Ello es improbable, si bien, teniendo en cuenta lo que se cita en el texto (“es hoy compositor tan inspirado...”), no podríamos descartar esta posibilidad.

Un último indicio sería corroborado tras la lectura de la prensa estadounidense de la época, hecho recogido en la mayoría de sus artículos. Se menciona a modo de ejemplo el publicado en el *Austin American-Statesman* de Austin (Texas), el 29 de diciembre del año 1905, cuyo título es “A wonderful boy pianist” (un maravilloso chico pianista), en el que se escribe lo siguiente: “hace dos años, cuando tenía seis años, Pepito Arriola, un niño español, deleitó a grandes audiencias en Madrid con sus maravillosas interpretaciones en el piano” (“A wonderful boy pianist”, 1905).

Desde luego que la hipótesis de que la madre creó una historia irreal cobraría total sentido ya que se ha comprobado el extracto de la inscripción de nacimiento de Arriola (“Pepito Arriola, un músico de una generación”), en el que aparece reflejada su fecha de nacimiento el año 1895 y, por lo tanto, nos decantamos definitivamente por el hecho de que la madre creara esta historia falsa para favorecer la creación del mito.

Época de estudiante

A mediados de 1901, la reina María Cristina, admirada por el talento del niño, se ofrece a costear sus estudios, enviándole a Alemania para completar su formación junto con una generosa suma mensual de quinientos marcos para cubrir sus gastos (Téllez, 2015). Su primer destino en Alemania fue Leipzig, con el pianista Dreckendorf, quien fue profesor también del afamado pianista Backhaus. En el año 1903, Arriola llegó a Berlín para estudiar con Alberto Jonás. En Berlín estudió hasta el año 1909, según se saca en conclusión de lo que Arriola menciona en una entrevista que aparece reflejada en el libro *Great pianists on piano playing*:

Estaba muy agradecido a su maestro Alberto Jonás, quien se había ofrecido a enseñarle gratis desde los siete años, hasta que abandonó Berlín y se tuvo que despedir de él para llevar a cabo su actual gira, viniéndole lágrimas a sus ojos, sabiendo que se despedía también de su mejor amigo (Cooke, 1999). Esta afirmación, sin embargo, resulta un tanto extraña, teniendo en cuenta que posteriormente, según el diario estadounidense («Pepito Arriola», 1909), Arriola llegó directamente a Louisville desde Nueva York acompañado de su profesor Jonás, ya que estaba en el contrato que debía viajar con él. Sin embargo, la edad de siete años sí coincide con la información ofrecida por diario de la época («Pepito Arriola», 1911), donde se menciona la visita de Arriola, unos siete años antes, a dicha ciudad (no queda claro si para dar un concierto). Según se recoge, estando Arriola en una tienda, entró Jonás (quien estaba en la ciudad para ofrecer conciertos) acompañado por McClellan, quien había escuchado al niño tocar.

Estos datos inéditos describen el encuentro entre Jonás y Arriola y descubren que Arriola había estado previamente en Estados Unidos cuando tenía siete años, y que tuvo que ser en 1904 cuando el niño empezó a estudiar con Jonás, ya que en diciembre del mismo año Arriola cumpliría ocho años. Por otra parte, Jonás se estableció en Berlín en el año 1904, proveniente de Estados Unidos, país este último donde se había establecido en 1893. En 1904 “Jonás decidió que volvería a Europa, asentándose en Berlín” (Edillor, 2018, p.36).

Tras indagar sobre Cooke, autor del libro ya mencionado *Great pianists on piano playing*, descubrimos que fue el organizador de una serie de conferencias en Estados Unidos en donde hablaban reconocidos maestros de la época (según reza en la portada de dicho libro). Sin embargo, los datos recopilados sobre Pepito fueron a raíz de una entrevista hecha a Arriola, concretamente el 5 de diciembre de 1909, y publicada en febrero del año 2010, pero no por Cooke, sino por un representante de la revista neoyorquina de la época *The Étude*. Sabemos que la fecha es el 5 de diciembre, ya que Arriola firma un retrato suyo con esa fecha en Nueva York (“La historia de Pepito Arriola”, 1909).

Tras indagar en la hemeroteca de los diarios estadounidenses de la época, se comprueba que sus giras comenzaron en 1909 y se extendieron hasta 1912. Por ello, se deduce también que abandonó Berlín en noviembre del año 1909, por tanto, cuando contaba trece años.

Si bien queda constancia de que cursó estudios oficiales en Leipzig, no está claro que lo hiciera oficialmente en Berlín, según lo que expresa en la entrevista de dicho año 1910 reflejada en el libro de Cooke: “Jonás se ofreció a darle clases sin remuneración” (Cooke, 1999, 44-48). Se saca en conclusión que las clases eran privadas, aunque Jonás, discípulo en su día de Anton Rubinstein, ejerciera como profesor en el Conservatorio de Berlín (“Pepito Arriola’s triumphant tour of concerts in England”, 1909). La misma fuente señala que Jonás se desplaza a casa de Arriola para darle clase y que no permite que el niño vaya a la suya confirmando, así, que el niño no estudiaba de manera oficial, sino que recibía clases privadas. De igual manera, de haber sido oficial su formación con Jonás, las clases se habrían impartido en el Conservatorio Klindworth-Scharwenka, una de las escuelas más reconocidas del mundo durante décadas, ya que allí era donde daba clase Jonás (Adams, 2009).

Discusión

Una vez rematado este trabajo, estas son las conclusiones de la investigación:

1) Recibió clases de grandes pianistas, tanto previamente en Alemania como en su estancia en Estados Unidos, lo cual muestra el interés que sus cualidades despertaron. Se ha comprobado la edad en la que empezó a estudiar en Alemania, y también se han aportado datos inéditos sobre su formación.

2) En la época estudiada, la figura de Pepito Arriola se mostró relevante y mediática, alternando entre el genio y el niño entrañable y carismático. Su imagen se vincula estrecha e irremediabilmente a su madre.

3) Arriola nació en el año 1895, si bien la historia imaginaria que su madre creó sobre él, probablemente con el fin de sacar beneficios y hacer relevante su figura de niño prodigio, junto con los numerosos artículos que citan su año de nacimiento 1896 y 1897, hicieron dudar de este dato, hasta que se ha comprobado la partida de nacimiento.

En definitiva, se ha descubierto sin duda un personaje único, con cualidades extraordinarias de niño prodigio, lo cual hace interesarse por datos relevantes, como su nacimiento o primeros años de estudios. Su enorme precocidad musical queda justificada, no solamente por la época y profesores con los que empezó a estudiar, sino por grandes músicos de la época.

Referencias

Adams, P.H. (2009). An Annotated Index to Selected Articles. *The Musical Courier*, p.5

- Aguilera Moyano, M., Adell, J., & Sedeño Valdellós, A. (2008). *Comunicación y música I. Lenguaje y medios*. Barcelona: UOC.
- "A wonderful boy pianist" [Un maravilloso chico pianista]. (29 de diciembre de 1905). *Austin American-Statesman*.
- Calvo Verdú, M. (2005). *Formador ocupacional*. MAD.
- Composición de Pepito Arriola. (1894). *Nuevo Mundo*, (1699-8677).
- Cooke, J. (1999). *Great Pianists on Piano Playing*. New York: Dover.
- Edillor Barbosa, R. (2018). *The University of British Columbia*.
- Holden, R. (2005). *The virtuoso conductors*. New Haven [Conn.]: Yale University Press.
- La historia de Pepito Arriola. (Febrero de 1910). *The Etude Magazine*.
<https://etudemagazine.com/etude/1910/02/the-story-of-pepito-arriola.html>
- López, M. Pepito Arriola. *Ferrol Analisis*.
- "Pepito Arriola" [Pepito Arriola]. (28 de enero de 1911). *Salt Lake Telegram*.
- "Pepito Arriola" [Pepito Arriola]. (7 de noviembre de 1909). *The Courier-Journal*.
- Pepito Arriola: Ocampo. *Ferrol Analisis*.
- Pepito Arriola: un músico de una generación. *Ferrol Analisis*, (16).
- "Pepito Arriola's triumphant tour of concerts in England" [La triunfante gira de conciertos de Pepito Arriola en Inglaterra]. (1 de agosto de 1909). *The Tennessean*, p. 13.
<https://www.newspapers.com/image/119228319>
- Tellez Cámara, P. (2015). *Vida, obra, actividad musical y recepción de Pepito Arriola a través de la prensa*. Madrid.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671588/tellez_camara_pedro_TFG.pdf?sequence=1

Información de interés

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre el mismo.

GIRA EN ESTADOS UNIDOS DE PEPITO ARRIOLA ENTRE 1909 y 1912

Pablo Galdo Vigo¹

(1) Universidade de Vigo, pablogaldo@yahoo.es

Resumen

Pepito Arriola (1895-1954), niño prodigio que estudió y vivió entre España y Alemania, tuvo una intensa, a la vez que inusual vida, debido a sus cualidades y aptitudes prodigiosas. Este trabajo aborda la época de sus giras en Estados Unidos.

Además, esta investigación pretende actualizar un estado de la cuestión que se apoya en datos más propios de la leyenda que generó el personaje, que de la comprobación fehaciente de los datos de sus giras. Es el caso de sus conciertos en Estados Unidos, su número se exagera en la prensa de la época, lo cual puso en evidencia tras la elaboración de este trabajo.

La figura de su madre y la calificación de niño prodigio, recogida de manera cotidiana en los medios de difusión de la época, orientaron una carrera fulgurante que, una vez superada la juventud, lo ubicó en un segundo plano del que, poco a poco, comienza a salir tras algunos estudios aislados.

Palabras clave: *Pepito Arriola; pianista; piano en USA; compositores gallegos; pianista gallego.*

Abstract

Pepito Arriola (1895-1954), a child prodigy who studied and lived between Spain and Germany, had an intense and unusual life, due to his prodigious qualities and aptitudes. This work addresses the time referred to his tours in the United States.

In addition, this research aims to update the current state which has been supported by the character's legend, rather than by reliable verification of his tours. Related to his concerts in United States, the number of concerts is exaggerated in the press of the time, which we put in evidence after the elaboration of this work.

The figure of his mother and the qualification of child prodigy, reflected on a daily basis in the media of the time, made that he had a fast and dazzling career that, once overcome the youth, placed him in the background of which, little by little, begins to leave after some isolated studies.

Keywords: *Pepito Arriola; pianist; Arriola's studies; galician composers; galician pianist.*

Cita recomendada

Galdo Vigo, P. (2021). Gira en Estados Unidos de Pepito Arriola entre 1909 y 1912. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 208-212). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

En el caso de Pepito Arriola, aunque existe cierta bibliografía disponible, no hay aún un estudio definido y profundo sobre sus giras en Estados Unidos. Los numerosos artículos de prensa consultados exageran las informaciones que se dan sobre dichas giras, parte de la habitual exageración de los medios en torno a su figura de niño prodigio.

Las giras norteamericanas y su concreción no han llamado la atención de las investigaciones pasadas en torno a su figura. Para ello es necesario un doble punto de vista del investigador, que conviene que sea intérprete avezado a la vez que domine las herramientas propias de la musicología. Ante todo, se hace preciso definir el período en el que va a contextualizarse, que comprende los años entre 1909 a 1912 en los que, a raíz de las fuentes consultadas, se desarrollaron las tres giras que realizó en Estados Unidos.

Para ello, se expondrán en qué lugares y cómo se desarrolló la trayectoria artística de este compositor y concertista en dicha nación, además de analizar detalles de su vida y su personalidad que ayudarán a conocer con mayor exactitud al compositor y su etapa en Estados Unidos. Posteriormente, se contrastarán mis exposiciones con los de otros investigadores y, sobre todo, con la prensa americana escrita y las revistas recabadas de la época. Para hablar de este período es necesario analizar dicha etapa.

Metodología

Se han seguido tres tipos de metodología: exploratoria, conclusiva y descriptiva:

a) En cuanto a la exploratoria, la cual busca proporcionar conocimiento y entendimiento. Consiste en recopilar información preliminar para identificar la temática estudiada, sirviendo al investigador para familiarizarse con el tema principal, y construir estudios de mayor profundidad sobre la temática en concreto (Ulin, et al., 2006). Por ello, se hizo necesario adquirir conocimientos principales y adicionales sobre su etapa en Estados Unidos, obteniendo datos secundarios que ayudaron a llevar a cabo una investigación más profunda.

b) La conclusiva, se aplica para descubrir datos que son útiles para llegar a conclusiones o tomar decisiones. (Malhotra, 2006)

En este trabajo resultó fundamental examinar relaciones específicas entre los diferentes artículos de la época, y por qué pueden ser utilizadas, posibilitando un análisis más profundo.

c) La descriptiva, lo que hace es definir, clasificar, dividir y resumir (Arias, 2021). En este caso se basó en la formulación hipótesis, para buscar la interpretación de diversos hechos y extraer conclusiones que respondieran a las preguntas que dichas hipótesis plantearon.

A la búsqueda de datos en revistas y prensa siguió una metodología basada en el análisis de los datos encontrados, añadiendo una revisión crítica de los mismos.

Se tuvieron que hacer varias preguntas, intentando resolverlas con datos contrastados, para descubrir más la exactitud del número de conciertos, y fechas de comienzo de sus giras: ¿Era veraz el número de conciertos en Estados Unidos que anunciaba la prensa de la época

Fue necesario hacerse, por lo tanto, varias preguntas, para saber de qué forma tendríamos que enfocar el análisis de su trayectoria pianística en Estados Unidos, como parte de nuestra metodología.

Resultados

Este trabajo profundiza en la trayectoria de Arriola, centrándose principalmente en la prensa de Estados Unidos, la cual evidencia datos de relevancia (dado que su época de máximo esplendor coincide con sus giras en Estados Unidos).

En cuanto a la cronología de sus giras en el país norteamericano, en el trabajo de Téllez Cámara no se recogen con concreción la mayoría de las fechas de sus conciertos, mencionándose incluso giras de ciento veinte y ciento cincuenta conciertos por dicho país, datos que, si en efecto aparecen reflejados en artículos de la época, parecen más el fruto de la exageración de la prensa o, más bien, de su madre (siguiendo la ya mencionada estrategia de engrandecer al personaje) que de la realidad de sus giras. Por tanto, el vaciado de prensa estadounidense es preciso para clarificar el número de conciertos ofrecido en sus giras, así como para ayudar a reconstruir con mayor exactitud la vida artística y personal de Arriola en esa época (Téllez Cámara, 2015).

A pesar de existir prensa, revistas, entrevistas de la prensa extranjera, estos datos no se han utilizado en trabajos anteriores. Por ello, el trabajo se centra especialmente en dichos datos de la prensa norteamericana, a través de la cual será posible construir con más fidelidad la figura de Arriola en esta etapa.

La gira americana resultó fundamental para su afirmación profesional, además de como trampolín hacia el éxito de su carrera, ya que en la misma se dio a conocer, siendo ensalzada su

figura por la prensa, resaltando su faceta de pianista, e incluso considerándolo como uno de los niños prodigio más grandes desde Mozart.

Como punto de partida, habría que plantearse si sería posible reconstruir la trayectoria del músico en Estados Unidos de 1909 a 1912, en lo que se refiere a sus conciertos y giras. En base a los numerosos artículos de prensa recopilados, afirmamos que es posible, como demostraremos.

A la hora de afrontar la investigación nos planteamos dos preguntas más: ¿Cómo transcurrió su vida musical especialmente en Estados Unidos? ¿Podemos obtener datos concretos de sus giras en el país americano?

Los medios utilizados fueron los numerosos artículos de prensa de la época en Estados Unidos, y otros artículos de la prensa internacional. Para su consulta ha sido preciso acceder a bibliotecas y archivos, tanto físicos como virtuales, así como a hemerotecas.

Con vistas a una más exhaustiva consulta, ha sido determinante la estancia de 3 meses en el estado de California, lo que ha permitido acceder a hemerotecas físicas no digitalizadas y no mencionadas en los estudios anteriores sobre Arriola.

Su gira

A tenor de los numerosos artículos de la prensa americana encontrados, se ha podido precisar el número de conciertos de cada una de sus giras e, incluso, la época aproximada en la que se realizaron. En cuanto al comienzo de una gira, finalización de la misma y comienzo de la siguiente, se tuvo en consideración las épocas en las que sus conciertos estaban más distanciados entre ellos, considerando las referencias de prensa de la época. A través de ellas, se deduce que su primera gira en Estados Unidos comenzó en noviembre de 1909, inaugurándose en el Carnegie Hall de Nueva York el día 12; en ningún artículo se especifica la sala de tan prestigioso edificio donde tuvo lugar el citado concierto, dado que el Carnegie Hall posee varias: el Stern Hall, el Zankel Hall y el Carnegie Hall. De la consulta de los artículos concluimos que esta primera gira, de 24 conciertos, se prolongó hasta 1910, rematando con un concierto en Kentucky el 26 de marzo de ese año.

A partir de esa fecha no se vuelve a anunciar ningún concierto de Arriola hasta noviembre del mismo año. Durante su primera gira en Estados Unidos, Arriola ofreció, al menos, veinticuatro conciertos.

Su segunda gira se inició el 7 de noviembre en el Auditorio Simpson, ya que no se cuenta, como perteneciente a ella, el concierto improvisado que ofreció a los empleados de la tienda de música Barker Brothers el 2 de noviembre. Esta gira se prolongó hasta el día 26 de mayo de 1911, cerrando con el concierto celebrado en el Wilkins Hall de Berkeley. Del rango de fechas se deduce que esta segunda gira fue más intensa y prolongada en el tiempo que la primera, con un total de cuarenta y cinco recitales de los cuarenta y siete previstos inicialmente. Se cancelaron dos de ellos: uno, el 6 de mayo en San Francisco, por enfermedad (en el que iba a ser acompañado por la Orquesta Sinfónica de Rusia) y, otro, el 4 de febrero del mismo año y en la misma ciudad, por sufrir una caída que le obligó a vendarse la mano, (aunque tocara dos piezas para la mano izquierda de Alexander Scriabin, el *Nocturno* y el *Preludio*). Esta gira será la más numerosa de las tres.

Teniendo en cuenta que hasta noviembre de ese mismo año de 1911 no vuelven a aparecer anunciados sus conciertos, se delimita su tercera y última gira desde el 5 de noviembre, celebrada en el Garrick Hall de Detroit junto al barítono Dwight Edwards, con el que se anuncia que también tocaría en Michigan, Ohio y Ontario. Sin embargo, no se pudo corroborar en ningún artículo las fechas de dichos conciertos, a mayores que el de Detroit, con lo cual no se incluyen en la lista.

La tercera gira se prolonga hasta el 31 de enero de 1912. El 1 de marzo cancela todos sus conciertos y anuncia que regresa a Europa. Sin embargo, los días 15 y 17 de abril ofrece dos

conciertos más, finalizando su etapa artística en los Estados Unidos en el Wednesday Club Auditorium de Sant Louis. La gira constó de treinta y tres conciertos ya que, hasta en tres ocasiones, tocó al mediodía y por la tarde.

Considerando lo hasta aquí expuesto, el número de conciertos documentados en prensa, ofrecidos por Arriola en Estados Unidos, fue de ciento dos, cifra muy alejada de la que se ofrece en estudios o trabajos anteriores. En cuanto a la cronología de sus giras en el país norteamericano, Téllez Cámara (2015) no recoge con concreción la mayoría de las fechas de sus conciertos, mencionando incluso giras de ciento veinte y ciento cincuenta conciertos por dicho país datos que, si en efecto aparecieran reflejados en artículos de la época, parecerían más fruto de la exageración de la prensa o, más bien, de su madre (siguiendo la ya mencionada estrategia de engrandecer al personaje) que de la realidad de sus giras.

Por ello, el vaciado de prensa estadounidense resulta preciso a la hora de clarificar el número de conciertos ofrecido por el pianista en sus giras, así como para ayudar a reconstruir con mayor exactitud la vida artística y personal de Arriola a lo largo de esa época.

A continuación, se muestra el número de conciertos por año y por gira (Figuras 1 y 2).

Figura 1

Gráfico con la cantidad de conciertos realizados entre 1909 y 1912

1909: 10
1910: 25
1911: 63
1912: 4

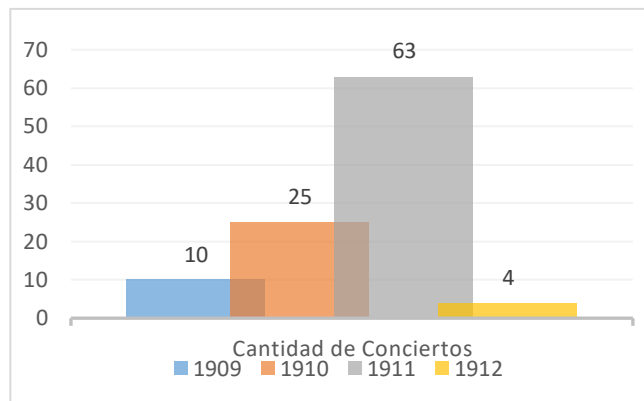


Figura 2

Gráfico con la cantidad de giras realizadas entre 1909 y 1912

Primera gira: 24
Segunda gira: 45
Tercera gira: 33



Discusión

La estancia de Pepito Arriola en Estados Unidos, entre 1909 y 1912, fue trascendental para su reconocimiento como intérprete, tanto por la cantidad de conciertos ofrecidos como por la repercusión social que tuvo. Las noticias recogidas en prensa parecen detenerse más en el plano anecdótico que en el interpretativo, sin duda debido al público al que estaban destinadas.

En las tres giras que ofreció en Estados Unidos tuvo ocasión de interpretar con algunas de las más importantes orquestas del momento, compartiendo escenario con destacados solistas, y en salas de conciertos tan emblemáticas como el Royal Albert Hall, el Metropolitan Opera o el Carnegie Hall.

En la época estudiada, la figura de Pepito Arriola se mostró relevante y mediática, alternando entre el genio y el niño entrañable y carismático. Su imagen se vincula estrecha e irremediamente a su madre, artífice de la leyenda asociada al niño prodigio, a la que contribuyó la divulgación por la prensa.

Con respecto al repertorio interpretado, predominan las obras pertenecientes al período romántico. Considerando su dificultad, tanto interpretativa como técnica, constatamos las cualidades de un niño que pudo superar con creces el reto de la ejecución, no solo por el pequeño tamaño de su mano sino, también, por la madurez requerida.

En definitiva, hemos descubierto datos inéditos de la gira en Estados Unidos, etapa fundamental en su carrera pianística de un personaje único, cuyas hazañas musicales y cualidades extraordinarias lo colocan, sin duda, a la altura de algunos de los más grandes talentos de la historia musical.

Referencias

- Arias, E. R. (2021, 10 febrero). *Investigación descriptiva*. Economipedia. <https://economipedia.com/definiciones/investigacion-descriptiva.html>
- Malhotra, N. (2004). *Marketing Research: An Applied Orientation*. Upper Saddle River (NJ): Pearson Education.
- Tellez Cámara, P. (2015). *Vida, obra, actividad musical y recepción de Pepito Arriola a través de la prensa*. Madrid. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/671588/téllez_camara_pedro_TFG.pdf?sequence=1
- Ulin, P. Robinson, E., y Tolley, E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos*. Organización Panamericana de la salud.

Información de interés

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre el mismo.

9

MESA DE COMUNICACIONES

CANTO CORAL INCLUSIVO: BENEFICIOS DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC

Icíar Nadal García¹, M. Belén López Casanova², Rosa M. Serrano Pastor³

(1) Universidad de Zaragoza, iciarnad@unizar.es; (2) Universidad de Zaragoza, belocasa@unizar.es;
(3) Universidad de Zaragoza, rmserran@unizar.es

Resumen

Se presenta un estudio implementado en un coro inclusivo universitario en el que la diversidad de sus componentes hizo necesaria la creación y edición de contenidos digitales para el aprendizaje autónomo del repertorio. El objetivo principal es el de conocer y analizar la utilización y beneficios de los recursos tecnológicos para el aprendizaje del repertorio musical de los integrantes de un coro inclusivo que se expresa de forma multimodal. Se trata de un estudio de caso con un enfoque cualitativo en el que se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de la información como son el cuestionario elaborado *ad hoc*, las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión. Para garantizar la fiabilidad y validez de la investigación se procedió a la triangulación de los datos obtenidos de las diferentes fuentes. Los resultados obtenidos desprenden que la tecnología está ocupando un rol imprescindible en las personas en todos los niveles, tanto personal como social. Se valora la accesibilidad y su función educativa, ya que ofrecen posibilidades de auto-formación y auto-corrección. Sin embargo, suponen una complementariedad a la presencialidad, ya que ésta proporciona aspectos psicológicos como la emoción y la motivación, así como de relaciones sociales inclusivas fundamentales.

Palabras clave: *Coro; Inclusión; Tecnología; Diversidad Funcional; Formación Musical.*

Abstract

A study implemented in an inclusive university choir is presented in which the diversity of its components made it necessary to create and edit digital content for the autonomous learning of the repertoire. The main objective is to know and analyze the use and benefits of technological resources for learning the musical repertoire of the members of an inclusive choir that expresses itself in a multimodal way. It is a case study with a qualitative approach in which different techniques and instruments have been used to collect information, such as the *ad hoc* questionnaire, the in-depth interviews and the discussion group. To guarantee the reliability and validity of the research, the data obtained from the different sources was triangulated. The results obtained show that technology is playing an essential role in people at all levels, both personal and social. Accessibility and its educational function are valued, since they offer possibilities for self-training and self-correction. However, they are complementary to presence, since it provides psychological aspects such as emotion and motivation, as well as fundamental inclusive social relationships.

Keywords: *Choir; Inclusion; Functional Diversity; Musical Training.*

Cita recomendada

Nadal García, I., López Casanova, M. B., & Serrano Pastor, R. M. (2021). Canto coral inclusivo: beneficios de la integración de las TIC. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 214-218). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Se presenta un estudio sobre las contribuciones de los recursos tecnológicos en la actividad coral llevada a cabo con personas con y sin diversidad funcional, donde la mayoría de sus componentes carecen de conocimientos musicales. Por tanto, surge la necesidad de integrar la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza aprendizaje

del repertorio musical. La experiencia se llevó a cabo con un coro universitario inclusivo que se expresa de forma multimodal (voz, expresión corporal y lengua de signos española [LSE]), y que trabaja el repertorio musical a través de contenidos multimedia y digitales de partituras y audios y vídeos con música interpretada-traducida a LSE. Los miembros del coro tienen acceso a los contenidos mediante Google Drive.

Según González, Martínez y De Juan (2017) las personas con diversidad funcional desarrollan mayor riesgo de exclusión y por eso se hace necesario desarrollar programas de prevención desde el ámbito universitario. Mediante la participación en un coro inclusivo se fomentan valores de igualdad, respeto, educación, etc., en definitiva, igualdad de oportunidades y de cohesión e inclusión social.

De acuerdo con Orozco et al. (2017); Brook y Upitis (2015), en la práctica musical inclusiva, las TIC suponen un recurso que favorece la autonomía, fomenta los entornos de aprendizaje flexibles y se adapta a las necesidades propias de cada individuo. Las TIC desarrollan la capacidad para atender a la diversidad del alumnado, se adaptan al ritmo de aprendizaje de cada uno, favorecen el estudio autónomo (Casanova y Serrano, 2016) y aumentan el rendimiento en las sesiones presenciales.

El número de estudios sobre diversidad funcional y TIC ha aumentado considerablemente, aunque falta mucho por investigar a nivel nacional e internacional (Delgado et al., 2019), es un campo de estudio relativamente nuevo. Las TIC favorecen el proceso inclusivo al establecer las bases que facilitan el apoyo educativo independientemente de las características, posibilidades e intereses de las personas (Cabero, Fernández y Barroso, 2016; Fernández et al., 2017).

Metodología

La investigación se ha implementado en un coro inclusivo universitario en el que participan personas con y sin diversidad funcional, estudiantes, egresados, profesores, personal de administración y servicios y ciudadanos en general.

El objetivo del trabajo consiste en estudiar la utilización y beneficios de los recursos tecnológicos para el aprendizaje del repertorio musical de los integrantes de un coro inclusivo que se expresa de forma multimodal.

Se trata de un estudio de caso con un enfoque cualitativo en el que se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos para la recogida de la información y permitir la triangulación de los datos (Taylor y Bogdan, 2000). Los instrumentos utilizados para la recogida de la información han sido el cuestionario elaborado *ad hoc*, las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión.

El estudio se ha realizado a través de diferentes fases: en la primera fase se ha elaborado un cuestionario dirigido a todos los miembros del coro. El cuestionario inicial fue validado previamente por tres jueces expertos. Con sus sugerencias y aportaciones se diseñó el cuestionario definitivo que consta de 28 ítems y está estructurado en tres bloques: el primero sobre características generales de los encuestados; el segundo en relación a características musicales y el tercero, de mayor extensión y profundidad, hace referencia a su percepción sobre el uso de las TIC para el aprendizaje del repertorio musical

En una segunda fase, analizados los datos extraídos del cuestionario, se llevó a cabo un grupo de discusión con una selección de representantes del coro, teniendo en cuenta diferentes características. Se desarrolló en un ambiente permisivo no directivo, a través de una máxima observación participante y una mínima focalización (Sabirón, 2007) con la intención de generar interacción para construir significados y conocimiento.

Con el objeto de contrastar los resultados de los datos de los dos instrumentos anteriores se realizó, en una tercera fase, una serie de entrevistas en profundidad a una selección diferenciada (por sexo, edad, diversidad funcional y tiempo de permanencia en el coro) de los componentes

del coro. Las entrevistas y el grupo de discusión se grabaron en formato audio y vídeo para su posterior análisis y estudio en profundidad.

Finalmente se procedió a la triangulación de los resultados parciales obtenidos en los cuestionarios, el grupo de discusión y las entrevistas en profundidad (Ruiz Olabuénaga, 2003), con el fin de garantizar la fiabilidad y validez de la investigación.

Resultados

Tras el estudio y análisis de los datos se presenta a continuación los datos más significativos.

Los integrantes del coro valoran positivamente la aportación que les ofrecen los recursos tecnológicos al aprendizaje del repertorio musical del coro. La mayoría los utiliza de manera habitual, siendo integrados con la misma naturalidad que en el resto de facetas personal, profesional y social.

Los dispositivos más utilizados para acceder a estos recursos TIC son el móvil y el ordenador. La accesibilidad de la información, a través de carpetas en Google Drive a las que pueden recurrir con un clic en la App que el móvil ofrece, favorece su uso, especialmente para recursos únicamente auditivos. Valoran muy positivamente que las pueden usar en cualquier lugar y momento, además las pueden repetir todas las veces que necesiten.

En relación a los recursos TIC específicos que el coro proporciona, todos son utilizados con frecuencia por los coralistas, destacando en primer lugar los audios (con una frecuencia de 8.6/10), los vídeos para el aprendizaje de la LSE que muestran los gestos a la vez que la interpretación de la canción (8.3/10) y las partituras interactivas online para seguir a la vez que suena la melodía (7.6/10).

Además de estos recursos, son utilizados otros complementos telemáticos, especialmente *WhatsApp*, *Youtube* y Programas editores de audio como *Audacity*. Se destaca la comunicación vía *WhatsApp* por su inmediatez; y el uso de *Youtube* por su accesibilidad a la plataforma y a la información en ella vertida, permitiendo utilizar las interpretaciones del mismo repertorio por otros coros. Así lo expresaba un miembro del grupo de discusión:

“Por WhatsApp B. (el director) nos envía vídeos de YouTube de otros coros, lo que te ayuda a estar en el ambiente, toda la semana, aunque no tengas ensayo ese día.”

En el caso del programa *Audacity*, les permite añadir su aportación sobre la grabación y poder escucharse comparando las dos versiones que suenan simultáneamente.

En definitiva, los recursos TIC les sirven para aprender la letra, la música y los gestos de la LSE de las canciones. Además, los pueden utilizar para escuchar otras voces y poder desarrollar el oído.

