

Aprendiendo a ser maestro. Didáctica de la Expresión Musical en Primaria

Amparo Porta (coord.)

Aprendiendo a ser maestro. Didáctica de la Expresión Musical en Primaria

Amparo Porta (coord.)



UNIVERSITAT
JAUME • I

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

■ Codi d'assignatura MP1022

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

Col·lecció Sapientia 105
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2015

ISBN: 978-84-16356-27-0



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i internacional. www.une.es



Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autoria i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

Aquest llibre, de contingut científic, ha estat avaluat per persones expertes externes a la Universitat Jaume I, mitjançant el mètode denominat revisió per iguals, doble cec.

ÍNDICE

Introducción

BLOQUE I. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Capítulo 1. La escuela expresiva y la educación musical

AMPARO PORTA

1. Introducción

2. Aproximación.....

3. La formación de maestros y la escuela expresiva.....

3.1. Lo que han de saber los maestros. Parte 1. La escuela del sujeto

3.2. Lo que han de saber los maestros. Parte 2. La escuela expresiva,
un compromiso social de la educación

4. La escuela expresiva desde el currículo de la Educación Primaria

5. Aplicación didáctica del tema en Primaria.....

Actividades

Para saber más.....

Capítulo 2. Música y Educación Primaria

ANA M. VERNIA

1. Introducción

2. Principios y fines de la educación.....

3. La asignatura de música en las leyes de educación

3.1. La música como experiencia (LOGSE)

3.2. La música como hecho cultural (LOCE).....

3.3. La música como creación y bien cultural (LOE)

4. La educación musical a lo largo de la historia y su reflejo en las leyes
de educación.....

Actividades

Para saber más.....

BLOQUE 2. APORTACIONES DE LA EXPRESIÓN MUSICAL A LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Capítulo 3. Principales metodologías de educación musical

AMPARO PORTA

1. Introducción

2. Aproximación. La educación musical en el siglo xx

3. Principales metodologías de educación musical.....	
3.1. Orff.....	
3.2. Dalcroze	
3.3. Kodály.....	
3.4. Willems	
3.5. Shaeffer	
3.6. Otros autores y métodos.....	
4. La formación de maestros, el currículo de Primaria y la aplicación de las principales metodologías de educación musical.....	
Actividades	
Práctica.....	
Para saber más.....	

Capítulo 4. La educación auditiva

AMPARO PORTA	
1. Introducción.....	
2. Aproximación.....	
2.1. Parte 1. Los factores musicales. Las cualidades del sonido y los elementos de la música.....	
2.2. Parte 2. Los factores psicológicos. El desarrollo evolutivo y la función simbólica	
2.3. Los factores ambientales y culturales. El hábitat sonoro	
3. La formación de maestros y la educación auditiva.....	
3.1. Lo que han de saber los maestros sobre la educación auditiva. Parte 1.....	
3.2. Lo que han de saber los maestros sobre la educación auditiva. Parte 2.....	
4. La educación auditiva desde el currículo de la Educación Primaria	
4.1. Aplicación didáctica del tema en la Educación Primaria	
Actividades	
Práctica. Fabricación de cotidiáfonos	
Para saber más.....	

Capítulo 5. La expresión instrumental

ANA M. VERNIA	
1. Introducción.....	
1.1. Clasificación de los instrumentos.....	
1.2. Los instrumentos musicales a lo largo de la historia. Desde la Edad Media a nuestros días.....	
2. La expresión instrumental en el ámbito educativo	
2.1. Técnica del instrumento	
2.2. La instrumentación escolar	
2.3. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación musical	
2.4. La voz como instrumento.....	
Actividades	
Para saber más.....	

Capítulo 6. Ritmo y movimiento

ANA M. VERNIA	
1. Introducción	
1.1. El ritmo.....	
1.2. Elementos del ritmo	
1.3. La rítmica	
1.3.1. La psicomotricidad en el discente y en el docente.....	
2. El movimiento.....	
2.1. El movimiento en música.....	
Actividades	
Para saber más.....	

BLOQUE 3. LA EXPRESIÓN MUSICAL DESDE EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Capítulo 7. Didáctica del lenguaje musical. Lectoescritura de la música

AMPARO PORTA	
Introducción	
1. Aproximación.....	
1.1. Desarrollo del lenguaje musical en los niños	
1.2. El lenguaje musical según las diferentes metodologías	
1.3. Relación del lenguaje musical con los grandes núcleos de la educación musical	
2. La formación de maestros y el lenguaje musical	
2.1. Lo que han de saber los maestros. Parte 1. El lenguaje musical en el currículum de Educación Primaria	
2.2. Lo que han de saber los maestros. Parte 2. ¿Cómo se adquiere el lenguaje musical	
3. El lenguaje musical desde el currículo de Primaria. Aplicación didáctica	
Actividades	
Para saber más.....	

Capítulo 8. La canción

AMPARO PORTA Y ANA M. VERNIA	
1. Introducción	
2. Aproximación.....	
Parte 1. Canción y sociedad	
Parte 2. La canción como elemento eje de la educación musical en los niveles elementales	
3. La formación de maestros y la canción.....	
3.1. Elementos de la canción.....	
3.2. Análisis de la canción.....	
4. La canción desde el currículo de Primaria.....	
4.1. Tipos de canciones	
4.2. Aplicación didáctica del tema en Primaria.....	
4.3. Cómo enseñar una canción. Propuesta.....	

5. Aplicación didáctica del tema. La canción desde el currículo de Primaria	
Actividades	
Práctica.....	
Para saber más.....	

Capítulo 9. El sonido en el tiempo. La forma musical y la audición

ANA M. VERNIA.....	
1. Introducción	
1.1. El sonido en el tiempo	
2. La forma musical	
2.1. Las formas musicales en la escuela.....	
2.2. El musicograma como herramienta de aprendizaje.....	
3. Género musical	
Para saber más.....	

Capítulo 10. Música popular, músicas del mundo y cancioneros

ANA M. VERNIA.....	
1. Introducción	
1.1. ¿Qué entendemos por cancionero?.....	
2. El cancionero en la historia.....	
3. El cancionero como parte del patrimonio cultural y su importancia como recurso educativo	
4. Cancioneros para Educación Primaria	
4.1. La relevancia de un cancionero en Educación Primaria	
4.2. Para la confección del cancionero.....	
4.3. Algunas sugerencias de canciones para empezar el cancionero.....	
4.4. Repertorio por comunidades	
Actividades y prácticas	
Para saber más.....	

Creación de proyectos, unidades didácticas y dossieres

AMPARO PORTA	
--------------------	--

Glosario de términos musicales

ANA M. VERNIA.....	
--------------------	--

Bibliografía	
--------------------	--

Índice de ilustraciones.....	
------------------------------	--

Introducción

La educación musical se ocupa del aprendizaje de la música, y abarca todos los niveles educativos desde la educación infantil hasta la universidad que culmina con los estudios de máster y doctorado. Este libro trata de uno de sus tramos, la Didáctica de la Expresión Musical en Educación Primaria y está dirigido a los estudiantes de Grado en Maestra/o.

En el desarrollo de la Didáctica de la Expresión Musical intervienen según Escudero Muñoz cuatro grandes factores: la comunidad educativa, el currículum, la organización escolar y el desarrollo profesional (Escudero Muñoz, 2009). La comunidad educativa la ocupan todos aquellos agentes que tienen que ver con el desarrollo de la educación musical implicados: las variables y peculiaridades culturales del entorno, los padres, los responsables de la comunidad, los bienes y recursos, las normativas, espacios comunitarios y todos aquellos agentes sociales y culturales con los que guarda relación. El segundo de los factores es el currículum que de forma normalizada vertebra la educación musical en las distintas etapas y niveles, estableciendo sus finalidades, competencias y contenidos, y también delimitando las acciones y responsabilidades educativas y su normalización. El tercero es la organización escolar mediante la cual la música entra en la escuela que la recibe y organiza junto al resto de sus campos de acción. Así, la organización escolar establece los horarios y su ubicación, la distribución de los alumnos y los profesores, las aulas, materiales, atención a padres y relaciones con la administración. El cuarto factor es el desarrollo profesional que en este oficio de maestro, abarca toda la vida, desde la preparación inicial del profesorado hasta la educación a lo largo de la vida en un proceso permanentemente inacabado porque el maestro está condenado a seguir aprendiendo. Este libro va dirigido a la formación musical inicial de los estudios de grado de maestro de Educación Primaria, que abordaremos en este texto como material de ayuda para la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical.

La tarea de maestro requiere que sea considerada como un reto. Apoyándonos en John Elliot diremos que este oficio de maestro se desarrolla a través de un proceso de investigación–acción que tiene en la comunidad educativa, el maestro y el niño sus grandes ejes de actuación (Elliot, 1991). En este espacio escolar y vital surgen preguntas y cuestiones que día a día hay que resolver en un diálogo con el medio social, cultural, académico y escolar. Y en este espacio dinámico desde la educación musical pensamos en un vector pendiente de consolidación que mire hacia una escuela expresiva, considerando la colectividad y al individuo como protagonistas de su propio destino en una sociedad en progreso, capaz de reinventarse a si misma. Se trata de un espacio que crea en las personas y su afirmación contando con la expresión como instrumento de transformación que contribuya a hacerlo posible.



Figura 1. El desarrollo de la Expresión Musical y su didáctica como proyecto educativo.

Fuente: Amparo Porta

Este libro está organizado en tres grandes bloques como la asignatura a la que responde:

El primer bloque es el de la «Fundamentación metodológica y didáctica» y en él estudiaremos las relaciones de la música con la Educación Primaria, capítulo 1, y *La Escuela Expresiva y la educación musical*, capítulo 2.

El segundo bloque trata de las «Aportaciones de la expresión musical a la Educación Primaria». Tiene por objeto estudiar las aportaciones de la música y la expresión musical a la escuela primaria. Todo ello lo veremos a través del conocimiento de *las principales metodologías de educación musical*, capítulo 3, el estudio de *la educación auditiva*, capítulo 4, conocer *la expresión instrumental* y sus posibilidades de acción en la escuelas primaria, capítulo 5, y también abordando *el ritmo y el movimiento* en esta etapa elemental de la educación musical.

Finalmente, el tercer bloque, tratará de la parte más comprometida en la acción escolar. Es decir, una vez conocida la fundamentación metodológica y didáctica y las aportaciones que nos brinda la expresión musical en la escuela elemental viene el objetivo final de todo el proceso, es decir, cómo desarrollar «La expresión musical desde el currículum de Educación Primaria». Este apartado será abordado estudiando *la didáctica del lenguaje musical* para la comprensión, uso e interpretación del edificio musical, *la canción* como lengua materna en música con la que desarrollar todo el proceso educativo-musical, *la forma musical* con la que abordaremos la manera en que se estructura la música y su audición, *la música popular* como determinante del contexto sonoro, sus tipologías y usos y finalmente las colecciones de canciones o *cancioneros*, de carácter altamente interdisciplinar, descriptivos de la vida y sus acciones, todo ello de gran utilidad en la escuela.

BLOQUE 1. FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA Y DIDÁCTICA

CAPÍTULO 1

La escuela expresiva y la educación musical

AMPARO PORTA

1. Introducción
 2. Aproximación
 3. La formación de maestros y la escuela expresiva
 - 3.1. Lo que han de saber los maestros. Parte 1. La escuela del sujeto.
 - 3.2. Lo que han de saber los maestros. Parte 2. La escuela expresiva, un compromiso social de la educación
 4. La escuela expresiva desde el currículo de la Educación Primaria
 5. Aplicación didáctica del tema en Primaria
- Actividades
Para saber más

1. Introducción

En este tema vamos a presentar el lugar de la música en el currículum escolar, por ello se hace necesario considerar su posición en la sociedad, dónde la podemos encontrar, cuáles son sus elementos diferenciadores, qué aporta al ciudadano y por qué es importante que esté en el currículum de la educación elemental obligatoria. En este capítulo exploraremos la posición de la música en la sociedad como forma de expresión, con la intención de saber qué es y como podemos conocerla. Después nos adentraremos en el otro gran protagonista, el hábitat sonoro como el lugar en el que se produce la música y su elemento generador el sonido en la comunidad, siempre cargados de significados e intenciones y participando en la vida de las personas, ordenándola en ocasiones. El hábitat sonoro tiene un carácter dinámico y una gran presencia en la historia contemporánea con múltiples manifestaciones y formas de participación, muchas de ellas de carácter popular y urbano. Desde el punto de vista de su estudio, en este espacio expresivo y multifacético, la educación, la psicología cognitiva y el psicoanálisis son las materias que se han preocupado por la expresividad como elemento importante en la vida de las personas. Sin embargo, esta preocupación no ha sido suficiente para lograr lo que hemos llamado la escuela expresiva como un compromiso social de la educación. La manera de abordarlo y darle visibilidad será mediante el estudio de su fundamentación y las aportaciones metodológicas que lo hagan posible desde la didáctica.