La gran diversidad de personas que componen el coro, con necesidades y características físicas, psicológicas y cognitivas muy diferentes, además de situaciones personales muy variadas, hacen de los recursos tecnológicos un gran aliado para el progreso musical adaptado a las necesidades y ritmos de aprendizaje de cada corista dentro de la agrupación. Así lo indicaba una de las entrevistadas:

“Es un complemento imprescindible en el contexto de un coro con tantísima diversidad de nivel y constantemente con renovación de gente, las TIC es más cómodo para que sea viable el coro y no tener que estar volviendo siempre sobre lo mismo o avanzar mucho más lento”.

En este sentido destacan además, que las TIC ofrecen mayor rendimiento al ensayo. Sin las TIC no se llevaría la misma agilidad en las sesiones presenciales y repercutiría en el funcionamiento y el clima de las mismas. Favorecen el autoaprendizaje y la auto-corrección,

asimismo, desarrolla en ellos una mayor auto-exigencia, ya que les permite ir más preparados a las sesiones presenciales.

“Las TIC posibilitan que cada uno le dedique el tiempo o el esfuerzo que necesita”

Tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión los participantes en la investigación señalan que la tecnología es un complemento que cubre algunas funciones. Sin embargo, la presencialidad proporciona aspectos psicológicos y de relaciones sociales fundamentales como la emoción, la motivación, el respeto, el reconocimiento y valoración de sus compañeros, así como la inclusión.

Discusión

Se constata que las nuevas tecnologías son necesarias e indispensables en el aprendizaje de cualquier disciplina, y que su utilidad es indiscutible en el caso de un coro inclusivo. Además, la situación de pandemia de la Covid-19 ha acelerado significativamente el uso y desarrollo de los recursos TIC en la actividad del coro.

Las nuevas tecnologías se manifiestan como una herramienta eficaz para el aprendizaje individual autónomo, por su adaptación a los diferentes tiempos de aprendizaje, así como a las necesidades y características individuales; posibilitando la participación de todos sus miembros en igualdad de oportunidades, en sintonía con lo hallado por Cabero, Fernández y Barroso (2016) y Fernández et al. (2017). Esto ha supuesto, consecuentemente, un mayor rendimiento en las sesiones presenciales y una mejor gestión del tiempo (Casanova y Serrano, 2016).

Los recursos digitales contribuyen a la asimilación, profundización e integración de los diferentes medios de expresión que utiliza el coro (voz, expresión corporal y LSE). Como afirman Calderón-Garrido et al. (2019), las TIC, en el aprendizaje musical, favorecen el desarrollo de competencias musicales, tanto instrumentales como vocales, reforzándose así el dominio del lenguaje musical, la audición y la expresión corporal.

Además, se fomenta la autonomía y el desarrollo de entornos de aprendizaje abiertos y flexibles que se adaptan a las necesidades propias de la práctica musical inclusiva de los diversos componentes del coro en la línea que expresan Orozco et al. (2017); Brook y Uptis (2015). No obstante, la investigación en relación a las TIC y la práctica coral, tanto general como específica inclusiva, se encuentra en un momento inicial de desarrollo.

Las TIC proporcionan la fusión de lenguajes y la utilización de materiales multimedia y redes sociales, su utilización ha mejorado la fluidez en los ensayos presenciales y son un adecuado complemento al mismo, proporcionando así un mayor rendimiento y motivación para asistir a los ensayos. Se puede concluir que la tecnología aporta importantes beneficios en el aprendizaje del repertorio musical de un coro inclusivo. Aunque estas prácticas suponen una complementariedad a la presencialidad, ya que ésta proporciona aspectos psicológicos como la emoción y la motivación, así como de relaciones sociales inclusivas fundamentales.

Referencias

- Brook, J., y Uptis, R. (2015). Can an online tool support contemporary independent music teaching and learning? *Music education research*, 17(1), 34-47. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.969217>
- Cabero, J., Fernández Batanero, J. M. y Barroso, J. (2016). Los alumnos del grado de magisterio: TIC y discapacidad. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 106-120. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/965>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5801>

- Delgado, A., Vázquez-Cano, E., Belando, M. R. y López, E. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en diversidad funcional y competencia digital: Web of Science y Scopus. *Aula Abierta*, 48(2), 147-156. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.147-156>
- Fernández-Batanero, J. M., Román, P. y El Homrani, M. (2017). TIC y discapacidad. Conocimiento del profesorado de educación primaria en Andalucía. *Aula Abierta*, 47, 65-72. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.65-72>
- González, M. Y., Martínez, M. A. y De Juan, M. N. (2017). Atención a estudiantes con discapacidad en la universidad. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 795-803). Ediciones Octaedro.
- Orozco, G., Tejedor, F. J. y Calvo, M. I. (2017). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 35-52. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.240351>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sabirón, F. (2007). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira Editores S.A.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós D. L.

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

Las autoras quieren hacer constar como agradecimiento que este estudio ha sido posible gracias al convenio de colaboración entre el departamento de Ciudadanía y Derechos Sociales del Gobierno de Aragón y la Universidad de Zaragoza, en el marco de la Cátedra institucional "Música e Inclusión para el cambio social"; si bien para la realización de este estudio no se ha contado con financiación.

COMPETENCIA DIGITAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN MUSICAL EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Aurelio Chao-Fernández¹, Vicente Castro-Alonso²

(1) Universidade da Coruña, aurelio.chao@udc.es; (2) Universidade da Coruña, vicente.castro@udc.es

Resumen

Esta investigación surge debido a la inquietud provocada en el tercer trimestre del curso escolar 2019/20 cuando, debido al confinamiento sufrido por la sociedad española, el sistema educativo se vio afectado, al pasar toda la docencia a modalidad virtual. Ante este hecho se consideró oportuno averiguar si los docentes disponen de una formación adecuada para el manejo de las TIC, concretamente en la especialidad de música, y si disponen de los medios adecuados para su uso. Para ello se ha aplicado un cuestionario a 115 docentes de música de Educación Primaria de Galicia. Los resultados concluyen una falta de formación en el uso de las TIC de este colectivo, a pesar de que lo consideran necesario.

Palabras clave: *música; TIC; formación profesorado; educación primaria.*

Abstract

This research arises due to the concern caused in the third trimester of the 2019/20 school year when, owing to the confinement suffered by Spanish society, the educational system was affected, establishing all teaching to virtual mode. This fact made it appropriate to find out if teachers have adequate training for the use of ICT, specifically in music specialty, and if they have the suitable means for its use. For this end, a questionnaire has been applied to 115 primary education music teachers of Galicia. The results conclude a lack of training in the use of ICT for this group, even though they consider it necessary.

Keywords: *music; ICT; teacher training; Primary Education.*

Cita recomendada

Chao-Fernández, A., & Castro-Alonso, V. (2021). Competencia digital en docentes de educación musical en la etapa de educación primaria. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 219-223). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La evolución de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) se ha producido de forma exponencial en las sociedades más desarrolladas y en vías de desarrollo, dirigiéndose a lo que Cabrero (2007) denomina «sociedad de la información», cada vez más globalizada, y en la que las TIC se han convertido en un elemento socialmente imprescindible. Pero, para lograrla, es necesario contemplar su conocimiento y manejo como una necesaria alfabetización más del individuo de nuestra actual sociedad. Indudablemente, la tecnología presente cotidianamente a nuestro alrededor posibilita nuevas y diferentes formas de comunicación e información, y en este contexto, la educación debe contribuir a conseguir los mejores resultados en su utilización de forma responsable.

Efectivamente, el desarrollo de las TIC está en constante evolución en todos los ámbitos, y el educativo no puede mantenerse al margen, pues no se puede entender el trabajo diario del docente sin los beneficios que éstas aportan al desarrollo educativo, social y personal (Román-García, et al., 2017). Es por este motivo por el que las escuelas deben responder a una capacitación TIC adecuada, ya que no debemos olvidar que éstas deben progresar a la par que

la sociedad para responder de forma efectiva a las nuevas realidades y necesidades emergentes. En esta línea, en 2005 el Consejo del Parlamento Europeo propuso la inclusión de la competencia digital como una de las competencias para el aprendizaje permanente indicándose que ésta "entraña el uso seguro y crítico de la TSI (Tecnología de la Sociedad de la Información) para el trabajo, el ocio y la comunicación" (Llamas, 2013, p. 129).

El continuo cambio de la sociedad en la que nos encontramos es una de las principales dificultades a las que se enfrenta el profesorado hoy en día, visible de manera especial tras la pandemia sufrida en 2020, lo que exige que éste se recicle constantemente para mejorar y adaptar su práctica educativa. Por esta razón, el profesorado se encuentra en una situación difícil con multitud de materiales, recursos, metodologías y donde se demanda un tipo de formación no memorística, para la que muchos/as fueron formados/as (Area et al., 2008).

Siguiendo a la UNESCO (2008): para lograr el objetivo de que el profesorado adquiriera una competencia total en el manejo de las TIC, éste necesita pasar por cuatro fases de conocimiento y formación en relación a las mismas, deberá ser competente para hacer un uso adecuado del hardware y de software de uso corriente, deberá integrar las TIC a nivel profesional y personal para mejorar de forma continua su conocimiento y productividad en la práctica docente, deberá ser capaz de identificar las tecnologías y recursos más eficaces para la docencia e integrar el uso de las TIC en la misma, y finalmente, deberá saber relacionar los contenidos de aprendizaje y la utilización de las herramientas TIC de forma eficaz y finalmente, ser capaz de elaborar materiales y estrategias de conocimiento mediante la utilización de dichas herramientas.

Cabe destacar que, para llevar a cabo este proceso, los docentes deben tener un papel activo con relación a su formación, estando concienciados sobre la importancia que tienen en su práctica docente (Román, 2014). Coincidimos en que la formación en cualquier aspecto es fundamental para poder llevar a cabo una práctica eficaz, sin embargo, también debemos tener en cuenta cuáles son las concepciones, actitudes y creencias que, como afirma Walser (citado en Llamas, 2013), deben ir en una misma dirección para alcanzar una mejora en la práctica educativa.

El objetivo de esta investigación es averiguar si la formación en TIC del profesorado de música es suficiente para realizar un uso adecuado de las mismas, así como conocer si disponen de los medios convenientes para su uso.

Metodología

En este estudio se utiliza como instrumento el cuestionario, conformado por 19 preguntas, de las cuales en este estudio se analizan 11, en el que se relacionan los siete contenidos TIC vinculados a la música con cada curso de la Educación Primaria. En cuanto a su tipología, se combinan respuestas de selección simple (sí/no), selección múltiple (marcar una "X") y escala Likert con variables del 1 al 4. Fue sometido a revisión y validación por un grupo de expertos, arrojando una fiabilidad Alpha de Cronbach de .932. (Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticas de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,932	115

Nota. Elaboración propia

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), en su versión 24.

La población estudiada se circunscribe exclusivamente al profesorado de Música de los centros educativos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, aplicado a una muestra seleccionada mediante un sistema no probabilístico casual (Otzen y Manterola, 2017). Se difundieron en 170 colegios, siendo la muestra final de 115, perteneciendo la representación en su mayoría a centros públicos (67%) y el resto (33%) a centros concertados.

En cuanto a la localización demográfica de los centros analizados (Tabla 2), cabe destacar que un 67,8% se encuentran enmarcados en entornos urbanos, un 17,4% en entornos semiurbanos y un 14,8% en rurales.

Tabla 2
Localización del Centro

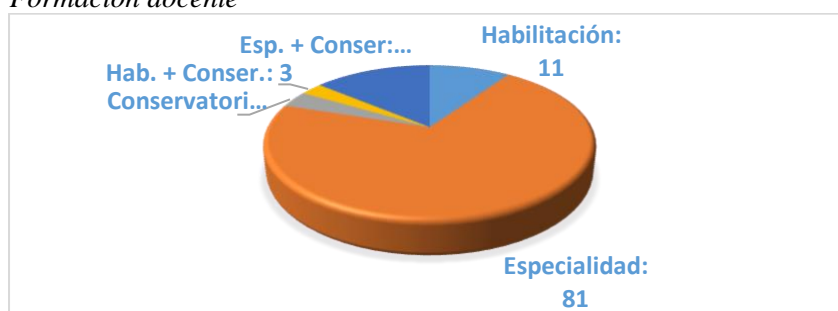
	Frecuencia	Porcentaje
Urbano	78	67,8
Semiurbano	20	17,4
Rural	17	14,8
Total	115	100,0

Nota. Elaboración propia

Resultados

Para conocer la formación académica y/o musical de los docentes se establecen tres categorías: habilitación, especialidad de la titulación de magisterio y formación de conservatorio. En base al análisis realizado, se comprueba que la gran mayoría de los encuestados (81 sujetos) han recibido exclusivamente la formación de la especialidad musical de la propia titulación de magisterio (antigua diplomatura y actual grado universitario), mientras que la segunda mayor tendencia (16 sujetos) combina la formación de la especialidad de Música de la titulación de magisterio con los estudios en conservatorio. Ninguno de los sujetos analizados responde a la opción formativa que combine habilitación y especialidad de la titulación de magisterio (Figura 1).

Figura 1
Formación docente



Nota. Elaboración propia

El análisis de los resultados indica, que la mayoría de los encuestados (96,5%) consideran que el uso de las TIC es ineludible en la enseñanza musical (Tabla 3).

Tabla 3*¿Considera necesario el uso de las TIC en la educación musical?*

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	111	96,5
No	4	3,5
Total	115	100,0

Nota. Elaboración propia

Sin embargo, la realidad en los centros educativos no parece cumplir esta necesidad, ya que más de la mitad de la población encuestada (52,2%) manifiesta que en sus centros educativos hay un desequilibrio en el uso de las TIC entre las diferentes áreas que establece el currículo (Tabla 4).

Tabla 4*Considera equilibrado el uso de las TIC en las diferentes áreas de su centro*

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	60	52,2
No	55	47,8

Nota. Elaboración propia

Además, un 50,4 % de los sujetos considera insuficientes los recursos que tienen los centros para realizar un uso adecuado de las TIC en la educación musical.

Con respecto a la formación recibida, el 80,9% del profesorado afirma que su formación en TIC no es suficiente, por lo que consideran que en este aspecto tienen una elevada necesidad formativa (94,8%).

Posteriormente, tras conocer las creencias del profesorado sobre la necesidad de formación en TIC, se ha buscado conocer, la percepción con relación a una consideración más favorable de los discentes del uso de las TIC en la práctica docente. En relación con esta cuestión, la tendencia también es muy clara, como se muestra en la Tabla 5, ya que el 84,3% del profesorado considera que la percepción del alumnado es más positiva cuando el docente utiliza las TIC en su labor educativa.

Tabla 5*Percepción favorable del alumnado de E.P. sobre la utilización TIC en la labor docente*

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	97	84,3
No	18	15,7
Total	115	100,0

Nota. Elaboración propia

Discusión

El objetivo del presente estudio ha sido determinar si el profesorado de Educación musical gallego se encuentra correctamente formado para realizar un uso adecuado de las TIC en su práctica docente, teniendo en cuenta la normativa vigente. El análisis de los datos anteriormente descritos pone de manifiesto el problema que presenta la cuestión analizada para la muestra

objeto de este estudio y que podría representar al resto de la población docente de la provincia, comunidad autónoma o país, en función de los aspectos vinculantes por razones de igualdad legislativa o similitud de los contextos en los que se encuentra el/la profesional docente.

En este caso, uno de los datos más significativos de este estudio es que el 85,1% del profesorado considera insuficiente la formación recibida en relación con las TIC para el desarrollo de su trabajo, a pesar de que lo necesitan para dar respuesta a la Normativa educativa, y porque consideran que las TIC favorecen la percepción del alumnado de la enseñanza.

Además, se puede concluir que los centros educativos no ponen a disposición de los docentes de Música los recursos necesarios para su correcta práctica docente, a pesar de que tienen la obligatoriedad de cumplir con sus competencias para que los/as docentes puedan ejercer correctamente su labor. Es vital que los equipos directivos de los centros educativos y todos los miembros del centro conciban las TIC como un elemento transversal, que debe estar representado en el mismo nivel en todas las áreas del currículo, puesto que mientras el 53,1% de los centros no cumplan con esta obligación (como concibe el profesorado), la inclusión de las TIC en la enseñanza no será total.

Por tanto, consideramos que es necesario seguir analizando esta situación para encontrar cuales son las causas que han producido que la gran mayoría de los profesionales encuestados no se consideren competentes para desenvolver este recurso en su práctica docente.

Referencias

- Area Moreira, M., Gros Salvat, B. y Marzal, M. Á. (2008). *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Editorial Síntesis.
- Cabero, J. (2007). Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información. En J. Cabero, Almenara (coord.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, (pp. 1-20). McGraw-Hill.
- Llamas, F. (2013). *Repercusiones del uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la adquisición de conocimientos en los alumnos de Educación Primaria: perspectivas para la formación de maestros* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Román, M. (2014). *Las TIC en la educación musical en los centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid: formación y recursos del especialista de música* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Román-García, S., Chao-Fernández, R. y Chao-Fernández, A. (2017). ICT in the Music Classroom. Achieving Musical Literacy in the 21st. Century. En L. Gómez Chova, A. López, y I. Candel (Eds.), *9th International Conference on Education and New Learning Technologies*. (pp. 5742-5748). IATED Academy.
- UNESCO. (2008). *Estándares Unesco de competencia en tic para docentes*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

EXTENSIÓN, RANGO, TESITURA, REGISTRO Y ÁMBITO VOCAL EN VOCES INFANTILES

Lucía Casal de la Fuente¹

(1) Universidade de Santiago de Compostela, lucia.casal@usc.gal

Resumen

En este texto se pretenden aclarar conceptos vinculados al estudio de la voz y de la educación vocal que muchas veces generan dudas o se usan erróneamente: ‘extensión’, ‘rango’, ‘tesitura’, ‘registro’, y ‘ámbito’, así como ofrecer referentes teórico-prácticos de clasificación de voces infantiles que pudieran orientar al profesorado a la hora de seleccionar y/o arreglar repertorios. Revisados variados textos académicos escritos por referentes internacionales, se concluye que ‘extensión’ y ‘rango’ son sinónimos y abarcan todos los sonidos que, con calidad vocal o sin ella, podemos emitir con la voz. Por su parte, la ‘tesitura’ incluye los sonidos que podemos emitir con control y calidad. Esta se divide en tres tipos de ‘registros’, que reúnen sonidos homogéneos en función del mecanismo que los produce. Y por último, el ‘ámbito’ alude al intervalo que existe entre el sonido más grave y el más agudo de una canción.

Palabras clave: *extensión vocal; tesitura; registro vocal; ámbito vocal; voz infantil.*

Abstract

The aim of this text is to clarify concepts linked to the study of voice and vocal education that many times raise doubts or are used inaccurately: ‘extension’, ‘range’, ‘tessitura’, ‘register’, and ‘ambit’; and also to offer different theoretical-practical examples for classifying children’s voices that may inspire teachers when selecting and/or arranging repertoires. Once revised various academic texts written by international references, we conclude that ‘extension’ and ‘range’ are synonyms and encompass all the sounds that, with or without vocal quality, we can emit with our voice. As for ‘tessitura’, it includes the sounds we can emit with control and quality. This is divided into three kinds of ‘registers’, which cover homogeneous sounds based on the producing mechanism. And finally, ‘ambit’ refers to the existing interval between the lowest and the highest note of a song.

Keywords: *vocal range; tessitura; vocal register; vocal ambit; child’s voice.*

Cita recomendada

Casal de la Fuente, L. (2021). Extensión, rango, tesitura, registro y ámbito vocal en voces infantiles. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 224-228). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

En numerosas ocasiones el profesorado de infantil y primaria encuentra dificultades a la hora de escoger, arreglar y/o transportar canciones para trabajar en el aula; y muchas veces esto se debe al desconocimiento de las características de las voces infantiles, lo que entorpece que tal selección se adecúe a las posibilidades reales de estas. Por ello, resulta importante conocer algunas propuestas de clasificación para tener una referencia desde las que trabajar, así como adentrarse en la voz infantil en términos de extensión, rango, tesitura, registro, y ámbito vocal. No obstante, estos conceptos son usados erróneamente como sinónimos en la literatura existente: por ejemplo, Escudero (1982) y Hemsy (1964) equiparan extensión con tesitura, lo cual puede ocasionar confusión a la hora de abordar estas cuestiones teóricas.

Se pretende en este texto dar respuesta a las siguientes preguntas: ‘¿Cómo se definen y en qué se diferencia la ‘extensión’, ‘rango’, ‘tesitura’, ‘registro’ y ‘ámbito vocal’?’ y ‘¿Cuáles son las características de algunas propuestas de clasificación de voces infantiles?’

Consecuentemente, nuestro objetivo es definir y delimitar las diferencias existentes entre los cinco conceptos que venimos de detallar, y exponer algunas propuestas de clasificación de voces infantiles con el fin de que puedan orientar en la toma de decisiones teórico-prácticas al profesorado.

Metodología

Para dar respuesta a las preguntas formuladas hemos recurrido al método de revisión documental. Para ello, acudimos a textos científico-académicos de autoría reconocida en todo el mundo para poder definir y discutir los diferentes conceptos y propuestas de clasificación de voces infantiles.

Resultados

La revisión y análisis de la literatura nos ha llevado a poder distinguir cualitativamente los cinco conceptos que anteriormente hemos señalado: extensión, rango, tesitura, registro, y ámbito vocal. A continuación, exponemos sus definiciones técnicas y las principales diferencias que existen entre ellos.

Piñeros (2004) entiende **extensión y rango** vocal como sinónimos. Este concepto se refiere al número de notas, de la más grave a la más aguda, que una persona consigue producir, no importando la calidad vocal con la que sea capaz de emitirlas (Behlau et al., 2001; Bicalho et al., 2004; Magnani, 1989; Perelló et al., 1975; Phillips, 1992; Pinho, 1998). Se incluye en este concepto el *vocal fry* y el falsete¹. Siguiendo a Aronson (1985), la extensión normal varía de una octava (12 semitonos) a aproximadamente 4,5 octavas (54 semitonos). De acuerdo con Boechat y Sobreira (2017, p. 108), la extensión está en estrecha relación con la afinación, pues, “cuanto mayor es la extensión vocal de la voz hablada de la/del niña/o, mayor es su capacidad de afinar”.

Randel (1997, p. 1014) establece que la **tesitura** es el

registro concreto de una parte (especialmente de una parte vocal) que se utiliza de manera más constante, en contraposición (aunque a veces se utiliza también con este significado) al registro total o ámbito de esa parte. Así, una parte de soprano puede tener una tesitura aguda o grave.

En consecuencia, el término ‘tesitura vocal’ corresponde al número de notas, de la más grave hasta la más aguda, que una persona consigue producir con calidad vocal. En esas notas se encuentra la mejor sonoridad, la emisión natural y, consecuentemente, la mayor expresividad (Pinho, 1998; Perelló et al., 1975; Magnani, 1989). Por tanto, es donde se canta con mayor comodidad y donde se tiene el mejor sonido (Vennard, 1967; citado en Piñeros, 2004).

En armonía con García (1894, p. 8), el **registro** vocal es “una serie de sonidos homogéneos consecutivos producidos por un mecanismo, que se diferencia de otras series de sonidos igualmente homogéneos producidos por otro mecanismo, no importando las modificaciones de timbre o de resistencia que ellas puedan ofrecer”. Dicho con otras palabras, los registros son las diferentes partes en que se divide la tesitura vocal. Este autor habla de tres partes o tipos de registro (de pecho, medio, y de cabeza), teniendo cada uno de ellos su alcance delimitado y sonoridad particular. El registro de pecho se identifica con la voz grave, y se caracteriza por la riqueza del sonido que comporta, siendo más fuerte y teniendo mayor proyección que los demás (Williams, 2013). El registro medio se corresponde a la llamada ‘voz media’: es el más próximo a nuestra voz hablada. Y el registro de cabeza se refiere a la voz aguda, siendo usado para describir la tesitura vocal superior, y caracterizándose por una calidad más simple y ligera.

¹ En Williams (2013, p. 204) se define ‘falsete’ como “método de producción vocal usado para extender el rango vocal agudo soltando el músculo tiroaritenoides, endureciendo el ligamento vocal y alargando los pliegues vocales. Es característicamente susurrante y ululado”.

Algunas investigaciones relacionan el uso de esta región aguda del habla con el mayor control del aparato vocal (Trollinger, 2003; citado en Boechat & Sobreira, 2017).

Es necesario aclarar que “los términos voz de pecho y de cabeza son términos históricos que datan de cuando se pensaba que los sonidos eran producidos en esas áreas diferentes. Ahora sabemos que esto no es cierto, y que el sonido se produce en la laringe” (Williams, 2013, p. 209). Por su parte, el ‘paso de la voz’ se encuentra en el medio del registro vocal de pecho y próximo al registro agudo, habitualmente alrededor del Sol₃ (Kim, 2000). Sin duda, la extensión viene condicionada por el registro vocal y viceversa. Así, una persona que es capaz de usar los diferentes registros vocales mostrará una extensión vocal más amplia y viceversa.

El *Diccionario Harvard de Música* (Randel, 1997, p. 44) determina dos acepciones para “**ámbito**”. La primera lo entiende como “el espectro de notas contenido entre la más alta y la más aguda de un instrumento, voz o parte; también gama. Véase también Tesitura”, y la segunda, como “la serie de notas utilizadas en una melodía o voz”. Por tanto, lo acertado es usar la palabra ‘ámbito’ cuando nos referimos al intervalo que existe entre la nota más aguda y más grave de una canción dada: así lo hacen Hemsy (1964, pp. 116-123) o de Mena (1994, p. 84) al hablar de las características de las canciones infantiles. De este modo, podemos decir que una canción tiene un ámbito de quinta cuando su nota más grave es un Mi₃² y su nota más aguda un Si₃, por ejemplo.

La evolución teórica sobre extensión vocal en la infancia fue recientemente recopilada por Boechat y Sobreira (2017). En este trabajo ofrecen una tabla (véase la p. 123) con las extensiones vocales³ propuestas por variadas personalidades de la práctica y de la investigación a lo largo del tiempo, desde el segundo tercio del s. XX hasta comienzos del s. XXI. Un análisis detallado nos lleva a concluir que la nota más grave recomendada se redujo con el paso de los años, pero, en general, para las edades de 3 a 12 años la franja Do₃-Re₄ parece ser en la que más consenso existe, entendida como la más adecuada.

Es fácil comprender que la extensión vocal en la infancia varía con la edad, aunque no parece existir mucho acuerdo en el mundo académico-práctico en cuanto a las extensiones esperadas a cada edad. De hecho, Hemsy (1964, p. 116) nos recuerda que “no es fácil ni siquiera posible fijar límites precisos a la voz infantil en cada edad”. Y es que el desarrollo vocal es un *continuum* que se recorre de forma diversa en función de elementos como la madurez, la dieta, el trabajo, el estilo de vida, los cambios concomitantes sociales y culturales que se pueden dar tanto en la familia, como en el grupo social o comunidad (Welch, 2003).

A pesar de la heterogeneidad de las clasificaciones existentes, exploraremos algunas cronológicamente y respetando la palabra usada por quien la propone: rango, tesitura y/o extensión.

Hemsy (1964) habla de una extensión vocal en la educación infantil que abarca del Do₃ al La₃ y, excepcionalmente, al Si₃ y al Do₄.

Escudero (1982, p. 38) indica que la voz infantil y de mujer (las cuales equipara, aun insistiendo en la diferenciación tímbrica), están situadas en el registro de una octava más aguda que la voz del hombre adulto. Señala asimismo que la voz infantil es análoga a la de una soprano, por eso cataloga la tesitura de las voces infantiles y de mujeres como sigue: contralto (Fa₂-Si₃); mezzosoprano (Do₃-Mi₄); y soprano (Mi₃-Sol₄).

Pascual (2002, p. 237) divide las voces en dos: femeninas-infantiles o masculinas. Para las femeninas-infantiles establece las siguientes tesituras: contralto (Fa₂-Re₄); mezzosoprano (La₂-Fa₄); y soprano (Do₃-La₄). Delimita las tesituras de las voces masculinas en estos términos: bajo (Mi₁-Do₃); barítono (Sol₁-Mi₃); y tenor (Si₁-Sol₃). Trato aparte merecen para esta autora

² En este texto se siguen los índices acústicos del sistema franco-belga.

³ Aunque si bien después hablan de notas recomendadas, creo que lo más correcto sería usar la palabra tesitura, y no extensión. No obstante, para evitar malinterpretar las intenciones de su trabajo (que en mi opinión es de una brillante calidad y claridad) aquí respecto el término que emplean Boechat y Sobreira (2017): “extensión vocal”.

las voces blancas o infantiles, que clasifica como sigue (p. 238): grave o contralto (La₂-Mi₃); media o mezzosoprano (Do₃-Sol₃); y aguda o soprano (Fa₃-Do₄).

Piñeros (2004) sitúa la tesitura ideal para las edades comprendidas entre los 7 y los 12 años en Mi_{b3}- Si_{b3}, y Williams (2013) considera que aquellas niñas y niños que no presentan ningún problema para cantar (como pudiera ser la inhibición) pueden hacerlo en los siguientes rangos: de 3 a 5 años (Do₃-Do₄); de 6 a 9 años (Si_{b2}-Mi₄); y de 10 a 13 años (La₂-Sol₄).

Por último, se muestran en la Tabla 1 las frecuencias sobre los rangos tonales que se dan en el habla y en el canto hasta los 11 años, estudiadas por Welch et al. (2010) y Bennett (1983), ambos trabajos citados en Williams (2013, p. 49). Estos rangos tonales muestran, en primer lugar, la ‘frecuencia fundamental hablada’ (que es el tono medio para la voz hablada, y que está normalmente 3 o 4 semitonos por debajo del tono más grave y cómodo para cantar). En segundo lugar, se indica el ‘rango cantado modal y cómodo’ o ‘rango hablado extendido’; y en tercer lugar, el ‘rango cantado extendido’, que es el rango tonal posible sin signos observables de esfuerzo o presión y sin usar falsete.

Tabla 1

Rangos tonales de la infancia en el habla y en el canto

Tipo / edad	0-2 años	4 años	6 años	8 años	11 años
Frecuencia fundamental hablada F0'	Sol ₃	Mi ₃	Re ₃	Do ₃	Si ₂
Rango cantado modal o hablado	Fa ₃ -Do ₄	Re ₃ -Do ₄	Do ₃ -Do ₄	Si ₂ -Do ₄	La ₂ -Re ₄
Rango cantado extendido	Mi ₃ -Mi ₄	Do ₃ -Fa ₄	Si ₂ -Fa ₄ #	La ₂ -Sol ₄	Sol ₂ -Sol ₄

Nota. Elaboración propia en base a Williams (2013)

Discusión

Analizados los cinco conceptos clave que ocupan este texto, podemos organizarlos jerárquicamente del más abierto al más cerrado: extensión y rango (que, en línea con Piñeros (2004) se entienden como sinónimos, haciendo referencia a todos los sonidos que podemos emitir con nuestra voz, independientemente de la calidad de emisión); tesitura (que abarca los sonidos vocales que somos capaces de emitir controladamente y con calidad); y registro (que es la unidad en que se divide la tesitura que recoge los sonidos homogéneos en función del mecanismo que los produce, clasificándose en registro de pecho, medio y de cabeza). Por su parte, el ámbito o gama se identifica con el rango de notas que cubre una canción, por ejemplo. Es importante no olvidar que las clasificaciones de voces aquí recogidas deben ser entendidas como referentes teórico-prácticos orientativos, y que lo que se debe hacer en la práctica es siempre valorar las características de las voces con las que vamos a trabajar para seleccionar o arreglar un repertorio adecuado a estas.

La reflexión suscitada del estudio de Boechat y Sobreira (2017) merece una atención especial: el hecho de que la nota más grave recomendada se hubiese reducido con el paso del tiempo nos lleva a pensar que las voces infantiles han evolucionado en los últimos años hacia registros más graves. Por un lado, esta cuestión podría ser estudiada en el futuro en vinculación con la influencia de las voces actorales de personajes de referencia para el mundo infantil. Por otro lado, estimo interesante seguir difundiendo mi trabajo recopilador sobre voz infantil y desarrollo vocal (desde la niñez hasta la senectud) con el fin de seguir compartiendo reflexiones sobre lo que significa e implica trabajar la voz y con la voz, y el *continuum* que la caracteriza.

Referencias

Aronson, Arnold Elvin (1985). *Clinical voice disorders: an interdisciplinary approach*. Thieme.

- Behlau, Mara, Madazio, Glaucya, Feijó, Deborah, & Pontes, Paulo (2001). Avaliação de Voz. En Mara Behlau (Org.), *Voz: O Livro do Especialista* (pp. 85–180). Revinter.
- Bicalho Cruz, Tiago Lima, Cortes Gama, Ana Cristina, & Midori Hanayama, Eliana (2004). Análise da extensão e tessitura vocal do contratenor, *Revista CEFAC*, 6(4), 423-428. <https://i.gal/BicalhoCortesMidori2004>
- Boechat, Bruno, & Sobreira, Silvia (2017). Ajudando a criança a encontrar sua voz cantada. En Silvia Sobreira (Org.), *Se você disser que eu desafino...* (pp. 100-125). UNIRIO. <https://i.gal/livroSobreira2017>
- de Mena González, Ana (1994). *Educación de la voz: principios fundamentales de la ortofonía*. Aljibe.
- Escudero García, M^a Pilar (1982). *Educación de la voz: ortofonía, dicción, canto, ritmo*. Real Musical.
- García, Manuel (1894). *Hints on singing*. Joseph Patelson Music House. <https://i.gal/GarciaHintsOnSinging>
- Hemsey de Gainza, Violeta (1964). *La iniciación musical del niño*. Ricordi Americana.
- Kim, Junyoung (2000). Children's pitch matching, vocal range and developmentally appropriate practice. *Journal of research in childhood education*, 14(2), 152-160. <https://doi.org/10.1080/02568540009594760>
- Magnani, Sérgio (1989). *Expressão e comunicação na linguagem da música*. Editora UFMG.
- Pascual Mejía, Pilar (2002). *Didáctica de la música para Primaria*. Pearson Educación, Prentice Hall.
- Perelló, Jorge, Caballé, Montserrat, & Guitart, Enrique (1975). *Canto-Dicción. Foniatria estética*. Editorial Científico-Médica.
- Phillips, Kenneth H. (1992). *Teaching Kids to Sing*. Schirmer.
- Pinho, Sílvia Maria Rebelo (1998). Avaliação e Tratamento da Voz. En *Fundamentos em fonoaudiologia: tratando os distúrbios da voz* (pp. 3-37). Guanabara Koogan.
- Piñeros Lara, María Olga (2004). *Introducción a la pedagogía vocal para coros infantiles*. Ministerio de Cultura de la República de Colombia.
- Randel, Don (Ed.) (1997). *Diccionario Harvard de Música*. Alianza. (Trabajo original publicado en 1986).
- Williams, Jenevora (2013). *Teaching singing to children and young adults*. Comptom.

Información de interés

Este trabajo se realizó con ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad español y de la Fundación Barrié. La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre el mismo.

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO TRAS EL EMPLEO DEL MUSICOGRAMA BASADO EN LA OBERTURA DE LA ÓPERA “CARMEN” DE GEORGES BIZET

Nuria Casas Suárez¹, Noelia Leite Cosque², María Sanjorge Saborido³

(1) UDC, nuria.casas.suarez@udc.es; (2) UDC, noelia.leite@udc.es; (3) UDC, m.sanjorge@udc.es

Resumen

En este trabajo se expondrán los resultados obtenidos tras la implantación del musicograma de la obertura de la ópera “Carmen” de Bizet en educación secundaria. El objetivo será observar la respuesta del alumnado ante su práctica en el aula. Además, se pretende alcanzar la comprensión de la estructura musical, el ritmo y la melodía, así como el argumento, de forma conjunta, a la par que un acercamiento a la ópera. Se implantará la propuesta en diversos cursos, de diferentes centros y se observará la acogida que esta actividad tiene en el alumnado. Esta propuesta ligará el aprendizaje musical al literario, mientras se adopta un rol activo a partir de la declamación e interpretación de un texto creado expresamente para la práctica rítmica y melódica de la obertura (que originalmente es puramente instrumental). La letra propuesta resume el argumento de la ópera, previamente explicado, encarnando cada uno de los personajes principales. A través de este musicograma se pretende trabajar la audición activa, la capacidad auditiva y fomentar el interés en el alumnado.

Palabras clave: audición; musicograma; educación secundaria; ópera; práctica musical.

Abstract

The present proposal will show the results obtained after putting into practice the “musicograma” based on the overture’s opera “Carmen” by Bizet. The objective will be to observe the students’ response about the use of it (musicograma) in the music classroom. Besides, the comprehension of the musical structure, rhythm and melody, as well as the plot are also goals to achieve, along with a close-up to the opera world. The proposal will be done in different levels and high schools and the reception of it by the students will be observed. So, musical and literary education will be connected because rhythm (in the first place) and melody will be carried out starting by declamation and interpretation of a text that was created specifically for rhythmic and melodic practice of the overture (purely instrumental). The lyrics proposed (which embody the main characters) in order to practice the “musicograma” are based on the opera’s plot, previously explained. Through this “musicograma” listening to music in an active way, the development of the auditory system and the encouragement of students’ interest will be approached.

Key words: listening to; musicograma; secondary education; opera; musical practice.

Cita recomendada

Casas Suárez, N., Leite Cosque, N., & Sanjorge Saborido, M. (2021). Análisis de la percepción del alumnado tras el empleo del musicograma basado en la obertura de la ópera “Carmen” de Georges Bizet. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 229-232). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

En la presente propuesta destaca el trabajo holístico de forma, ritmo, melodía y argumento, a través del musicograma, fundamentado en los estudios de Jos Wuytack, alrededor del año 1970 (Wuytack & Boal-Palheiros, 2009). Sin embargo, no se encuentran publicaciones con rigor científico sobre la aplicación adecuada del musicograma en las aulas de música (López Gómez, 2015). Por lo tanto, este estudio surge con la intención de experimentar y dar visibilidad

a las posibilidades del musicograma. Los interrogantes de investigación serían: ¿Hace el musicograma más atractivo el análisis formal musical para el alumnado de secundaria? ¿Se asimilan los diferentes aspectos musicales propuestos en el musicograma? ¿Qué aceptación tiene por parte del alumnado el trabajo holístico a través del musicograma? Es por lo que los objetivos planteados de este trabajo serán:

- Comprobar el nivel de satisfacción del alumnado tras la implementación del musicograma.
- Verificar la asimilación de los conceptos musicales trabajados a través del musicograma.
- Constatar la opinión del alumnado tras la intervención propuesta en el aula.

Wuytack (1992) desarrolló el musicograma como una representación gráfica de lo que uno puede oír, asimilando previamente los temas mediante el canto, la audición, la expresión hablada y el recitado rítmico. Los resultados de esta investigación se obtendrán a través de una metodología cuantitativa. De acuerdo con Abalde Paz & Muñoz Cantero (1991, pp. 94), la metodología cuantitativa “concibe el objeto de estudio como externo en un intento de lograr la máxima objetividad”, coincidiendo esta concepción de la realidad con la perspectiva positivista. De esta forma, definen esta metodología como nomotética, añadiendo que se trata de “una investigación normativa, cuyo objetivo está en conseguir leyes generales relativas al grupo” (pp. 94). Así, afirman que se encuentran enmarcados en este grupo los métodos experimentales, las correlaciones, las encuestas, etc.

Metodología

La puesta en práctica se llevó a cabo en cinco grupos, concretamente, dos grupos de 2º de E.S.O. (realizada en dos sesiones), un grupo de 3º de E.S.O. y dos de 2º de Bachillerato (realizada en una única sesión). Los datos extraídos se han obtenido por medio de un cuestionario, en el que se valoró la aceptación y conocimientos previos del alumnado, mediante una investigación cuantitativa (Abalde Paz & Muñoz Cantero, 1991).

Antes de empezar a trabajar con el musicograma, se procedió a exponer brevemente la biografía del compositor, Bizet, y el argumento de la ópera “Carmen”. Asimismo, se mostró al alumnado el aria de Carmen “*L'amour est un oiseau rebelle*”. Posteriormente, se explicó la función de la obertura y la estructura musical de la misma. Para ello se emplea el musicograma como guía, pidiendo al alumnado que, tras la primera escucha, indicara el momento donde comenzaba cada una de las secciones. En los grupos de 2º y 3º de E.S.O. se realizó una lectura rítmica conjunta (con palmas) de la melodía de cada parte como fase previa a la introducción del texto (el recitado rítmico, en la segunda etapa del musicograma). Finalmente, se dividió al alumnado en tres grupos (asignándoles un rol) y se incorporó la música orquestal, para interpretar la melodía (tercera etapa del musicograma) primero a una velocidad reducida y posteriormente al *tempo* real.

Para 2º de bachillerato, en previsión de que los objetivos se alcanzasen en menos tiempo, se propuso, como actividad complementaria, un debate a partir de la visualización del final tradicional y uno alternativo, representado en Florencia en el año 2018. En éste, a modo de denuncia social sobre la violencia de género, Carmen mata a Don José arrebatándole su pistola. Durante el debate que fomenta el espíritu crítico, la docente será la moderadora mientras el alumnado expone su visión.

Docentes y estudiantes tienen un rol activo, ya que durante todo el proceso del musicograma (audición/escucha activa, recitado rítmico y melódico) se genera una mayor implicación en la actividad, interés y expansión de sus mentes hacia otras formas musicales y la participación y cooperación grupal.

Resultados

El musicograma se trabajó en cinco grupos de dos centros de educación secundaria, uno del área metropolitana de Vigo (dos grupos de 2º de Bachillerato, 20 respuestas) y otro del centro de Pontevedra (dos grupos de 2º de E.S.O., 35 respuestas, un grupo de 3º de E.S.O., 25 respuestas). En la siguiente tabla se comparan las respuestas de preguntas cerradas obtenidas en cada curso.

Tabla 1

Comparación de datos obtenidos en los cuestionarios realizados al alumnado

CURSO	2º ESO	3º ESO	2º Bachillerato
Número de sesiones en las que se trabajó el musicograma	2 sesiones	1 sesión	1 sesión
¿Es la primera vez que trabajas un musicograma en clase?	Sí 82,9% (29 respuestas) No 17,1% (6 respuestas)	Sí 92% (23 respuestas) No 8% (2 respuestas)	Sí 80% (16 respuestas) No 20% (4 respuestas)
En caso afirmativo ¿Qué aspectos musicales has trabajado?	Ritmo: 66,67% (4 respuestas) Forma musical 0% (0 respuestas) Línea melódica 0% (0 respuestas) Todas las anteriores: 33,33% (2 respuestas)	Ritmo: 0% (0 respuestas) Forma musical 0% (0 respuestas) Línea melódica 100% (2 respuestas) Todas las anteriores: 0% (0 respuestas)	Ritmo: 25% (1 respuesta) Forma musical 50% (2 respuestas) Línea melódica 0% (0 respuestas) Todas las anteriores: 25% (1 respuesta)
¿Conocías la obra trabajada?	Sí 54,3% (19 respuestas) No 45,7% (16 respuestas)	Sí 60% (15 respuestas) No 40% (10 respuestas)	Sí 70% (14 respuestas) No 30% (6 respuestas)
¿Te ha gustado la obra y la forma de trabajarla?	Sí 97,1% (34 respuestas) No 2,9% (1 respuesta)	Sí 88% (22 respuestas) No 2% (2 respuestas) No contestada 4% (1)	Sí 100% (20) No 0% (0 respuestas)
¿Te gustaría que se enseñaran más obras empleando musicogramas?	Sí 85,7% (30 respuestas) Tal vez 14,3% (5 respuestas) No 0% (0 respuestas)	Sí 80% (20 respuestas) Tal vez 20% (5 respuestas) No 0% (0 respuestas)	Sí 95% (19 respuestas) Tal vez 0% (0 respuestas) No 5% (1 respuesta)

Nota. Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 1, entre un 80% y un 92% (según el curso) del alumnado no trabajó anteriormente un musicograma. El 75% de las respuestas afirmativas se habían centrado en un aspecto musical. La mayoría del alumnado conocía la obra propuesta (entre un 54,3% y 70%). De las 80 respuestas solo 3 estudiantes han calificado negativamente la obra propuesta y la forma de trabajarla. Por último, se ha registrado una respuesta negativa a si al alumnado le gustaría trabajar más obras empleando el musicograma y 10 indecisos/as que han marcado “tal vez”.

Las preguntas de respuesta abierta fueron: ¿Qué te ha parecido el estudio de una obra empleando el musicograma? ¿Qué es lo que te ha gustado o llamado la atención? ¿Qué mejorarías?

En la primera pregunta abundan respuestas con adjetivos como interesante, divertido, simpático, original, útil, visual, atractiva, dinámica, etc. destacando que ayudó a comprender mejor las partes de la obra y apreciando sus posibilidades educativas. En la segunda pregunta destaca el gusto por cantar las partes grupales, la originalidad y practicidad de la letra para aprender ritmo, melodía, argumento y forma, y cómo estos elementos se añan en la actividad. Como posibles mejoras hubo pocas aportaciones, destacando alguna opinión en 3º de la E.S.O. (trabajado en una sesión), donde se critica la rapidez y la dificultad para seguir la obra, debido a la falta de tiempo (lo ideal sería trabajarla en dos sesiones en este curso).

Discusión

Tras la observación empírica y los datos extraídos, el musicograma no sería una herramienta extendida dentro del aula de música de secundaria. La mayoría del alumnado nunca había trabajado dicho método y gran parte de la minoría que sí lo hizo, había trabajado un solo aspecto musical (ritmo, línea melódica o forma musical), por lo que se entiende que, cuando se utiliza el musicograma, no se plantea desde un aprendizaje integral de la audición musical activa. El empleo de una obra ya conocida por gran parte del alumnado fomenta el interés al no representar un esfuerzo extra en la primera escucha. Asimismo, la aceptación de esta actividad fue muy positiva, tanto por la obra propuesta como por el modo de trabajarla. Además, se extrae de las respuestas obtenidas que el aprendizaje es más sencillo, dinámico e integrador, al cantar todos juntos e integrar al alumnado carente de interés. Se demuestra así la predisposición del alumnado por repetir este tipo de actividad.

En cuanto a la consecución de los objetivos, se interpreta, a raíz de la observación empírica y del análisis de las respuestas del cuestionario, que se consigue aunar la comprensión de la forma musical, a la par que el ritmo y melodía, puesto que, al finalizar las sesiones, se podía observar un desarrollo de un aprendizaje colectivo y global y resultó una actividad en la que el alumnado participó activamente, respondiendo a las instrucciones de las docentes con gran interés, por lo que se considera que generó una gran motivación de cara a la audición activa. Por supuesto, por esta participación activa se entiende que se cumple la mayor implicación del alumnado en las actividades del aula.

En conclusión, se considera esta propuesta como una herramienta muy provechosa en el entorno del aula de música en secundaria, puesto que, en la experiencia obtenida, se ha observado que los objetivos y los interrogantes planteados se han cumplido y resuelto con éxito. Ciertamente, no se puede aplicar el musicograma como solución a cualquier tipo de contenido que se pretenda impartir, pero es una buena opción para fomentar la participación, la escucha y el interés dentro del aula. Una posible propuesta de cara a futuras investigaciones podría ir dirigida hacia otras partes de la ópera, o incluso hacia la música programática, puesto que también se puede utilizar el argumento como letra.

Referencias

- Abalde Paz, E., & Muñoz Cantero, J. M. (1991). Metodología cuantitativa vs. cualitativa. En Abalde Paz, E., & Muñoz Cantero, J. M. (Coords.), *Metodología educativa I. Xornadas de Metodoloxía de Investigación Educativa*. (pp. 89-99). <http://hdl.handle.net/2183/8536>
- López Gómez, C. (2015). El musicograma como recurso didáctico para la audición musical en la ESO. Estudio y revisión bibliográfica. En Ana Llorens (Ed.), *Comunica, Coneuta, Coneix: VIII Jornadas de Jóvenes Musicólogos. Libro de actas* (pp. 155-162). Joven Asociación de Musicología. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7080044>
- Wuytack, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff? *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*. 5(11), 11-22. http://www.awpm.pt/docs/ArtJW_MusicayEducacion.pdf
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía: Didáctica de la música*, (47), 43-55. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11323/1/ART_Wuytack_Boal-Palheiros_2009.pdf

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

NAIPES, DADOS, MONEDAS Y UNA BOTELLA: EL AZAR COMO ESTÍMULO CREATIVO EN EL AULA DE MÚSICA

Vicente Castro Alonso¹, Aurelio Chao Fernández², Cristina Pérez Crego³

(1) Universidade da Coruña, vicente.castro@udc.es; (2) Universidade da Coruña, aurelio.chao@udc.es; (3) Universidade da Coruña, cristina.pcrego@udc.es

Resumen

Este estudio analiza el potencial creativo y educativo de la indeterminación en el aula de secundaria. A través de una experiencia basada en la composición grupal colaborativa, el alumnado experimentará la concepción de la música aleatoria mediante elementos de azar, el diseño de notación gráfica y el papel creativo de los propios intérpretes. Mediante una investigación-acción, se procederá a una recogida de datos mixta, analizando tanto los resultados artísticos como las impresiones discentes. El análisis será culminado con un grupo de discusión transcurrido un largo período de tiempo, a efectos de comprobar la significación de la propuesta. Los resultados corroboran una asimilación significativa de la indeterminación (en el corto y en el largo plazo), el incremento del interés y la participación discente y la obtención de ejemplos musicales “al estilo” de los referentes históricos. La experiencia ejemplifica cómo la aleatoriedad puede actuar como un medio inclusivo hacia la música, en general, y hacia la composición en el aula, en particular.

Palabras clave: *indeterminación; música aleatoria; improvisación; educación musical; notación gráfica.*

Abstract

This study analyzes the creative and educational potential of indeterminacy in music education (secondary school). Through an experience based on collaborative group composition, students will experience the conception of aleatory music through elements of chance, the design of graphic notation and the creative role of the performers themselves. Through an action-research, a mixed data collection will be carried out, analyzing both the artistic results and the students' impressions. The analysis will be completed with a focus group after a long period of time, in order to verify the significance of the proposal. The results confirm a meaningful assimilation of indeterminacy (in the short and long term), the improvement in interest and participation and the obtaining of musical examples "in the style" of historical references. The experience exemplifies how aleatory music can act as an inclusive medium towards music, in general, and towards composition in the classroom, specifically.

Keywords: *indeterminacy; aleatory music; improvisation; music education; graphic notation.*

Cita recomendada

Castro Alonso, V., Chao Fernández, A., & Pérez Crego, C. (2021). Naipes, dados, monedas y una botella: el azar como estímulo creativo en el aula de música. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 233-237). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Las potencialidades psicoeducativas immanentes a las dinámicas de creación musical en el aula han sido ampliamente abordadas en investigaciones previas: la experimentación vivencial con los elementos del sonido, la libre expresión personal del alumno/a, el fomento de la creatividad, así como las virtudes del trabajo en equipo (Beineke, 2017). No obstante, nos encontramos ante uno de los contenidos más complejos y deficitarios en el aula de secundaria (Zaragozá, 2009, p.56). ¿Cómo planificar una tarea que, a priori, podría exigir de unos conocimientos teórico-prácticos superiores al nivel medio de los estudiantes de secundaria? El

hecho de formularnos esta cuestión denota un tipo de pensamiento eminentemente eurocéntrico y anclado en la tradición tonal “canónica”, mayoritaria en nuestras aulas y programaciones. Asimismo, también revela una concepción del intérprete como figura supeditada a la férrea autoridad del compositor/a mediante su partitura. Durante el pasado siglo, sin embargo, el ideal romántico deja paso a una democratización en la creación sonora: la improvisación libre en géneros como el jazz, el azar o la indeterminación situaron el foco sobre el rol creativo del propio intérprete, dotándolo de una independencia total o parcial respecto al compositor/a (Costa, 2019; Galiana-Gallach, 2018).

El presente estudio analiza el valor educativo de una propuesta didáctica basada en la creación musical a través de los principios de la indeterminación, esto es, de la “utilización intencionada del azar en la composición y/o interpretación” (Morgan, 1999, p.379). Este concepto, encabezado por músicos como Cage, Ives, Cowel, Feldman o Brown, auspició la proliferación de la denominada notación gráfica, un tipo de escritura musical que prioriza su valor estético-visual sobre lo funcional (Buj, 2014): “más que pretender fijar de forma precisa los parámetros de cada sonido, los grafismos musicales buscan estimular la imaginación del intérprete (...) la partitura deja de ser una estructura cerrada y unívoca para convertirse en una proposición abierta” (p.279). La participación inmersiva del alumnado en esta experiencia contempla el propio diseño de partituras gráficas y su posterior interpretación improvisada, hacia un aperturismo independiente de su bagaje musical previo.

Las principales metas de la propuesta, por tanto, se sintetizan en los siguientes objetivos: 1) propiciar una comprensión significativa del principio de la aleatoriedad; 2) incentivar la motivación y la participación del alumnado a través del juego y del azar; 3) alcanzar resultados idiomáticos, según los preceptos de sus principales exponentes históricos; y, 4) comprobar el grado de aceptación/rechazo de este tipo de música por parte de los estudiantes.

Metodología

El diseño metodológico de este estudio procede según las etapas en espiral de la investigación basada en la acción descritas por Kemmis y McTaggart (1987): identificación de la preocupación temática, desarrollo de un plan de acción, puesta en práctica, observación de los efectos y reflexión hacia futuras reformulaciones. La experiencia queda enmarcada en un IES de A Coruña (Galicia, España) durante el curso académico 2015-2016, concretamente con un grupo de 19 alumnos/as de Análisis Musical I (1º de Bachillerato). La toma de datos combina el recurso de instrumentos tanto cuantitativos como mayoritariamente cualitativos. En la Tabla 1 esquematizamos las distintas fases de la investigación, junto con los instrumentos empleados en función de cada interés concreto de estudio.

Tabla 1

Fases e instrumentos del diseño metodológico

Fases (¿cuándo?)	Instrumentos (¿cómo?)	Finalidades (¿para qué?)
Fase Inicial	Cuestionario inicial (ad hoc) Observación no participante	Identificación del estado de E-A del grupo. Estado de la creación en la praxis habitual del aula. Nivel de alfabetización musical. Inventario de recursos.
Fase Procesual	Observación participante Análisis de partituras gráficas	Descripción de las dinámicas de trabajo cooperativo, actitudes y motivación. Grado de adecuación de las partituras gráficas.
Fase Final	Análisis de grabaciones en vídeo Cuestionario final (ad hoc)	Grado de adecuación idiomático de los resultados sonoros finales. Grado de asimilación conceptual de la música aleatoria. Aceptación discente.
Fase Post-final	Grupo de discusión	Grado de significación de la propuesta en relación con el factor tiempo (tres cursos y medio más tarde).

Nota. Elaboración propia

La puesta en práctica es llevada a cabo en un total de 3 sesiones. En la Tabla 2 sintetizamos el diseño de la propuesta práctica, titulada 30'' -como guiño a la célebre pieza 4'33'' de Cage- a través de un proceso lúdico en línea con el concepto estético del mencionado compositor.

Tabla 2

Diseño de la propuesta práctica: 30''

Pasos	Descripción
1. Presentación	Audición y visionado de ejemplos reales. Establecimiento de los principios teóricos de esta vanguardia. Presentación de la notación gráfica.
2. Diseño de partituras	Creación (en pequeño grupo) de "cartas-partitura". Cada naipe representa un fragmento musical de 30''.
3. Reparto de cartas	Disposición del alumnado en círculo. Reparto aleatorio de cartas (6 por cada grupo de intérpretes).
4. Dado	Ordenación de las 6 cartas mediante un dado.
5. Moneda	Se tira una moneda por cada carta. Si sale cara, se interpreta la carta. Si sale cruz, se silencia (volteamos la carta).
6. Botella	Se hace girar una botella, a efectos de determinar qué grupo de intérpretes comienza la interpretación de sus cartas.
7. Exploración	Momento de buscar aquellos instrumentos o recursos técnicos que mejor se adecúen a las cartas que tenemos.
8. Ejecución	Se proyecta un contador a la vista de los intérpretes. Cada 30'' se produce un cambio de textura: en sentido horario/antihorario (según determine una moneda), cada grupo va introduciéndose de 30 en 30 segundos. La pieza termina cuando el último grupo interprete en solitario su última carta.
9. Concierto	Concierto didáctico en el centro educativo.

Nota. Elaboración propia

Resultados

Los datos iniciales permiten atisbar un proceso habitual de enseñanza-aprendizaje que prioriza la impartición de contenidos historiográficos sobre la interpretación y/o la creación musical. Asimismo, se hace patente un bajo nivel en lectoescritura musical en partitura convencional (con deficiencias en torno al 60% de la muestra).

El análisis de las 48 cartas elaboradas en pequeño grupo (Figura 1) permite constatar su adecuación estética. Entre las principales tipologías de notación gráfica, podemos destacar el recurso a onomatopeyas (11), puntos (8), combinaciones de diseños lineales y puntos (9), líneas discontinuas (4), garabatos (3) o dientes de sierra (3).

Figura 1

Conjunto de naipes (partituras gráficas) creado por los alumnos/as



Nota. Elaboración propia

La transcripción del proceso creativo permite constatar los siguientes efectos en el alumnado participante. En primer lugar, durante la interpretación musical *per se* predomina un clima distendido y de alegría: la intriga ante lo que sucederá en los próximos 30” y las reacciones de sorpresa impulsan un desarrollo efectivo de la actividad. Por otra parte, el alumnado explora las posibilidades instrumentales o vocales para cada una de sus cartas. Esto conduce, en ciertos casos, al desarrollo de técnicas instrumentales creativas, por ejemplo, imitando los movimientos circulares de una graffía mediante las baquetas de un xilófono, o con un movimiento ondulatorio de manos sobre un teclado. Las dificultades inherentes a la interpretación, por ende, quedan supeditadas a la imaginación del alumno/a, traducándose en una desinhibición y disfrute del acto musical, así como en la escucha atenta al compañero/a.

Respecto al cuestionario final, los datos reflejan una asimilación conceptual del repertorio en el corto plazo (en, aproximadamente, un 90% de la muestra). La actividad ha sido valorada muy positivamente, tanto por su faceta educativo-funcional (9/10) como por su inmanente interés (9.5/10). Entre sus principales potencialidades, los estudiantes destacan su naturaleza lúdica, libre y creativa.

Finalmente, se analizan los resultados del grupo de discusión acometido durante el curso académico 2019-2020 con 6 voluntarios/as pertenecientes a la muestra original. Mediante la interacción interpersonal, surgen recuerdos espontáneos sobre la experiencia (la posición ocupada en el aula, el empleo de dados, etc.) y la naturaleza de la indeterminación (“sonaba diferente cada vez que lo hacíamos”). El visionado de las cartas suscita reacciones de añoranza (“¡esto te lo habíamos hecho nosotros...!”), recordando no sólo la autoría de alguna de ellas, sino también qué recursos emplearon para musicarlas.

Discusión

A efectos de contrastar la validez de la propuesta -y, por ende, de la aplicación de la música aleatoria como medio de composición grupal en el aula de secundaria-, establecemos nuestras principales conclusiones. Los resultados aportados permiten confirmar una asimilación efectiva -conceptual y procedimental- de la música aleatoria, tanto en el corto como en el largo plazo. Sin duda, la vivenciación de lo estudiado ha reportado una comprensión significativa de la experiencia, hacia “la construcción intelectual de diferentes competencias” (López-Rodríguez, 2008, p.3).

El concepto artístico de Cage -libre, pero al mismo tiempo cerrado y programado a modo de juego (Costa, 2009)-, ha permitido plantear un diseño metodológico en el que la sorpresa y la exploración han estimulado la participación y motivación discente. La experiencia ha demostrado que se puede aprender disfrutando, incluso con alumnado de bachillerato, venciendo las barreras de la autonegación del “yo no sé tocar”. Ello ha permitido alcanzar sonoridades “al estilo” de la música vanguardista trabajada, así como ejemplos genuinos de partituras gráficas. Para futuras reformulaciones, podrían plantearse adiciones de nuevas “reglas de juego” en el diseño de las cartas: aplicación de colores, instrucciones, trabajo específico de aspectos concretos del sonido (Weekes, 2015), etc.

Como afirma López-Rodríguez (2008), “tal vez tan solo sea una cuestión de prejuicio considerar como natural la dificultad de aceptación de ciertos lenguajes por parte de los alumnos en la adolescencia” (p.3). Coincidimos con Grieg-Viig (2019) al abogar por las corrientes artísticas vanguardistas como forma inclusiva de crear música abierta a múltiples soluciones. Las aportaciones de este estudio se circunscriben a la realidad educativa en la que se ha adoptado dicha propuesta, pudiendo ser o no extrapolables a otros contextos educativos. Mas, en nuestro caso, hemos sido testigos de cómo un repertorio minoritario como el de la música aleatoria ha calado en nuestro grupo de alumnos/as, demandando siempre jugar “una partida más”.

Referencias

- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 31-39.
- Buj, M. (2014). Partituras gráficas circulares: Entre tiempo y espacio. *Barcelona, Research, Art, Creation*, 2(3), 277-300. Doi: 10.4471/brac.2014.14
- Costa, R. L. M. (2009). A idéia de jogo em obras de John Cage e no ambiente da libre improvisação. *Per Musi*, 19, 83-90. <https://www.scielo.br/pdf/pm/n19/a09n19.pdf>
- Galiana-Gallach, J.L. (2018). De la naturaleza de la improvisación libre: elementos esenciales para su identificación y diferencias con la composición escrita. *ITAMAR. Revista de Investigación Musical: Territorios para el Arte*, 4, 26-49. <https://ojs.uv.es/index.php/ITAMAR/article/view/12880>
- Grieg-Viig, T. (2019). “There is a shark coming, then there is a du-du-du-du-du...”: Mediating cultural tolos in a norwegian creative music-making Project. *British Journal of Music Education*, 36, 125-138. Doi: 10.1017/S026505171900007X
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- López-Rodríguez, J.M. (2008). Aprendiendo a través de la indeterminación. *LEEME*, 22, 1-14. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9776>
- Morgan, R. P. (1999). *La música del siglo XX. Una historia del estilo musical en la Europa y la América modernas*. Madrid: Akal.
- Weekes, T. (2015). Mastering musical meaning: images as interpretive resources in multimodal music texts. *Visual Communication*, 15(2), 221-250. <https://doi.org/10.1177/1470357215622737>
- Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

10

MESA DE COMUNICACIONES

DEL PUEBLO A LA ESCUELA: RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL AULA A PARTIR DE LAS MÚSICAS TRADICIONALES

Ximena Valverde Ocáriz¹

(1) Doctora en Educación, Investigadora CIEM Chile, ximena.valverde@gmail.com

Resumen

La utilización de músicas tradicionales como recurso de aprendizaje en la educación formal, ha sido un tema poco difundido dentro de la escuela en Chile. Por este motivo y tras una década de trabajo e investigación de campo se han desarrollado cuatro proyectos educativos donde la utilización de estas músicas y los contextos socioculturales de donde provienen han servido como recursos de aprendizaje escolar. Esto ha sido reflejado a través de la elaboración de dos cuadernos de repertorio escolar y arreglos para la educación primaria, una propuesta didáctica para la clase de sexto año básico con repertorio y actividades interdisciplinarias y, un libro de repertorio y actividades lúdicas para la educación inicial desde un año de edad.