2. Aproximación

Hábitat sonoro

La música ocupa hoy en día una parte importante de nuestras vidas en entornos múltiples, variados y muchas veces simultáneos. La encontramos en la información, la diversión y el ocio, el conocimiento y la investigación o en el espacio de la tradición y la memoria, posee un alto poder de persuasión y es generadora de opinión. El primero de los espacios mencionados es *el contexto mediático* que la utiliza de forma ventajosa e intencionada. Por medio de estrategias publicitarias nos acerca a noticias y acontecimientos que destaca, adorna o directamente crea, y así proporciona credibilidad a muchas de sus escenas. El segundo, *el contexto espectacular*, se mueve a través de las emociones, es uno de los emblemas más importantes de nuestra época y encuentra su motor de arranque más inmediato en los años cincuenta con la aparición del *rock and roll*. Esta música, instalada en escenarios de diferente signo, ocupa una parte importante del tiempo de ocio de todos los sectores de la población, por ello sus escenarios no son homogéneos y, además, han ido variando con los tiempos. Entre los que ofrecen solo música están desde el café-concierto y pequeñas salas minoritarias, auditorios y salas de conciertos hasta los grandes escenarios del *pop-rock* en estadios de fútbol u otros de grandes proporciones que albergan colectivos de hasta 100.000 espectadores. Los espacios radiofónicos y audiovisuales son los más masivos, porque operan a distancia y cuentan con la ventaja de no necesitar un espacio físico para el espectador, por

ello su aforo es ilimitado y su influencia la más codiciada. Sin lugar a dudas, el espacio rey lo ocupan la televisión y la radio con picos de audiencia muy cotizados por la publicidad que llegan en sus momentos más álgidos hasta diez millones de espectadores. *El contexto educativo y académico* es el encargado de recibir la música de forma construida, no como impacto, con niveles de comprensión cada vez más especializados, desde la educación infantil hasta los títulos universitarios, la música representa un alto valor de la cultura de la humanidad. Su conocimiento y estudio contribuye a la creación de herramientas que permiten al ciudadano comprender la realidad sonora como una parte del mundo en que vivimos y, además, pone en contacto el verbo *saber* y *sentir*, y también *compartir*, por su universalidad, haciendo de eslabón entre culturas, etnias y lenguas diferentes. Así pues, lo más importante de la música se produce interiormente por acción de su lenguaje. Mediante este se convierte en una forma de comunicación capaz de hablar sin palabras, conmover, evocar acontecimientos y atravesar el espacio y el tiempo, hasta convertirla, mediante las leyes de su arquitectura –según algunos autores– en la más elaborada expresión del pensamiento humano. *El contexto popular* es el encargado de albergar el imaginario, aquel lugar indeterminado en el que habita la memoria colectiva y en el que tiene un espacio reservado. La música, sin hablar, recorre paisajes, tradiciones, ceremonias, rituales y costumbres para poner en relación a personas de diferentes edades y culturas que encuentran un hilo que les une y con el que se identifican.

Nuestra banda sonora personal está atravesada por productos, reclamos publicitarios y recuerdos de personas y escenarios, pero además de todo esto, y junto a ello, tiene uno de sus mejores espacios reservados para guardar algunas de las experiencias más mágicas, privadas o compartidas, de nuestra existencia (Porta, 2008).

El rock, un espacio destacado del hábitat sonoro contemporáneo

Hablar del hábitat sonoro contemporáneo en educación implica un reconocimiento de sus estratos, lo cual nos lleva de forma obligada a realizar un recorrido por el siglo xx y sus cambios económicos, sociales y culturales y, en todo ello, el *rock and roll* aparece como uno de sus testimonios más identificatorios. En la primera mitad de los años cincuenta, la fusión del *rhythm and blues* con la música *country*, unido a la industria del disco y el peso de los medios de comunicación de masas, dio lugar a una de las revoluciones más importantes de la música y la cultura. El *rock* ha sido definido por muchos como una revolución traicionada porque fue engullida por el mismo aparato, todavía vigente, que le dio una cobertura universal.

La música del entorno del *pop-rock* comenzó su andadura en 1953 pero se ha desarrollado de forma vertiginosa, ampliando su campo de acción a la vez que sus estrategias de producción, gestión y difusión, impensables en sus inicios, porque se ha ido desarrollando junto a los elementos comunicativos de la posmodernidad: programación, gestión, difusión, aparatos multimedia, producción, promoción, etc. Su contexto originario y todavía vivo es la fiesta urbana, hoy en día moderna,

programada, gestionada y administrada por instancias político-administrativas. La música actualmente se encuentra por todas partes, aunque su difusión más generalizada se produce a través del cine, la televisión, la radio, internet y los dispositivos móviles, dirigiéndose con todos ellos a públicos diferenciados. En cuanto a la creación musical, el acto inicial de la composición tiene carácter oral no escrito en partitura e incorpora la grabación y las mezclas, así como la edición y producción discográfica. Mediante todo ello el producto final integra en uno solo los diferentes tiempos y espacios de intérpretes y técnicos a lo largo del proceso de grabación que utiliza tecnologías combinadas. Su difusión tiene lugar en múltiples medios como la publicidad, el cine, la propaganda política, los productos multimedia o la telefonía móvil, convirtiéndolo así, según algunos autores, en un fenómeno apátrida y errante.

3. La formación de maestros y la escuela expresiva

La Didáctica de la Expresión Musical es el objeto de estudio, por ello nos detendremos en sus conceptos para conocer su alcance desde el ámbito formativo.

El concepto de expresión

La expresión es un término que hace referencia a la exteriorización de aspectos privados y requiere del uso de soportes y formas de representación que, en su reconocimiento, dan lugar a la propia expresión. Así pues, nos encontramos con un concepto difícil de definir que encuentra su desarrollo epistemológico en la Teoría del Arte, y su consideración de la creación artística como un acto expresivo reconocido por una comunidad. El concepto de arte está históricamente condicionado, el término «arte» hacía referencia en la sociedad griega a la habilidad o destreza tanto manual como mental, basadas en un conjunto de reglas o normas. En la Edad Media se institucionaliza la distinción entre las artes liberales y mecánicas, señalando una clara diferenciación entre las artes intelectuales o nobles, propias del hombre libre, y aquellas consideradas como innobles por basarse en un oficio manual retribuido y realizado mediante un esfuerzo físico. La arquitectura y las actuales artes figurativas formaban parte de las artes mecánicas medievales y eran, por tanto, de rango inferior a las siete artes liberales (gramática, lógica, aritmética, geometría, astronomía y música). El cambio de rumbo en la consideración de las artes se produjo en el Renacimiento, cuando se reivindica la inspiración y la capacidad de invención del artista a la vez que se instrumentalizan determinados conocimientos científicos en defensa del carácter liberal de lo que se consideraba, hasta entonces, simples oficios manuales como la pintura o la escultura. En el siglo XVIII se define el concepto de bellas artes quedando la pintura, escultura y arquitectura instituidas dentro de este grupo junto con la música, la poesía, la retórica y la danza.

Diferentes concepciones de la Expresión

El conocimiento de las metodologías para el estudio de la Expresión se puede seguir científicamente por la evolución de los productos artísticos. La historia es la ciencia que interpreta los hechos del pasado, o dicho de otra forma, el desarrollo de la humanidad en el tiempo. La historiografía, por el contrario, se plantea la reflexión sobre la propia historia; no sobre los hechos del pasado, sino sobre la forma en que han sido interpretados, situando nuestro campo de estudio en sus coordenadas epistemológicas y sus paradigmas. La historiografía artística surge de forma paralela al desarrollo de la tratadística –el establecimiento de una normativa para la práctica del arte– y comienza su tratamiento metodológico por el sistema de vidas propuesto por Vasari, al que seguirán, entre otros, la *Historiografía Positivista*, el *Método Iconológico* y las *Formas Simbólicas* consecuencia de las Teorías de Kant, y, ya en el siglo XIX, la *Crítica Social del Arte* derivada de una concepción materialista del Arte con todas sus variantes y subvertientes. Posteriormente, aparecerá el *Método Psicoanalítico* aplicado a la obra de arte consecuencia de la teoría freudiana, terminando con las *Teorías Formales y Estructuralistas* que fundamentan la metodología de análisis básico de la historiografía del arte en el análisis semiótico, creado a partir del lenguaje como signos portadores de sentido (Porta, 2007: 51). Pero, en todo ello, la significatividad del acto expresivo, sea considerada como obra de arte o como un sencillo acto cotidiano, relacional y por tanto comunicativo, es proporcionado por el elemento generador del pensamiento humano según las corrientes psicológicas modernas como la Psicología Cognitiva y la Gestalt, la Percepción. A través de ellas mediante un complejo proceso de desarrollo, adquiere una serie de funciones reguladas por unas leyes invariantes con las que construimos interiormente un mundo sonoro, desde fuera, inabordable. Así pues, con esta mirada puesta en lo de fuera, esto es, en el desarrollo histórico de la Expresión, y también en lo de dentro, es decir, la Percepción como generadora de la aprehensión y construcción cognitiva, nos preguntamos ¿qué características ha de tener una escuela que dé paso a la expresión en las aulas para desarrollar la personalidad, percibir la belleza, encontrar al otro y entender el mundo?

3.1. Lo que han de saber los maestros.

Parte 1. La escuela del sujeto

Las características de la escuela obligatoria determinan el marco inicial de posibilidades del sujeto en la educación formal, o al menos determinan sus límites institucionales. Herbart nos habla de sus elementos e indica que tres es el mínimo necesario en educación: *la cultura, el agente y el sujeto*. Pero nosotros aquí no hablamos de mínimos, hablamos de una escuela centrada en el sujeto que tiene que ser construida porque todavía no existe.

Desde este lado del sujeto destacamos algunos elementos: el deseo como determinante máximo del que quiere aprender, la elección como la posibilidad de un camino entre otros que pese a las dificultades siempre aparece como una posibilidad de decir sí en oposición a no. La fragilidad del cachorro humano, condenado

a aprender debido a su complejidad y plasticidad neuronal, el ser relacional que necesita del otro, su capacidad de acción y transformación y, finalmente, el tener como uno de sus elementos vitales, la memoria, es decir, almacenar el pasado y llevarlo para intervenir en el presente como carga, como patrimonio o como ambas cosas. El segundo de los elementos del viejo triángulo de Herbart es el agente, que en la educación de la sociedad más interconectada y cambiante que nunca ha existido, como es la nuestra, es un agente que no deja de ser sujeto. Pero, sin lugar a dudas, ese oficio de maestro tiene entre sus mejores tareas la de que puede ser capaz de estimular el deseo del otro, orientarlo hacia la autodeterminación y movilizar la cultura, utilizándola para conseguir con las herramientas que le proporciona el don del que habla la fábula de Aladino y el genio de la lámpara. No se consiguen cosas, se consigue la posibilidad de conseguirlas (Núñez, 2003). El tercer elemento es la cultura; de este concepto existen más definiciones que de ningún otro. Tomamos aquí una de las más envolventes: «La cultura como expresión de la vida cotidiana» que justifica y da sentido al desarrollo expresivo y artístico, porque desde la educación hablamos de identidad, memoria, patrimonio e imaginario.

Hacia una escuela pensada desde el sujeto

Cuando pensamos en la posición del niño en la educación, el psicoanálisis tiene un papel valioso porque mira al sujeto. Algunos de sus elementos y conceptos clave son el deseo, la capacidad de elección y autodeterminación, la falta, la dualidad eros y tánatos, el goce, la carga del pasado en el presente y el discurso del amo, por citar algunos. Todos ellos son grandes temas no resueltos desde la educación centrada en la institución, el agente, y también en lecturas segmentarias de la cultura que desarrollan el currículum como un supuesto de un hábitat cultural que, por normalizado, no existe. Por ello queremos establecer un puente en educación que ponga en relación lo privado con lo público por medio de lo simbólico y las herramientas culturales y educativas.

Desde la vertiente psicoanalítica los elementos básicos en su diálogo con la educación son el deseo, la falta, el agente y lo relacional. *El deseo* es un previo o condición de querer, pero ¿cómo se hace para que alguien quiera? Esa es una de las preguntas más importantes que como conexión entre teoría y práctica tiene planteada la vida en las aulas. Y, desde el lado del sujeto que aprende, *la falta* en la teoría psicoanalítica no orienta hacia la curiosidad de lo que no se posee, hacia lo incompleto con deseo de ser completado aún sabiendo que es una búsqueda permanente. *El goce* es otro de los elementos que esclaviza al sujeto a su pasado y con ello al riesgo de encriptación y aislamiento. Esa falta de permeabilidad al medio como diálogo y espacio de aprendizaje tiene en su lado opuesto lo relacional. Su dinámica educativa podría quedar reflejada como un recorrido que comienza con la pulsión y camina hacia el interés. Lo relacional siempre es transitivo y tiene como elemento de construcción la autoestima pero, para que esta exista, el agente de la educación ha de operar como un espejo en el que el otro se mira y recibe una imagen positiva de sí mismo, que nunca parte de él porque no puede acceder a ella y necesita, como Narciso, algo ajeno, un reflejo que la muestre. El

otro elemento es el de la identidad, aquella capacidad mediante la cual un grupo humano se siente heredero de una cultura y patrimonio con el que se identifica. Esa todavía inexistente escuela del sujeto mantiene un equilibrio inestable y dinámico entre lo privado, lo público, lo simbólico y las herramientas culturales. Dentro de ellos, destacamos tres especialmente pertinentes: los contenidos de la proximidad, la autoestima y la metodología del caso único. Su justificación didáctica desde la escuela del sujeto en relación a las competencias, contenidos, potencialidad de transferencia en el aprendizaje y los valores sería la siguiente:



Figura 2. La Educación Musical y la Escuela del Sujeto. Fuente: (Porta, 2007) «Hablemos de educación, hablemos de música». *Eufonia*

Recorrido, itinerarios y redes: en qué apeadero se sube el sujeto

Los grandes proyectos educativos apuestan por la red, solo tenemos que recordar algunos, como los proyectos de microeconomía de Vicente Ferrer en la India, los movimientos pacifistas con figuras como Ghandi o Martin Luther King, la Teología de la Liberación o la Pedagogía del Oprimido de Freire. Pero, no solo eso, interpelan al sujeto y parten de un diálogo en primera persona como podemos comprobar en todos los grandes hallazgos educativos del siglo xx: el texto libre de Freinet, los centros de interés de Decroly, las experiencias de la rítmica mediante la improvisación de Dalcroze o la invención de canciones de Willems, entre otros. La consecuencia de todo ello y las respuestas a las cuestiones planteadas apuntan hacia un último concepto con el que cerramos este apartado para abrir otro: la participación, la expresión y su lugar en la educación.