Las cuatro experiencias que se han realizado y se están realizando tuvieron como objetivo mostrar que las músicas tradicionales pueden ser un apoyo importante para el desarrollo educacional de niños/as en etapa escolar, estas músicas no sólo aportan elementos que contribuyen al desarrollo musical sino además como su importancia radica en el contexto en el cual se dan, las experiencias de aprendizaje se tornan significativas para el/la estudiante cuando comprende el significado que tiene para una determinada comunidad una música o danza colectiva.

Palabras clave: *Música tradicional; recursos didácticos; educación inicial; educación primaria.*

Abstract

The use of traditional music as a learning resource in formal education has been a topic little spread within the school in Chile. For this reason, and after a decade of field work and research, 4 educational projects have been developed where the use of these music and the socio-cultural contexts from which they come have served as school learning resources. This has been reflected through the elaboration of 2 school repertoire notebooks and arrangements for primary education, 1 didactic proposal for the sixth grade class with repertoire and interdisciplinary activities and, 1 repertoire book and play activities for initial education from 1 year of age.

The 4 experiences that have been carried out and are being carried out show that traditional music can be an important support for the educational development of school children, this music not only contributes elements that contribute to musical development but also how its importance lies in the context in which they occur, learning experiences become meaningful for the student when he understands the meaning that a collective music or dance has for a certain community.

Keywords: *Traditional music; didactic resources; initial education; primary education.*

Cita recomendada

Valverde Ocáriz, X. (2021). Del pueblo a la escuela: recursos didácticos para el aula a partir de las músicas tradicionales. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 239-243). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

En el contexto educacional chileno las músicas tradicionales, no tienen ni han tenido una presencia relevante en el currículum de educación musical, a raíz de esto, surgió la necesidad de la inclusión de estas músicas tanto para incentivar la práctica instrumental en talleres extra escolares o escuelas de músicas, así como para su utilización como recurso de aprendizaje en el currículum formal, ya fuese, en una primera etapa en la clase de música y posteriormente

como un recurso interdisciplinar.

Se torna entonces, una razón importante el hecho de que el estudiantado tenga la posibilidad de nutrirse de nuevos conocimientos, pero no solamente por aquellos dados de manera hegemónica en la escuela (Abrahams, 2008; Jorquera, 2019), sino por el contrario es necesario considerar a aquellas fuentes de conocimientos no académicos provenientes en este caso desde los pueblos originarios (Quishpe, 2019; Quintriqueo *et al.*, 2020). Estos conocimientos que han sido adquiridos y transmitidos a través principalmente de la tradición oral, se pueden transformar en un recurso valioso para la escuela actual, permitiendo al estudiantado el acceso a nuevas experiencias de aprendizaje (Costa, 2003; Salazar, 2016; Valverde, 2018).

En este sentido, la educación musical se ubica en un sitio privilegiado en relación a la adquisición de nuevas estrategias para los aprendizajes y cómo estos se tornan significativos para quienes se educan (Davis, 2009; Elliot, 2012). Dadas sus cualidades, la música en el currículum podría ser considerada como una disciplina esencialmente interdisciplinar ya que se alimenta desde diferentes fuentes y que a nivel escolar pueden aportar aún más al desarrollo educativo de niñas y niños (Gutierrez *et al.*, 2011; Aldeguer y Lavall, 2012; Valverde, 2018).

Cuando nos referimos a una educación musical integral e interdisciplinar, lo que se quiere conseguir es que la disciplina impregne a las demás y a su vez beba de otras fuentes con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje y como consecuencia poco a poco acortar las barreras disciplinarias impuestas dentro de la educación formal.

La utilización de recursos musicales provenientes de la cultura tradicional, en este caso de los pueblos andinos, permite dar una nueva visión a los recursos que se utilizan habitualmente en la clase de música, por ejemplo: la ampliación de repertorio, la utilización de canciones en otros idiomas (aymara o quechua, por ejemplo), el acercamiento a nuevos instrumentos musicales y la comprensión de nuevas formas de ver la música en contextos diversos.

Metodología

Los cuatro materiales didácticos elaborados, han seguido patrones de organización y desarrollo similar. En ellos el énfasis ha sido la recolección de músicas a partir del trabajo de campo, esto quiere decir a través de la participación en diferentes fiestas tradicionales del norte de Chile, oeste de Bolivia y sur este de Perú. Todas las fiestas tradicionales tienen relación con la religiosidad popular presente en estas zonas de sudamérica.

El primer paso consistía en la selección de las músicas y, se organizaba a partir de las variables “pertinencia musical en la escuela”, “relevancia social de la actividad” y “participación grupal”. La **pertinencia musical** se consideraba a partir de la pregunta, ¿cómo pueden estas músicas y/o danzas contribuir al desarrollo del estudiantado en la escuela? La variable **relevancia social**, por su parte, se consideraba a partir de la pregunta, ¿en qué momento de la fiesta se utiliza esta música? y ¿cómo puede aportar al aprendizaje de estudiantes de educación primaria? La última variable se refiere a la **participación grupal** y se abordaba a partir de la pregunta, ¿de qué manera se involucra la comunidad en esta actividad?, ¿cómo esta música contribuye a la socialización de los integrantes de la comunidad? y, ¿cómo podemos extrapolar estas prácticas a la educación formal y particularmente al aula de música?

Una vez terminada la selección de las músicas, se realizaban las transcripciones de partituras, estas eran elaboradas a partir de criterios musicales pero principalmente didácticos, de esta forma se buscaba que los resultados fueran los más parecidos a las músicas pero simplificados para que pudiesen ser comprendidos tanto por el profesorado así como por estudiantes, no obstante siempre se utilizaban formas de escritura alternativa con el fin de que quienes no conocían el lenguaje musical occidental no fueran excluidos de las propuestas de trabajo.

Cuando las transcripciones estaban terminadas se iniciaba la etapa de elaboración didáctica, esta, consistía en el caso de los dos primeros materiales, en la creación de arreglos para

diferentes tipos de formaciones instrumentales presentes en la escuela, tales como, ensambles de aula, orquesta de cuerdas, ensamble de vientos o conjuntos de guitarra o violoncellos. En el caso del tercer material el énfasis estuvo centrado en la elaboración de actividades organizadas a partir de una unidad de trabajo organizada en ocho subtemas que podían ser trabajadas a lo largo de un semestre o un año si se abordaba de forma parcial.

El cuarto material contiene algunas variantes en su elaboración debido a que el objetivo es su implementación en la educación inicial, esto quiere decir, para edades comprendidas entre uno y seis años, por lo que su contenido está organizado según las etapas del desarrollo infantil, es decir los mismos recursos musicales han sido adaptados con variedad de posibilidades de acuerdo a la edad de sus participantes.

Los cuatro materiales cuentan además con diferentes posibilidades de apoyo al trabajo a través de recursos de audio o audiovisuales.

Tres de los materiales desarrollados contaron con un periodo de acompañamiento a los usuarios. Se trató del registro de vídeos y/o audio en algunos casos y visitas al aula, entrevistas y evaluaciones del material elaborado por parte de los usuarios.

Resultados

En relación a la **pertinencia musical** en la escuela, se han seleccionado más de 40 danzas, cantos, fanfarrias y cantos de procesión. En las músicas se han incluido tonalidades mayores y menores utilizando la mayoría de las veces los grados principales de una determinada tonalidad. Estas por su parte han sido adecuadas a los instrumentos que se utilizarían en la escuela. En cuanto al ritmo, se trata principalmente de músicas de ritmo binario 2/4 y 4/4 en algunos casos mixto como por ejemplo el 6/8 que está presente en algunas danzas del norte de Chile. Sin embargo ha sido inevitable la utilización de cambios de métrica de binario a ternario, ya que esto está muy presente en algunas de las músicas seleccionadas, por ejemplo en el Huayno.

Todas las músicas seleccionadas cuentan con un objetivo pedagógico musical para ser desarrollado por el profesorado, sea este en relación al ritmo, a la melodía o a la armonía. Por ejemplo, para el desarrollo rítmico el énfasis se encuentra en el reconocimiento y ejecución de tiempos fuertes versus contratiempos y por otro lado en la ejecución colectiva de ritmos con instrumentos de percusión o instrumentos melódicos.

En cuanto a la variable de **relevancia social**, la selección de las músicas estuvo focalizada en la realización de actividades sociales que se realizan en una fiesta y cómo este contexto y espacio sociocultural puede aportar nuevos conocimientos a la educación formal. Por ejemplo se seleccionaron actividades donde estudiantes de diferentes niveles de aprendizaje pudieron conocer algunos rituales que eran parte de las fiestas y de esta forma acercarse a la cosmovisión que tienen las comunidades donde la cultura aymara o quechua, dependiendo de la localización geográfica, cobra una importancia determinante. La participación e implicación de una comunidad en forma colectiva se convirtió en un elemento vital para ser analizado y abordado en la clase de música donde además estaba presente el elemento interdisciplinar, ya que las acciones que se llevaban a cabo en la fiestas y donde claramente la música estaba siempre presente, conformaban una parte de un todo indivisible.

Por último la variable **participación grupal**, se consideró de gran importancia y permitió extraer momentos que podían ser abordados como recursos de aprendizaje en el aula. Por ejemplo, el caso de la actividad colectiva llamada las Tolcahuas, donde toda la comunidad participaba en la elaboración de la comida, separándose hombres de mujeres con un rol cada uno dentro de la actividad y donde la actividad completa se llevaba a cabo al ritmo de la música y el baile. En este caso se podían extraer aprendizajes de carácter social, cooperativos, colaborativos e incluso resaltando el rol de género en estos espacios y de esta forma eran incluidos dentro de los objetivos de las actividades propuestas para el aula.

Discusión

Los cuatro proyectos didácticos que se han presentado han abierto la posibilidad de ir profundizando cada vez más en el valor que puede tener la utilización de estas músicas en el contexto educativo.

A nivel de la pertinencia musical, estas músicas han permitido a las diferentes formaciones musicales ampliar el repertorio que normalmente se trabaja, acercando este tipo de músicas a los instrumentos de tradición clásica donde el repertorio principal se basa en músicas europeas de los siglos XVIII y XIX. En concordancia con Jorquera (2019), la posibilidad de tocar estas músicas como parte del repertorio ha permitido que el estudiantado tenga un punto de referencia cercano y más contextualizado que relacione las músicas de su propia cultura con los instrumentos de origen europeo que están aprendiendo.

Cuando estas músicas fueron utilizadas como recursos de la clase de música permitieron potenciar el desarrollo rítmico de quienes participaron, gracias a la riqueza rítmica que poseen estas músicas, además de entregar posibilidades de aprendizaje alternativo no exclusivamente basado en la lecto escritura musical. Por otro lado, los aprendizajes extra musicales que de estas músicas se pueden extraer, permitieron enriquecer las clases de música no solamente con elementos musicales sino a partir de la valoración del contexto en que éstas se daban, lo cual hizo posible un acercamiento a la cultura tradicional presente en Chile y otros puntos de sudamérica y, que pese a la tecnología y las posibilidades de conectividad existentes en la actualidad, estas tradiciones siguen estando fuera muchas veces fuera del llamado mundo actual. Lo cual en muchos casos fue el primer acercamiento que tuvo el estudiantado con estas músicas y sus tradiciones asociadas.

Finalmente, las prácticas sociales observadas en las fiestas permitieron una importante selección de recursos para el aprendizaje escolar, que una vez utilizadas en el aula enriquecieron de forma interdisciplinar a la clase de música debiéndose inevitablemente interactuar con las demás disciplinas del curriculum y permitiendo además nuevas formas de aprendizaje en el aula y donde la importancia del trabajo colaborativo y el resultado colectivo reflejaban las prácticas sociales grupales que se daban de la misma forma en las actividades de los pueblos.

Este proyecto se encuentra en constante crecimiento, reflexión y reinención en la búsqueda siempre de mejorar y contribuir de la mejor forma posible al desarrollo integral de los niños y niñas en etapa escolar, en una primera etapa en escuelas de Chile, pero con la visión de compartir estos saberes en diferentes contextos de Latinoamérica y Europa.

Referencias

- Abrahams, F. (2008). Musicando Paulo Freire: una pedagogía crítica para la educación musical. McLaren, P., Kincheloe, J. (editores). *Pedagogía crítica: de que hablamos, donde estamos*. 305-322. Graó.
- Aldeguer, S. P., y Lavall, E. N. L. (2012). La Música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 127-143.
- Costa, L. (2003). Práctica pedagógica y música tradicional. *Revista electrónica Leeme*. 12. 1-7. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/costa03.pdf>
- Davis, Robert A. (2009). Educación musical e identidad cultural. Lines, D. (editor). *La educación musical para el nuevo milenio*. 71-90. Morata.
- Elliott, D. (2012). Another perspective: music education as/for artistic citizenship. *Music Educator Journal* 99(1), 21-27. <https://doi.org/10.1177/0027432112452999>
- Gutiérrez Cordero, R., Cremades Begines, A., y Perea Díaz, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-161.
- Jorquera Rossel, R. A. (2019). Músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical

chilena: análisis de su inclusión y exclusión.

Quintriqueo Millán, S., Morales Saavedra, S., Quilaqueo Rapimán, D. y Arias Ortega, K. (2020). Interculturalidad para la formación inicial docente: desafíos para construir un diálogo intercultural.

Quishpe Bolaños, J. M. (2019). Educación superior, pueblos indígenas e interculturalidad: la Escuela de Educación y Cultura Andina. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Salazar, N. (2016). *Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje*. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*. 16(31). 205- 218 <https://doi.org/10.22518/16578953.650>.

Valverde, X. (2018). *Música tradicional en el aula: las bandas de bronces de Tarapacá y sus aportaciones a la educación musical escolar*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/664246#page=1>

Información de interés

Los proyectos Latinoamérica en el aula I y II, fueron financiados a través de los fondos concursables de Ministerios de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile del año 2015 y 2016 respectivamente. El proyecto Mapa Sonoro fue financiado gracias a los fondos concursables del FNRD para Cultura y Deportes del Gobierno regional de Tarapacá en Chile el año 2016. El proyecto Latinoamérica en el aula III: Recursos musicales para la educación inicial, ha sido autogestionado, se encuentra actualmente en proceso de edición y estará disponible a partir del segundo semestre del año 2021 en formato digital y físico.

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

LA MÚSICA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL ÁREA DE CIENCIAS. ESTUDIO COMPARATIVO EN GALICIA Y CORFU

Spyridon Fakiolas¹, Alba Reirís Rodríguez²

(1) Universidade da Coruña, s.fakiolas@udc.es ; (2) Universidade da Coruña, alba.reiris.rodriguez@udc.es

Resumen

En este trabajo se detalla el plan de investigación que se llevará a cabo con el fin de conocer si el profesorado de Educación Secundaria de Galicia y Corfu (Provincia de Grecia) se sirve de las sinergias que tienen la música y la ciencia de forma educativa interdisciplinar. Para comprobarlo, se diseñará e implementará un cuestionario dirigido al profesorado de centros educativos de enseñanza secundaria de estas dos regiones. Una vez que se obtengan los resultados y en el caso de constatar que el profesorado no concibe el conocimiento científico como un saber integrado, que en la enseñanza de la ciencia, tanto en Galicia como el Grecia, el alumnado memoriza expresiones abstractas, fórmulas y normas de matemáticas, física y química, descontextualizadas, lo que provoca que el alumnado se encuentre con dificultades a la hora de razonar en el ámbito de las ciencias, desmotivación y desinterés, se diseñará una propuesta didáctica interdisciplinar que se pondrá en práctica en centros educativos de Galicia y Corfu. Tras la intervención se harán entrevistas al alumnado y profesorado implicado para conocer los beneficios del trabajo interdisciplinar.

Palabras clave: educación; música; ciencias.

Abstract

This paper details the research plan that will be carried out in order to determine whether the teachers of Secondary Education in Galicia and Corfu use the synergies between music and science in an interdisciplinary educational way. In order to verify this, a questionnaire will be sent to the teachers of secondary schools in these two regions. Once it is verified that teachers do not conceive scientific knowledge as an integrated knowledge, that in the teaching of science, both in Galicia and Greece, students memorize abstract expressions, formulas and rules of mathematics, physics and chemistry, decontextualized, which causes students to encounter difficulties in reasoning in the field of science, demotivation and disinterest, an interdisciplinary didactic proposal will be designed and implemented in schools in Galicia and Corfu. After the intervention, interviews will be carried out with the students and teachers involved to verify the advantages of interdisciplinary work.

Keywords: education; music; science.

Cita recomendada

Fakiolas, S., & Reirís Rodríguez, A. (2021). La música como herramienta didáctica en el área de ciencias. Estudio comparativo en Galicia y Corfú. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 244-248). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La música y las ciencias se han ido desarrollando a lo largo de la historia, aparentemente, por distintos caminos, pero, en realidad, hay fuertes nexos en común a través de los diferentes periodos históricos.

Ya en la Antigua Grecia, filósofos como Platón, Aristóteles y Pitágoras tenían como centro del saber las ciencias, y en él la música ocupaba un lugar destacado. Desde Pitágoras la música se empieza a considerar dentro del campo de las ciencias, pues se inician diferentes experimentos e investigaciones con fundamento matemático relacionados con los sonidos

(Chao-Fernández, Mato-Vázquez y Chao-Fernández, 2019). Un elemento básico de la música es el concepto del número, común a todos los fenómenos físicos, por lo que la música se puede considerar en la categoría científica y metafísica. Aristóteles describió la palabra griega “mousikós” que significa el “músico” en griego moderno, siendo éste, para la antigüedad, una persona culta o formada en todas las artes y disciplinas. Consideraba que el músico es un artista de todas las artes, describiéndolo de una forma más completa de la que se hace hoy en día (Montero, 1989). Platón conectaba la música y la astronomía como ciencias hermanas, porque en su práctica crean cualidades sensitivas para el ser humano y con el desarrollo de estas ciencias puede alcanzar a ver la esencia de las cosas. “La educación de matemáticas en Antigua Grecia estaba dividida en cuatro secciones la teoría de los números, la geometría, la música y la astronomía y este conjunto es el *quadrivium*” (Shab, 2010, p.12). Por tanto, vemos que la música en la Antigua Grecia tenía la misma importancia que la ciencia y estaba integrada en la educación de los grandes filósofos griegos.

En la Edad Media San Agustín y Boecio siguen el pensamiento pitagórico-platónico defendiendo que la música teórica está estructurada por los números por ser los fundamentos de la armonía y del orden. Salina (1577) describe la música como el *número sonoro*, apoyándose en que la música es algo intermedio entre la física y las matemáticas. No es exactamente ninguna de las dos, pero tiene la parte del sonido que representa la física y la parte del ritmo que representan las matemáticas (Otaola, 1999)

A lo largo de los siglos XVII y XVIII varios matemáticos como Marin Mersenne, René Descartes, Leonhard Euler o Jean d’Alembert publicaron libros de teoría de la música, en los que vemos que había una conexión de investigadores científicos con la música teórica. Antes y durante la época del Renacimiento la investigación y educación de la música era más respetuosa, y reconocida que la composición. J.Ph. Rameau es uno de los grandes compositores del siglo XVIII que describe la música como una ciencia, que necesita el pensamiento abstracto para componer, utiliza como medio de lectura una lengua simbólica en una gráfica de dos dimensiones, en la que la altura de la nota musical se representa en el eje de coordenadas, en la que, Y es igual a la altura de la nota, y la duración de la nota musical se representa en la coordinación de la X . Además, en la composición musical se utiliza en ocasiones la escritura y modelos matemáticos, lo cual lo vemos también en el siglo XX en obras de Messiaen y de Xenakis (Papadopoulos, 2002).

El filósofo Mersenne investigó el monocordio desde varias perspectivas. Dividiendo la cuerda, contó las notas musicales que el monocordio genera. Experimentando con el grosor, la longitud, y la tensión descubrió la *Ley de la Frecuencia*, la cual establece que la longitud de la cuerda es inversamente proporcional con la frecuencia. El descubrimiento de Mersenne pasó a la historia científica como el inicio de una ciencia moderna: la Acústica, y una vertiente científica nueva de esta época que era la vibración (Calderón, 2013).

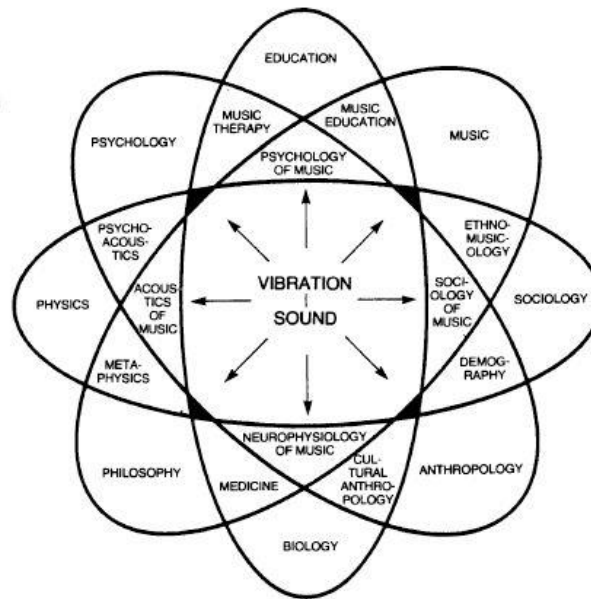
Algunos de los compositores que utilizaron técnicas de carácter matemático fueron Bach, Haydn, Mozart. La famosa composición de Mozart que tiene relación directa con las matemáticas es la obra “Juego de dados musical”, que combina de forma aleatoria los 176 compases que el compuso. El resultado es impresionante, así que generó 11¹⁴ vales diferentes. Con esta obra Mozart muestra su genio matemático y da una rápida solución para músicos de esta época, que no eran compositores, para tener prácticamente infinitos vales (Lluis-Puebla, 2002).

En el siglo XX hay conocidos compositores como Bartok, Xenakis, y Messiaen, entre otros, que utilizaron ideas basadas en matemáticas, como la proporción áurea, o la serie de Fibonacci para componer sus obras (Peralta, 2011).

Un modelo que describe la interdisciplinariedad de la música es el modelo de Eagle (Hodges, 2003), la vibración del sonido es la molécula central que interacciona con todas las demás disciplinas (figura 1).

Figura 1

Modelo de la interdisciplinariedad de la música de Eagle



Nota. Eagle (1996, cit. en Hodges, 2003, p.2)

En definitiva, sociólogos, antropólogos, biólogos, filósofos, físicos, psicólogos, musicólogos y neurólogos han publicado artículos y libros investigando las contribuciones de la música a sus especialidades de investigación (Hodges, 2003), sin embargo, consideramos que estas sinergias no se están aprovechando en el ámbito de la educación secundaria.

Objetivos

Objetivo principal

Utilizar la música como herramienta para mejorar la enseñanza de las ciencias.

Objetivos secundarios

Implementar actividades de música como ejemplos prácticos para entender expresiones abstractas de ciencias.

Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en asignaturas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, trabajo individual y en equipo, específicos de la enseñanza musical, para extrapolarlos al aprendizaje de la ciencia.

Promover el intercambio de ideas educativas en el ámbito europeo.

Metodología

El enfoque de la investigación será mixto tanto cualitativo como cuantitativo, en un afán que ésta sea lo más completa y objetiva posible, ya que un estudio de análisis de datos basado en una investigación mixta ofrece una reflexión a la realidad estática (enfoque cuantitativo) y una visión objetiva (enfoque cuantitativo), al mismo tiempo una realidad dinámica con característica general la subjetividad (enfoque cualitativo) (Ortega, 2018), siendo este tipo de metodología para la investigación en educación “una excelente y completa batería metodológica” (Núñez, 2017, p. 640).

La primera fase de la investigación consistirá en la aplicación de un cuestionario para la recogida de datos, cuyos resultados se analizarán con programas específicos de análisis de datos, con lo que se pretende averiguar si las hipótesis de la investigación son aceptadas o rechazadas. Si se confirman las hipótesis se propondrá una intervención a partir de una propuesta didáctica diseñada específicamente, en la que el núcleo generador será la música, a través de la cual se hilará una temática basada en la interdisciplinariedad y el apoyo de la asignatura de música con las ciencias. Todo ello desde la creatividad, el sentido crítico, las inteligencias múltiples, el medioambiente y su problemática actual, las desigualdades sociales y de género y el uso de las TIC's.

La propuesta didáctica se aplicará en centros de educación de Galicia, en la comunidad de Corfu en Grecia, con intención de compartir en más centros educativos de la comunidad europea. Esta fase conformará la parte cualitativa de este estudio, dado que se hará una rúbrica de observación para poder analizar la efectividad de la intervención interdisciplinar, y se realizará una valoración de la adquisición e interiorización de ciertos conceptos abstractos usados en las asignaturas de las ciencias por parte del alumnado, completándose el estudio con entrevistas tanto a los estudiantes como al profesorado de los centros educativos participantes.

Instrumentos

Para el estudio del estado del arte se realizará una revisión bibliográfica de libros, tesis y publicaciones de autores y autoras relevantes en la materia.

Posteriormente, se llevará a cabo la realización de cuestionarios al profesorado de Galicia y Grecia con el fin de averiguar si aprovechan las sinergias entre las ciencias y la música para promover un aprendizaje significativo entre su alumnado. En caso de que los resultados avalen la falta de empleo de una metodología interdisciplinar, se elaborará una propuesta de intervención interdisciplinar que se implementará mediante una investigación-acción en centros educativos de Galicia y Corfu, lo que permitirá observar y analizar de primera mano los resultados de la investigación.

Además, para profundizar en el estudio, se realizarán entrevistas semiestructuradas tanto a alumnado como a profesorado participante con el fin de contrastar los datos obtenidos. Con todo ello se pretende que la información recabada sea lo más fiable posible.

Población

Formarán parte el alumnado de secundaria en España y otro país de la unión europea.

Resultados

Se espera que el estudio permita contrastar las hipótesis de la investigación, que son las siguientes:

En la actualidad no se trabaja interdisciplinariamente la ciencia y la música, aprovechando las sinergias de estas dos disciplinas, ni en los centros de Educación secundaria de Galicia ni en los de Grecia.

En la enseñanza de la ciencia, tanto en Galicia como en Grecia, el alumnado memoriza expresiones abstractas, fórmulas y normas de matemáticas, física y química, descontextualizadas, con la finalidad de resolver una serie de problemas parecidos.

El alumnado de Galicia y Grecia se encuentra con dificultades a la hora de razonar en el campo de las ciencias.

Esta situación también lleva implícita una falta de motivación y desinterés por parte del alumnado.

Si se trabajasen de forma interdisciplinar la ciencia y la música, mejoraría considerablemente el aprendizaje del alumnado, así como su interés y motivación.

Discusión

El proyecto “European Music Portofolio: Sounding Ways into Mathematics” se ha realizado en varios países de la Unión Europea los últimos años e interrelaciona las matemáticas y la música. Crea una guía de actividades interdisciplinares para el profesorado de música y/o de matemáticas. Otro proyecto es el “La la Lab- the Mathematics of Music” el cual propone un laboratorio interactivo. Combina de forma visualizada la música y las matemáticas. Así que con estas dos propuestas se busca despertar un nuevo interés y motivación entre el alumnado.

Referencias

- Chao-Fernández, R., Mato-Vázquez, D., y Chao-Fernández, A. (2019). Fractions and Pythagorean Tuning—An Interdisciplinary Study in Secondary Education, *Mathematics* 7(12), 1-13
- Calderón Urreiztieta, C. E. (2013). *El monocordio como instrumento científico: sobre rupturas y continuidades en la " Revolución científica": Ramos de Pareja, Zarlino y Mersenne* (Doctoral dissertation, Universitat Pompeu Fabra).
- Hodges, D. A. (2003). Music Psychology and Music Education: What's the connection?. *Research studies in music education*, 21(1), 31-44.
- Lluis-Puebla, E. (2002). La matemática en la música. *Pro Mathematica*, 16(31-32), 129-143.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013.
- Miyara, F. (2005). La música de las esferas: de Pitágoras a Xenakis... y más acá. https://www.academia.edu/34580332/La_m%C3%BAsica_de_las_esferas_de_Pit%C3%A1goras_a_Xenakis_y_m%C3%A1s_ac%C3%A1_Apuntes_para_el_coloquio_del_Departamento_de_Matem%C3%A1tica_Federico_Miyara
- Montero, M.P. (1989). Armonías y ritmos musicales en Aristóteles, *Memorias de historia antigua*, 10, 63-65.
- Núñez Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
- Ortega, A. O. (2018). Enfoques de investigación. https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Otero_Ortega/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION_TABLA_DE_CONTENIDO/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION-TABLA-DECONTENIDO-Contenido.pdf el, 14.
- Otaola, P. (1999). La música como ciencia en los teóricos españoles del renacimiento: Juan Bermudo (1555) y Francisco Salinas (1577). *Anuario Musical*, 54. <http://anuariomusical.revistas.csic.es>
- Papadopoulos, A. (2002). Mathematics and music theory: From Pythagoras to Rameau. *The Mathematical Intelligencer*, 24(1), 65-73.
- Peralta, J. (2011). Modelos matemáticos del sistema de afinación pitagórico y algunos de sus derivados: propuesta para el aula. *Educación matemática*, 23(3), 67-90.
- Shab, S. (2010). An exploration of the relationship between Mathematics and Music.

Enlaces web:

<http://maths.emportfolio.eu>

<http://imaginary.org>

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

PROYECTOS INTEGRADOS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UNA PROPUESTA FORMATIVA QUE POTENCIA LA CREACIÓN, LA PARTICIPACIÓN Y LA TRANSFERENCIA

Cristina Trigo¹, Raúl Eirín Nemiña², Carol Gillanders³

(1) Universidade de Santiago de Compostela, cristina.trigo@usc.es; (2) Universidade de Santiago de Compostela, raul.eirin@usc.es; (3) Universidade de Santiago de Compostela, carol.gillanders@usc.es

Resumen

En este trabajo se analiza la puesta en práctica de una propuesta formativa para alumnado universitario basada en proyectos de creación artística. Dicha propuesta se dirige a estudiantes de 4º curso del Grado en Maestros/as de Educación Infantil y presenta la novedad de que se concibe la materia como un proyecto en sí mismo. Desde una educación artística integral que estimula la exploración de lo sensorial y el aprendizaje experiencial, se propone al alumnado una vía formativa que combina sesiones performativas, talleres de experimentación, debates y discusiones y el diseño e implementación de acciones en un contexto real gracias a la colaboración interinstitucional. A través de un estudio de caso a lo largo de cuatro cursos académicos, se recopilieron diferentes evidencias que permitieron analizar el grado de aceptación e interés del programa. La investigación sugiere que desde la formación inicial del profesorado se deben impulsar acciones formativas que faciliten la comprensión de los contenidos interrelacionados, la utilización de materiales atractivos y ricos que permitan su manipulación y exploración sensorial, la autonomía de los estudiantes, y la puesta en práctica en contextos reales de las experiencias llevadas a cabo en las aulas universitarias más allá del período de Prácticum.

Palabras clave: *aprendizaje basado en proyectos; creación artística; formación de profesorado; interdisciplinariedad; educación artística.*

Abstract

This article analyses the implementation of a formative programme for university students whose education is based upon Arts projects. This programme is addressed to 4th Year students of the Teacher Training in Early Childhood degree and introduces the novelty that the subject is designed as a project in itself. From an integral Arts education that stimulates sensorial exploration and experiential learning, an educational path that combines performative sessions, exploration workshops, discusses and the design and implementation of actions in a real context thanks to inter-institutional collaboration, is offered to students. Through a case study during four academic years, different evidences that have allowed the analysis of the degree of acceptance and interest the programme have been analysed. This study suggests that in initial teacher training programmes that promote the comprehension of interrelated contents, the use of attractive and rich materials that allow their manipulation and sensorial exploration, students' autonomy and the implementation in real contexts of the experiences carried out in the university classrooms beyond placements, must be promoted.

Keywords: *project based learning; artistic creation; teacher training; interdisciplinarity; Arts education.*

Cita recomendada

Trigo, C., Eirín Nemiña, R., & Gillanders, C. (2021). Proyectos integrados en educación artística: una propuesta formativa que potencia la creación, la participación y la transferencia. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 249-252). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

En las últimas décadas ha habido un creciente interés en la renovación metodológica del profesorado de la enseñanza superior y en la promoción de actividades centradas en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Se promueve la búsqueda de conocimientos, experiencias y herramientas que permitan al alumnado afrontar los retos de la compleja sociedad actual. La revisión de las estructuras, contenidos y procedimientos metodológicos de los programas formativos son fundamentales para alcanzar este cometido (Herrero et al., 2015). Es tarea del docente delimitar las competencias a desarrollar, entendidas estas como “un elemento fundamental para la selección de los conocimientos apropiados a cada propósito particular, ya que tienen una capacidad integradora, que ayuda a seleccionar ante un abanico de posibilidades” (Juanola y Calbó, 2005, p. 22). Liderazgo, mediación, gestión del conocimiento, manejo de las emociones o creación de ambientes de aprendizaje (Gutiérrez y Sanz, 2018) son competencias claves en este modo de entender la educación basada en la experiencia compartida y la reflexión sobre la práctica. Los docentes solemos reproducir los modelos didácticos que hemos vivido de ahí la importancia de buscar, vivir y analizar otras formas de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial de los maestros (Imbernón, 2007).

En el área de educación artística, Acaso (2015) sugiere trabajar alrededor de tres ideas centrales: “la disolución de los roles antagónicos de estudiante y profesor; la tallerización del aula y el cambio de las metodologías de transmisión” (p. 28). A estos ejes debemos añadir un punto más: la colaboración interinstitucional de forma que los estudiantes tengan oportunidad de llevar a acabo en contextos “reales” más allá del periodo de prácticas el conocimiento aprendido en el aula universitaria.

Nuestra búsqueda por un modelo alternativo al existente en la formación de los estudiantes del Grado en maestro/a de educación infantil en la Universidad de Santiago de Compostela en la materia optativa de 4º curso “Proyectos integrados en educación artística”, nos llevó a implementar una metodología que plantea la materia como un proyecto. Este proyecto es orgánico y se transforma en función del contexto, genera incertidumbre y muchas preguntas. A la hora de su análisis y revisión y con el objetivo de conocer el impacto que ha tenido, nos hemos preguntado: ¿cuál es el grado de aceptación de este tipo de planteamiento? ¿Qué interés tiene el modelo de formación que estamos planteando durante cuatro cursos en el Grado en maestro/a de educación infantil? ¿Qué ofrece a la comunidad educativa?

Metodología

Atendiendo a las preguntas de investigación planteadas, hemos llevado a cabo un estudio de caso. De acuerdo con Creswell (2007), en un estudio de caso “el investigador explora un sistema cerrado (un caso) o múltiples sistemas cerrado (casos) a través del tiempo mediante la recolección detallada de información que involucra múltiples fuentes de información” (p. 73). En este estudio se recopiló información durante cuatro cursos académicos sobre la experiencia de participación en el desarrollo del proyecto formativo mediante diferentes instrumentos: la observación directa, las valoraciones finales entregadas por los estudiantes, la realización de grupos de discusión, charlas y reuniones con los docentes de las escuelas colaboradoras y un registro fotográfico y videográfico de las diferentes propuestas realizadas en el aula universitaria y en las escuelas. En el proyecto participaron noventa y cinco estudiantes universitarios, tres docentes universitarios, y dos centros: la escuela infantil asociada a la propia universidad (0-3 años) y los grupos de 3 a 6 años de un colegio público de la zona.

La propuesta formativa consta de tres ejes:

- Sesiones performativas: en estas sesiones se plantea la transformación de las clases expositivas magistrales tradicionales en espacios para la presentación de lecturas trabajadas en grupos pequeños con un enfoque performativo.

- Talleres de experimentación: las clases interactivas se convierten en talleres de artistas, que ofrecen la posibilidad de experimentar con la luz negra, la mesa de luces, el teatro de sombras, las instalaciones, el movimiento con objetos, la danza y la música.
- Diseño e implementación de una propuesta integrada de educación artística que se lleva a cabo en un contexto real, gracias a la colaboración interinstitucional.

Resultados

En relación a las características del modelo formativo propuesto los estudiantes valoraron positivamente la estructura, el rol del alumnado-profesorado y el tipo de procesos y aprendizajes que se facilitaron. En cuanto a la estructura de la materia, apreciaron la división en sesiones de diferente índole: clases en donde se expusieron textos relacionados con diferentes referentes artísticos y fundamentos de proyectos artísticos que leyeron en grupo, reelaboraron y presentaron al grupo-clase de forma performativa; talleres de experimentación que les permitió descubrir, manipular y explorar distintos materiales y posibilidades que estos ofrecen; y, el diseño e implementación de sus proyectos en contextos “reales”, trabajando con edades entre 0-6 años. En palabras de una de las alumnas:

Esta materia fue para mí reveladora, ya que gracias a ella descubrí un mundo de ideas maravillosas con las que trabajar en el aula (...) Esta materia me permitió algo que no me permitió ninguna materia en toda la carrera, trabajar arte con los niños y niñas en un aula, y sinceramente me encantó. (R.C.C.)

Figura 1. Ejemplos de actividades



Nota: Elaboración propia

Referido al rol alumnado-profesorado, los estudiantes mencionaron las oportunidades que esta forma de trabajar les ofreció: el protagonismo que asumieron en la construcción de sus propios conocimientos a través de la investigación, de la autonomía y de la responsabilidad; la cercanía en el trato con los docentes de la materia; la colaboración y diálogo generado en las distintas sesiones; y, la oportunidad de expresarse y “tener voz”.

Asimismo, valoraron muy positivamente los procesos y aprendizajes que este tipo de formación promueve. Algunas características del proceso artístico que emprendieron y que destacan, son libertad, creatividad, motivación, implicación y trabajo colaborativo. Los docentes de la materia actuaron como guías, proporcionando materiales ricos y estimulantes que permitieron descubrir las posibilidades que ofrece el arte. Valoran como un punto muy destacado de la propuesta, la oportunidad de trabajar tanto en el centro infantil (0-3) como en el colegio (3-6) implementando los proyectos diseñados en las aulas universitarias.

Por otra parte, los estudiantes también hicieron referencia a la propia estructura rígida de las enseñanzas universitarias, en especial, a la delimitación de las materias en horarios rígidos.

Discusión

Los resultados muestran un elevado grado de satisfacción por parte de los participantes en las actividades desarrolladas, así como la constatación de la eficacia de las mismas como facilitadoras de la autonomía, la comprensión de los contenidos interrelacionados y la importancia de la colaboración interinstitucional. Podemos afirmar que las propuestas formativas que incluyen lecturas seleccionadas y la exposición performativa de las mismas, talleres de experimentación y discusiones en los foros, y el diseño e implementación de una propuesta integrada en un contexto “real” con la subsiguiente reflexión-evaluación, permiten la comprensión de los procesos artísticos y un acercamiento con ideas y recursos útiles para su implementación en la etapa infantil. En línea con Batlle y Capdevila i Solà (2013), podemos afirmar que esta forma de trabajar ha ofrecido al alumnado “nuevos caminos vivenciales i[y] emocionales, han adquirido más seguridad ante las disciplinas artísticas, creen en sus posibilidades creativas y que desde la experiencia vivida pueden aportar nuevas miradas a la escuela” (p. 196). Sin embargo, también es importante señalar que el estudio se centra en un único programa formativo universitario por lo que sería importante conectar esta experiencia con otras de materias similares que tengan lugar en otros contextos.

Referencias

- Acaso, M. (2015). Esto no debería ser una clase. Problema y preguntas de investigación. En M. Acaso y P. Manzanera (Eds.), *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales* (pp. 19-28). Madrid: Editorial Ariel.
- Batlle Rull, N. y Capdevila i Solà, R. (2013). Arte y creatividad en momentos revueltos: Proyecto artístico multidisciplinar: música, expresión plástica y corporal. *Revista Matéria-Prima, Prácticas Artísticasno Ensino Básico e Secundari*, 1(1), 190-197.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design* (2ª ed). SAGE Publications.
- Gutiérrez, L. y Sanz, J. (2018). Talleres con niñas y niños en la formación inicial del profesorado: Superación del modelo transmisivo a partir de una experiencia universidad-escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 301-324.
- Herrero Martínez, R.M., González López, I., y Marín Díaz, V. (2015). Renovación metodológica para el desarrollo de competencias en el alumnado de educación superior. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 1(15), 109-133.
- Imbernón Muñoz, F. (2007). *Fortalecimiento del sistema de evaluación inicial en docentes*. Ministerio de Educación de El Salvador
- Juanola, R. y Calbó, M. (2005). Transición, competencia y convergencia europea: algunos retos para la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 17-42.

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE EL CLASICISMO SINFÓNICO PARA ALUMNOS DE 3º DE LA ESO

Nicolás Fraga González¹

(1) Universidade da Coruña, n.fragal@udc.es

Resumen

Esta propuesta didáctica para alumnado de 3º de la ESO se desarrolla en torno a la introducción al análisis motivico y textural bajo la monotemática del período clásico o Clasicismo musical. Con ella se busca ampliar los horizontes establecidos por la escuela Wuytack-Orff y su centralización en el análisis formal de las piezas; así como ejemplificar las características más generales de la música instrumental de la época a través del sinfonismo de F.J. Haydn. Apoyándose en los contenidos propuestos por el decreto 86/2015 del 25 de junio por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, esta unidad propone una temporalización en tres sesiones de trabajo de aula dividida en una primera lección magistral participativa y la elaboración de un portafolio individual. Este último estará compuesto por tres fichas de ejercicios guiados por el tutor/a y contextualizados en el cuarto movimiento -“Allegro con spirito”- de la sinfonía nº104 o *Londres*; proponiendo como tarea final y con la ayuda de una plantilla, la redacción por escrito de dicho análisis motivico y textural para su posterior evaluación.

Palabras clave: *Análisis; Clasicismo; sinfonía; educación secundaria obligatoria; Haydn.*

Abstract

The following educational proposal designed for students of 3rd grade of the Spanish secondary compulsory education serves as an introduction to a motivic and textural analysis under the single theme of Classicism period. Its main aim is to broaden the Wuytack-Orff school's horizons and its centralization on formal analysis; apart from exemplifying the most important characteristics of the instrumental music from the period through F.J. Haydn's symphonism. Attending to the contents exposed in the 86/2015 edict (June 25th) that establishes the curriculum of the Spanish secondary compulsory education in Galicia, this unit proposes a temporalization in three classroom work-sessions which can be divided in a first participatory masterclass/lecture and the elaboration of an individual portfolio. This last one is composed of three series of exercises guided by the tutor and related to the *London's* symphony nº104 4th movement -“Allegro con spirito”-; proposing as a final task and with the help of a given template, the previously mentioned written motivic and textural analysis in order to its later evaluation.

Keywords: *Analysis; Classicism; symphony; secondary compulsory education; Haydn.*

Cita recomendada

Fraga González, N. (2021). Propuesta didáctica sobre el clasicismo sinfónico para alumnos de 3º de la ESO. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 253-258). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

El motivo principal que ha promovido la elaboración de esta unidad didáctica es buscar la participación del alumnado en la elaboración de los llamados musicogramas. A pesar de ser un formato con el que ya están muy familiarizados -gracias a su diseño intuitivo y atractivo- el hecho de involucrarlos en su proceso constructivo permite trabajar los contenidos desde una nueva perspectiva. Del mismo modo, se introducen competencias de análisis fraseológico o melódico que no suelen estar tan presentes en el currículo de la educación secundaria obligatoria.



El valor añadido de esta propuesta reside en que plantea una alternativa metodológica al trabajo en el aula de las audiciones. Si bien aspectos contextuales como son la obra, el género, el autor o incluso el período histórico podrían ser sustituidos atendiendo a la cronología de la programación o a las necesidades del docente; el plan de trabajo seguiría siendo perfectamente válido para toda la música instrumental y vocal del período Clásico-Romántico.

Metodología

Esta propuesta bebe del trabajo realizado por el autor belga Jos Wuytack y su preocupación y destreza en el manejo del musicograma aplicado a la educación de niños y jóvenes: “[...] ayudar a los jóvenes oyentes a recorrer el camino que conduce al descubrimiento del gusto por la audición musical” (Wuytack, 1996, p.7). Sin embargo, su enfoque en el desarrollo melódico y textural, distan bastante de la aproximación formal que ofrece la metodología Orff-Wuytack. Ésta ya ha sido puesta en práctica con un grupo de 3ºB de la ESO de un centro educativo urbano de Galicia; no obstante, para guardar la confidencialidad del mismo, se excusará mencionar su ubicación exacta.

La cronología se ordena en torno a tres sesiones de trabajo de aula de cincuenta minutos más una prueba escrita de evaluación final para comprobar la asimilación de los conceptos analíticos expuestos.

La 1ª sesión de lección magistral participativa busca ofrecer una aproximación al período clásico y más concretamente al género instrumental de la sinfonía que “[...] fue el género orquestal más relevante de mediados a finales del siglo XVIII [...] considerada el cénit de la música instrumental” (Burkholder, Grout y Palisca, 2006, p. 591).

Apoyándose en contenido audiovisual, se ejemplifican las concretadas como 5 características de la música instrumental del Clasicismo; sobre las que se reiterará a lo largo de toda la unidad:

1. Textura de melodía acompañada como la más habitual y que alterna con pasajes homofónicos-polifónicos.
2. Fraseo binario estructurado en un antecedente y un consecuente simétricos; conocidos coloquialmente como *pregunta* (suspensiva) y *respuesta* (conclusiva).
3. Predilección por las tonalidades mayores.
4. Rítmica muy marcada y regular.
5. Géneros instrumentales más habituales: sinfonía, concierto, cuarteto de cuerdas y sonata.

Para dicho cometido, se ofrece a los alumnos un fragmento con los veinte primeros compases del “Allegro con spirito” de la sonata para violín y piano K.301 del austriaco W.A. Mozart¹ con la intención de que su clara estructura tanto melódica (eje horizontal) como textural (eje vertical) ejemplifique a la perfección las características expuestas anteriormente y se promueva una ambientación participativa.

Esta 1ª sesión continúa analizando el nexo de unión existente entre el género de la sinfonía (orígenes, estructura interna, etc.) y la institución de la orquesta (instrumentación y funciones/roles orquestales). Finalmente, se presenta brevemente la figura de Franz Joseph Haydn y, como pequeña muestra de su obra sinfónica, el “Finale spiritoso” o 4º movimiento de su sinfonía *Londres* nº104 en Re mayor².

La 2ª sesión comienza con la presentación de los conceptos fraseológicos de frase, semifrase, motivo y célula; ejemplificando su jerarquía con el análisis sintáctico de la lengua castellana.

¹ Se sugiere, como soporte audiovisual, la versión de la violinista Hilary Hahn y la pianista Natalie Zhu (Deutsche Grammophon, 2010) por su tempo moderado y falta de artificio, que facilitan la escucha atenta por parte del alumnado: [Mozart Violin Sonata K.301 Hilary Hahn & Natalie Zhu - YouTube](#)

² Se sugiere, como soporte audiovisual, la versión de la Norwegian Chamber Orchestra dirigida por el violonchelista Steven Isserlis (Norwegian Chamber Orchestra, 2017) por servir de pretexto para ejemplificar la todavía cuestionable figura del director de orquesta durante el siglo XVIII: [Joseph Haydn: Symphony No. 104 in D major, 4. Finale-Spiritoso - YouTube](#)

Figura 1

Jerarquía interna de una frase



Nota. Elaboración propia en base a Zamacois y Soler (1960, 1985)

Esta clasificación está inspirada en la propuesta por Zamacois y Soler (1985, p.7) de tema, motivo y diseño; aunque, aceptando la escasa unanimidad existente en cuanto a la terminología y su empleo, se ha optado por el uso de las nomenclaturas de frase, semifrase, motivo y célula. De este modo, tanto la frase como la semifrase hacen referencia a una idea melódica completa, pero sin contener esta última cadencia que la seccionen. La semifrase, en el fraseo binario, acepta también las denominaciones de antecedente/*pregunta* y consecuente/*respuesta*.

La actividad continúa con la aplicación de estos conceptos de jerarquía fraseológica a las dos melodías principales sobre las que se construye este 4º movimiento (ver *Figura 2* y *Figura 3*). Para facilitar el análisis ulterior del desarrollo temático y evitar confusiones, se le ha asignado una letra a cada uno de los temas/melodías así como las acepciones de *melodía* (X) y *contramelodía* (Y). De este modo, a la categoría de motivo le correspondería un único subíndice (ej. X^1) y a la de célula dos (ej. $X^{1.1}$).

Figura 2

Análisis motivico de la melodía (X)

X ^{1.1}	X ^{1.2}	X ^{2.1}	X ^{2.2}	X ^{1.1}	X ^{1.2}	X ^{2.1}	X ^{2.2}
X ¹				X ²			
Pregunta				Respuesta			
Melodía (X)							

Nota. Elaboración propia en base a Eulenburg (1926)

Figura 3

Análisis motivico de la contramelodía (Y)

Y ^{1.1}	Y ^{1.2}	Y ^{2.1}	Y ^{2.2}	Y ^{1.1}	Y ^{1.2}	Y ^{2.1}	Y ^{2.2}
Y ¹				Y ²			
Pregunta				Respuesta			
Contramelodía (Y)							

Nota. Elaboración propia en base a Eulenburg (1926)

La realización de este análisis permite la identificación del proceso de “desarrollo temático o desenvolvimiento melódico en el que una frase es utilizada para extraer de ella elementos con que fecundar nuevas ideas” (Zamacois y Soler, 1985 p.8). Así, el tutor/a propone como ejercicio de aula una serie de casos de elaboración propia en los cuales cierto material temático es tomado y reelaborado tanto de la *melodía* (X) como de la *contramelodía* (Y) -o incluso de ambas-; con la consecución final de melodías de nueva invención, pero no completamente originales.

Figura 4*Ejemplos de desarrollo temático propuestos*

Nota. Elaboración propia con MuseScore

La 3ª sesión comienza con la presentación y escucha del fragmento propuesto en la *Figura 5* (compases del 54 al 64) y una plantilla idéntica a la de la *Figura 6* pero vacía de contenido. Se espera del alumnado que rellene dicha plantilla de una manera similar a la propuesta en el ejemplo, indicando las líneas temáticas y el instrumento/s que las realizan.

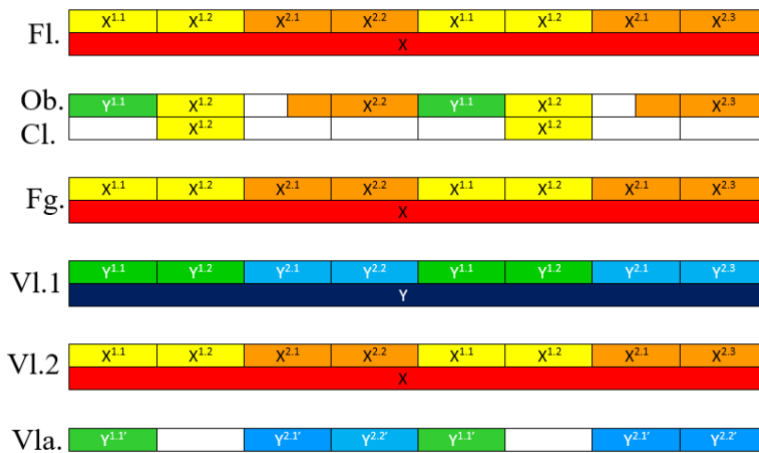
El objetivo último de esta sesión sería relacionar dicho esquema y partitura con las funciones orquestales de melodía (viento madera, vl.1, vl.2 y vla.), relleno armónico (viento metal, vlc. y cb.) y rítmica (percusión); recopilando así toda la información necesaria para el desarrollo de un análisis textural sobre el fragmento en cuestión³.

Figura 5*Extracto orquestal del 4º movimiento la sinfonía nº104 en Re Mayor de F.J. Haydn*

Nota. Extraído de Eulenburg (1926)

³ Las voces de vlc., cb., timp., tr., cor., cl.1, y ciertas secciones de ob.1 y ob.2 no quedan reflejadas en la plantilla de la *Figura 6* por no presentar ningún tipo de desarrollo temático. No obstante, se comentarán sus funciones de relleno armónico y rítmica en el análisis escrito.

Figura 6
Análisis textural elaborado con plantilla

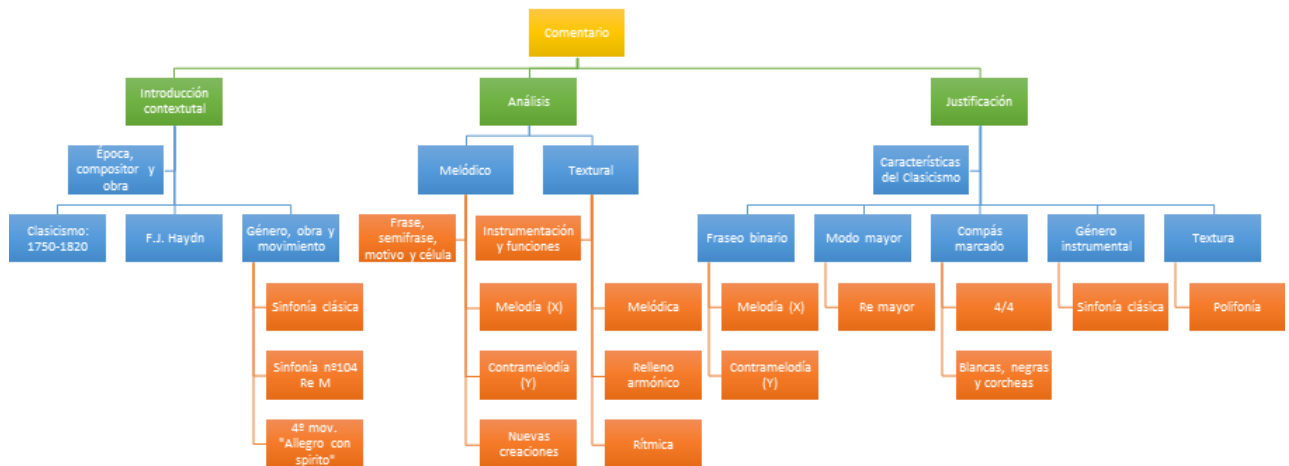


Nota. Elaboración propia

La prueba de evaluación final puede entenderse como una 4ª sesión de trabajo de aula o bien como una asignación a desarrollar por el alumno/a en casa. En ambos casos, su objetivo consiste en la recapitulación por escrito de todos los contenidos tanto teóricos como prácticos vistos en las tres sesiones anteriores.

El esquema recogido en la *Figura 7* representa el guion por el cual el alumnado se regirá para estructurar su comentario, así como los conceptos de obligatoria mención. Así, su evaluación y calificación dependerán no sólo de sus competencias en comunicación escrita para hilar dichos conceptos, sino también de la destreza y corrección que muestren en su empleo.

Figura 7
Esquema para realizar el análisis escrito



Nota. Elaboración propia

Resultados

Los resultados en cuanto a la asimilación de nuevos conceptos han sido bastante satisfactorios. En la *Tabla 1* podemos ver una muestra de cuatro alumnos-sujetos procedentes de una clase prototipo de 3º de la ESO de un total de 23 adolescentes (11 alumnas y 12 alumnos) que ya han sido evaluados.

Tabla 1

Tabla de competencias adquiridas

PARTICIPANTES	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4
Tiene claras la época, el compositor y la obra	100%	80%	60%	80%
Emplea con corrección los términos fraseológicos	100%	75%	25%	100%
Es capaz de identificar el desarrollo temático/motívico	100%	100%	100%	100%
Diferencia la instrumentación y sus distintas funciones	75%	100%	25%	100%
Relaciona la partitura con las características del período	100%	100%	75%	100%

Nota. Elaboración propia en base a 4 sujetos

Discusión

A pesar de haberse realizado en un grupo bastante conflictivo donde en la última evaluación casi la mitad de ellos se encontraban en riesgo de repetir curso y solo tres aprobaron todas las asignaturas; queda reflejado como en su totalidad son capaces de identificar el proceso de desarrollo temático y las posibles variantes. Del mismo modo, la memorización y comprensión de las 5 características de la música instrumental del Clasicismo es prácticamente general.

La media en torno a los otros tres objetivos es del 76,6% y teniendo en cuenta la secuenciación de la actividad en sólo tres sesiones de aula, es un muy buen resultado. Los objetivos de la propuesta son ambiciosos y es comprensible que existan algunos errores de asimilación entre la gran cantidad de conceptos y datos. Asimismo, la espaciación irregular entre las sesiones hace que el asentamiento y maduración de ciertos conocimientos se haya podido ver afectada.

Referencias

- Burkholder, J.P.; Grout D.J.; Palisca, C.V. (2006). La música instrumental: la sonata, la sinfonía y el concierto a mediados del siglo XVIII. En G. Menéndez Torellas (Traduct.), *Historia de la música occidental* (pp. 577-597). Editorial Alianza.
- Eulenburg, E. (1926). *Haydn, Symphonie N°104 (London)*. Eulenburgs kleine Partitur-Ausgabe.
- Wuytack, J.; Boal Palheiros, G. (1996). *Audición Musical Activa*. Asociación Wuytack de Pedagogía Musical.
- Zamacois y Soler, J. (1985). La forma musical. En J. Zamacois y Soler (Coord.), *Curso de formas musicales* (pp. 3-52). Editorial Labor.

Información de interés

La realización de esta propuesta, así como la motivación personal necesaria para poder llevarla a cabo, son fruto del apoyo y mentoría recibidos por parte de mis tutoras tanto de las prácticas como del trabajo de fin de máster; todo ello dentro del marco ofrecido por el *Máster Universitario en Profesorado de ESO y Bachillerato, F.P. y Enseñanza de Idiomas* y la Universidad de A Coruña.

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

11

MESA DE COMUNICACIONES

LA MAJA DE GOYA EN LA MÚSICA DE GRANADOS

José María Curbelo González¹, Ariadna Martín Alfaro²

(1) Conservatorio Superior de Música de Canarias, josecurbelo2003@gmail.com; (2) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, arijo.m.c@gmail.com

Resumen

El ciclo Goyescas del compositor español Enrique Granados, inspirado en la época y arte de Francisco de Goya, es una composición interdisciplinar que interrelaciona dos etapas gloriosas de la cultura española. Este ciclo es un complejo trabajo artístico del compositor catalán que consta de diversas obras pianísticas, vocales y escénicas y conecta las artes visuales, la poesía y la música, todo con un fondo español. Su obra cumbre es la suite pianística Goyescas-los majos enamorados y su éxito le llevó a ajustarla para escena y reflejar de manera más clara y directa cada uno de los aspectos tratados en los cuadros de Goya: una historia temática, personajes, decorado, ambiente y unas determinadas vestimentas. Este artículo aborda el personaje de la maja de Goya y su influencia en la música de Granados.

Palabras clave: *Goyescas; Granados; Goya; música y pintura; interdisciplinar.*

Abstract

The Goyescas cycle by the Spanish composer Enrique Granados, inspired by Francisco de Goya's times and oeuvre, is an interdisciplinary set of musical compositions that interrelate two periods flourishing in arts, music literature in Spain. This cycle is a complex artistic work by the Catalan composer that includes various pianistic, vocal and scenic works. It connects the visual arts, poetry and music, all with a Spanish background. His masterpiece is the piano suite Goyescas-los majos enamorados, and his success led him later to produce the suite as a staged work in order to reflect more clearly and directly each of the aspects depicted in Goya's works: a thematic narrative, characters, scenery, atmosphere, as well as some specific clothing. This article addresses the character of Goya's maja that is related to the music of Granados.

Keywords: *Goyescas; Granados; Goya; music and painting; interdisciplinary.*

Cita recomendada

Curbelo González, J. M., & Martín Alfaro, A. (2021). La maja de Goya en la música de Granados. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 260-265). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

E. Granados (1867-1916) fue uno de los músicos españoles más destacados de los siglos XIX y XX que abordó de manera brillante la enseñanza del piano, la composición y la interpretación pianística. Centrándonos en su actividad compositiva, su catálogo de obras musicales comprende una amplia variedad de géneros, tales como la canción, la ópera, el teatro, música de cámara y música sinfónica. Pero la característica que diferencia a Granados de otros compositores españoles de su época es su interés por las pinturas de F. de Goya (1746-1828), creando un conjunto de obras pianísticas, vocales y escénicas inspiradas en los cuadros del pintor aragonés y titulada *Goyescas*. Pertenecen al ciclo *Goyescas* la suite para piano *Goyescas-Los majos enamorados*, la ópera *Goyescas*, las tonadillas para voz y piano, varias obras pianísticas y una zarzuela inconclusa titulada *Ovillejos*. La obra cumbre de este ciclo es la suite pianística, tal y como también anotó el propio compositor: He tenido la dicha por fin de

encontrar algo grande: “Las Goyescas”; “Los majos enamorados”, llevan ya mucho andado... (Fernández-Cid 1957, p.34). En estas piezas musicales Granados se deja seducir por ciertas características que Goya refleja en sus cuadros como

...el mundo de los majos y majas, el paisaje donde se desarrolla la historia, el ambiente lúdico, las actitudes elegantes de los personajes, así como sus pensamientos y miradas, la temática del amor, el coqueteo y los celos, la luminosidad, colorido de los cuadros y las filigranas de los vestidos (Curbelo y Martín, 2017, p.148).

Todos los autores y estudiosos de la obra de Granados no dudan en afirmar que la atracción del compositor catalán por Goya tuvo una fecha muy marcada: 1898 en Madrid. Ese año se celebraba una exposición de las pinturas de Goya en el Museo del Prado para conmemorar los 150 años del nacimiento del pintor. El músico catalán visitó la exposición y tras observar con atención las pinturas, se enamoró y obsesionó con el arte de Goya, la sociedad madrileña del siglo XVIII y los personajes que se reflejaban en los cartones para tapices, caprichos, retratos y dibujos, especialmente los majos y las majas. Estas características las plasmó principalmente en su obra *Goyescas-los majos enamorados* y de manera más visual en la ópera homónima.

En este artículo abordaremos las características sociales de las majas que ilustran este ciclo de obras, haciendo hincapié en los personajes femeninos de la ópera *Goyescas* a través de la visión de los cuadros del pintor aragonés.

Resultados

Interrelación artística: las majas de Goya en los personajes de la música de Granados

Hay que tener en cuenta que cuando hablamos de Goya nos referimos también a una época: Madrid en el siglo XVIII. En ella la sociedad estaba impregnada de los sentimientos de amor y pasión, sin importar la clase social. De hecho, era común ver a toreros con duquesas, príncipes cerca de cantantes de tonadillas, burgueses en fiestas del pueblo. El carácter bohemio de los majos y majas capturado por Goya y que describe la sociedad de la época sedujo a Granados. “La maja es descarada y astuta, perteneciente a la clase baja trabajadora, como sirvienta, o quizás como vendedora” (Douglas-Brown, citada por Clark, 2006, p.112).

Existen además, numerosos testimonios donde el propio compositor muestra su admiración por Goya y sus majos y majas:

... Me enamoré de la psicología de Goya y de su paleta; por lo tanto de su Maja, señora; de su Majo, aristocrático; de él y de la Duquesa de Alba, de sus disputas, de sus amores, de sus requiebros. Aquel blanco-rosa de sus mejillas, contrastando con las blondas y terciopelo negro con alamares... aquellos cuerpos de cinturas cimbreantes, manos de nácar y jazmín, posadas sobre azabaches, me han trastornado... (Granados, citado por Clark 2006, p.124).