3.2. Lo que han de saber los maestros

Parte 2. La escuela expresiva, un compromiso social de la educación

Elliot W. Eisner, en su obra *Educación la visión artística* (Eisner, 1995), habla de cómo cuando un artista toma una idea la transforma en una metáfora y expresa valores. Mediante esta dualidad estamos hablando de niveles de significación colectiva y también de la parte más privada del hombre porque ofrece un material temático en el que desarrollar las potencialidades y vivificar lo concreto. Otra de las funciones es que ayuda a redescubrir el sentido del mundo de igual modo que proporciona los vínculos que consolidan el rito, produce afiliación, impacta en las emociones, genera cohesión y amplía la conciencia. Entre la escuela y la sociedad existen unas relaciones evidentes.

¿Qué puede aportar el arte?

El arte por su naturaleza crea una tensión que empuja las rutinas habituales, la especialización ha segmentado el trabajo, las artes permiten compensar esta fragmentación dando la posibilidad a los hombres de iniciar, continuar y concluir lo que empieza. En el arte el hombre, el sujeto de la educación, puede ser de nuevo el *homo faber*, atender a las cosas pequeñas, los aspectos internos de la experiencia permiten apreciar lo que antes era insignificante. El arte, dice Eisner, es contrario al callo, incapaz de sentir, mantiene las terminaciones nerviosas agudas y sensibles. Por ello las artes permiten dar sentido al mundo, desarrollan la sensibilidad humana, llamada inteligencia emocional y cualitativa, ayudando en muchos casos a la toma de decisiones y elecciones futuras. Por todo ello, nos preguntamos: ¿Dónde coloca la escuela primaria española la expresión musical como manifestación artística y comunicativa?

La escuela y la expresión musical

La educación tiene como uno de sus fines preparar a los sujetos para enfrentarse a los desafíos de su época. Por ello, el paisaje sonoro ha de ser considerado en el debate educativo, pero, para que se produzca, debemos comenzar por establecer y utilizar escalas de medida adecuadas. Los cambios experimentados en las sociedades occidentales contemporáneas hacen necesarias unas nuevas estrategias para proteger los derechos de los niños como ciudadanos y consumidores. Por eso se hace necesario conocer la oferta musical y la orientación de sus agentes culturales e industriales, es decir, audiencias, productoras, cadenas y, de forma determinante en el tema que nos ocupa, las cualidades educativas. Por último, necesita de políticas para la preservación, generación y conservación de contextos educativos y culturales.

Una revisión de las grandes teorías en torno a la construcción del imaginario y la importancia de la música en la vida de los niños sitúa las corrientes psicológicas y las aportaciones pedagógicas de la pedagogía crítica en el eje de la discusión actual sobre el tema. En las corrientes psicológicas destacamos las aportaciones de la psicología cognitiva sobre el procesamiento de la información y las teorías de la reestructuración, ambas con una clara concepción «antiasociacionista», con autores como Piaget (1969), Vygotsky (1988) o la Escuela de la Gestalt. Vygotsky muestra cómo los procesos mentales se explican por los instrumentos y signos que actúan de mediadores, poseedores de significado. La argumentación principal sobre los elementos mediacionales se apoya en el estudio sobre la naturaleza comunicativa de los signos. El término *signo* es un concepto utilizado por Vygotsky que identifica con ser «poseedor de significado». Según sus presupuestos es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismo. Por ello dice que toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social (Vygotsky, 1981: 162). De igual modo, desde la pedagogía crítica Giroux dice que el lenguaje es el lugar de las formas reales y posibles de organización social, así como sus posibles consecuencias sociales y políticas, y todo ello se encuentra en una situación de controversia. Sin embargo, es también el lugar donde se construye el sentido de nosotros mismos, nuestra subjetividad (Giroux, 1991: 76). Por ello, este autor propone finalmente una recomendación educativa, dice que ser culturalmente alfabetizado es tener la información básica necesaria para prosperar en el mundo moderno (Giroux, 1991: 43). Asimismo, Buckingham (2002) habla de los cambios experimentados durante la infancia en las sociedades occidentales contemporáneas y señala los retos que plantea la proliferación de nuevas tecnologías, la privatización de los medios y el espacio público, así como la polarización entre los ricos y los pobres cibernéticos; argumenta que es necesaria una nueva estrategia para proteger los derechos de los niños como ciudadanos y consumidores. Desde una perspectiva pedagógica multiculturalista, los aspectos sociales que definen al «otro», buscan entender los mecanismos de opresión y discriminación, libertad y reconocimiento de las minorías raciales, de clase social y de género que se reproducen a través de la construcción y transmisión de conocimientos, valores e identidades en ámbitos sociales distintos. La pedagogía crítica, dice el autor, debería responder a un sistema educativo en permanente estado de confusión en un espacio donde las políticas sociales y educativas solo interesan en términos de cómo adaptarlas a las necesidades del mercado (Kincheloe, 2000).

¿Qué funciones psicológicas tiene la música en la vida cotidiana? Según Hargreaves (1999), la respuesta a esta pregunta está cambiando como resultado de los actuales cambios sociales y tecnológicos en la música misma que nos obligan a re-evaluar el papel del contexto social en psicología de la música, en términos de los dominios cognitivos, emocionales y sociales. El autor concluye que la función social de la música se manifiesta en tres formas principales para el individuo, es decir, en la gestión de la propia identidad, las relaciones interpersonales y el es-

tado de ánimo. Esto le lleva a proponer una nueva agenda para la psicología de la música que pone la dimensión social en su núcleo, y que considera el contexto interdisciplinario, los efectos de la «democratización» de la música, el papel de la teoría, la relación entre teoría y práctica, y las implicaciones para la metodología de la investigación.

4. La escuela expresiva desde el currículo de la Educación Primaria

La presencia de la música en la educación está contemplada en la ley actual de educación a través de sus leyes, decretos y normativas autonómicas. Sus referencias son el marco legal en el que la actividad didáctica tiene lugar, por lo tanto sus documentos establecen los límites posibles, y también sus techos, es decir aquellos espacios no contemplados, en la educación musical como parte de la educación obligatoria en España.

Desde el punto de vista didáctico, todo el proceso metodológico está precedido por una pregunta: ¿Por qué aprender Didáctica de la Expresión Musical? Su respuesta tiene un planteamiento teórico que podemos resumir utilizando las palabras de Small (1989) cuando dice que «la Música es demasiado importante para dejarla en manos de los músicos». Esta afirmación tiene hoy en día varios frentes abiertos, y uno de ellos, sin duda, señala a la educación obligatoria. Y así, el autor continúa diciendo: «Si reconocemos este hecho asestaremos un golpe al dominio que ejercen los expertos, no solo sobre nuestra música, sino también sobre nuestra vida. Si es posible controlar nuestro propio destino musical, hacernos nuestra propia música en vez de dejar que nos la hagan otros, entonces tal vez podamos llegar igualmente a controlar a algún otro de los expertos que nos controlan la vida desde fuera». De nuevo, observamos los extremos de una gran distancia, la que media entre la posición social, estratégica, discursiva y comunicativa de *quien habla* en la música en oposición a *quien escucha* (Porta, 2007), porque para nosotros, siendo importante la música, como educadores lo es más la experiencia musical y su interiorización. El receptor de la obra de arte, dice Small, al carecer de experiencia creativa, carece también de la necesaria confianza en su capacidad para distinguir lo que merece ser contemplado de lo que no lo merece. Al entregar a los profesionales la función creativa del arte reforzamos la tendencia cismática de nuestra sociedad, la división entre los que producen y los que consumen.

El proceso educativo

Las aproximaciones y transformaciones educativas se han producido desde los grandes acontecimientos sociales y políticos a lo largo de la historia general y también de las historias de vida, siempre han supuesto un cambio grande o pequeño como respuesta a variables en circunstancias concretas que requieren cambios para la resolución de problemas. Así, considerado el avance en la educación musical como un espacio de expresión dinámico que proporciona al sujeto una

mejor comprensión de la realidad en que vive con posibilidades de innovación y cambio, se hace necesario establecer los elementos básicos de su recorrido.

Esta es nuestra propuesta (Porta, 2007):

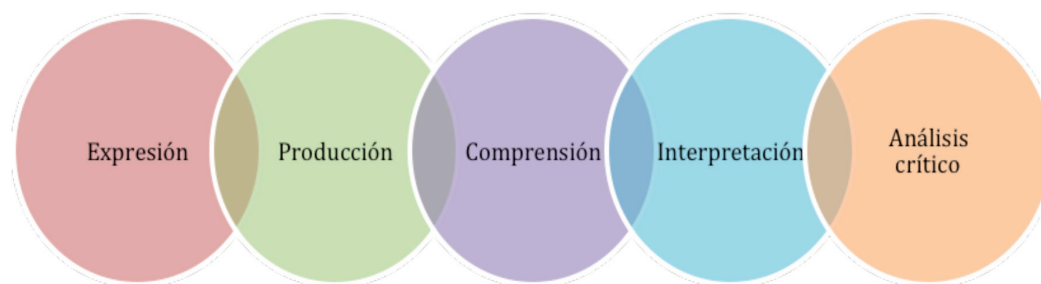


Figura 3. El proceso educativo de la Educación Musical. Fuente: (Porta, 2007)

Esta secuencia afectivo-cognitiva basa su consistencia en ser construida desde dentro, poco a poco, mediante la experiencia y el aprendizaje. Proponemos por ello un proceso de construcción personal que comienza con la Expresión Musical vivida en la escuela desde la inmersión cultural y el afecto, por lo tanto próxima, cotidiana y con continuidad. La segunda fase de nuestra secuencia es una consecuencia natural de la anterior, la necesidad de comunicación manifestada de forma privilegiada en la producción e interpretación musical (hacer música). Finalmente, la tercera parte de nuestra secuencia implica la reconstrucción del conocimiento mediante el análisis crítico cuyos resultados puedan ser, transferidos y generalizados a otros lugares y situaciones para poder valorar su aportación o lastre (Porta, 2007). De esta forma, si el proceso se desarrolla en su extensión y no solo una parte, la música en la Educación Primaria cobrará su valor real como experiencia conocimiento, comprensión de la realidad y forma de comunicación.

Los nuevos espacios de la música actual

Los grandes medios de comunicación, especialmente la televisión, disponen de una estructura narrativa, imagen en movimiento, y también música. Gimeno Sacristán (1983) dice que el objetivo didáctico es que los alumnos adquieran un bagaje de conocimientos y estrategias cognitivas que les permitan transformar la información de que disponen en conocimientos significativos. Sin embargo, este planteamiento centrado en el carácter mediador y la transversalidad en el currículo, tiene limitaciones cuando hablamos de la música. La banda sonora es uno de los componentes audiovisuales incuestionables. A través de sus contenidos, así como de sus estrategias comunicativas y publicitarias construye parte del imaginario, crea opinión e invita a la acción, por lo tanto ejerce influencia y es constructor del gusto y los valores. (Porta, 2007). Por ello, desde la educación musical las tareas centrales irán encaminadas a ofrecer metodologías de aprendizaje pensadas también para estos medios y realizar estudios de análisis de contenido sobre ellos y sus contextos culturales, narrativos y visuales con el objetivo de favorecer la

postura crítica de sus contenidos, soportes, formatos y estrategias comunicativas. De esta forma será posible conocer su grado de presencia e influencia en la sociedad, e intervenir desde la participación ciudadana y la educación de forma activa. La adquisición de formas de lectura supone reforzar el área de la expresión, la escucha y el análisis. Y en ellas el papel del profesor consistirá en proporcionar los elementos necesarios para ayudar a la reconstrucción de los significados de la música. El segundo elemento educativo musical es el análisis de la banda sonora audiovisual que requiere de un tratamiento metodológico adaptado al medio (Porta, 2010). Todo ello comienza por establecer escalas de medida para un nuevo contexto sonoro. La pregunta ¿qué escuchan los niños en los medios de comunicación y soportes audiovisuales? encierra en su respuesta una gran complejidad que gira en torno a tres sectores para su estudio (Porta, 2010):

<p>DESCRIBIR Qué se escucha EL RECORRIDO En qué momento se escucha EXPERIENCIA Desde dónde se escucha</p>

Para realizar nuestra aportación didáctica partimos de los presupuestos expuestos, a partir de los cuales surge la necesidad de una relectura que permita dar respuesta a los nuevos problemas que plantea la lectura de la banda sonora en los productos audiovisuales:

	Desde el audiovisual	Desde la educación
El contenido	¿Cuáles son sus músicas? ¿Cómo son?	Reflexión y formas de lectura musical
El recorrido	En qué momento se escucha	Lectura situacional y de contexto
La experiencia	Desde dónde se escucha	Lectura valorativa y crítica
Guía de análisis		
Método de lectura	Crear estrategias para la comprensión de la realidad	
Lecturas de la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> – Estudio de contextos socioculturales, sus formas de expresión y representación – Metodología del caso único – Creación de patrones: diferencias y categorías 	
Tipos de textos y lecturas	En tres niveles: Lectura situacional y del contexto Lectura musical Lectura valorativa y crítica	
Estrategias didácticas	Todas las expresivas y críticas que proporciona la Música desde la vertiente más comprensiva y basada en la secuencia anterior: expresión, producción, interpretación y análisis crítico (Porta, 2007).	