La figura de la maja de la Goya se puede ver representada principalmente en las siguientes obras musicales de Granados:

- *Tonadillas* (1912-1913): se trata de una colección de doce canciones para voz y piano con textos de F. Periquet (1873-1940), autor al que Granados también le encarga el libreto de la ópera *Goyescas*. Las *Tonadillas*, basadas en aspectos goyescos, busca reflejar las imágenes de majos y majas, retratando el ambiente del galanteo, los amores, los celos y un amante que ha muerto, temática que se encuentra en las series de cuadros de Goya mencionadas.
- Suite pianística *Goyescas: los majos enamorados* (1912-1914): es una obra de gran belleza y alto poder comunicativo. Su dificultad técnica e interpretativa exige personalidad y madurez. Esta obra, dividida en dos volúmenes, consta de seis piezas: *Los Requiebros*, *Coloquio en la Reja*, *el Fandango de Candil*, *Quejas o La Maja y el Ruiseñor*, *El Amor y la Muerte*, *Epílogo*. Aunque no todas las piezas exigen la misma agilidad técnica y capacidad expresiva y estética, la mayoría de ellas requiere unas capacidades pianísticas técnico-interpretativas avanzadas.

- Ópera *Goyescas* (1916): debido al éxito que supuso la suite para piano *Goyescas*, Granados decide llevar la obra pianística a escena, mediante la creación de la ópera, estrenada en el Metropolitan Opera House de Nueva York en 1916. Con la composición de la ópera Granados consiguió transmitir su idea de forma visual, por medio del escenario, las vestimentas, los diálogos, una historia, los personajes... dejando la imaginación en segundo plano, pues lo que se pretende transmitir está más a mano del espectador, ya que está sucediendo ante sus ojos. El argumento de la ópera está basado en la sociedad y sus costumbres en tiempos de Goya, con cuatro personajes de clases sociales bien diferenciadas: desde la aristocracia hasta la maja del pueblo.

Las características sociales y emocionales de las majas de Goya están muy relacionados con los personajes de Pepa y Rosario de la ópera *Goyescas* y su conocimiento será de gran importancia para entender sus actitudes y emociones. Además, estas características fueron las que despertaron en Granados una intensa emoción que le hizo expresar en su música y concentrar toda su personalidad.

Rosario. Soprano

El papel de Rosario está representado por la figura de una dama de la aristocracia, tal y como indica Periquet (1916) en el libreto de la ópera. Este personaje describe a la Duquesa de Alba que Goya retrató ataviada con un elegante vestido de gasa blanca, unos pendientes de oro, un brazalete y un collar (figura 1). Los colores del vestido están tratados con mucho detalle, reflejándose la calidad de las telas. Destacamos también su pelo, que se caracteriza por los abundantes cabellos negros y rizados. Esta característica llamó la atención de Granados como indicamos anteriormente⁵³. Sin embargo, como vemos en la figura 2, la duquesa está vestida de manera muy distinta. Es sabido que la clase aristocrática no tenía ningún reparo en vestirse de majos del pueblo para participar en las fiestas populares que se realizaban en los suburbios de Madrid. De hecho, en el siglo XVIII se puso de moda entre las clases acomodadas imitar la forma de vestir, el lenguaje y ciertos modales propios de los barrios bajos. Granados no olvida este momento en la escena 5 de la ópera, donde la Duquesa de Alba se hace pasar por maja del pueblo y asiste al Baile del Candil, un baile de muy dudosa reputación.

Figura 1

La Duquesa de Alba



Nota: bajo licencia de Wikimedia Commons

Figura 2

La Duquesa de Alba



Nota: bajo licencia de Wikimedia Commons

⁵³ *Aquel blanco-rosa de sus mejillas, contrastando con las blondas y terciopelo negro con alamares.*

En este punto es importante señalar que Granados crea a su vez una historia de amor, coqueteo y celos entre personajes de distinto rango social: Rosario, Fernando (su pareja y capitán de las guardias reales) y Paquiro (famoso torero), escena que refleja Goya en cuadros como *El Quitasol* y *Los Majos Embozados*.

Goya realizó siete álbumes de dibujos, pero solamente en los dos primeros encontramos numerosas obras sobre majas. En el *Álbum A o de Sanlúcar* durante la supuesta estancia del pintor en el palacio de la Duquesa de Alba, podemos observar que la maja está tratada, en muchas ocasiones, con vestidos más elegantes como revelan lazos y bordados.

Por su parte Granados realizó nueve esbozos de majas y majos a lápiz y tinta, coloreados a pastel, en un cuaderno de notas titulado *Apuntes para mis obras*. Todos ellos, basados en la temática principalmente goyesca, reflejan imágenes protagonizadas por majas y majos en diferentes situaciones, coincidiendo los títulos de alguno de ellos con determinadas obras de la suite para piano y la ópera, como por ejemplo *Coloquio en la reja*.

En la figura 3 podemos observar ambos dibujos de majas de Granados y Goya y es evidente la similitud en los ropajes y las actitudes que muestran estos lienzos homónimos. Se puede deducir, por tanto, que la duquesa está retratada en este caso como maja del pueblo.

Figura 3

Las majas de paseo de Goya y Granados



Nota: Elaboración propia

Pepa. Mezzosoprano

Este personaje corresponde a la maja del pueblo que el pintor aragonés retrató en muchísimas de sus obras. Pepa es una maja popular entre la gente debido a su carácter y personalidad. Encontramos muchos ejemplos de majas en el *Álbum B* de sus dibujos, los *Caprichos* y en los *Cartones para Tapices* en los que se representa la viva estampa de la vida madrileña y que representa la figura del personaje de la ópera. En dichos cuadros se describe a la sociedad de los majos y majas pertenecientes a la clase baja, abordando temas como la prostitución, el engaño en las relaciones entre hombre y mujer, la mala educación, los vicios, la ignorancia y la brujería. Observaremos además en muchos caprichos y otros lienzos la temática del cortejo (figura 4), donde el hombre galantea y piropea a una maja, material muy utilizado en la escena de *Los requiebros* y *Coloquio Galante* de *Goyescas*.

Figura 4

Ni así la distingue



Nota: Capricho 7 de F. De Goya. Wikipedia Commons

Por último, a través de una selección de Cartones para Tapices (figuras 5 y 6) percibiremos distintas actitudes y momentos lúdicos y campestres de las majas vestidas a la usanza española. Apreciamos además la escena campestre que inspira a Granados para el escenario del inicio de la ópera: la pradera de San Antonio de la Florida y el río Manzanares en un día luminoso.

Figura 5

Baile a orillas del Manzanares



Nota: Wikipedia Commons

Figura 6

Merienda a la orilla del Manzanares



Nota: Wikipedia Commons

Discusión

Tras la realización de este estudio interdisciplinar del ciclo Goyescas de Granados y los cuadros de la maja Goya que están directamente relacionados con las obras musicales del ciclo, consideramos que es fundamental tanto para el intérprete como el oyente, utilizar este material como herramienta mental para poder comprender e interpretar correctamente el discurso musical de estas obras. Además, esto ayudará a sumergirse en el universo único que interrelaciona las dos vertientes artísticas y dos épocas culturales, permitiendo así disfrutar aún más del aprendizaje de este ciclo de obras.

Referencias

- Clark, Walter A. (2006). *Enrique Granados: Poet of the Piano*. Oxford University Press.
- Curbelo González, J.M. & Martín Alfaro, A. (2017). El contexto extra-musical en la interpretación de Goyescas – Los Majos Enamorados: Interrelación artística. *Diagonal: An Ibero-American Music Review*, 2(1). <https://escholarship.org/uc/item/1vf8n0j2>
- Fernández-Cid, A. (1957). Goyescas en el Liceo de Barcelona. *Periódico Abc* (31 de enero de 1957).
- Goya Alba1.jpg. Wikimedia Commons, the free media repository. (2019, Junio 13). https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Goya_Alba1.jpg&oldid=354396665.
- Goya-duquesa de alba.jpg. Wikimedia Commons, the free media repository. (2020, Mayo 4). <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Goya-duquesa de alba.jpg&oldid=417106296>.
- Periquet, F. (1916). Goyescas o los Majos Enamorados. Ópera en tres cuadros. Libreto.

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

LA FORMACIÓN DEL PÚBLICO A TRAVÉS DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS DE LOS ENSEMBLES DE MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN GALICIA

Rafael Salvador Yebra Rivera¹

(i) UPV, rafaelyebra@gmail.com

Los conciertos de música desempeñan, además de una función cultural, una función formativa y educativa. Las investigaciones presentadas, entre otros, por el Dr. Villar Taboada y, más recientemente por Rubén Fraga o Rafael Yebra, nos introducen en el panorama de la música contemporánea gallega desde diferentes enfoques y ámbitos. Las entrevistas a los músicos de los ensembles

¹ y el análisis de los programas de mano son recursos imprescindibles para conocer, además de los conciertos, todas las actividades en forma de cursos, conferencias, masterclass, talleres, encuentros, seminarios u otras, cuyo carácter didáctico han contribuido a normalizar la música contemporánea, desempeñando, además, una labor esencial en la normalización de esta música.

Palabras clave: *música contemporánea; Galicia; ensemble; público; actividades formativas.*

Abstract

Music concerts perform, in addition to a cultural function, a formative and educational function. The investigations presented, among others, by Dr. Villar Taboada and, more recently by Rubén Fraga or Rafael Yebra, introduce us to the panorama of contemporary Galician music from different approaches and areas. The interviews with the musicians of the ensembles and the analysis of the hand programs are essential resources to know, in addition to the concerts, all the activities in the form of courses, conferences, masterclasses, workshops, meetings, seminars or others, whose didactic nature They have contributed to normalizing contemporary music, also playing an essential role in the normalization of this music.

Keywords: *contemporary music; Galicia; ensemble; audience; formation activities.*

Cita recomendada

Yebra Rivera, R. S. (2021). La formación del público a través de las actividades formativas de los ensembles de música contemporánea en Galicia. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 266-270). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

En el año 1918 se constituía la *Verein für musikalische Privataufführungen*² con programas presentados por músicos agrupados como orgánico instrumental mixto³, en cuya variedad podemos atisbar el embrión de los futuros ensembles de música contemporánea. En el caso de Galicia, al igual que otras comunidades autónomas, aunque con un mayor atraso, atribuido según Villar Taboada (2005, p. 5) a su naturaleza periférica, no sólo geográfica, sino política y económica, aparecen los ensembles a partir de la década de los noventa del pasado siglo.

Este trabajo pretende dar a conocer aquellas actividades paralelas a los conciertos presentadas por estos ensembles gallegos, con el fin de mostrar su labor formativa. El punto de partida está en mi TFM⁴ *El Taller Atlántico Contemporáneo (TAC): La normalización de la*

¹ En el trabajo hemos decidido emplear el vocablo francés, más extendido y adoptado por la mayoría de estos grupos de músicos a nivel internacional.

² Sociedad Privada de Conciertos

³ En el sentido de combinar instrumentos de muy diversas familias.

⁴ Trabajo de Fin de Máster.

música y las vanguardias en Galicia presentado en 2015. Posteriormente, aparecen otros como el TFM *Una aproximación al contexto creativo gallego desde las políticas de programación de tres ensembles contemporáneos (1996-2019)* de Rubén Fraga Rivera en 2020. Un estudio comparativo de la política en las programaciones de tres ensembles, el TAC, VSE⁵ y GISXX⁶. El trabajo más completo, aunque con una escasa referencia a los intérpretes, excepto el TICGAC⁷, Talea o Stinmung, es la tesis doctoral presentada en 2005 por el Dr. Carlos J. Villar Taboada *Las músicas contemporáneas en Galicia (1975-2000): entorno cultural y estrategias compositivas*.

Actividades de formación de públicos y grabaciones de los ensembles de música contemporánea gallegos

En la década de 1970-1980, *Xuventudes Musicais de Vigo* presentaban sus primeras actividades con la participación de Agustín Bertomeu⁸ (Yebra: 2019) y los *Cursos de Pedagogía Infantil* que contaría, entre otros, con José María Martín Porrás⁹ (Soutelo, 2014, p.44).

[El] Primer Encuentro de Artistas Jóvenes, que reunía a 12 artistas plásticos y a más de medio centenar de músicos entre intérpretes (alrededor del 80 por 100), compositores y una breve representación de teóricos que se reparten las ponencias del seminario [...] sobre aspectos de la creación musical juvenil, sus posibles enfoques y difusión. (Del Busto, 1976, parr. 1),

En la década de los 90 se crea el primer ensemble de música contemporánea con una destacada presencia y actividad en el panorama musical gallego¹⁰, el TICGAC, cuya actividad se centra entre 1995 y 1998; un año antes de su desaparición surgía el GISXX y un año después, el ensemble modulable de saxofones S@x 21. Con el cambio de siglo aparecen más formaciones como Fonos 21 (2006-2011), Ensemble S21 (2008- 2012), TAC en 2010, y VSE en 2011.

El Departamento de Música del CGAC en el que estaba integrado el TICGAC, presentó además de libros de gran valor bibliográfico¹¹, clases magistrales, cursos, exposiciones, proyecciones de películas y conferencias.

En 1996 dentro de las X XMC¹² coorganizadas desde el año 1995 por el Departamento de Música del CGAC y la USC¹³, presentaban en *Máis Alá*¹⁴. *Panorama da música galega* (Rodeiro, 1996), variados seminarios y, en los *Encuentros IRCAM*¹⁵, programaron talleres para dar a conocer los programas informáticos de ayuda a la creación musical.

Para Rodeiro (1997, p. 80) el TICGAC debía entenderse más como un proyecto pedagógico para desarrollar la actividad interpretativa de la música contemporánea destinada a los músicos de Galicia.

El GISXX es el decano de los ensembles de música contemporánea gallegos con una intensa actividad concertista y una sensibilización especial hacia la formación de los jóvenes mediante conciertos y ensayos didácticos y conferencias.

⁵ Vertixe Sonora Ensemble

⁶ Grupo Instrumental Siglo XX

⁷ Taller Instrumental del Centro Gallego de Arte Contemporáneo.

⁸ Compositor alicantino destinado en la banda militar de Marín.

⁹ Catedrático de percusión en el CSM de Madrid.

¹⁰ Previamente encontramos en el año 1986 el grupo Talea con un único concierto en A Coruña.

¹¹ Años en los que apenas encontramos bibliografía en lengua castellana, y menos en gallego en este ámbito.

¹² Xornadas de Música Contemporánea

¹³ Universidad de Santiago de Compostela

¹⁴ Recordando el manifiesto de Manuel Antonio y Álvaro Cebreiro “Manifiesto Máis Alá” de 1922 de las vanguardias poéticas gallegas del primer tercio del siglo XX.

¹⁵ Institut de la recherche et coordination acoustique/musique. Centre Georges Pompidou. París.

Tanto el GISXX como el Paganini Ensemble¹⁶ han presentado *los conciertos en familia y los domingos en familia* del MACUF¹⁷ entre los años 2006 y 2007, destacando el concierto didáctico *Los niños y la música moderna*.

De su producción discográfica debemos destacar su colaboración con la AGC¹⁸.

Uno de los ciclos clave de VSE, *Música e Arte: Correspondencias Sonoras* ofrecía las actividades encuentros con compositores, ensayos abiertos, conferencias, visitas guiadas y en su última edición, 2018 se programaron, además, conciertos didácticos para escolares y charlas para estudiantes de conservatorios y escuelas de música.

[...] acertada iniciativa que está deparando encuentros muy bien aprovechados por los alumnos gallegos que se acercan a los músicos de Vertixe, a las exposiciones del CGAC y a los respectivos compositores llegados a Santiago de Compostela para dar a conocer sus partituras. (Yáñez, 2018, parr. 2)

Entre sus publicaciones se encuentran registros sonoros y audiovisuales en colaboración con compositores de fuera de la comunidad gallega

Actividades similares, aunque en menor medida, fueron ofertadas por S@x 21, Ensemble S21, TAC, Zoar y Airas Ensemble, contando además estos dos últimos con registros sonoros.

Metodología

El interés por la investigación sobre los ensembles de música contemporánea gallegos que estoy desarrollando como doctorando en la UPV comenzaba en la fase final de elaboración de mi TFM como respuesta a varias preguntas formuladas y motivadas tras este primer trabajo.

El primer paso consistió en una búsqueda de información a través de internet, bibliotecas gallegas, hemerotecas, programaciones musicales, programas de concierto o trabajos de investigación, para concretar los ensembles objeto de estudio, así como el registro de todas sus actividades.

Los programas de mano constituyen una pieza fundamental en esta tarea. Tal y como indica Sánchez (2013, p.33): (...) El programa está atravesado por el concepto de caducidad (Maingueneau 2004), puede ser guardado como un recuerdo o puede ser desechado en el acto. De acuerdo con Ramos-Villalobos (2012, p. 66) en general, para el público su uso es efímero y su valor radica exclusivamente en el informativo; no obstante, en el ámbito de la investigación, su importancia rebasa estos límites instituyéndose como una fuente documental de gran significación para las artes escénicas (...).

La volatilidad de estos documentos dificultó su localización que en el mejor de los casos se encontraron en archivos personales de los músicos entrevistados o en instituciones, teatros, museos y centros educativos en los que se desarrollaron estas actividades.

El presente trabajo presenta un compendio de actividades que por su carácter didáctico o formativo han contribuido en la formación de públicos sobre la música contemporánea. Para ello hemos realizado un vaciado de todas aquellas actividades susceptibles de considerarse como actividades didácticas o formativas, tales como charlas, conferencias, coloquios, mesas redondas, talleres, grabaciones, conciertos didácticos, encuentros, masterclass, talleres, ensayos abiertos de todos los ensembles estudiados.

El enfoque cualitativo con la interpretación de datos recopilados y analizados constituyó la principal herramienta. Junto a este, las entrevistas completaron y validaron parte de los datos. Además, estas han sido primordiales para conocer de primera mano detalles que no figuran en los programas de mano y que nos permiten una mayor comprensión de las actividades programadas.

¹⁶ Ambas agrupaciones dirigidas por Florian Vlashi.

¹⁷ Museo de Arte Contemporáneo Unión Fenosa.

¹⁸ Asociación Galega de Compositores.

Resultados

Desde sus orígenes la música contemporánea se ha ido alejando paulatinamente de las salas de concierto y del público. Parece ser que ahora, ya bien entrados en el siglo XXI, asistimos a un cambio de paradigma en los nuevos formatos de presentación de esta música, en donde el público, participa de forma expectante ante las novedades y las propuestas sonoras.

El registro de las actividades de carácter formativo presentados por los ensembles de música contemporánea en Galicia nos ha permitido dar a conocer una actividad desarrollada por estas agrupaciones, así como determinar que ensembles han sido los más prolíficos en esta tarea.

Las conferencias, encuentros, cursos y masterclass o seminarios representan el grueso de estas actividades que junto con las grabaciones, en especial del GISXX y VSE, por número, conforman un amplio abanico de recursos en la promoción y difusión de la música contemporánea. Estos dos ensembles, GISXX y VSE, han sido los que más actividades formativas han presentado. Siendo, en el caso de VSE, superior a la del GISXX si tenemos en cuenta su trayectoria de tan sólo 10 años frente a los 24 años del GISXX.

Por otra parte, la programación de todas estas actividades demuestra una optimización de los recursos creando múltiples posibilidades, modelos y líneas de actuación que los ensembles de música contemporánea han sabido generar.

Discusión

Los ensembles de música contemporánea gallegos están desempeñando una importante labor en la dinamización, difusión y promoción de la música contemporánea a través de actividades paralelas a los conciertos al uso para ofrecer una actividad formativa hacia el público. Entre estas, las grabaciones representan, un importante legado para conocer estos ensembles y comprender e interpretar la historia de la música más reciente en Galicia. Todas estas actividades aportan un valor adicional a los conciertos, imprimiendo organicidad a los proyectos para estimular el interés hacia la música contemporánea.

A pesar de que este trabajo sólo presenta un estudio de las actividades formativas y las grabaciones de los ensembles, podemos llegar a unas primeras conclusiones que podrían ser reforzadas o mermadas con otros estudios como el análisis de los programas de concierto, repertorio presentado, número de conciertos o el estreno de partituras, entre otros.

Bibliografía

- Del Busto José Luis García del Busto. (1976). Vigo: primer encuentro de artistas jóvenes. 03 agosto de 1976. Rescatado el 19 de marzo de 2021 en: https://elpais.com/diario/1976/08/03/cultura/207871204_850215.html
- Ramos-Villalobos, Roxana-Guadalupe (2012). Los programas de mano. Fuente documental de gran significación para el estudio de la formación dancística mexicana, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*,3(7), 58-68, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/195> [29/03/2021].
- Rodeiro, M. (1997). El Departamento de Música del Centro Galego de Arte Contemporánea. Música Contemporánea. Posiciones actuales en España y Francia. *Doce Notas*,1, 79-82.
- Rodeiro, M. (1996). *X Xornadas de Música Contemporánea. Máis Alá. Panorama da música galega*. USC/CGAC..
- Sánchez, S. 2. Los géneros efímeros: el caso del programa de mano. Letra. Imagen. Sonido L.I.S. Ciudad mediatizada Año IV, # 9, Primer semestre 2013 Buenos Aires Arg | Págs. 33 a 47. Extraído el 5 de abril de 2020 en: [file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-LosGenerosEfimeros-5837742%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Dialnet-LosGenerosEfimeros-5837742%20(4).pdf)
- Soutelo, R. (2014). *Sons e silêncios duma vida* (Doctoral dissertation). Universidade do Minho, 2014.

Villar Taboada, C. J. (2005). *Las músicas contemporáneas en Galicia (1975-2000): entorno cultural y estrategias compositivas*. Universidad de Valladolid.

Yáñez, P. (2018). Fragmentos de un paisaje auditivo. 8 de noviembre de 2018. Mundoclasico.com. Extraído el 3 de septiembre de 2020 en:

<https://www.mundoclasico.com/articulo/31502/Fragmentos-de-un-paisaje-auditivo>

Yebra, R. (2019) Entrevista a Rudesindo Soutelo Fernández en la cafetería del Castro en Vigo, el 7 de junio de 2019 entre las 17:00 y las 20:00.

Información de interés

Agradezco la colaboración de todos los músicos de los ensembles por su ayuda en la recopilación de los programas de mano y las entrevistas.

Este estudio forma parte de mi tesis doctoral que estoy desarrollando en la UPV bajo el título *25 años de música contemporánea en Galicia a través de sus intérpretes: 1990-2015*.

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

MOBILE LEARNING EN LA ASIGNATURA DE TÉCNICA E INTERPRETACIÓN DEL INSTRUMENTO EN EL CONSERVATORIO SUPERIOR DE MÚSICA ANDRÉS DE VANDELVIRA (II). PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Pablo Sabio Ladra¹

(1) Universidade de Santiago de Compostela, psldocente@gmail.com

Resumen

El uso del *mobile learning* tiene cada día más aceptación en nuestro país, aumentando el uso de esta tecnología educativa año a año. Las enseñanzas superiores de música no están exentas de este proceso, aunque la investigación en este ámbito es sensiblemente inferior al de otros. Este estudio intenta dar respuesta a esta carencia analizando, desde una perspectiva local, el uso y preferencias sobre esta herramienta en el Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén.

Palabras clave: *Mobile learning, interpretación musical, Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira.*

Abstract

The use of mobile learning is increasingly accepted in our country, increasing the use of this educational technology every year. Higher education in music is not exempt of this process, although research in this field is significantly inferior to that of others. This study tries to give an answer to this lack by analyzing, from a local perspective, the use and preferences about this tool in the Conservatory of Music Andrés de Vandelvira of Jaen.

Keywords: *Mobile learning, musical interpretation, Conservatory of Music Andrés de Vandelvira.*

Cita recomendada

Sabio Ladra, P. (2021). Mobile learning en la asignatura de Técnica e interpretación del instrumento en el Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira (II). Presentación de resultados. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 271-276). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Se lleva a cabo un resumen muy breve de la primera parte, pues ya se presentó en el congreso anterior de noviembre.

La aceptación de los dispositivos móviles por parte de los estudiantes de los niveles de educación superior es alta (López y Silva, 2016). En este trabajo se aplica el modelo TAM (*Technology Acceptance Model* o *Modelo de Aceptación Tecnológica*), que destaca que más del 90% del alumnado cuenta con un *smartphone* y más de una cuarta parte con una *tablet*. En el uso trasciende que más de un 50% de los encuestados y encuestadas utilizan algún dispositivo móvil para estudiar.

Destacan en el uso de las diferentes tendencias mediadas por los dispositivos móviles, a modo de ejemplo y resumido, los trabajos de Laia Pérez Ríos (2014), consistente en el desarrollo de una aplicación para poder crear música de forma colaborativa; de Espigares y García (2011), donde se crea una plataforma de educación musical intercultural mediante la utilización de la herramienta *moodle*; o de Crawford y Jenkins (2016), que busca calcular el

impacto y los beneficios de aplicar el aula invertida a las enseñanzas musicales de interpretación.

En cuanto a las preguntas de investigación y objetivos se podría resumir en saber su uso en el centro de estudio y que tendencias destacan.

Metodología

Para llevar a cabo la investigación se opta por el método cuantitativo descriptivo, con una muestra probabilística disponible de 26 profesores y profesoras. Así, se escogen como instrumentos Google formulario y SPSS de IBM.

En cuanto a la estructura se opta por cuestiones relativas a la edad, sexo y formación; el uso del *mobile learning* en el proceso de enseñanza- aprendizaje; seguido del uso de las diferentes tendencias y la valoración de las mismas. Éstas, a su vez, ordenadas en ítems de escala tipo Likert de cuatro puntos tipo ordinal nominal con respuestas cerradas. De este modo, contamos con el uso del *mobile learning* por parte del profesorado como variable dependiente y, como independientes, el nivel académico conseguido, la formación en educación y nuevas tecnologías y las diferentes tendencias en el *mobile learning*.

La consistencia interna vendrá determinada por el uso del método de las dos mitades. Para el cálculo de coeficiente de fiabilidad se utilizará la fórmula del coeficiente de correlación de Spearman-Brown. Para calcular la covariación entre los ítems utilizaremos el coeficiente alfa de Cronbach y, en cuanto a la validez, el valor mínimo aceptable del coeficiente de fiabilidad estaría en 0,70, aunque sería recomendable niveles superiores al 0,80 o 0,90 (Nunnally 1978).

Finalmente, he de destacar que en ningún momento se busca la dirección de acción de las variables, sino cuantificar el uso del *mobile learning* por parte del profesorado del centro en relación con las variables.

Resultados

A modo de resumen se presentan los resultados de una parte pequeña y simbólica de la investigación. Si observamos la Tabla 1 veremos cómo los valores del coeficiente Alfa son elevados en ambas mitades, superando el 0,9 en una y rozándolo en la otra. Esto provoca que la correlación sea elevada también al igual que los otros valores. Si nos atenemos a las recomendaciones de Nunnally (1978), la fiabilidad del instrumento es excelente.

Tabla 1

Estadísticas de fiabilidad

	Valor Parte 1 (8 elementos)	Valor Parte 2 (8 elementos)	Correlación entre partes	Coefficiente Spearman-Brown (longitud igual)
Alfa de Cronbach	,925	,893	,747	,855

Nota. Elaboración propia

La primera sección que se analizó fue la referente a los datos demográficos, haciendo hincapié en el sexo, edad, titulación y formación en educación y nuevas tecnologías; apartado que nos ayuda a definir el grupo de muestra en sus aspectos generales. Son docentes jóvenes y con poca diferencia de años entre ellos, con una edad media de 38 años (tabla 2).

Tabla 2*Edad*

	Media	Mediana	Desviación	Rango	Mínimo	Máximo
Años	38,18	38,00	4,553	15	31	46

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 3 observamos que una mayoría cuenta con algún tipo de formación en esta materia (ocho de los once encuestados). Destaca igualmente que de los docentes que conforman este grupo, aún sin ser mayoría, hay quien tiene algún curso de postgrado en educación y TIC. Además, el 45,5% del profesorado cuenta con cursos de formación continua.

Tabla 3*Formación en educación y nuevas tecnologías*

	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	4	36,4
Cursos de evaluación continua	5	45,5
Formación de postgrado	2	18,2
Total	11	100

Nota. Elaboración propia

Hay dos sectores claramente diferenciados y que son iguales con pequeñas diferencias internas (tabla 4). El primero de ellos, que conforman cuatro docentes, representa a quienes apenas hacen uso del *mobile learning* o simplemente no lo utilizan. En total representan a poco más de un tercio del profesorado encuestado.

En el otro lado, tenemos aquél que sí trabaja con él más asiduamente y que muestra unos rasgos más característicos. Esto se debe a que presenta diferencias en su uso dentro y fuera del aula, favoreciendo la utilización de esta tecnología en los períodos no lectivos o presenciales. De todos modos, ambos porcentajes son elevados.

Tabla 4*Uso de dispositivos móviles en el aula en el proceso de enseñanza aprendizaje*

Uso	Frecuencia	Porcentaje
1 Nunca	1	9,1
2 *	3	27,3
3 *	3	27,3
4 Siempre	4	36,4
Total	11	100

Nota. Elaboración propia

Las tendencias que vienen a continuación presentan un seguimiento por parte del profesorado más alto que otras que no se presentan en este resumen.

Tabla 5*Aplicaciones móviles y mobile learning*

USO	Frecuencia	Porcentaje
1 Nunca	1	9,1
2 *	5	45,5
3 *	1	9,1
4 Siempre	4	36,4
Total	11	100

Nota. Elaboración propia

De este modo, destaca el uso de diferentes aplicaciones en dispositivos móviles para fines educativos (tabla 5), así como que una parte importante del profesorado lleva a cabo el principio del Aula Invertida mediado por dispositivos móviles (tabla 6), siendo mayoría los que lo hacen en algún momento, un 54,6%.

Tabla 6*Aula invertida y mobile learning*

USO	Frecuencia	Porcentaje
1 Nunca	1	9,1
2 *	4	36,4
3 *	2	18,2
4 Siempre	4	36,4
Total	11	100

Nota. Elaboración propia

Los datos que a continuación se presentan permiten llevar a cabo una correlación y proponer o vislumbrar sendas de actuación. Con relación a la valoración de las diferentes tendencias mediadas por el *mobile learning* en la asignatura de interpretación del instrumento, una mayoría de docentes lo ve como algo importante para impartir sus clases de interpretación, aunque muy pocos lo llevan a la práctica. Las aplicaciones para dispositivos móviles son consideradas por la mayor parte del profesorado importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo (Tabla 7). Aun así, una parte importante de estos no las consideran de un gran interés, siendo poco importante para un 36,4%. Algo más valorado por los docentes es el uso de dispositivos electrónicos con el fin de adelantar materia.

Tabla 7*Valoración de las aplicaciones móviles mediadas por el mobile learning*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
1 Nada importante	0	0
2 *	4	36,4
3 *	5	45,5
4 Muy importante	2	18,2
Total	11	100

Nota. Elaboración propia

Tabla 8*Valoración del aula invertida mediada por el mobile learning*

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
1 Nada importante	0	0
2 *	3	27,3
3 *	4	36,4
4 Muy importante	4	36,4
Total	11	100

Nota. Elaboración propia

En general, atendiendo a la Tabla 8, hay una mayoría de los encuestados que valoran muy positivamente esta tendencia y solamente una minoría, que aun mostrando algo de interés, no le dan el mismo grado de importancia.

Discusión

Todos estos resultados, excepto la prueba Anova que no ha mostrado datos relevantes y no comentaremos en este resumen, además del valor puntual que tienen a nivel descriptivo, nos ayudan a determinar las debilidades existentes y programar futuras actuaciones en el centro de estudio. Es aquí donde se plantea uno de los aspectos más buscados en esta investigación: el impacto. Si atendemos a los datos, observamos que todas las tendencias, excepto los juegos didácticos para dispositivos móviles, tienen en general una valoración positiva. Además, a cuanto más formación en educación y nuevas tecnologías, más uso del *mobile learning*. Haciendo una lectura pormenorizada, podemos decir que aquellos que usan más las aplicaciones móviles o el aula invertida valoran mejor el resto de tendencias y el uso de esta tecnología. De este modo, se puede centrar las energías en estas tres tendencias para ir abriendo paso a otras.