Figura 4. El método de lectura de la música en contextos audiovisuales

De los tres grandes apartados, el último de ellos, el análisis crítico es el que menos tratamiento metodológico ha recibido por parte de la educación musical. Por ello nos detendremos brevemente en él. Proponemos la lectura musical como parte central del análisis que consta, a su vez, de tres momentos:

1. Lectura narrativo-musical supone considerar la música del programa de televisión en su totalidad, los personajes, el contexto de la acción y su narrativa.
2. Lectura de la programación, programas y secciones:
 - Estudio de las intenciones de los productores y guionistas, bien sean explícitas o implícitas.
 - Conocer los efectos del relato en el espectador individualmente o por sectores de audiencia.
 - Estudio de la banda sonora en el género audiovisual y sus peculiaridades formales, tímbricas y estilísticas
3. Lectura crítica de la oferta televisiva, sus contenidos y valores. Requiere la implicación del profesor como mediador entre los valores transmitidos y los reconstruidos significativamente por el alumnado y responder a cuestiones tales como:
 - Estudio de audiencias, contenidos y estrategias musicales. ¿A qué sectores de la población se dirige el programa y su banda sonora? ¿Qué muestra la música? ¿Qué calla?
 - Estudios comparados entre programas y entre secciones. De la misma forma proponemos estudios comparados de las tímbricas utilizadas, resoluciones y cadencias en publicidad, la elección de las tonalidades y sus cambios en las diferentes escenas de dibujos animados.
 - Estudio de opciones estilísticas y sus audiencias y secciones. Géneros y estilos más/menos utilizados por las diferentes productoras, lenguas y países de procedencia, presencia de la música clásica y popular en las diferentes programaciones, proporción entre sonido sintético y acústico, efectos emocionales (por secuencias) de las bandas sonoras de películas y programas...

5. Aplicación didáctica del tema en Primaria

Para terminar este apartado sobre la escuela expresiva, sus manifestaciones, presencia y necesidad en la educación obligatoria, recordamos las palabras de Jean Duvignaud (1972: 144) en *The Sociology of Art*: «La imaginación es mucho más que lo imaginario». Por ello, para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual, los grandes medios y soportes del siglo XXI en educación musical, se hace necesario estudiar los diferentes contextos en los que se produce la música: el contexto mediático, el académico, el popular y el comunicativo. De esta forma quedaría inscrito el punto de vista educativo en los grandes ejes de actuación de la educación contemporánea. Sus acciones irían orientadas a situar como objetivo

educativo de la educación musical y su finalidad social educar la expresión, comprensión y el conocimiento, así como el uso de los grandes contextos de la música hoy y la pluralidad de los modos de escucha.

En definitiva, nuestro hábitat sonoro está formado por un entorno musical procedente de múltiples espacios e intereses altamente envolvente y cambiante que hace necesario «aprender a aprender» de manera permanente.

Actividades

1. Después de realizar una actividad de expresión en clase: *a)* prepara una propuesta de cambio de roles en los participantes, y *b)* cambia su ubicación y contexto de acción.
2. Realiza una valoración de última clase y contesta: ¿Qué has aprendido? ¿Con qué otras áreas podrías relacionar sus aprendizajes? ¿Qué te ha aportado? ¿Qué aporta a la experiencia del niño en la etapa primaria?
3. Trabajo en grupo: preparar una secuencia radiofónica de un espacio con presentación y sintonía, tres noticias, dos anuncios y despedida.
4. Trabajo en grupo: sonorizar una secuencia de imágenes.
5. En grupo: seleccionar dos secuencias de programas o clips y realizar un estudio comparado de los mismos desde la música.

Para saber más

- DUVIGNAUD, J. (comp.) (1972): *Sociología del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 187-190.
- EISNER, E. W. (1995): *Educación la visión artística*, Paidós, Barcelona.
- HARGREAVES, D. J. y NORTH, A. C. (1999): «The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology», *Psychology of Music*, 27, 1 (1999) pp. 71-83.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (2000): *Cultura infantil y multinacionales: La construcción de la identidad en la infancia*.
- NÚÑEZ, V. (2003). «Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía ‘enseñar vs asistir’». *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI), 2003, núm. 33, pp. 17-35.
- PIAGET, J. I. (1973): *Psicología del niño*, Ed. Morata, Madrid.
- PORTA, A. (2007): «Hablemos de educación, hablemos de música», *Eufonía*, Barcelona: Graó.
- (2007): *Músicas públicas, escuchas privadas: hacia una lectura de la música popular contemporánea*. UV/UAB/UJI.
- (2008): *Qué puede aportar la música al ciudadano contemporáneo*, pp. 379 -390.
- (2010): *¿Qué escuchan los niños en la tv?*, UJI/Rivera, Castellón.
- (2012): «Lecturas educativas de la televisión. Estudio de la música de una muestra de cabeceras y búsqueda de propuestas educativas», *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, pp. 71-86.

- SACRISTÁN, G. y GÓMEZ, J. P. A. (1983): *La enseñanza, su teoría y práctica*, Akal, Madrid.
- SMALL, C. (1989): *Música, sociedad, educación: un examen de la función de la música en las culturas occidentales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*, Alianza, Madrid.
- VIGOTSKY, L. S. (1988): «Interacción entre aprendizaje y desarrollo». *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, pp. 123-140.

CAPÍTULO 2

Música y Educación Primaria

ANA M. VERNIA

1. Introducción
2. Principios y fines de la educación
3. La asignatura de música en las leyes de educación
 - 3.1. La música como experiencia (LOGSE)
 - 3.2. La música como hecho cultural (LOCE)
 - 3.3. La música como creación y bien cultural (LOE)
4. La educación musical a lo largo de la historia y su reflejo en las leyes de educación.

Actividades

Para saber más

1. Introducción

El conocimiento de la legislación en materia educativa es obligación y responsabilidad por parte del docente y más cuando vivimos en un país con renovación constante respecto a las leyes de educación, vinculadas a los cambios políticos. Desde 1970 España ha pasado por:

- La LGE (Ley General de Educación, conocida también por ley de Villar Palasí, impulsor de la misma), de 1970. Estableció la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica hasta los 14 años e introdujo una nueva estructura de las enseñanzas, con la EGB (Enseñanza General Obligatoria), el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), el COU (Curso de Orientación Universitaria) y la FP (Formación Profesional).
- La LOECE (Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares), de 1980. Fue una ley de transición y la primera en materia de educación que se aprobó tras la Constitución de 1978. Introdujo un modelo democrático en la organización de los centros docentes y reguló la creación de órganos colegiados de gobierno con representación de todos los sectores de la comunidad educativa, entre ellas las asociaciones de padres de alumnos.
- La LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación), de 1985. Esta ley mantuvo la estructura de las enseñanzas tal y como estaban reguladas en la ley del 1970 (con la EGB y el BUP), pero cambió el antiguo sistema de subvenciones a colegios privados por un nuevo sistema de conciertos, que obligaba a los centros a cumplir una serie de requisitos e imponía un baremo que les obligaba a admitir preferentemente a los niños que residían más cerca de cada colegio, a los de menores recursos económicos o a los que ya tenían hermanos en el centro. Además, contempló por primera vez el derecho de profesores, alumnos, padres y personal de administración y servicios a participar en la gestión y funcionamiento de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, a través de los consejos escolares.
- La LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), de 1992. Introdujo la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, el descenso de 40 a 25 alumnos por clase y la enseñanza de asignaturas impartidas por profesores especializados (idiomas, música o educación física). Dividió los ciclos académicos de los alumnos en Educación Infantil (0 a 6 años), Educación Primaria (6 a 12 años), Educación Secundaria Obligatoria –ESO– (de 12 a 16 años) y Bachillerato, ciclo no obligatorio de los 16 a los 18 años.
- La LOPEG (Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes), de 1995. Ofrecía a los centros una mayor autonomía y obligaba a los colegios concertados a admitir alumnos pertenecientes a minorías sociales. El director seguía siendo elegido por el Consejo Escolar y desempeñaba el cargo durante cuatro años, en lugar de tres, y además esta legislación supuso un refuerzo de la función inspectora y permitió hasta el año 2000 la jubilación anticipada del profesorado a los 60 años.

- La LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), de 2002, en vigor desde 2003 e interrumpida en 2004. Establecía diferentes itinerarios en la ESO y el Bachillerato, cambios de contenidos en la educación infantil, una prueba de reválida al final del bachillerato y la asignatura de religión evaluable y computable.
- La LOE (Ley Orgánica de Educación), de 2006 y que entre otras novedades introdujo la asignatura Educación para la Ciudadanía, uno de sus puntos más polémicos.
- La LOMCE (La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa), de 2012, es la séptima reforma en profundidad del sistema educativo de la democracia.

2. Principios y fines de la educación

Principios

El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.
- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.
- f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.
- h) El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad.

- h bis*) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.
- i*) La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las comunidades autónomas, a las corporaciones locales y a los centros educativos.
- j*) La participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.
- k*) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.
- l*) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
- m*) La consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea.
- n*) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.
- ñ*) La evaluación del conjunto del sistema educativo, tanto en su programación y organización y en los procesos de enseñanza y aprendizaje como en sus resultados.
- o*) La cooperación entre el Estado y las comunidades autónomas en la definición, aplicación y evaluación de las políticas educativas.
- p*) La cooperación y colaboración de las Administraciones educativas con las corporaciones locales en la planificación e implementación de la política educativa.
- q*) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.

Fines

El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- a*) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b*) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c*) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y su resolución pacífica.
- d*) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e*) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
 - g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
 - h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
 - i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
 - j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
 - k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.
2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

3. La asignatura de música en las leyes de educación

3.1. La música como experiencia (LOGSE)

Como es sabido, la educación musical estuvo vinculada en la época de la Grecia clásica al Estado. El equilibrio del Estado estaba en función de la armonía, de los sonidos entre sí y de su relación con el cosmos. Platón vincula la música con la filosofía y la astronomía, siendo el canto uno de los principales elementos de la educación del hombre. Aristóteles por su parte opinaba que la educación debía estar en cuatro campos: *la lectura, la escritura, la música y el dibujo*.

La LOGSE pone en relevancia la educación musical, de alguna manera esta ley representa los principios de calidad en la educación del hombre, que tanto se buscó en la Grecia clásica. Se llegará a la educación de la persona a través de la práctica y la experiencia musical, descartando cualquier planteamiento pasivo de enseñanza. Así, la música se convierte en una asignatura relevante e impartida por especialistas en la reforma educativa desarrollada por la LOGSE.

3.2. La música como hecho cultural (LOCE)

La música pasará más a ser un acercamiento a la cultura que la significatividad que ella tiene per se, es decir, la música pierde su valor como herramienta educativa, para enriquecer el conocimiento y fomentar diferentes habilidades, para pasar a predominar la parte conceptual.

3.3. La música como creación y bien cultural (LOE)

La LOE trata de conciliar las visiones de las dos leyes anteriores, pero sin llegar muy lejos en la relevancia de la música dentro del currículum oficial, uniendo los aspectos artísticos y culturales. En esta periodo se implementan las competencias, siendo la competencia artística la que aglutine también a la música, compartiendo horario con otras disciplinas artística.

4. La educación musical a lo largo de la historia y su reflejo en las leyes de educación

Desde muy antiguo había leyes por las que los padres tenían la obligación de hacer que se instruyera a sus hijos en música. Geometría, astronomía y música constituían para los pitagóricos los estudios fundamentales, es decir, los *mathemata*. En general, se puede considerar a los sofistas como los fundadores de la educación «liberal» tal y como seguirá impartándose por milenios en Occidente; es de subrayar a este propósito que a ellos se remonta la introducción del currículum educativo de las disciplinas que más adelante se denominarán precisamente las siete «artes liberales», divididas en el trivio (gramática, dialéctica y retórica) y el cuadrivio (aritmética, geometría, astronomía y música).

Aunque podríamos empezar por la educación musical en la época primitiva, hemos decidido abarcar desde la época de la Grecia clásica, que es donde realmente empieza a fundamentarse una regulación en la formación y educación de la música, pues como dice Díaz (2010), aunque los pueblos primitivos y las grandes culturas de la humanidad utilizaban la música para el desarrollo del ser, con clara función educativa, será en la Grecia clásica (siglo v a. C.) donde la música se considerará elemento relevante en la formación de los ciudadanos. Pensadores y filósofos como Pitágoras, Aristógeno, Ptolomeo y Aristides Quintiliano, entre otros, incidieron en las teorías técnicas de la música, dividiéndola en armonía (altura), rítmica y métrica.

La música es concebida por los griegos como herramienta educativa, siendo Damián quien ve un potencial importante y, por ello, pide que la música se asocie a la política (no entendida como hoy), mientras que su discípulo Platón entiende la música como un principio esencial de la educación. Por su parte, Aristóteles aconseja el estudio de la música desde edades tempranas, resaltando la importancia de

un aprendizaje práctico y los niños deben aprender cantando y tocando instrumentos, insistiendo en la obligatoriedad de la educación musical en los jóvenes (Días, 2010). Podríamos entender esta etapa como un reflejo de lo que será la LOGSE, donde la música toma un carácter relevante en la formación integral de la persona. Los romanos serán herederos de los griegos, aunque por su tradición guerrera, la cultura y la música no tuvo la misma relevancia en la sociedad que sus vecinos los griegos.

Llegados a los primeros años del cristianismo, la música será considerada un elemento demoníaco (aquí surge un paralelismo en la LOMCE), aunque también una manera de ensalzar el espíritu desde la armonía divina, como señala Díaz (2010): san Clemente de Alejandría (siglo II) expresa: «Es el nuevo canto el que integra la totalidad de la creación en un orden melodioso y concilia los elementos en discordia, motivos de sobra por los que el universo entero debe hallarse en armonía con dicho canto», también san Basilio (siglo III), san Juan Crisóstomo (siglo IV) y san Jerónimo (siglo IV) ratifican el valor educativo de la música, pues consigue elevar la devoción del fiel.

En esta línea, Díaz (2010) explica cómo la música en la Edad Media se integraba dentro del *Quadrivium* (aritmética, música, geometría y astronomía) formando con el *Trivium* (gramática, retórica y lógica) las siete artes liberales con las que una persona debía estar educada. La música era impartida por los monjes, dando lugar a la escolástica. La palabra escolástica designa la filosofía cristiana de la Edad Media. En los primeros siglos medievales el nombre de *scholasticus* indicaba al que enseñaba las artes liberales (Abbagnano y Visalberghi, 1964). A finales de este período la educación musical estaba ya organizada en escuelas conventuales y la figura del *decanus* se establece como director, siendo el diálogo el método de aprendizaje.

La pedagogía musical llegará con los tratados *Musica Enchiridis* y *Scholia Enchiridis*, inicialmente atribuidos a Hucbaldo, aunque se corroboró que fueron obra de Odón de Cluny. Pero la revolución vino de la mano de Guido d'Arezzo a quien se le debe el nombre de las notas a partir de las sílabas iniciales del *Himno a San Juan*, atribuido en un principio a Paulo Diácono. Los tratados de Guido fueron un referente para los años posteriores. Ya en el siglo XIII Francón de Colonia y su *Ars cantus mensurabilis* proporcionará valores a las notas.

Como puede observarse por lo anterior, la música sigue siendo patrimonio de la Iglesia, desarrollándose en monasterios y catedrales. Fue la Universidad de Salamanca la primera en incluir la enseñanza de la música en sus programas, autorizada por el rey Alfonso IX en 1215.

El Renacimiento, como en todo arte, vuelve a los principios de la Grecia clásica, popularizándose las enseñanzas musicales (debemos volver a establecer un paralelismo con la LOGSE), creándose las escuelas públicas, aunque las capillas de las cortes y las casas de nobles también se encargan de la educación musical.

Volveremos a ver con mayor intensidad el reflejo de la LOGSE en la Ilustración, donde se pone en alza el conocimiento y se incide de manera relevante en la enseñanza universal, gratuita y obligatoria. Así, con la política educativa se necesita la profesionalización del docente lo que derivó en una incidencia importante en la didáctica. Los primeros centros públicos serán los conservatorios fundados en Nápoles en el siglo XVI, en Francia se crea la Academia y a partir de entonces empiezan a extenderse por toda Europa los locales para la enseñanza de la música.

La revolución didáctica la tendremos en el siglo XVII con Comenius y su *Didactica Magna*, seguido por Rosseau en el siglo XVIII que establece una didáctica contemporánea, centrándose en el niño y sus necesidades. Entre sus objetivos estaba el de difundir y popularizar la enseñanza musical (aquí podemos volver a referirnos a la LOGSE) facilitando el acceso.

El siglo XIX verá un creciente apogeo de nuevas metodologías que continuarán con los trabajos iniciados por Comenius y Rosseau (Wilhem o Gédalg), y como era de esperar, el siglo XX reaccionará al excesivo intelectualismo del racionalismo y dará paso a las nuevas pedagogías activas (Montesory, Dalto o Decroly) antecedentes de la Nueva Escuela y cuyas propuestas pedagógicas vendrán de la mano de Dalcroze, Orff, Kodály o Willems, etc. Que por un lado, buscaron alternativas pedagógicas y, por otro lado, apoyos políticos que sobre todo se lograría en Hungría con Kodály.

Estos autores y su lucha por dignificar la educación musical conseguirán situar a la enseñanza de la música al lugar más elevado en cuanto a formación e impacto social, como ya hicieran nuestros antepasados los griegos.

Con el siglo XXI, las nuevas tecnologías cambiarán también las formas de aprender y de enseñar, y los recursos en el aula será una continua reivindicación de los docentes, desde los materiales didácticos hasta la pizarra digital o las tabletas digitales. Los cambios necesitan de nuevas reformas educativas que atiendan los planteamientos y realidades actuales, pero sin perder el fundamento esencial de la educación. La LOMCE, desestimará todo lo conseguido respecto a la educación musical, volviendo a épocas oscuras donde los profesores eran generalistas e impartían todas las materias, además se perderá relevancia en el currículum oficial tanto por las horas lectivas como por la importancia que se le da desde los estamentos oficiales, dando cierta libertad a las diferentes comunidades autónomas, para evadir la gran responsabilidad de que en algunas comunidades habrá niños que no recibirán ni una sola hora de educación musical en toda su formación, porque sus responsables podrán apostar por otras disciplinas.

Cabe destacar el caso de la Comunidad Valenciana, donde existe un mayor número de músicos por metro cuadrado que en el resto del país y donde la Conselleria apuesta por proyectos de innovación educativa que combatan el fracaso escolar desde la educación musical. También esta comunidad es la única que implementa un proyecto de innovación educativa dirigida a la educación de adultos, el proyecto EMA (Educación Musical para Adultos) desde el curso 2013-2014.

LEYES DE EDUCACIÓN	
1. La LGE, 1970 (Franco-UCD). LA LEY DE ENTRADA A LA DEMOCRACIA	La Ley General de Educación llegó a estar vigente hasta 1980. Fue impulsada por el ministro de Educación José Luis Villar Palasí, y estableció la enseñanza obligatoria hasta los catorce años.
2. La LOECE, 1980 (UCD). UNA LEY MARCADA POR LA CONSTITUCIÓN Y EL GOLPE DE ESTADO	Esta ley, la primera plenamente en democracia, jamás entró en vigor.
3. La LODE, 1985 (PSOE). INTRODUCE EL CONCIERTO	La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) incorporó el sistema de colegios concertados.
4. La LOGSE, 1990 (PSOE). LA LEY QUE PONE FIN A LA LGE Y QUE OTORGA UN GRAN PESO EDUCATIVO A LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS	La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) introduce entre otras medidas, la escolaridad obligatoria hasta los 16 años. Es la ley que permite a las comunidades autónomas redactar una parte muy importante de los contenidos educativos. Amplía la escolaridad obligatoria a los 16 años. Introduce la ESO.
5. La LOPEG, 1995 (PSOE). LA LEY PERTIERRA NACIÓ CON LA OPOSICIÓN DEL PROFESORADO	Es la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). Esta ley fue rechazada de pleno por los sindicatos de profesores, que consideraban que abría la puerta a la privatización de la enseñanza pública.
La LOCE, 2002 (PP). NUNCA LLEGÓ A APLICARSE	La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), promulgada en 2002. Pretendía reformar y mejorar la educación en España. Fue paralizada en 2004.
6. La LOE, 2006.	Fue publicada en el BOE en mayo de 2006. Uno de los puntos que más revuelo causaron fue el de incluir voluntario la asignatura de religión, eso sí, de oferta obligatoria para los centros educativos. Esta ley incluye la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, una materia obligatoria y evaluable, en detrimento de Lengua y Literatura, cuyas horas lectivas se redujeron en 25 horas. La crítica más amplia a esta ley estaba dirigida a la menor exigencia al alumnado, con la posibilidad de pasar de curso con materias suspendidas.
7. La LOMCE, 2013. (PP) LA LEY WERT, LA MÁS POLÉMICA DE TODAS, NACE CON UNA AMPLÍSIMA OPOSICIÓN	La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa es la propuesta de reforma de la LOE y de la LOGSE. Vuelve a dar plena validez académica a la asignatura de Religión, recupera las pruebas externas de evaluación o reválidas, recorta las becas universitarias y establece concierto con los colegios que separan por sexo a los alumnos. Da relevancia a las materias instrumentales y sitúa a la enseñanza artística en el peor lugar de su historia, incrementando además las desigualdades entre Comunidades.

Figura 5. Leyes de Educación. Fuente: diferentes BOE

Actividades

Relaciona las leyes educativas y la educación musical a lo largo de la historia. Valora y comenta los cambios y escribe una reflexión sobre la situación actual.

Para saber más

ABBAGNANO N. y VISALBERGHI A. (1964): *Historia de la pedagogía* (9.^a reimpresión), Fondo de Cultura Económica, Madrid.

DÍAZ, M. (2010): «La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. Análisis para futuros Planes de Intervención Educativa en la Comunidad Autónoma Vasca», Universidad del País Vasco, País Vasco [tesis doctoral] ISBN: 978-84-8373-949-5.

BOE: <http://www.boe.es/legislacion/index.php>.

BLOQUE 2. APORTACIONES DE LA EXPRESIÓN MUSICAL A LA EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO 3

Principales metodologías de educación musical AMPARO PORTA

1. Introducción
 2. Aproximación. La educación musical en el siglo xx
 3. Principales metodologías de educación musical
 - 3.1. Orff
 - 3.2. Dalcroze
 - 3.3. Kodály
 - 3.4. Willems
 - 3.5. Shaeffer
 - 3.6. Otros autores y métodos
 4. La formación de maestros, el currículo de Primaria y la aplicación de las principales metodologías de educación musical
- Actividades
Práctica
Para saber más

1. Introducción

La búsqueda del método en educación musical aparece unida al desarrollo humano, siendo sus aspiraciones y logros coincidentes por el propio avance de la historia y la cultura. Por esta razón su proceso sigue unas aspiraciones y logros muy similares al resto de los ámbitos educativos.

2. Aproximación. La educación musical en el siglo XX

En este proceso tan largo como es la historia de la humanidad tuvieron lugar algunos hitos que marcaron la trayectoria de lo que hemos recibido como herencia y con los que hemos construido el edificio de la Didáctica de la Expresión Musical. Destacamos en ellos el importante papel que jugó la música en la Grecia clásica estableciendo las bases de la construcción del edificio musical actual. El segundo hito importante tuvo lugar en la Edad Media cuando se recuperó una pequeña parte de esta herencia griega a través de algunos vínculos establecidos con Roma, que quedaron finalmente depositados en los monasterios. Este legado sirvió como base para el apoyo a la religión a través del gregoriano cuya metodología eran cantos a una sola voz en latín interpretados por los monjes en los monasterios, la cual se basaba en la repetición y tenía un carácter y una finalidad eminentemente religioso. De este canto, inicialmente dirigido por movimientos de la mano, se pasó a la utilización de neumas y a la construcción paulatina del pentagrama en un proceso que duró varios siglos. Posteriormente llegaron las capillas catedrales donde se aprendía el canto y la interpretación de los instrumentos en grupos que se fueron haciendo estables y dependían en su aprendizaje de un maestro de capilla. Más tarde, estas incipientes escuelas pasaron a la corte donde aprendían e interpretaban música profana en los palacios. A ellos les siguieron los conservatorios y finalmente, como consecuencia de la Ilustración y la Revolución francesa llegaron los principios de la Escuela Nueva. Este cambio revolucionario afectó a la educación musical así como al resto de la educación, cambiando su centro de gravedad al dar el protagonismo al niño como el elemento más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en música, sus características evolutivas y el diseño de métodos que tuvieran en cuenta todo ello. Así, la Didáctica de la Música recogió esta tendencia que surgió en Europa con varios brotes en diferentes países, consolidándose como algunas de las más importantes las metodologías de Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Martenot, Murray Shaaffer y Paynter. En este capítulo realizaremos una revisión de ellas, comenzando por un esquema con el que se muestra su cronologías y principales logros.

Periodización, principios y metodología

El estado actual...