Con respecto a las tendencias se percibe una clara superioridad del uso de aplicaciones móviles para infinidad de tareas. Ciertamente es que el sistema por el que se rigen la mayoría de los sistemas operativos móviles y su fácil uso decantan la balanza con claridad. Además, tenemos que destacar el uso de plataformas de aprendizaje a nivel móvil como una nueva forma de interactuar en el proceso educativo.

El Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira se encuentra en unas condiciones óptimas para enfrentarse a estos retos. Ello se debe a la juventud de su profesorado y que una mayoría de ellos cuenta con formación en educación y nuevas tecnologías. Solamente una pequeña parte han admitido no tener ningún tipo de formación. Esta es una situación propicia para implementar nuevas metodologías y utilizar las TIC.

Aun así, los resultados han mostrado unos parámetros claros de uso. En general, el uso del *mobile learning* no es suficiente para las posibilidades que nos brinda. Releyendo las conclusiones anteriores y el estado de la cuestión ponen de manifiesto que se puede dar un uso más intensivo a esta tecnología. Destaca que haya un porcentaje, aunque pequeño, que nunca haya utilizado un dispositivo móvil en el aula, así como en un porcentaje parecido, valore muy negativamente la importancia que estos tienen para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, ello contrasta con el elevado número de profesores y profesoras que parecen apostar por nuevas vías para la docencia, lo cual abre una ventana a poder implementar un proyecto real y contundente.

Referencias

- García, R. y Espigares, M. (2011). Educación musical intercultural en educación secundaria: evaluación de una plataforma de aprendizaje. *LEEME*, 25, 1-23. <http://musica.rediris.es/leeme/revista/espigares&garcia11b.pdf>
- Jenkins, Louise E. Dr and Crawford, R. (2016). The impact of Blended Learning and Team Teaching in tertiary pre-service music education classes. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(3). <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss3/5>
- López-Hernández, F.A. y Silva-Pérez, M.M. (2016). Factores que inciden en la aceptación de los dispositivos móviles para el aprendizaje en educación superior. *Estudios sobre Educación*, 30, 175-195.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Información de interés

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

LA CANCIÓN DEL AMOR DOLIDO Y LA CANCIÓN DEL FUEGO FATUO: CLÁSICAS Y FLAMENCAS CANTANDO EL AMOR BRUJO DE MANUEL DE FALLA (1915). ANÁLISIS Y APORTACIONES PARA SU INTERPRETACIÓN

Estíbaliz Martín Ruíz¹

(1) Universidad Politécnica de Madrid
estibaliz.martin.ruiz@alumnos.upm.es

Resumen

Este estudio se plantea haciendo un análisis y una comparativa con objetivos concretos. Ciñéndose en *El Amor Brujo* de Manuel de Falla (1915), se aborda algo muy específico: la *Canción del amor dolido* y la *Canción del fuego fatuo*. Hoy en día, la música clásica y el flamenco son dos estilos diferentes demandados por el público. Ambos conforman dos expresiones distintas pero solicitadas por los oyentes. Se investiga y analiza sobre las versiones que se han hecho de *El Amor Brujo* por tres cantantes clásicas (Teresa Berganza, Alicia Nafé y Jennifer Larmore) y tres cantaoras flamencas (Ginesa Ortega, Rocío Jurado y Estrella Morente), realizando, de esta manera, un estudio de la práctica artística e interpretativa. Todas ellas son figuras reveladoras y expresivas en el propio tratamiento de la voz cantada, independientemente de la forma y del estilo que defiende cada una de ellas en su interpretación. Se considera que la realidad básica de la música no la constituyen ni las obras ni la composición de las obras musicales, sino el hacer música con creatividad. Se entiende, desde esta perspectiva, la propia interpretación musical, con conocimientos distintos en el ámbito del Canto Clásico y el Cante Flamenco en una misma obra.

Palabras clave: flamenco; clásico; interpretación; perspectiva; análisis.

Abstract

This study is proposed by making an analysis and a comparison with specific objectives. Following Manuel de Falla's *El Amor Brujo* (1915), something very specific is tackled: the *Canción del amor dolido* and the *Canción del fuegofatuo*. Today, classical music and flamenco are two different styles demanded by the public. Both are two different expressions but requested by listeners. The versions that have been made of *El Amor Brujo* by three classical singers (Teresa Berganza, Alicia Nafé and Jennifer Larmore) and three flamenco singers (Ginesa Ortega, Rocío Jurado and Estrella Morente) are investigated and analyzed, performing, in this way, a study of artistic and interpretive practice. All of them are revealing and expressive figures in their own treatment of the sung voice, regardless of the form and style that each one of them defends in their interpretation. It is considered that the basic reality of music is not constituted by works or the composition of musical works, but by making music with creativity. We understand the musical interpretation itself from this perspective, with different knowledge in the field of Classical Singing and Flamenco Singing in the same work.

Keywords: Flamenco; classical; interpretation; perspective; analysis.

Cita recomendada

Martín Ruíz, E. (2021). La Canción del amor dolido y la Canción del fuego fatuo: clásicas y flamencas cantando el amor brujo de Manuel de Falla (1915). Análisis y aportaciones para su interpretación. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 277-283). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

En la actualidad, encontramos artistas clásicas muy arraigadas o cantoras flamencas acostumbradas en su propio estilo, pero no desde el enfoque que se propone en esta investigación. De esta manera, se intenta luchar contra la idea que envuelve a determinados estilos de música. Este estudio se trabajará e investigará sobre la propia interpretación de una misma obra con cantantes clásicas y cantoras flamencas a través de una misma obra y su partitura. Desde la propia inquietud de saber qué hay más allá de una buena o mala interpretación, se realiza este trabajo para comprobar qué nos aporta cada intérprete en estilos opuestos, más allá de las indicaciones en la partitura.

Las razones de la elección final de las cantantes objeto de estudio obedecen a criterios de diversidad, heterogeneidad y disparidad de las dos obras seleccionadas (*Canción del Amor dolido* y *Canción del fuego fatuo*) y, asimismo, a la aportación personal que las intérpretes seleccionadas ofrecen a las mismas.

Ahora bien, sobre el planteamiento de este presente trabajo, se ha investigado y encontrado bibliografía, fuentes y material parecido a lo que se quiere llevar a cabo en esta investigación. La bibliografía estudiada y las fuentes consultadas son fundamentalmente artículos en revistas nacionales e internacionales o capítulos de libros y nuestro estudio se complementa con investigaciones recientes sobre Manuel de Falla y *El amor brujo* y se pertrecha de un marco teórico sólido, además de analizar rigurosamente las fuentes establecidas y consultadas. Pero sorprende que no haya prácticamente libros específicos que aborden esta temática y comparación con el valor que creemos que se merece la música clásica y el flamenco y que vamos a tratar en esta investigación. Además, otro elemento que nos ha llamado la atención es que la mayoría de la literatura referente al canto clásico y las diferentes versiones dentro de una misma obra surge de otros países y se encuentra en inglés o italiano, como en el caso de la ópera y la técnica clásica. Esto también deja en evidencia el retraso que lleva España con respecto a otros países en temas que tratan la lírica y los elementos comparativos que vamos a tratar en esta investigación. Así que, en este sentido, comprobamos que existen ciertos prejuicios negativos en el enfoque comparativo de estilos diferentes dentro de una misma obra. En este caso, este aspecto se observa al cantar de manera lírica lo que en un principio se ha concebido para flamenco -y viceversa-. Por tanto, este vacío hace necesario un trabajo que estudie de manera profunda el tema.

Con la intención de clarificar el término *música clásica* en este estudio, puntualizamos que se utiliza referido al canto y a la música académica llevada a cabo por las tres intérpretes clásicas estudiadas del s. XXI: Alicia Nafé, Teresa Berganza y Jennifer Larmore y, más concretamente, haciendo referencia a la técnica vocal utilizada.

Las dos canciones estudiadas en esta investigación, dentro de la obra completa *-El Amor Brujo*, de Falla— fueron escritas para la tesitura de mezzo-soprano y, desde su estreno el día 15 de marzo de 1915 en el teatro Lara de Madrid, han tenido una gran acogida por el público dentro del repertorio vocal. Antonio Gallego (1990, p.59) calcula que alrededor de unas mil intérpretes que han tenido una trayectoria profesional destacada y cierto reconocimiento en sus carreras han grabado esta obra. Dicho esto, si escuchamos diferentes versiones, podemos percatarnos de que cada una de las grabaciones muestra su propio estilo y que cada intérprete —aun tratándose del mismo estilo— desarrolla su línea vocal de una forma distinta. Por tanto, y bajo nuestro punto de vista, este hecho resulta el gran milagro de dedicarse y desarrollarse en esta profesión, ya que no hay dos interpretaciones iguales en ninguna obra ni el tratamiento de la voz es igual en ningún caso. Sin embargo, no existen muchos estudios serios y rigurosos en este sentido, sobre todo si los comparamos con la inmensa bibliografía que abarca esta obra musical y es por esto por lo que hacemos este estudio en este momento. Utilizando adecuadamente los métodos y herramientas de investigación, se proponen tres objetivos.

Objetivos

- Identificar similitudes y diferencias entre las versiones y las cantantes específicas de la propia obra desde el ámbito académico y popular.
- Analizar elementos comparativos en las intérpretes estudiadas, tales como la puesta en escena, el fraseo, el texto e inteligibilidad y los tempos y agógica en las versiones estudiadas.
- Proponer una aproximación interpretativa personal pero justificada y documentada.

Metodología

El diseño metodológico de la investigación se plantea a través de un análisis comparativo de las diferentes interpretaciones y realizaciones de estas dos canciones interpretadas por seis cantantes —tres cantantes clásicas y tres cantoras flamencas— mediante una serie de elementos comparativos. Se aborda una investigación documental con consulta de fuentes escritas y audiovisuales, partituras y grabaciones y, por otro lado, se realiza un estudio analítico sobre la interpretación de estas seis cantantes. Se analiza, por tanto, una serie de analogías y diferencias entre clásicas y flamencas, las integrantes de cada grupo seleccionado, y se lleva a cabo un análisis de la práctica artística e interpretativa.

Procedimiento

1. **Obra: Breve comentario y breve contexto histórico de *El Amor Brujo***

Este estudio se basa en una obra musical y, de acuerdo con Claude Baignères (1965, p.64), el día del estreno fue una obra bastante criticada y Falla se vio en la obligación de adaptarla y realizar algunos cambios. Por tanto, la versión posterior que realiza es la que hoy en día conocemos y la que es considerada una de las obras más representativas e importantes de la música española.

Con respecto al argumento y la temática, esta obra relata una historia que se relaciona con una muchacha que es gitana y cuyo amor se ve atormentado por su antiguo amante. Ya sea en el plano literario como en el musical, esta obra tiene un carácter andaluz. A este respecto y, asimismo, destacando los elementos defendidos por Manuel de Falla, Antonio Gallego (1990, p.49) afirma que en *El Amor Brujo* se culmina una meta estética definida del folclor andaluz y expone que en esta obra hay más verdad popular, más autenticidad escénica y, sobre todo, una absoluta madurez que hacen que el contenido lírico se vea envuelto en una nueva manera de abordar la música española. Asimismo, Manuel de Falla no solo profundiza sobre el estudio minucioso y sistemático del folclore y sus ritmos, sino también investiga las formas tonales de los cantos gitanos, ya que es el mejor ingrediente de nuestra obra investigada y analizada.

2. **Autor: Conceptos sobre Manuel de Falla**

La obra de Falla es una producción breve pero muy grande en cuanto a expresión. Actualmente, está considerado como uno de los compositores españoles más importantes de la primera mitad del siglo XX, junto a Isaac Albéniz, Enrique Granados, Joaquín Turina y Joaquín Rodrigo. En cuanto al estilo en sus obras, utilizó un carácter revolucionario desde el nacionalismo folclorista hasta un nacionalismo que buscaba la inspiración en la música del siglo de oro español.

Como también dice Jaume Pahissa (1956, p.37), Manuel de Falla tenía un especial interés por el flamenco y hacemos mención al Festival de Flamenco de 1922, donde estuvo presente y se ve reflejada su relación con este estilo. Es en este Festival donde se celebró el concurso de Cante Jondo de Granda los días 13 y 14 de junio de 1922, siendo considerado el primer certamen de ámbito nacional del cante. Fue en este festival donde estuvieron presentes los músicos Ravel e Igor Stravinski, escritores y eruditos nacionales e internacionales de la época y este certamen sirvió de modelo y precedente para que se creara en 1956, en Córdoba, el Concurso Nacional de Arte Flamenco.

3. Investigación

Con el fin de complementar este estudio con investigaciones recientes sobre Manuel de Falla y *El amor brujo*, nos referimos a Torres, E. & Rodríguez, F. (2017) y a las claves dramático-musicales aportadas, asimismo, a través del propio análisis de las piezas mencionadas, específicas y focalizadas para este estudio:

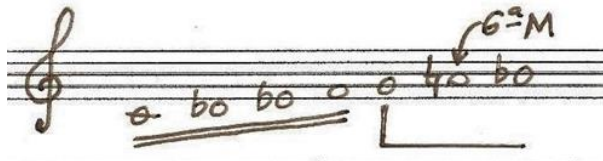
- a) **La Canción del amor dolido** está concebida para ser una canción de despecho desconsolada y esto es típico del cante jondo andaluz. Es, por tanto, una esta pieza que se concibe para un canto más popular. En cuanto a la partitura orquestal, tiene muchos matices sonoros que engrandecen y realzan una atmósfera que presagia una fatalidad.

La canción comienza en un compás de 3/4. Sin embargo, mezcla motivos melódicos con tresillos. Esto da como resultado, ya desde un principio, una ambigüedad a la hora de llevar el pulso. Manuel de Falla marca los sentimientos durante la pieza. Estos sentimientos son por los cuales va pasando la cantante con el fin de que la interpretación sea mucho más rica.

En cuanto a la modalidad, tonalidad y estructura formal, la tonalidad matriz es Do Flamenco. El acorde de tónica es mayor, pero Manuel de Falla no quiere romper ese embrujo. De esta manera, destacamos una ambigüedad entre Do frigio y Do frigio con la tercera mayorizada. Además, Manuel de Falla juega a combinar un modo en la melodía y otro modo distinto en el acompañamiento. De tal manera, se establece lo siguiente:

Figura 1

Do dórico en voz y acompañamiento en Frigio



Nota. Elaboración propia

Por todo lo objetivado hasta el momento, Manuel de Falla quiere reflejar en esta canción una imitación del cante flamenco que se desenvuelve sobre el modo frigio.

- b) **La Canción del Fuego Fatuo:** En cuanto a la literatura y su relación con esta obra, el fuego fatuo se refiere a algo siniestro y desconcertante.

Toda la canción está escrita en una tesitura media y grave con la finalidad de que, a la hora de cantarla, sea más cercana al habla y al recitativo *parlato*. Falla coloca unos grupetos sobre algunas palabras, imitando las florituras que hacen los cantantes de flamenco; esto denota que quiere impregnar más expresividad. En cuanto a la modalidad, tonalidad y estructura formal, la tonalidad matriz es Si menor, pero en esta canción no hay sonoridad tonal sino que la sonoridad que examinamos es modal. En cuanto a la forma, se establece que hay una forma binaria re-expositiva:

Tabla 1

Partes, temas y compases que conforman la pieza estudiada

Parte	Introducción	A			B	Puente	A				B	Coda
Frases		a	a'	b	a'		a	a'	b	a'		
Compases	7	14	8	8	14	8	14	8	8	14		8

Nota. Elaboración propia

- La cantante clásica Teresa Berganza en *La canción del fuego fatuo* aborda un estilo más académico destacando la lectura de la partitura.
- La cantaora flamenca Estrella Morente en *La canción del amor dolido* no utilizan la partitura ni la necesitan, ya que es otro modo de concebir la música, la interpretación y la parte vocal junto a una puesta en escena llena de artificios (mantón, abanico, cuerpo de baile) que las clásicas evitan, centradas en la homogeneidad del sonido.

b) Fraseo:

- La cantante clásica Alicia Nafé en *La canción del amor dolido* utiliza y controla una respiración diafragmática, destacando la una mayor expresividad y la amplificación sonora en la proyección de la voz lírica de este repertorio.
- La cantaora flamenca Rocío Jurado en *La canción del amor dolido* utiliza una respiración clavicular y abdominal para dar presión a las cuerdas vocales. Este modo de afrontar la respiración en ambas intérpretes repercute en el propio fraseo de las obras interpretadas. Ahora bien, la amplificación sonora se da solo en las cantaoras flamencas estudiadas debido a la necesidad de potenciar los propios armónicos de la voz natural, algo que las intérpretes clásicas tienen por natura. Otros elementos como la coloratura, los trinos o la agilidad de los *quejíos* flamencos no suenan tan limpios ni seguros en relación con las cantaoras flamencas.

c) Texto e inteligibilidad mediante la concepción academicista clásica y oralidad flamenca:

- La cantaora flamenca Ginesa Ortega en *La canción del fuego fatuo* obtienen una mejor dicción, debido a que el punto de partida al cantar flamenco es el mismo que al hablar.
- La cantante clásica Jennifer Larmore en *La canción del fuego fatuo* tienen una pérdida de inteligibilidad acusada debido a la laringe alta y a la variación de la modificación de las resonancias.

d) Tempos y agógica:

- La cantante clásica Teresa Berganza en *La canción del amor dolido* destaca su interpretación y la concepción de los tempos y la agógica basados en términos convencionales de procedencia italiana (las indicaciones *ritardando*, *ritardando molto*, *più mosso*, *marcato*, *morendo*, *affrettando*, *a tempo*) para determinar el pulso *marcato* y la propia velocidad establecida.
- La cantaora flamenca Ginesa Ortega en *La canción del fuego fatuo* basa los tempos y la agógica en el ritmo, la dinámica y el timbre pronunciado, ya que –además– el análisis de la partitura, la concepción de la obra y los conceptos sobre el autor nos aproximan al estilo de interpretación llevados a cabo y a la fidelidad de la partitura realizada por el propio compositor.

Discusión

Por todo lo estudiado en esta investigación y en relación a lo que defienden autores como Pahissa (1956), Gallego (1990), Lola Fernández (2006) y Torres, E. & Rodríguez, F. (2017) dentro de este estudio, y habiendo focalizado el análisis en las dos piezas específicas con las cantantes seleccionadas, determinamos que las dos opciones responden a lo reflejado por Manuel de Falla en la composición y establecemos que la música que escribió este compositor no solo tenía una posibilidad de interpretación.

Sin embargo, con el fin de responder a nuestro último objetivo y proponer una aproximación interpretativa personal pero justificada y documentada, la versión de una cantaora que no es tan academicista nos resulta más próxima a la esencia de Falla porque, de esta manera, existe una aproximación interpretativa y musical que mantiene el carácter, la cualidad y el embrujo que Manuel de Falla quiso dar. En consecuencia, sentimos que con una cantaora el lenguaje no está

disociado con la voz ni con el tipo de música o interpretación y esta, por tanto, es nuestra aproximación interpretativa justificada.

Además -haciendo alusión a la creatividad-, es interesante recordar que no es de dónde se toman las cosas, sino hacia dónde se llevan. En este caso, a partir de la comparación de versiones se hace este aliciente para los intérpretes, pues es necesario aprender las pautas como un profesional, para poder romperlas posteriormente como un artista.

Asimismo, para finalizar, proponemos futuras líneas de investigación, ya que pensamos que este estudio era necesario para desbloquear otros conocimientos y hacer avanzar a la disciplina: “¿Sobre cuántas obras nacionalistas que están escritas del canto se han interpretado por cantaoras? Realizar una estadística y un análisis”. Igualmente, debido a que pensamos que en este momento siguen existiendo etiquetas en la música y en esta profesión, valoramos hacer un posterior estudio con intérpretes clásicas en el *Bel Canto* italiano y cantantes españolas del género *Zarzuela*. De esta manera, planteamos la siguiente opción: “Comparativa entre la técnica vocal de *El Barbero de Sevilla*, del compositor Giménez y Nieto y *IlBarbiere di Siviglia*, del compositor Giacomo Rossini”.

Referencias

- Baignères, C. & Borrás, J. M. (1965). *Ballets de ayer y de hoy*. Barcelona: Ave.
- Falla, de M. (1915). *El Amor Brujo*. (First edition, Vocal score). London: J.& W. Chester.
- Falla, de M. (1992). *El Amor Brujo* [Recorded by Ginesa Ortega, voice; Cambra Teatre Lliure Orchestra; Josep Pons, conductor]. [Record]. France: HarmoniaMundi.
- Falla, de M. (1992). *El Amor Brujo* [Recorded by Teresa Berganza, voice; Orchestre National de France; Ataulfo Argenta, conductor]. [Record]. Italy: Stradivarius.
- Falla, de M. (1994). *El Amor Brujo* [Recorded by Jennifer Larmore, voice; The Saint Paul Chamber Orchestra; Daniel Barenboim, conductor]. [Record]. Germany: Teldec Classics.
- Falla, de M. (1996). *El Amor Brujo* [Recorded by Rocío Jurado, voice; Orquesta Nacional de España; Jesús López Cobos, conductor]. [Record]. Spain: EMI-Classics.
- Falla, de M. (2005). *El Amor Brujo* [Recorded by Alicia Nafé, voice; Aturias Symphony Orchestra (OSPA); Maximiliano Valdés, conductor]. [Record]. Spain: Naxos.
- Falla, de M. (2014). *El Amor Brujo* [Recorded by Estrella Morente, voice; Orquesta Nacional de España; Josep Pons, conductor]. [Record]. Germany: Deutsche Grammophon.
- Fernández, L. (2006). El flamenco en la música nacionalista española: Falla y Albéniz. *Revista trimestral de pedagogía musical*, 19(65), 29-64.
- Gallego, A. G. (1990). *Manuel de Falla y El Amor Brujo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pahissa, J. (1956). *Vida y obra de Manuel de Falla*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Torres, E. & Rodríguez, F. (2017). *El amor brujo, metáfora de la modernidad: estudios en torno a Manuel de Falla y la música española del siglo XX (2017)*. Editor: Centro de Documentación de Música y Danza - INAEM / Fundación Archivo Manuel de Falla.

Información de interés

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

12

MESA DE COMUNICACIONES

LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO DE MÚSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS INNOVADORAS: ABP Y ESCAPE ROOM

Guadalupe Hernández Portero¹, Pablo Fadrique García²

(1) Universidad de Sevilla, ghportero@us.es; (2) Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo de Sevilla, pablofadrique@gmail.com

Resumen

La desmotivación del alumnado de Secundaria hacia la Educación en general, y hacia la Educación Musical en particular, ha sido objeto de numerosos estudios. Se plantea como posible solución la puesta en práctica de metodologías innovadoras con un enfoque paidocentrista. Nuestro estudio trata de desvelar cuáles son las causas que provocan este problema mediante el análisis de las percepciones de los alumnos obtenidas a través de un cuestionario y la observación directa en varias aulas de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos nos llevan a plantearnos la necesidad de afrontar la docencia de la Música desde una perspectiva innovadora y basada en los intereses del alumnado. Proponemos la realización de un *Escape Room* elaborado por los propios alumnos en el marco del Aprendizaje Basado en Proyectos y el uso de las TIC como recurso para su elaboración.

Palabras clave: *Educación Musical; Educación Secundaria; motivación; ABP; Escape Room.*

Abstract

A number of studies have addressed students' lack of motivation for learning, especially when it comes to music, in the secondary school setting. Implementing innovative methodologies from a paidocentric approach has been proposed as a possible solution. This paper aims to understand the causes of this problem by analysing the students' perceptions as collected through both a questionnaire and direct observation in several classrooms. The results obtained show that it is necessary to adopt an innovative approach to music education based on the students' interests. Thus, we propose an escape room activity designed by the students using ICT resources within the framework of Project-Based Learning.

Palabras clave: *Music Education; Secondary Education; motivation; PBL; Escape Room.*

Cita recomendada

Hernández Portero, G., & Fadrique García, P. (2021). La motivación del alumnado de música en educación secundaria a través de metodologías innovadoras: ABP y Escape Room. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 285-289). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

La motivación es un elemento fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle de forma óptima, pues se erige como la razón que guía la conducta humana hacia la consecución de un determinado objetivo (Sandtrock, 2013). Por ello, la inadecuación entre la Educación Secundaria y las necesidades propias de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los alumnos de tal institución (adolescencia) contribuye, según Naranjo (2009), a un cambio negativo respecto a la motivación. El profesor tradicionalmente se vuelve más controlador cuando lo que realmente requieren los alumnos es mayor autonomía, y las relaciones interpersonales se tornan más distantes cuando se necesita más apoyo.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se erige como una metodología innovadora en esta etapa educativa que permite la implicación del alumnado en procesos de investigación de manera autónoma. Cada vez más investigaciones sobre ABP y uso de las TIC (Calero, 2019;

Colás-Bravo y Hernández-Portero, 2017; García-Valcárcel, 2017; Sánchez, 2013; Trujillo, 2015) ponen el foco en la participación activa del estudiante en procesos cognitivos de rango superior como el reconocimiento de problemas, la recogida de información, la comprensión e interpretación de datos, el establecimiento de relaciones lógicas, el planteamiento de conclusiones o la revisión crítica de preconceptos y creencias.

Otras investigaciones (Botella y Ramos, 2020; Maldonado, 2008; Medina y Tapia, 2017) reafirman la creencia de que el ABP, como estrategia de enseñanza, trae consigo innumerables consecuencias positivas en el alumnado. Principalmente, motiva a los estudiantes a aprender los contenidos puesto que están enfocados de una manera útil y aplicable en situaciones reales.

En línea con este interés por adecuar los contenidos a la realidad e intereses de los alumnos, los docentes de distintas disciplinas están introduciendo en sus aulas nuevas experiencias de enseñanza, incorporando en el entorno educativo elementos asociados al ocio, como los *Escape Room* (Nicholson, 2018; Piñero, Ortega y Román, 2021; Yllana, Jeong y González, 2021). Se trata de experiencias de gamificación en las que el docente diseña las pistas que los alumnos, de forma cooperativa, tendrán que resolver aplicando los conocimientos adquiridos en la materia para llegar al objetivo final.

En nuestro trabajo intentamos dar una nueva aplicación al *Escape Room* en el aula, mediante una metodología basada en proyectos en la que serán los propios alumnos los que tengan que diseñar y construir la experiencia de juego. De esta forma, nos planteamos como objetivo de esta propuesta potenciar la motivación del alumnado otorgándole un rol más importante en la construcción de su propio aprendizaje y proponiendo una metodología en la que los conocimientos tengan aplicabilidad en la vida cotidiana, intentando así combatir la desmotivación presente en las aulas y detectada durante el proceso de observación directa.

Los interrogantes que guían nuestra investigación son: ¿la actitud mostrada por los alumnos en la asignatura de Música se debe a la desmotivación hacia esta materia? ¿Cuáles son los motivos que causan esta desmotivación? ¿Cuál es la consideración que tienen hacia la Música? ¿Les resulta atractiva la metodología llevada a cabo en la clase de Música? ¿Podemos plantear una metodología alternativa e innovadora que ayude a mejorar la actitud de los alumnos hacia la Música? Por tanto, el objetivo de nuestra investigación es conocer las causas de la desmotivación del alumnado de Educación Secundaria hacia la asignatura de Música y plantear una metodología participativa e innovadora que parta de los intereses de los alumnos como posible solución a este problema.

Metodología

Este trabajo se desarrolla en dos fases diferenciadas. Una primera fase de investigación mixta que se inicia con un diseño observacional en el aula y se constata con una metodología cuantitativa basada en el análisis descriptivo de un cuestionario sobre los interrogantes de la investigación. Este eclecticismo en el uso de métodos cuantitativos y cualitativos es refrendado por distintos autores (Flick, 2007; Tashakkori y Teddlie, 2003) para dar respuesta a las preguntas de investigación y como elemento de triangulación para dar validez a los resultados (Flick, 2007; Kelle y Erzberger, 2004). La segunda fase constituye una propuesta de innovación educativa diseñada en base a los resultados obtenidos en la fase anterior.

En la primera fase observacional se detectan los problemas de actitud en el aula de Música con alumnos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) gracias a la elaboración y análisis de un diario de observación creado exprofeso. Con las categorías de este análisis se diseña un cuestionario de respuestas abiertas, de selección múltiple y tipo Likert que trata de determinar cuáles son las causas de la desmotivación detectada. El cuestionario es validado mediante juicio de expertos. Los participantes en el estudio constituyen una muestra de 59 alumnos del primer ciclo de la ESO de un instituto de la provincia de Sevilla a los que se les solicita el consentimiento informado.

En la segunda fase se diseña un proyecto de innovación docente que pretende atajar las causas de la desmotivación del alumnado de Secundaria hacia la asignatura de Música detectadas en la fase de investigación anterior. Esta propuesta está fundamentada en tres pilares principales: la metodología ABP, el uso de las TIC y el diseño de un *Escape Room* por parte de los propios alumnos. Consta de distintas partes que se desarrollarán en 1º y 2º de ESO.

Primera parte: Motivación. En esta fase se plantea el tema del proyecto y se despierta el interés de los alumnos participando en un sencillo *Escape Room* ya creado. Los alumnos, con ayuda del profesor, detectan los distintos roles en la creación de un *Escape Room*. Creación de pistas, acertijos y claves, diseño del escenario.

Segunda parte: Activación. Se reparten las tareas a realizar por cada grupo y se detectan las necesidades de formación que requiere cada uno para poder llevar a cabo su cometido, como puede ser el uso de programas de grabación y edición de sonido. Se inicia la búsqueda de información.

Tercera parte: Desarrollo del proyecto. Los grupos comienzan con la creación de los elementos que formarán el *Escape Room*. En este bloque de sesiones los grupos graban pistas auditivas, utilizan programas de edición de partituras para pistas visuales, utilizan y experimentan con instrumentos para darles una función dentro del *Escape*, crean el decorado en coherencia con la temática, etc. En definitiva, dan forma y vida a sus propias ideas.

Cuarta parte. Presentación y difusión del proyecto. Se presenta el resultado final invitando a realizar el *Escape Room* a otras clases del centro o a familias y profesores que participarán como jugadores en el *Escape Room*. La presentación del proyecto da sentido real al proceso y procura a los alumnos una mayor motivación para su realización.

Quinta parte. Evaluación. Los alumnos autoevalúan su trabajo de manera individual y grupal, de forma que desarrollan habilidades como el pensamiento crítico y reflexionan sobre el plan inicial, el proceso de ejecución y el resultado final. El docente evalúa el trabajo sirviéndose de herramientas como la observación directa, un diario de actividades que incluya los progresos en el proceso de realización del trabajo, cuestionarios a los participantes del *Escape Room* (profesores, padres, compañeros...) y valoración de la repercusión del proyecto internamente (alumnado) y externamente (basándose en críticas y comentarios de la audiencia del proyecto y en la propia concepción del docente).

Resultados

Los resultados de la observación directa en el aula detectan una actitud pasiva y un marcado desinterés del alumnado hacia la asignatura de Música. Del análisis de los cuestionarios, encaminados a conocer las razones de esta actitud, se deriva que los alumnos tienen una escasa consideración de la Música como elemento social y cultural relevante. Igualmente, el 80% del alumnado la coloca en las últimas posiciones entre las asignaturas importantes dentro del currículum de Secundaria y la consideran poco relevante para su formación académica. Señalan que la asignatura de Música está alejada de sus intereses reales y que los contenidos que se imparten tienen poca aplicabilidad en la vida real, frente a los de otras asignaturas como Matemáticas o Lengua. Finalmente, el 75% del alumnado considera que el enfoque de la asignatura es demasiado teórico y se realizan pocas actividades prácticas, lúdicas o de contacto real con la música.

De estos resultados también se extrae que los alumnos de 1º y 2º de ESO están muy familiarizados con el *Escape Room* y lo prefieren en su tiempo de ocio ante otras opciones. Esta cuestión nos lleva a seleccionar el *Escape Room* como tema de nuestro proyecto, alegando que un motivo primordial para motivar al alumnado en una metodología de proyectos es la afinidad que los alumnos tengan con el proyecto en cuestión.

Se trata de realizar un planteamiento innovador y alternativo que rompa con los preceptos tradicionales de la enseñanza general y de la enseñanza de la Música en particular que, como

hemos comprobado, no conectan con los intereses y las necesidades de los alumnos en esta etapa educativa. Requieren de una mayor autonomía en la adquisición de conocimientos, construirlos por sí mismos y hacerlos, de esta forma, significativos.

Discusión

La desmotivación del alumnado de Educación Secundaria hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso de la Música, se debe a factores que derivan de su falta de interés hacia contenidos que les resultan ajenos, que se presentan de manera pasiva y que tienen poca conexión con su aplicación real en situaciones de su vida cotidiana. Estas conclusiones extraídas de nuestro estudio conectan con otras investigaciones (Botella y Ramos, 2020; Broc, 2006; Naranjo, 2009) que consideran que estos factores contribuyen a un cambio negativo en la motivación del alumnado.

La aplicación de metodologías innovadoras como el ABP o el uso de las TIC en su desarrollo y el *Escape Room* como tema de base, se presenta como una alternativa que puede solventar en gran medida el problema de actitud y motivación de los alumnos hacia la asignatura de Música. Esto reafirma los supuestos mantenidos por otros autores (Calero, 2019; Maldonado, 2008; Nicholson, 2018; Sánchez, 2013; Trujillo, 2015) en relación a su aplicación en la enseñanza.

Este trabajo presenta como novedad la introducción de un *Escape Room* como parte de una metodología de proyectos donde los alumnos se convierten en protagonistas del proceso de diseño y construcción del juego, no sólo de su ejecución como se ha hecho hasta ahora en su aplicación educativa.

Las limitaciones del estudio derivan de su falta de aplicación práctica, por lo que se propone como prospectiva de investigación el desarrollo del proyecto con un grupo de alumnos de primer ciclo de Secundaria y su posterior análisis para la extracción de resultados.

Referencias

- Botella, A. M. y Ramos, P. (2020). Motivación y Aprendizaje Basado en Proyectos: una Investigación-Acción en Educación Secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 295-320. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2020.4493>
- Broc Cavero, M. Á. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:95651fd5-39b1-4117-a68f-6c39bda2b80a/re34014-pdf.pdf>
- Calero, C. (2019). La llegada de las nuevas tecnologías a la educación y sus implicaciones. *International Journal of New Education*, 2(2). <https://doi.org/10.24310/IJNE2.2.2019.7449>
- Cerezo Rusillo, M. T. y Casanova Arias, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(3), 97-112. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152878006.pdf>
- Colás-Bravo, P. y Hernández-Portero, G. (2017). Itinerarios formativos del profesorado de Música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC. *Revista Fuentes*, 19(1), 39-56. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.02>
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López García, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Revista Comunicar*, 42, 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- García-Valcárcel, A., y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

- Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Medina-Nicolalde, M. y Tapia-Calvopiña (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia*, 14(46), 236-246. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/202>
- Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Piñero, J.C., Ortega, P. y Román, S. (2021). Formative Potential of the Development and Assessment of an Educational Escape Room Designed to Integrate Music-Mathematical Knowledge. *Education Sciences*, 11(3), 131-155. <https://doi.org/10.3390/educsci11030131>
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Digital Actualidad Pedagógica*. http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Subdirección general de documentación y publicaciones. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>
- Yllana, F., Jeong, J.S. y González, D. (2021). An Online-Based Edu-Escape Room: A Comparison Study of a Multidimensional Domain of PSTs with Flipped Sustainability-STEM Cotens. *Sustainability*, 13(3), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su13031032>

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

APRENDIZAJE INTERGENERACIONAL A TRAVÉS DE LA ESCUELA DE UNA BANDA DE MÚSICA

Noelia Barros da Cuña¹, Susana Blanco-Novoa²

(1) Universidad Politécnica de Valencia, nbardac@doctor.upv.es; (2) Universidad de Vigo, susblanco@uvigo.es

Resumen

Las Bandas de Música son una formidable estructura de socialización. La formación y la práctica musical no presentan ninguna exigencia previa y permite la convivencia de seres de distintas edades. El aprendizaje entre generaciones basa su campo de acción en la participación, comunicación y vinculación social entre diferentes grupos de edad con el fin de alcanzar objetivos comunes. Este trabajo muestra el modelo de una banda de música en la que conviven diferentes generaciones tejiendo lazos de acción a través de su escuela de música, cumpliendo con las obligaciones de formación extraescolar y amateur, junto con la necesidad de detección precoz de talento musical, hasta el estado más profesionalizador. Este modelo incluye estimulación temprana a través de la música y el movimiento, formación musical e instrumental en cualquier franja de edad. Desde la banda infantil, banda juvenil hasta llegar a la banda sinfónica en la que conviven hasta tres generaciones. Todos estos factores conceden al movimiento asociativo musical una magnitud instrumental enorme y se convierte, sin ninguna duda, en uno de los bienes más relevantes de nuestra sociedad.

Palabras clave: *educación musical; aprendizaje intergeneracional; enseñanza no reglada.*

Abstract

Music Bands are a formidable socialization structure. Musical training and practice do not present any prior requirement and allow people of different ages to coexist. Intergenerational learning bases its field of action on participation, communication and social bonding between different age groups in order to achieve common goals. This work shows the model of a music band in which different generations coexist, weaving bonds of action through their music school, fulfilling the obligations of extracurricular and amateur training, together with the need for early detection of musical talent, until the most professionalizing state. This model includes early stimulation through music and movement, musical and instrumental training in any age group. From the children's band, youth band to the symphonic band in which up to three generations coexist. All these factors give the musical associative movement an enormous instrumental magnitude and it becomes, without a doubt, one of the most relevant assets of our society.

Keywords: *musical education; intergenerational learning; unregulated education.*

Cita recomendada

Barros da Cuña, N., & Blanco-Novoa, S. (2021). Aprendizaje intergeneracional a través de la escuela de una banda de música. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 290-294). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

Muchos vínculos entre grupos de edad se fundamentan, en ocasiones, en prejuicios y estereotipos que pueden concluir en una relación favorable o desfavorable. Esta percepción en el caso de las personas mayores, procede de pensamientos sociales donde ser mayor está afiliado al desgaste, la ineptitud o la enfermedad. Recientemente, con el prototipo del envejecimiento activo se realiza un trabajo para sobrepasar esta mirada estándar y así lograr

aproximarnos a la vejez con la naturalidad propia que comprenden los ciclos vitales de la vida de una persona consiguiendo que esta perspectiva estereotipada desvanezca.

La eliminación de estas ideas estereotipadas de las personas mayores es un requisito necesario para aminorar la exclusión que aquellas personas experimentan por motivos de edad. En las investigaciones previas se ha constatado que en el aprendizaje musical son determinantes los factores externos al estudiante, especialmente referido a la influencia de los iguales y el ambiente social en el grado de implicación hacia el quehacer musical (Austin y Vispoel, 1998).

Las bandas de música no solamente dinamizan social y culturalmente el área geográfica que habitan, si no que sirven de elemento protector y transmisor de tradiciones. De acuerdo con Pacheco (2012, p. 27)

La educación musical que ofrecen las bandas de música es una de las principales aportaciones de éstas a la denominada educación no formal en las zonas rurales, y además se produce una interacción social y una mayor implicación en el desarrollo de actividades festivas y culturales de la comunidad.

Nascimento (2003), resalta el papel que ocuparon las bandas de música hasta hace poco tiempo como vehículo fundamental de acceso a la cultura para la sociedad, así como, el importante estímulo del talento musical, al fomentar la participación en las mismas aprendiendo a tocar un instrumento musical. Es relevante resaltar que las bandas de música sirven como una gran cantera de músicos profesionales. En estudios previos se ha constatado este hecho al igual que la función de las escuelas de música que suelen albergar estas formaciones (Alves, 1999), sin embargo, es cierta la necesidad de un apoyo educativo externo a ellas, ya que su naturaleza de enseñanza no formal las convierte en no autosuficientes para la formación global del músico (Nascimento, 2003).

Por otra parte, sabemos que los efectos de la música para alcanzar el bienestar en las personas mayores son bastante evidentes, y el entrenamiento musical puede beneficiar a los mayores y compensar algunos efectos del deterioro por envejecimiento, como nos demuestra el estudio realizado en la Universidad de Northwestern, en EE.UU., y publicado en la revista "PLoS One".

Porque la música, además de ser un medio imprescindible para la gestión emocional, es también un lenguaje universal, que puede actuar como herramienta comunicativa para aproximar a grupos de diferentes edades. Siguiendo a Shifres (2020, p. 7) "la actividad musical reconstruye vínculos, estabiliza estados emocionales y fortalece los recursos de los seres humanos para hacer frente a las dificultades de la vida cotidiana". También resalta la importancia de estos proyectos intergeneracionales para retomar los vínculos perdidos provocados por la sociedad industrializada contemporánea sobre la disgregación generacional. En palabras del mismo autor (2020, p. 7-8), "se busca mejorar las condiciones de vida creando oportunidades para que niños y ancianos se encuentren en situaciones musicales mejorando las capacidades comunicacionales y reforzando el desarrollo saludable y la cohesión social entre generaciones al interior de las comunidades".

Es importante resaltar, que el modelo de aprendizaje intergeneracional que se lleva a cabo en esta escuela de música, podemos encontrar miembros de la misma familia, y no solamente pertenecientes a la misma generación, sino que coexisten diferentes generaciones del mismo núcleo familiar. Esta relación que se produce entre la familia, profesores y grupo de iguales también ejercerá un grado de influencia notable sobre la ambición y satisfacción personal del alumno de música (Creech & Hallam 2009).

Así pues, desde hace varios años, en esta escuela se utiliza la música como instrumento vehicular que soporte el encuentro entre generaciones, y que valga para reducir el impacto cognitivo y emocional de un grupo de edad hacia el otro a través de dos grandes objetivos:

- Originar experiencias relevantes entre niñas y niños con personas mayores para beneficiar el cambio de percepción social.

- Construir un espacio de aprendizaje para el trueque de conocimientos y emociones entre grupos de edad.

Metodología

Es necesaria la innovación metodológica para plantear procesos de enseñanza–aprendizaje que sean cada vez más eficientes. Si además, se logra innovación e inclusión, la experiencia docente se manifiesta doblemente interesante. Y la vivencia que damos a conocer va en esta dirección.

Está corroborado que la incorporación de las metodologías calificadas activas tolera una mayor participación de las/los alumnas/os en su proceso de enseñanza–aprendizaje. Entre ellas, el Aprendizaje Intergeneracional nos brinda posibilidades que consiguen resultar muy valiosas y eficientes en el aprendizaje, dando forma a una estrategia metodológica inclusiva de primer orden.

Esta metodología facilita el aprendizaje de los contenidos curriculares y fomenta competencias básicas en la práctica, propiciando además interactuar con la sociedad más aledaña, reformándola y creando una conexión mutua: el alumnado llena una exigencia social real no contemplada a la vez que aprenden contenidos académicos relacionados. Esta bilateralidad se asienta en la base del aprendizaje intergeneracional y conlleva un proceso de investigación activa, participación colectiva, período de reflexión y de transmisión de los resultados adquiridos.

Se puede emplear a todas las etapas de la educación, por ello, esta atribución pretende proporcionar resultados y conclusiones que den luz sobre los beneficios del empleo de esta metodología en escuelas de música. Se ha desempeñado con alumnado de 4 años en adelante siendo el límite de edad el alumnado más veterano, en este caso concreto 78 años. No se procura simplemente enseñar contenidos académicos fijados por las leyes y fomentar las competencias básicas, sino que la actividad educativa debe educar en el aspecto ético y moral y en la obtención de valores que impliquen comportamientos apropiados socialmente. La libertad curricular que amparan los modelos de enseñanza no reglada, que, aunque no permita la obtención de un título académico permiten intervenciones orientadas a la innovación educativa con mayor libertad que los centros de educación reglada. Consideramos que la educación musical es un campo propicio donde actuar y el aprendizaje intergeneracional es un buen instrumento para alcanzar este doble objetivo.

La escuela de música en donde se lleva a cabo este proyecto desde hace años está situado en la periferia de la ciudad gallega de Vigo. La mayor parte de la población que reside en esta zona pertenece a la llamada clase media, con una situación socio-cultural-económica intermedia. Es de titularidad privada pero con parte de subvenciones públicas, el ambiente entre profesores es bueno, se ayudan mutuamente; la relación profesor alumno es de respeto y confianza, y la relación entre alumnos es de apoyo y gran amistad.

Resultados

Los resultados de esta enseñanza los exponemos a dos niveles: académicos y sociabilidad.

En el nivel académico, hemos llevado a cabo una valoración cuantitativa. Esta estimación se ha hecho para verificar la consecución de los objetivos expuestos y el grado de logro de las competencias y el procedimiento para conseguir estos resultados se ha fundamentado en la evaluación realizada de forma conjunta por el equipo docente del centro, que se ha basado en evaluar las audiciones realizadas individuales, y en conjunto.

En el nivel social, nos hemos servido de una aproximación cualitativa para valorar la consecución de la mejora en la competencia social y ciudadana por parte de todo el alumnado. Se recolectaron datos en las reuniones de valoración llevadas a cabo, conseguidos del planteamiento de preguntas por parte del profesorado que incitaban a los alumnos y alumnas a

la reflexión, y hemos deducido que ésta es la mejor manera de valorar lo adquirido en el desarrollo de la competencia social. De este modo, se puede constatar que las influencias sociales dentro del entorno académico, la organización de su centro de estudios, el ambiente dentro del aula y la competencia de su profesor afectarán de forma directa en la motivación del alumno además de provocar una relación recíproca con las influencias familiares (Park Jihyun, 2016).

Todos los objetivos que nos propusimos en el proyecto, fueron conseguidos. Se produjeron comportamientos de escucha y respeto hacia las personas mayores y el resto de compañeros, conductas de colaboración, y se asimilaron normas de convivencia y de relación con personas diferentes. Por tanto, la experiencia del aprendizaje musical en el ámbito intergeneracional realmente se formó en una práctica inclusiva, procurando la aceptación del diferente, respetando las peculiaridades de cada uno y creando un ambiente de integración motivante. Por otra parte, las experiencias musicales satisfactorias influyen de forma directa en la motivación e implicación hacia las tareas musicales (Austin, 1990; Ruismake y Tereska, 2006).

Mirando el beneficio de la experiencia, la escuela de música ha decidido seguir con este aprendizaje intergeneracional porque los niños y los jóvenes no sólo tienen mucho que aprender de los mayores, sino también mucho que enseñarles. En palabras de Shifres (2020, p. 16): “es valioso fomentar la participación musical y zurrir los vínculos intergeneracionales en el acto musical”.

El aprendizaje intergeneracional brinda valiosas oportunidades no sólo de aprendizaje fundamentados en la experiencia, sino también de que los alumnos adquieran nuevos roles.

Discusión

Es dificultoso comparar nuestros resultados y conclusiones con otros trabajos similares, dada la escasez de ellos, aun así determinamos las siguientes conclusiones:

En primer lugar, consideramos que es una metodología apropiada para desarrollar competencias básicas en el alumnado de Educación Musical. Es básicamente adecuada para trabajar la competencia social, especialmente importante en la formación ciudadana de las personas jóvenes.

En segundo lugar, observamos que se origina un alto grado de satisfacción tanto entre todo el alumnado independientemente de la edad del mismo.

Por lo anteriormente citado podemos afirmar que este tipo de programas deben tener continuidad para poder cuantificar sus efectos a largo plazo, agregando mejoras a partir de la experiencia presentada. Es necesario mostrar nuevas vivencias, sus métodos de valoración y los parámetros de realización empleados para poder ir dando forma a unos estándares de calidad e importancia en la utilización de esta metodología.

Referencias

- Alves, Cristiano Siqueira (1999). Uma proposta de análise do papel formador expresso em bandas de música com enfoque no ensino da clarineta. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado.
- Austin, J. (1990). The relationship of music self-esteem to degree of participation in school and out-of-school music activities among upper elementary students. *Contributions to Music Education*, 17, 20-31.
- Austin, J. R., y Vispoel, W. P. (1998). How American adolescents interpret success and failure in classroom music: Relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, 26, 26-45.
- Creech, A., y Hallam, S. (2009). Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education* 27(2): 94-106. doi 10.1177/0255761409102318

- Howe, A., & Pérez-Eizaguirre, M. (2020). La musicoterapia como acompañamiento al duelo migratorio: un estudio de caso único sobre la identidad. *Revista De Investigación En Musicoterapia*, 3, 108-130. <https://doi.org/10.15366/rim2019.3.007>
- Nascimento, M. A. T. (2003). A banda de música como formadora de músicos profissionais, com ênfase nos clarinetistas profissionais do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UNIRIO. Monografía de final de curso.
- Pacheco del Pino, M. A. (2012). *Bandas de música en los montes de Toledo* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2643>
- Park Jihyun, H. (2016). The Motivation Theory Based on the Personal and Social Factors in the Music Learning. *The Social Sciences*, 11: 5947-5952.
- Ruismaki, H., & Tereska, T. (2006). Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Servive Elementary Teachers' Self-Concept in Musical and Success in Music Education (Turing Student Age). *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (1), 113-130.
- Shifres, F. (2020). Recuperar la vida comunitaria para la música. *ECOS - Revista Científica de Musicoterapia y Disciplinas Afines*, 5(2), 5-25.

Información de interés

Las personas que firman este trabajo declaran no tener conflicto de interés sobre este trabajo. Así como desean agradecer el interés mostrado por los participantes en este estudio así como el apoyo y la ayuda recibidos tanto por el equipo directivo del centro como por el claustro de profesores.

PROYECTO LÓVA. BENEFICIOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ALUMNADO

Ángela González González¹

(1) Universidade da Coruña, angela.gonzalez@udc.es

Resumen

A través de este trabajo se pretende conocer y analizar la visión del alumnado sobre el proyecto LÓVA y la influencia que éste ejerce en los mismos. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa, a través de un cuestionario dirigido alumnos/as de una localidad semiurbana gallega, que se encuentran cursando 4º y 6º de Educación Primaria. Los resultados ponen de manifiesto que los/as alumnos/as participantes en el estudio están contentos de haber participado en el mismo, además de ser conscientes de los valores que este proyecto les ha enseñado y aportado.

Palabras clave: LÓVA; alumnado de educación primaria; proyecto; investigación cuantitativa.

Abstract

The aim of this paper is to know and to analyze students' vision of the LÓVA project and the influence it has on them. For this purpose, a quantitative research has been carried out, through a questionnaire addressed to students from a semi-urban Galician town, who are in 4th and 6th grades of Primary Education. The results obtained show that the students participating in the study are happy with the LÓVA project, and are aware of the values that this project has taught them and contributed to their learning.

Keywords: LÓVA; primary students; project; quantitative research.

Cita recomendada

González González, A. (2021). Proyecto LÓVA. Beneficios desde la perspectiva del alumnado. En R. Chao-Fernández, F. C. Rosa-Napal, A. Chao-Fernández, C. Gillanders, & R. M. Vicente Álvarez (Eds.), *Actas del III Congreso Internacional de Música y Cultura para la Inclusión y la Innovación (A Coruña, 27-29 de mayo de 2021)* (pp. 295-298). Universidade da Coruña. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498050>

Introducción

El proyecto LÓVA encierra entre sus siglas el siguiente significado “La ópera, un Vehículo de Aprendizaje”. Se trata de un proyecto educativo que se desarrolla en centros escolares con la idea de que una clase pueda transformarse en una compañía para crear su propia ópera (Sanahuja et al., 2019). Surge de un proyecto que Taylor y Forman fundaron en los años 70 en la Ópera de Seattle y que en los 80 se extendió al Metropolitan Opera Guild (Nueva York). Llegó a España, concretamente a Madrid, en el año 2006, gracias a la norteamericana Mary Ruth McGinn. Su valor principal es, en palabras de Sarmiento (2012), el desarrollo de la identidad a través de las artes escénicas, la música, el trabajo en equipo y la superación de desafíos, creando un aula como espacio abierto al riesgo, las emociones y la experimentación (Sanahuja et al., 2019).

LÓVA va más allá de la educación musical y las artes escénicas, ya que la música, junto a las diferentes disciplinas o áreas, genera conexiones que dotan de significado al proyecto. Se plantea como un reto que el alumnado tendrá que superar en grupo. Los estudiantes adoptan un rol activo a lo largo del transcurso del proyecto, convirtiéndose en protagonistas de su propio aprendizaje, organizándose en profesiones y realizando tareas que van, desde escribir el libreto, confeccionar el vestuario o los decorados, hasta su representación. Todo está decidido, creado y gestionado por niños (Sanahuja et al., 2019). En lo que se refiere a su desarrollo, suele llevarse a cabo a lo largo de un curso escolar completo y, a pesar de que actúa en el aula, tiene un impacto global (LÓVA, s.f.). Además, integra los siguientes aspectos: educación emocional,

educación en competencias, desarrollo cognitivo, educación artística integrada en el currículo, educación empoderadora, entre otros (LÓVA, s.f.).

Para la realización de la presente investigación se plantea como objetivo general conocer y analizar la visión del alumnado sobre el proyecto LÓVA y la influencia que éste ejerce en los mismos. A partir de este, surgen otros específicos, que se exponen a continuación:

- Conocer el desarrollo y aplicación del Proyecto LÓVA en un aula de educación primaria.
- Descubrir y comprender los beneficios que tiene el proyecto LÓVA para la adquisición de diversos aprendizajes y valores que contribuyen a la formación global de los/as alumnos/as.
- Poner en valor el enorme potencial didáctico que tiene la práctica teatral.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación se ha escogido una metodología cualitativa, con el fin de conocer y analizar la visión y los beneficios que tiene en el alumnado participar en un proyecto LÓVA. A través de una investigación cuantitativa podemos establecer deducciones basadas en muestras para así conseguir valorar la relación entre la información obtenida, pudiendo así realizar un análisis estadístico de los datos (Ghuri & Gronhaug, 2010; Ragin, 1999; Skinner et al., 2000). La técnica empleada ha sido la encuesta formada por catorce preguntas, algunas de respuesta abierta, en las que podían expresar con más detalle su opinión y otras cerradas. El cuestionario fue validado por 3 doctores especialistas en el tema.

La muestra está formada por 34 alumnos/as de un centro escolar situado en una localidad semiurbana gallega, de los cuales 15 pertenecen a 4º curso de Educación Primaria (en adelante 4º E.P.), que están desarrollando actualmente el proyecto LÓVA, y 19 a 6º de Primaria (en adelante 6º E.P.), los cuales han cursado hace dos años el proyecto.

La investigación se ha desarrollado en las siguientes fases:

- Fase I: Diseño y preparación del estudio de investigación.

Realización de una búsqueda bibliográfica, con el fin de recopilar información de interés y rigor, así como conocer y comprender mejor el proyecto LÓVA, y su introducción y puesta en práctica en las aulas. Para completar el estudio se diseñó un cuestionario que integra dudas e inquietudes que han ido surgiendo tras la recopilación de información.

- Fase II: recogida de datos.

Esta fase se ha llevado a cabo en el practicum del Máster Universitario en Investigación e Innovación en Didácticas Específicas para Educación Infantil y Primaria.

- Fase III: Análisis de los datos obtenidos y elaboración de conclusiones.

El análisis de los datos de los cuestionarios se ha realizado a través del programa Excel. Tras la triangulación de la información obtenida se ha redactado la discusión.

Resultados

A través de la aplicación del cuestionario al alumnado de 4º y 6º de Educación Primaria se ha podido observar inicialmente que, una amplia mayoría (70,6%) nunca había oído hablar del proyecto LÓVA. Con respecto a la pregunta: “¿Qué fue lo primero que pensaste cuando la profesora os dijo que ibais a participar en el proyecto LÓVA?”, un 60% del alumnado de 4º E.P. y un 63,2% de 6º E.P. se refirió a factores personales y psicológicos, dentro de los cuales encontramos categorías como sentimientos de intriga o nervios, pensamientos sobre la creación de la ópera, o sentimientos de emoción y alegría; mientras que un 26,8% (4º E.P.) y un 37% (6º E.P.) alegan factores relacionados con la motivación o desmotivación extrínseca relacionada con el proyecto.

En cuanto a la pregunta "¿Cómo le explicarías a un compañero/a qué es LÓVA?", un elevado número de alumnos/as (73,3% en 4º y 63,1% en 6º) responde aludiendo a factores relacionados con el proyecto, como por ejemplo "Es un acto en el que teníamos que interpretar, pintar, decorar, iluminar, escribir, conseguir dinero, etc.". En consecuencia, el porcentaje restante contesta a la pregunta en función de factores personales o psicológicos, por ejemplo "Es un año en el que vamos a responsabilizarnos y trabajar en equipo".

En lo que se refiere a "¿Qué es lo que más te ha gustado del proyecto?", el 46,7% del alumnado de 4º y el 68,5% del de 6º alegan factores relacionados con el proyecto, por ejemplo "Poder escribir el guion y formar toda una historia con cada palabra que escribíamos mi compañero y yo". Por otro lado, un 40% del alumnado de 9 y 10 años responde refiriéndose a las relaciones interpersonales, mientras que en esta categoría sólo está presente en el 31,6% del alumnado de 11 y 12 años. Es necesario destacar que solamente un 6,7% del estudiantado de 4º de Educación Primaria ha respondido a esta pregunta en función de factores personales y psicológicos. En contraposición a la pregunta anterior, "¿Qué es lo que menos te ha gustado de LÓVA?" se han recogido respuestas, en ambos cursos, en función a diversos factores, predominando en el alumnado de 4º repuestas como la falta de tiempo (26,7%) y la falta de compromiso por parte de algunos de sus compañeros/as (26,7%); mientras que el alumnado de 6º ha destacado factores como los aspectos negativos de su profesión (26,7%)

Para ahondar más se les solicitó "Escribe o dibuja dos emociones o sentimientos que hayas sentido a través de tu participación en el proyecto LÓVA". En este aspecto cabe destacar que en ambos cursos las respuestas reflejan solamente sentimientos positivos (un 40% del alumnado de 4º, y un 73,7% del alumnado de 6º). Otro de los factores destacables en el alumnado de 4º han sido las respuestas en base a sentimientos de cansancio y alegría (26,7%); mientras que el alumnado de 6º ha destacado más otros factores, como la frustración y la alegría (21,1%). Es necesario resaltar que, en todos los casos, el sentimiento de alegría está siempre presente. Cuando se les preguntó "¿Qué es lo que te ha parecido más difícil del proyecto LÓVA?", la gran mayoría ha respondido atendiendo a aspectos relacionados con sus profesiones (73,3% alumnos de 4º y 63,2% de 6ª).

En cuanto a la pregunta "Lo que has aprendido con el proyecto LÓVA, ¿Crees que puedes utilizarlo en tu día a día? ¿Cómo lo utilizarías?", la gran mayoría en ambos cursos ha respondido que sí (76,5%). Profundizando en esta pregunta, "A mayores, ¿Crees que te será útil en un futuro? ¿En qué ocasiones o situaciones?", un 64,7% de la muestra considera que sí.

En referencia a la cuestión, "¿Qué te ha enseñado el proyecto LÓVA? ¿Has descubierto algo nuevo?", se han recogido respuestas, en ambos cursos, en función a diversos factores, predominando en el alumnado de 4º las respuestas referidas a la importancia de saber trabajar en equipo (46,7%), mientras que el alumnado de 6º ha destacado más otro tipo de factores, como los sentimientos de responsabilidad, esfuerzo, concentración y paciencia (42,1%). Cuando se les inquiriere "¿Qué ha significado LÓVA para ti?", ambos cursos destacan como factor más importante el sentimiento de diversión, superación y responsabilidad.

Para conocer si consideran que su participación en el proyecto influyó en sus relaciones en el aula, se les preguntó "Tras tu participación en el proyecto LÓVA, ¿Crees que ha mejorado tu relación con los compañeros/as de clase? ¿Y con tu profesorado?", la gran mayoría del alumnado (91,2%), considera que la relación con sus compañeros y profesorado ha mejorado.

Para averiguar su opinión sobre el papel de la familia, se preguntó al grupo de 4º "¿Os gustaría que las familias fueran a ayudar con el proyecto?", a lo que la mayoría respondió que sí (80%). Por otra parte, al alumnado de 6º se les preguntó "¿Han participado las familias en el proyecto? ¿Te gustó o te gustaría que participaran?", siendo la respuesta más repetida "Sí han participado y me gustó que participarán" (73,7%). En referencia a la pregunta "¿Te gustaría repetir la experiencia del proyecto LÓVA?", un 79,4% del alumnado ha respondido que sí,

siendo unánime la respuesta cuando se inquiriere “Recomendarías el proyecto LÓVA a tus amigos o a otros niños/as? Respondiendo afirmativamente los 34 alumnos/as.

Finalmente, en referencia a la última pregunta del cuestionario, “Del 0 al 5, ¿Qué nota le darías a LÓVA?”, se han obtenido un total de 20 respuestas puntuando al proyecto con un 5; 9 respuestas con una puntuación de 4,5, y 5 respuestas con una puntuación de 4.

Discusión

La realización de esta investigación sugiere que el proyecto LÓVA tiene un gran potencial en el ámbito educativo por los grandes beneficios que aporta a todos los participantes durante su realización. Indudablemente, su puesta en funcionamiento en un año de pandemia, con múltiples limitaciones, ha supuesto un mayor reto para todos los agentes involucrados, pero, sin duda, los beneficios fueron innumerables. He podido observar que LÓVA es un proyecto que promueve el desarrollo cognitivo, social y emocional del alumnado que lo pone en práctica, al mismo tiempo que he constatado la cantidad de ventajas y beneficios que este tipo de prácticas le brinda al alumnado: fortalecimiento de relaciones, aumento de la motivación, potenciación de la implicación emocional, incremento de las habilidades sociales, acentuación de la creatividad, etc. además de lograr aprendizaje autónomo (Algas, et al., 2010). Por tanto, es recomendable aumentar la visibilidad de estos proyectos y la importancia de trabajar LÓVA en el mayor número de cursos y centros posibles para que así, de esta forma, toda la comunidad educativa pueda disfrutar de todos sus efectos y beneficios.

Para finalizar, quisiera mencionar una cita que resalta todos los intereses buscados a través de LÓVA: “Quisiera imaginar que, algún día, la educación incluirá en su programa de estudios la enseñanza de habilidades tan esencialmente humanas como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás” (Goleman, 1996, p. 17).

Referencias

- Algás, P., Ballester, J., Carbonell, L., & Diéz, M.C. (2010). Equipo de educación infantil y primer ciclo de primaria del CP. En M.A. Antzuola, Essomba. *Los proyectos de trabajo en el aula*. Grao.
- Ghauri, P., & Gronhaug, K. (2010). *Research methods in business studies*, Prentice hall, harlow (Essex).
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- LÓVA (s.f.). LÓVA, Recuperado el 28 de febrero del 2021, de <https://proyctolova.es/>
- Ragin, C. (1999). *The distinctiveness of Case-oriented Research*. *Health services research*, 34(5), 1137-1151.
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: La ópera como vehículo de aprendizaje. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 3-19.
- Sarmiento, P. (2012). La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje (LÓVA). *Eufonía Didáctica de la Música*, 55, 40-47. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/la-opera-unvehiculo-de-aprendizaje-lova>
- Skinner, D., Tagg, C., & Holloway, J. (2000). Managers and Research. The Pros and Cons of qualitative Approaches. *Management learning*, 3(2), 163-179.
- Torrecilla, J. M. (2004). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

Información de interés

La persona que firma este trabajo declara no tener conflicto de interés sobre este trabajo.

<https://www.cimcii.com>



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Universidade de Vigo