Primer período (1930-1940). De los métodos precursores

Segundo período (1940-1950). De los métodos activos

- E. Jacques Dalcroze (1865-1950)
- Edgar Willems (1890-1978, Bélgica-Suiza)
- Maurice Martenot (1898-1980, Francia)

Tercer período (1950-1960). De los métodos instrumentales

- Carl Orff (1895-1982)
- Zoltán Kodály (1882-1967)
- Suzuki (1898-1998)

Cuarto período (1970-1980). De los métodos creativos

- M. Schafer

Quinto período (1980-1990). De transición

Sexto período (1990). De los nuevos paradigmas (nuevos modelos pedagógicos)



HEMSY DE GAINZA, Violeta. La educación musical en el siglo XX. Rev. music. chil., ene. 2004, vol.58, no.201, p.74-81

Figura 6. La educación musical en el siglo xx. Fuente: V. Hemsy de Gainza, 2004

3. Principales metodologías de educación musical

3.1. Orff

Biografía. Carl Orff (1895-1982) crea con Dorothee Gunther la Gunther Schul en Múnich, un método para la práctica de la gimnasia, la danza y la música. Fue el creador de la «Schulwerk» (*Música para niños*) en 1948, recogiendo su experiencia en cinco volúmenes en los que construye el edificio musical a partir de algunos principios básicos. El método ha sido utilizado en Europa teniendo en España una versión traducida, realizada por Montserrat Sanuy y Luciano González, titulada *Música para niños. Introducción.*

Idea eje: palabra, música y movimiento

Características de la obra pedagógica de Orff:

- Dar importancia a la forma de ser y al comportamiento del niño
- No utilizar en exceso la teorización

Principales aportaciones

Música elemental. El desarrollo de la obra pedagógica de Orff tiene como base la búsqueda de la música elemental para los niños. Para lograrlo buscan estos principios elementales en las bases originarias de la cultura occidental en la música de la Grecia clásica, aplicándolos a la música popular. A través de ellos desarrolla la corporeidad de la música como experiencia, la utilización del lenguaje, los instrumentos populares, los principios de la música pentatónica y el lenguaje como inicio del ritmo así como la melodía por su duración y por las inflexiones de la voz en la expresión hablada.

Música y lenguaje. La base en el lenguaje hablado es uno de los elementos destacados en toda la metodología de Orff, asocia los golpes de voz y sus acentos al ritmo, consiguiendo a través de las palabras los elementos elementales del ritmo de la música, e igualmente buscando en recitados, refranes, preguntas y respuestas los elementos melódicos que poco a poco va situando en su construcción del lenguaje musical. Completa su método el trabajo sobre la forma musical que inicia con el eco, base de la repetición, la pregunta-respuesta, y los obstinatos tanto rítmicos como melódicos y la representación y dramatización de cuentos, escenas y dramatizaciones.

Forma musical. Eco, pregunta-respuesta, obstinado, canon, *lied*.

Los instrumentos: el cuerpo y la orquesta. Este es uno de los elementos centrales de su metodología para vivir la música como experiencia. Esta consideración de que el cuerpo es el primer instrumento y más cercano que manejan los niños es una de las grandes aportaciones de su metodología. Estos elementos vivenciados se trasladan posteriormente a líneas rítmicas escritas creando partituras que representan diferentes partes del cuerpo, siguiendo la convencionalidad de la escritura de izquierda a derecha para la sucesión del tiempo y también la simultaneidad sonora superponiendo líneas. La orquesta escolar, llamada también orquesta Orff, es otra de sus grandes aportaciones. Consiste en una colección de instrumentos de percusión de origen popular, tanto de afinación determinada como indeterminada, pertenecientes a las familias de membranas, madera y metal, a las que se añaden diferentes objetos sonoros y flautas, que, ordenados según tesituras y en diferentes agrupaciones flexibles. A través de la orquesta Orff se ha conseguido que tanto los niños en Educación Primaria como en Secundaria vivan la música como una experiencia grupal con sentido de unidad de forma cooperativa y armónica.

El método Orff

Características y aportaciones principales

- **Características**
 - Dar importancia a la forma de ser y comportamiento del niño.
 - No a la teorización excesiva.
 - Tres conceptos eje: palabra, música y movimiento.
- **Aportaciones**
 - Música elemental
 - Música y lenguaje
 - Los instrumentos. Cuerpo y orquesta

+ Los instrumentos

- El primer instrumento es el cuerpo



- Después la pequeña percusión,



- Los instrumentos de la orquesta



- Y su representación en partituras y esquemas



Figura 7. Metodología Orff. Fuente de imágenes: Wikipedia

Para saber más

SANUY, M. y GONZÁLEZ, L. (1963): *Orff. Schulwerk*. Unión Musical Española, Madrid.

VV. AA. (1982): *Music for children 1. Pre-School. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.

VV. AA. (1982): *Music for children 2. Primary. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.

VV. AA. (1982): *Music for children 3. Upper elementary. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.

3.2. Dalcroze

Biografía. Jacques Dalcroze nació en Viena (1865) y estudió piano en el conservatorio de Ginebra. Viaja a París donde estudia con Faure y arte dramático con Talbot, y Viena estudiando con Bruckner. Posteriormente regresa de nuevo a París en un viaje decisivo donde encontró los principios de la rítmica estudiando con Mathis Lussy (1828-1910). Distinguió la figura del intérprete de la del pedagogo, comenzando su reforma sobre la metodología del aprendizaje del solfeo como profesor de la academia de música de Ginebra y creando en el conservatorio, en 1905, una nueva asignatura llamada Gimnasia Rítmica.

Situación de partida de su método. El aprendizaje de la música tenía carencias en la educación musical vigente (desarrollo del oído y de los sentidos melódico, tonal y armónico), las interpretaciones de los futuros músicos profesionales y las aptitudes motrices de los alumnos en el ritmo. Dalcroze fue pionero en la educación musical moderna, vivificando a través del cuerpo los elementos de la música en una experiencia que llamó rítmica. Para lograrlo estudió de manera profunda el lenguaje musical y sus manifestaciones expresivas que resumió en la triada:

cuerpo-mente y energía

La identificación del ritmo con el movimiento dio lugar a un cambio sustancial en la aproximación didáctica y metodológica a la música al concebir el cuerpo como objeto de la musical. Su método, totalmente activo considera la unidad del ser humano, sin fraccionarlo en mente-cuerpo, desarrollando el conocimiento por la propia participación y experiencia corporal y sonora en el espacio tiempo. De esta manera crea un diálogo que permite desarrollar la percepción, la comprensión y la expresión musical sin fracturas, como un todo que se potencia de manera unificada, como una experiencia vivida.

Idea eje. La educación a través del ritmo y el movimiento

Objetivos:

- El desarrollo del oído interno
- La relación entre mente y cuerpo para obtener una experiencia musical completa y controlada
- La rítmica dirigida mediante el movimiento para favorecer la motricidad, la capacidad de pensar y el poder de expresión

Principales aportaciones

La rítmica. Es una forma de educación que propicia la coordinación del movimiento con el ritmo trabajando la atención, la inteligencia y la sensibilidad. La finalidad básica de todo ello es convertir el cuerpo en el primer y más importante instrumento de interpretación rítmica, mental y emocional.

La educación del oído. A través de la experiencia del movimiento en contacto con la música desarrolla los sentidos melódico, tonal y armónico.

El uso de materiales. Utiliza todo tipo de materiales que puedan favorecer el diálogo buscando el encuentro con uno mismo y con el otro: materiales de psicomotricidad, telas, pañuelos, pelotas, cuerdas, elásticos, muñecas de trapo.

La improvisación. Parte de juegos que involucran al profesor y también al alumno, propiciando la construcción del lenguaje musical desde la propia expresión basada en estructuras y elementos musicales en las que se albergan y contienen.

El método que propone Dalcroze es un tratamiento didáctico de educación musical activo que desarrolla el sentido y conocimiento musical a través de la expresión y el movimiento corporal. Para llevarlo a término propone una serie de juegos y ejercicios basados en el conocimiento del cuerpo y su coordinación mediante experiencias rítmicas en el espacio a partir de las cuales se construye el lenguaje musical desde la expresión hasta la conceptualización en diálogo con el espacio, la energía y la música, desarrollando la expresión, la percepción y la comprensión.

Resumen. El autor y su obra

El método Dalcroze

Características y aportaciones principales

- La base de la Metodología Dalcroze que el alumno ha de experimentar la música, mental y espiritualmente.
- Objetivos generales
 - desarrollo del oído interno,
 - relación consciente entre mente y cuerpo para obtener el control durante la actividad musical
- Mediante tres aspectos íntimamente relacionados:
 - Eúritmia,
 - lenguaje musical
 - improvisación
- Objetivos de una clase Dalcroze
 - Convertir el cuerpo humano en un instrumento musical.
 - Desarrollar el oído interno y el sentido rítmico.
 - Llegar a desarrollar una coordinación entre el cuerpo y la mente.
 - Cantar afinadamente.

Dalcroze en el aula de música



Figura 8. Metodología Dalcroze. Fuente de imágenes: Wikipedia

Para saber más

- BACHMANN, M. L. (1998): *La rítmica de Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*, Pirámide, Madrid.
- DEL BIANCO, S. (2007): «Jacques-Dalcroze», en DÍAZ, Maravillas, GIRÁLDEZ, Andrea (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación música* (pp. 24-32), Graó, Barcelona.
- LLONGUERES, J. (1974): *Educación rítmica en la escuela*, Pilar Llongueres, Barcelona.

3.3. Kodály

Biografía. Zoltán Kodály (Kecskemét, 1882-Budapest, 1967) estudió violín, violonchelo y piano en la Academia Lizst de Budapest, y llegó a ser catedrático de Teoría y Composición. Desarrolló junto a Bela Bartok un gran estudio de recopilación del folclore húngaro, en el que transcribieron, clasificaron y grabaron una gran colección de canciones populares, en torno a unas 150.0000. En la realización de este trabajo recopilaron las canciones en su lugar de origen, sistematizándolas, ordenándolas y clasificándolas. Ambos autores influyeron en la música culta de su país con las bases populares que rescatan de la música propia, creando innovaciones que tenían a la base la música popular húngara. Publicaron cancioneros y formaron profesores, llevando Hungría a una nueva etapa musical basada en la educación y el conocimiento de las bases populares de la música.

Objetivos y finalidades destacadas

La finalidad principal del método es desarrollar el oído a través del canto, considerando la voz como el primer instrumento. Por ello pone el canto como la actividad principal de la educación musical orientando este motor hacia su metodología didáctica, que realiza a través de las canciones populares húngaras.

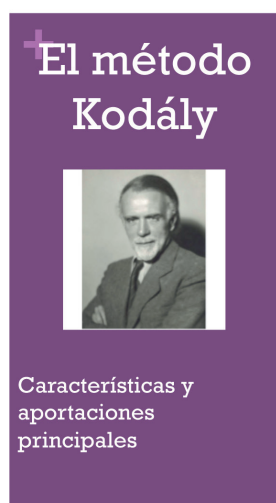
Líneas pedagógicas

1. El papel de la música en la educación hoy debería ser tan importante como lo fue en la Grecia clásica.
2. El analfabetismo musical impide la cultura musical.
3. Debe mejorarse la educación musical en los estudios de maestro.
4. Debe evitarse que los niños escuchen mala música.
5. La música es una experiencia que la escuela debe proporcionar.
6. El canto diario desarrolla el cuerpo y la mente.
7. El canto coral consigue una música colectiva disciplinada y noble.
8. La experiencia musical es decisiva de los 6 a los 16 años.
9. Musicalmente para los niños y los jóvenes solo es bueno lo mejor.
10. La música tradicional es la lengua materna musical.
11. La mejor manera de llegar a las aptitudes musicales de todos es a través de la voz.
12. El canto coral debe utilizar obras maestras, comenzando por las propias.
13. La organización sistemática de la enseñanza musical es una de las tareas del Estado.

Principales aportaciones

- Importancia del canto y la canción popular
- Las sílabas rítmicas
- El solfeo relativo
- La fononimia
- Música pentatónica
- El lenguaje musical. La lectoescritura de la música

Resumen: El autor y su obra

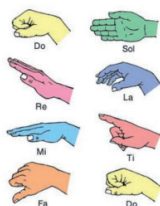


- Importancia de la formación vocal en la educación musical de la enseñanza primaria
- el oído
- el solfeo relativo
- la fononimia.
- Los nombres de las notas: DO, RE, MI, FA, SO, LA TI, DO
- Las sílabas rítmicas

- Trabaja fundamentalmente con:
 - el canto coral a través del folklore húngaro *a cappella*

+ La fonomimia y las sílabas rítmicas

Fonomimia



Sílabas rítmicas



Figura 9. Metodología Kodály. Fuente de imágenes: Wikipedia

Para saber más

ORDÖG, L. (2000): *La educación musical según el sistema Kodály*. Rivera Editores.

3.4. Willems

Biografía. Edgar Willems (1890-1978) estudió en el Conservatorio de París, conoció a Dalcroze en Ginebra donde fue a visitarlo. Su obra principal es *Bases de la Educación Musical*. Destaca en toda su obra su profundo conocimiento de la psicología creando un puente entre el proceso de desarrollo cognitivo del niño y los elementos de la música, construyendo todo el edificio de su método en este binomio que no abandona en ninguna de las fases de aplicación del método.

Objetivos y finalidades destacadas

El elemento destacado de su metodología es el desarrollo de la educación auditiva partiendo de la psicología evolutiva y del desarrollo:

- Musicalidad del niño
- Principios de la psicología del aprendizaje
- Oír-escuchar-entender
- Importancia en la selección de las canciones (carnets pedagógicos)
- Diálogo del niño con la música, si objetos mediadores

Principales aportaciones

El desarrollo auditivo. Basado inicialmente en las cualidades del sonido, las canciones y posteriormente la escala. Las primeras por medio de comparaciones, ordenaciones y clasificaciones, las segundas a partir de colecciones y lo tercero comenzando por la escala mayor. El desarrollo de la altura es tratado de manera muy sistemática por medio de movimientos sonoros como base de la representación gráfica de la música, su lectura y dictado al que se incorporan el resto de elementos constructivos de la música. Con todo ello construye el lenguaje utilizando formas de representación que se hacen progresivamente más precisas y formales. De igual modo concede una importancia selectiva a cada una de las cualidades de sonido, desarrollando numerosos ejercicios para la discriminación tímbrica, sus ordenaciones, comparaciones y clasificaciones como base del edificio instrumental.

Las canciones. Utiliza si es posible las canciones populares aunque prioriza los objetivos musicales, por ello si no son adecuadas para el aprendizaje de los niños, las compone expresamente. Comienza con el canto libre, posteriormente utiliza y selecciona las canciones por objetivos, de forma precisa, porque considera imprescindibles los modelos con los que el niño aprende. Una muestra de las canciones y sus criterios de selección se puede ver en los carnets pedagógicos. Comenzando por canciones de dos a cinco notas (carnet pedagógico).

La escala. Comienza por juegos con la escala mayor, utilizando los nombres de las notas sin apoyarse de ningún otro elemento extramusical, utilizando esta para trabajar los diferentes intervalos, así como la entonación y escucha interior.

Los modos rítmicos. A partir del ritmo libre propone los modos rítmicos en el ámbito del desarrollo auditivo: tempo, acento, subdivisión y ritmo melódico a través de los cuales desarrolla la escucha del ritmo hasta abordar la métrica, el compás y la polirítmica.

La improvisación es otro de los elementos importantes en esta metodología que comienza con estructuras de pregunta-respuesta en melodías, búsquedas de consonancia-disonancia, y relaciones con los grados tonales en las improvisaciones armónicas.

Lectoescritura de la música. Se inicia siguiendo el proceso evolutivo del niño cuando ha recorrido toda la etapa de sensorialidad. Utiliza para ello:

En altura:

0. Distinguir grave-agudo/sube-baja
1. La escala y los nombres de las notas
2. Interiorización de intervalos a partir de la escala
3. Utilización de la memoria anterior para fijar los intervalos
4. Representación en el pentagrama de las figuras de nota
5. Lectura y dictados como componentes del mismo proceso

En ritmo:

0. Distinción de sonidos cortos y largos
1. Pre grafía largo-corto
2. Conversión a grafía convencional de las figuras rítmicas: negra, blanca, corchea
3. Compás

El autor y su obra

Método Willems

Características y aportaciones principales

- Educación auditiva
- Musicalidad del niño
- Principios de la Psicología cognitiva aplicados al proceso enseñanza-aprendizaje:
Oír- escuchar- entender

Diálogo música niño, sin objetos mediadores

Las bases psicológicas de la educación musical

Willems
Importancia de la educación del oído (Carnets Pédagogiques)

Figura 10. Metodología Willems. Fuente de imágenes: Wikipedia

Para saber más

- WILLEMS, E. (1956): *Carnets Pédagogiques No 0. Initiation musicale des enfants Depuis*, Pro Musica, Fribourg, Suiza.
- (1956): *Carnets Pédagogiques No 1. Canciones de 2 a 5 notas*, Pro Musica, Fribourg, Suiza (Versión española).

- (1956): *Carnets Pedagogiques No 2. Canciones de intervalos y acordes*, Pro Musica, Fribourg, Suiza (Versión española).
 - (1961): *Las bases psicológicas de la educación musical*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.
 - (1962): *La preparación musical de los más pequeños*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.
 - (1966): *Educación musical-Guía didáctica para el maestro*, E. Ricordi Americana, Buenos Aires.
 - (1979): *Ritmo musical*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.
- LURIA, A. R. (1981): *Sensación y Percepción*, Fontanella, Barcelona.
- PINILLOS, J. L. (1978): *Principios de Psicología*, Alianza Universidad, Madrid.
- EISNER, E. W., (1987): *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.

3.5. Shaeffer

R. Murray Schafer (1933). Canadá. Es un compositor y pedagogo musical reconocido por su proyecto del paisaje musical del mundo, se interesa especialmente por la ecología acústica. Escribió *The Tuning of the World* (1977). Traslada esta preocupación al ámbito de la educación musical donde desarrolló una metodología propia basada en la escucha del paisaje sonoro. Propone la sensibilización sobre el entorno sonoro y recuperar el placer creativo de despertar las sensaciones y percepciones de la experiencia musical a partir del sonido. Su interés pedagógico se centra en considerar la enseñanza de la música en los niños como una forma de recuperar la capacidad de la escucha y disfrutar del sonido. Su idea eje es la percepción, escucha y recreación del paisaje sonoro. Desarrolla la curiosidad, el descubrimiento y valora de forma destacada el papel del maestro y el respeto por su capacidad creativa. Por todo ello propone para los niños:

- Darles la posibilidad de aprender a descubrir el paisaje sonoro y escuchar los sonidos del entorno.
- Permitirles descubrir el potencial creativo que cada uno posee para hacer su poca música.
- Propiciar un encuentro de la música con todas las artes haciendo de su aprendizaje una experiencia multisensorial que supere la fragmentación que caracteriza la educación formal.

3.6. Otros autores y métodos

El método Suzuki

Se trata de un método para aprender a tocar un instrumento musical. Está recogido actualmente en libros y grabaciones para piano, violín, viola, flauta travesera, flauta dulce, violonchelo, arpa, guitarra, contrabajo, canto, charango, tarka, mandela y ocarina. Es un método más orientado a niños pero muy útil para adultos que quieren aprender a tocar uno de estos instrumentos. Suzuki basó su enfoque en

la hipótesis de que la habilidad musical no es un talento innato, sino una destreza que, de igual modo que todos los niños desarrollan la capacidad de hablar su lengua materna, se puede entrenar. El potencial del niño puede ser desarrollado. «Cualquier niño a quien se entrene correctamente puede desarrollar una habilidad musical, y este potencial es ilimitado». La filosofía de Suzuki y el método que él desarrolló han influido en muchos profesores, niños, y familias en muchas naciones. El Dr. Shinichi Suzuki murió en 1998. El movimiento de la educación del talento instrumental creció a medida que otros profesores estudiaron con Suzuki y comenzaron a enseñar por todo Japón. El programa se amplió al interesarse profesores de diversos instrumentos por este enfoque, desarrollándose materiales para el violoncelo, el piano y la flauta. Con el transcurso de los años, millares de niños japoneses han recibido entrenamiento en el Instituto Suzuki de Educación del Talento en Matsumoto, o en alguna de sus sucursales en otras ciudades. Características: importancia del papel de los padres, comienzo temprano, la escucha, uso de la repetición, sentirse apoyado, aprender con otros niños, Importancia de la selección del repertorio en base a intereses y dificultad progresiva, no precipitar la lectura.

Maurice Martenot (1898-1980)

Su formación musical la compagina con la investigación tímbrica y la pedagógica. A nivel tímbrico fue el inventor de las «Ondas Martenot» presentado en la orquesta en 1928, con la obra *Poema sinfónico para solo de ondas musicales y orquesta*. Más tarde, en 1953, diseña un instrumento destinado a la enseñanza de la música en la escuela: el «claviharpe», instrumento similar al clavicordio que se adecuaba a la voz infantil. Desde el campo de la pedagogía realiza un interesante trabajo de reforma educativa musical en Francia, inspirado en las Escuelas Nuevas de educación activa, basándose en las características psicofisiológicas del niño y de la niña. Su intenso trabajo en el campo de la educación, buscando vías nuevas y eficaces para la enseñanza de la música, da lugar a su método *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Para el aprendizaje de los elementos musicales se basa en los tres momentos educativos de María Montessori: Imitación-reconocimiento-reproducción.

Paynter

Este autor propone la incursión de todas las formas del quehacer musical, situando en un primer plano la relación escuchar-explorar-crear. Todas las actividades, incluyendo como punto importante la observación, el juicio crítico y la aportación, quedan patentes en sus propuestas educativo-musicales. En sus actividades musicales utiliza todo tipo de material musical sonoro, siempre en función de lo que cada alumno o grupo desee crear. Junto con el sonido, concede gran importancia al silencio, que en opinión de Paynter (1996) es uno de los materiales más importantes que tiene la música, considerándolo como uno de los parámetros más difíciles de manejar. Sostiene que la música es una expresión de la imaginación humana, por medio del material sonoro, mediante el sonido deberemos estimular la imaginación creativa del alumnado y la expresión musical.

4. La formación de maestros, el currículo de Primaria y la aplicación de las principales metodologías de educación musical

El currículo de expresión musical en Primaria está estructurado por sus grandes núcleos, estos son la educación auditiva, la expresión instrumental, ritmo y movimiento, lenguaje musical, la canción y el canto, la forma musical y la música popular. Y como elementos y componentes de la música las cualidades del sonido, el ritmo, la melodía, la altura, el movimiento y la armonía.

Actividades

Orff

1. Prepara una clase Orff siguiendo lo aprendido para *a)* primer ciclo de Primaria, *b)* segundo ciclo de Primaria, y *c)* tercer ciclo de Primaria.
2. Prepara una tabla de observación y valoración para analizar el trabajo de expresión propuesta por los compañeros. Tienes que tener en cuenta estos cuatro ítems: la musicalidad del lenguaje hablado, la percusión corporal, la precisión rítmica y la melódica.
3. Realiza en grupo la siguiente tarea reflexiva: *a)* ¿respondían las actividades realizadas en la sesión anterior a los principios generales de la metodología propuesta?, *b)* estudio de sus objetivos, *c)* selección de contenidos utilizada, y *d)* selección de actividades.

Criterios de evaluación

1. Participación en las actividades de aula.
2. Expresión: atención, precisión rítmica, musicalidad lenguaje hablado, expresión corporal.
3. Elemento de valoración expresiva destacado: precisión rítmica.
4. Observación: precisión y objetividad analítica de la observación.

Materiales utilizados

- Instrumentos de pequeña percusión.

Selección musical utilizada

- Canciones de la metodología Orff y populares.

Dalcroze

1. Prepara una clase Dalcroze siguiendo lo aprendido para *a)* primer ciclo de primaria, *b)* segundo ciclo de primaria, y *c)* tercer ciclo de primaria.
2. Prepara una tabla de observación y valoración para analizar el trabajo de expresión propuesta por los compañeros. Tienes que tener en cuenta estos cuatro ítems: atención, precisión rítmica, musicalidad, expresión corporal.
3. Realiza en grupo la siguiente tarea reflexiva: *a)* ¿respondían las actividades realizadas en la sesión anterior a los principios generales de la metodología propuesta? *b)* estudio de sus objetivos, *c)* selección de contenidos utilizada, y *d)* selección de actividades.

Criterios de evaluación

1. Participación en las actividades de aula.
2. Expresión: atención, precisión rítmica, musicalidad, expresión corporal.
3. Elemento de valoración expresiva destacado: precisión rítmica.
4. Observación: precisión y objetividad analítica de la observación.

Materiales

- Cintas, máscaras, aros, objetos cotidianos.
- Material Dalcroze. Instituto Llongueres.
- Material recomendado para utilizar en clase: pañuelos de seda, cintas y una pelota de tenis.

Selección musical utilizada

- Polcas y marchas populares.
- Marcha de los granaderos. Film *Barry Lyndon* Dir. Stanley Kubrick (1975).
- Marcha de los liliburleros. Film *Barry Lyndon*. Dir. Stanley Kubrick (1975).

Willems

1. ¿Cuáles son los principios generales y las principales aportaciones de la pedagogía de Edgar Willems. Trabajo por grupos.
2. Realiza una propuesta de actividad donde se reflejen los principios de la pedagogía Willems para la educación auditiva: oír-escuchar-entender. Utiliza objetos sonoros e instrumentos de percusión.
3. Realiza la misma actividad para el segundo y tercer ciclo utilizando la flauta dulce y las canciones de los carnets pedagógicos de Willems.
4. Aprender canciones de los carnets pedagógicos para su interpretación, clasificación y aplicación didáctica.

5. Realiza una actividad expresiva de aplicación de los modos rítmicos en la clase de Primaria.
6. Crea ocho fichas de canciones creadas a partir del intervalo de comienzo.
7. Inventar una canción que comience por un intervalo de tercera menor, cuarta y quinta.
8. Elige un nivel de primaria y prepara un plan de clase. Utiliza las actividades y fichas creadas.

Criterios de evaluación

1. Participación en las actividades de aula.
2. Expresión: Interpretación de canciones con flauta, expresión corporal y utilización de la voz cantada y hablada.
3. Elemento de valoración expresiva destacado: percepción auditiva del timbre, altura, intensidad y ritmo. Observación: precisión y objetividad analítica de la observación.
 - a) Calidad de la propuesta didáctica y su realización en el aula.
 - b) Elemento de valoración expresiva destacado: aproximación didáctica a las principales aportaciones de la metodología Willems.
 - c) Observación: precisión y objetividad analítica de la observación.

Materiales

- Flauta dulce.
- Libros Willems (carnets pedagógicos n.º 1 y 2).
- Instrumentos de pequeña percusión.
- Objetos sonoros.
- Flauta dulce libros Willems (carnets pedagógicos n.º 1 y 2).
- Instrumentos de pequeña percusión.
- Objetos sonoros.

Selección musical utilizada

- Canciones de 2 a 5 notas. Willems.
- Canciones de acordes e intervalos. Willems.

Kodály

1. Prepara una clase Kodály siguiendo lo aprendido para: a) primer ciclo de Primaria, b) segundo ciclo de Primaria, y c) tercer ciclo de Primaria.
2. Prepara una tabla de observación y valoración para analizar el trabajo de expresión propuesta por los compañeros. Tienes que tener en cuenta estos cuatro ítems: lectura con sílabas rítmicas, fonomimia, y solfeo relativo.

3. Realiza en grupo la siguiente tarea reflexiva: *a)* ¿respondían las actividades realizadas en la sesión anterior a los principios generales de la metodología propuesta? *b)* estudio de sus objetivos, *c)* selección de contenidos utilizada, y *d)* selección de actividades.
4. A partir del *Canon* de Pachelbel: *a)* propón una actividad utilizando este canon con recursos de la metodología Kodály, y *b)* interpretación del *Canon* de Pachelbel, por grupos y toda la clase. Voz y flautas.
5. Escribe con las sílabas rítmicas propuestas por Kodály las canciones infantiles: *Caracol*, *Duérmete* y *Juan Pirulero*.
6. Representa con fonomimia estas canciones y realiza su lectura con las sílabas rítmicas.
7. Elige una canción infantil muy sencilla, y aplícale el solfeo relativo haciendo que su última nota sea do.
8. Aplica a las canciones trabajadas de Willems los modos rítmicos, la lectura con sílabas rítmicas, la lectura cantada y la interpretación con flautas.

Criterios de evaluación

1. Participación e intervención responsable en las actividades de aula.
2. Expresión: atención, precisión rítmica e interpretación musical.
3. Aportación de materiales y tareas propuestas.
4. Interpretación de lecturas rítmicas, canciones cantadas e interpretadas con flauta del carnet de Willems. Libro de dos a cinco notas.

Materiales utilizados

- Canciones carnets pedagógicos Willems.
- Flauta dulce.

Práctica

Metodologías de Educación Musical

Escribir un texto de entre 150 y 200 palabras de cada una de las principales metodologías de educación musical estudiadas: Willems, Orff, Kodály y Dalcroze, y contesta a las siguientes cuestiones para cada una de ellas:

- ¿Qué actividades se han realizado? Solo enumerar y breve descripción en una frase para cada uno.
- ¿Respondían las actividades realizadas en clase a los principios generales de la metodología propuesta? ¿Por qué?
- Estudio de sus objetivos.
- Selección de contenidos utilizada.
- Valoración de la metodología y aplicabilidad en Educación Primaria.

- Espacio máximo disponible: una página por metodología.
- Utilizar la bibliografía básica recomendada.
- Redacción personal. Se penalizará la copia.
- Puntuación máxima del ejercicio: un punto de la nota.

Para saber más

- ABBADIE, M. y MADRE, M. L. (1974): *Educación rítmica en la escuela*, Pilar Llongueres, Barcelona.
- CHAPUIS, J. (1995): *Elementos de Solfeo y Armonía del Lenguaje Musical. Libro del Alumno*, Pro Música. Fribourg, Suiza.
- ESNER, E.W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- LURIA, A. R. (1981): *Sensación y percepción*, Fontanella, Barcelona.
- ORDÖG, L. (2000): *La educación musical según el sistema Kodály*. Rivera editores
- PINILLOS, J. L. (1978): *Principios de Psicología*, Alianza Universidad, Madrid.
- SANUY, M. y GONZÁLEZ, L. (1963): *Orff. Schulwerk*. Unión Musical Española, Madrid.
- SEGUÍ, S. (1990): *Canciones valencianas para la escuela*. Ed. Piles, Valencia.
- TRÍAS, N. (1976): *Jocs rítmics*, Pilar Llongueres, Barcelona.
- VADESPAR, E. (1990): *Manual J-Dalcroze. Enseñanza de la crítica*, Pilar Llongueres, Barcelona.
- VV. AA. (1982): *Music for children 1. Pre-School. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.
- VV. AA. (1982): *Music for children 3. Upper elementary. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.
- WILLEMS, E. (1956): *Carnets Pédagogiques No 1. Chansons de deux à cinq notes Depuis*, Pro Musica, Fribourg, Suiza (versión española).
- (1956): *Carnets Pédagogiques No 2. Chansons d'intervalles Initiation musicale des enfants Depuis*, Pro Musica, Fribourg, Suiza (versión española).
- (1956): *Carnets Pédagogiques No 0. Initiation musicale des enfants. Depuis*, Pro Musica, Fribourg.
- (1961): *Las bases psicológicas de la educación musical*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.
- (1962): *La preparación musical de los más pequeños*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.
- (1966): *Educación musical-Guía didáctica para el maestro*, Ricordi Americana, Buenos Aires.
- (1979): *Ritmo musical*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.

CAPÍTULO 4

La educación auditiva

AMPARO PORTA

1. Introducción
 2. Aproximación
 - 2.1. Parte 1. Los factores musicales. Las cualidades del sonido y los elementos de la música
 - 2.2. Parte 2. Los factores psicológicos. El desarrollo evolutivo y la función simbólica
 - 2.3. Los factores ambientales y culturales. El hábitat sonoro
 3. La formación de maestros y la educación auditiva
 - 3.1. Lo que han de saber los maestros sobre la educación auditiva. Parte 1
 - 3.2. Lo que han de saber los maestros sobre la educación auditiva. Parte 2
 4. La educación auditiva desde el currículo de la Educación Primaria
 - 4.1. Aplicación didáctica del tema en la Educación Primaria
- Actividades
- Práctica. Fabricación de cotidiáfonos
- Para saber más

1. Introducción

La educación auditiva es uno de los grandes núcleos de la educación musical, a través de ella el sujeto se pone en contacto con la música y dialoga con ella. Es uno de sus elementos más dinámicos cuyas posibilidades de desarrollo y avance se producen a través de las variables psicológicas, ambientales y culturales. Ha evolucionado junto al ser humano desde los comienzos de la humanidad con implicaciones en el aprendizaje y la educación a lo largo de la historia. A través de la audición y la escucha se producen tres grandes logros humanos: el lenguaje hablado, la recepción de información del exterior y la orientación. El primero, el habla, se produce por diálogo con el medio a través de la escucha. En cuanto a la función informadora y orientadora, la escucha ha estado vinculada a la supervivencia del ser humano desde sus orígenes, proporcionándole información sobre procedencia, distancia, dirección, sentido, proximidad; así como sobre el significado, indicando peligro, hostilidad o afinidad. Estas bases constituyen los principios de la educación auditiva que siempre es dependiente de las variables del ambiente. La manera en que se produce hoy la audición no ha variado, lo que sí ha variado son los mecanismos, medios y agentes productores del sonido, la difusión masiva de la música y los géneros populares de la música llamada moderna. Todos ellos tuvieron como origen el *rock and roll*, surgido en el sur de Estados Unidos en 1953 dando lugar a las grandes industrias musicales de *rock* y al pop. Desde el punto de vista educativo, en la educación auditiva, el hábitat sonoro es el factor responsable de las diferencias sociales e individuales y, a la vez, el más sensible al avance por su carácter dinámico. Por todo ello decimos que en materia auditiva la Educación Primaria tiene por finalidad desarrollar una comprensión del entorno y ayude a construir el pensamiento sonoro.

La escucha

La escucha es la piedra angular de la educación auditiva, y también la razón de ser de la música que existe junto a ella en un diálogo inseparable. Así pues, entorno sonoro, escucha, música y oyente son los cuatro elementos que la condicionan en un mundo paradójicamente lleno de sonidos. Todos los grandes pedagogos de la educación musical se han interesado por ella de manera sustancial. Actualmente, los factores ambientales y culturales que determinan la escucha están sufriendo cambios sin precedentes con influencia en la vida de las personas, por ello, este tema requiere, por sus consecuencias, ser tratado con un profundo conocimiento de los elementos que la constituyen y de los factores que la condicionan. La escucha es un acto altamente sensible a la oferta del hábitat sonoro de referencia, porque solo se puede escuchar aquello que llega a través de los sonidos ofrecidos por el ambiente y que nos llegan filtrados por las variables culturales, las leyes evolutivas y de la percepción auditiva. Por esta razón, desde el punto de vista educativo, es necesario estudiar sus componentes y valorar sus efectos para desarrollar el currículo tanto general como musical de manera responsable y útil para la sociedad y el individuo. En música, está vinculada a la recepción del sonido y sus cualidades, y también a la experiencia de la música en la audición musical como

un todo que integra sus elementos en la experiencia de la escucha. Este diálogo tiene naturaleza social y cultural (Vigotsky, 1988), pero finalmente, se produce de forma individual y privada (Porta, 2007). Todo ello se traduce en múltiples interpretaciones que vienen condicionadas por la situación de partida del sujeto que escucha, y de los factores educativos que se activan en un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida.

El pensamiento sonoro

Los factores de construcción del pensamiento sonoro que intervienen en la educación auditiva son: el desarrollo evolutivo, la percepción auditiva, las cualidades del sonido, la música así como la oferta sonora del hábitat y del entorno. El desarrollo evolutivo del niño establecerá el orden invariante de aprehensión del hecho sonoro. La percepción auditiva será su factor de construcción inicial (Pinillos, 1986) capaz de convertir el acto de oír en el hecho de escuchar de forma selectiva, determinando así los elementos con los que construir el edificio del pensamiento sonoro. El tercer elemento son los estímulos sensibles a la escucha, es decir, las cualidades del sonido: intensidad, tono, timbre y duración; y finalmente, la música, capaz de aunar todos estos elementos en una experiencia a la que la escucha da sentido. Algunos de estos elementos dependen de variables madurativas, pero muchos otros están sujetos a la oferta ambiental, cultural y educativa, por ello tiene un efecto dinámico, de enriquecimiento y compensador de las diferencias de origen. Queremos destacar, finalmente, que la escucha está viviendo un cambio sin precedentes en la historia de la humanidad que requiere elementos de análisis para su comprensión, de acción para su expresión y transformación, y de creación para su innovación.

Consecuencias para la educación

Los principios de la educación musical del siglo xx y xxi reconocen que la educación auditiva en los niveles elementales de la escolarización es un elemento central en la construcción del pensamiento sonoro. Afrontarla como un factor de progreso y avance para el individuo supone un reto educativo encaminado a proporcionar herramientas de lectura que favorezcan la autonomía en un mundo sonoro con funcionalidades del sonido y la música más variadas que en ninguna otra época, muchas de ellas inexistentes hasta el siglo xx. Estos cambios suponen un gran reto en la educación musical actual que ha de tener como una de sus tareas centrales gestionar las múltiples y diferenciadas fuentes sonoras, utilidades, efectos emocionales e intenciones industriales, entre otros aspectos a destacar. Además, naturalmente, de proporcionar y preservar el espacio de la escucha musical como un lugar privilegiado que utiliza un lenguaje que conmueve, crea belleza y permite dialogar con el resto de los factores de la cultura, la creación y la innovación, siendo capaz, también, de hablar con los otros y de los otros (Porta, 2007).

Posición en el currículum

La educación auditiva forma parte del currículum de Educación Primaria a través de sus objetivos, competencias y contenidos. Estos se encuentran organizados en niveles estructurados secuencialmente, según factores evolutivos, ambientales y culturales. De esta forma vertebran su proceso de enseñanza aprendizaje en Educación Primaria, de primero a sexto curso, estableciendo igualmente su transición a la educación secundaria. De esta forma llega a las aulas en los diferentes currículos establecidos por el Gobierno y las comunidades autónomas y reguladas por la ley de educación vigente.

2. Aproximación

La música construye su edificio con sonidos y silencios (Boulez, 1984). Estos, a través de las cualidades sonoras transformadas en musicales, dan lugar a la audición compleja e integrada de la música. Mostramos algunas consideraciones sobre sus elementos constitutivos: el sonido y sus cualidades.

2.1. Parte 1. Los factores musicales. Las cualidades del sonido y los elementos de la música

El *sonido* es cualquier fenómeno que involucre la propagación en forma de ondas a través de un medio elástico generado por el movimiento vibratorio de un cuerpo.

Las cualidades del sonido

Intensidad. Considerada como la cualidad que permite distinguir entre sonidos fuertes (F) y débiles (P). Depende de la amplitud de la onda, a mayor amplitud, más fuerte suena el sonido. Se mide en decibelios. Los matices de intensidad constituyen la dinámica como formas de variación de la intensidad.

Altura. Permite identificar los sonidos como graves o agudos. Depende de la frecuencia o número de vibraciones por segundo. Se mide en hercios (Hz).

Duración. Es la cualidad del sonido que nos permite identificar los sonidos como largos o breves. Depende de la vibración sonora.

Timbre. Permite diferenciar las voces, objetos e instrumentos.

Cualidades del sonido

	Intensidad	→	fuerte	decibelios
			débil	
Sonido	Duración	→	largo	segundos
			corto	
	Altura	→	agudo	hercios
			grave	
	Timbre	→	características propias del sonido	

Figura 11. Cualidades del sonido

Desde el punto de vista didáctico las cualidades del sonido suponen el comienzo del proceso de su estudio que comenzará por su experiencia, conocimiento, discriminación y ordenación.

Las cualidades del sonido y su aproximación didáctica

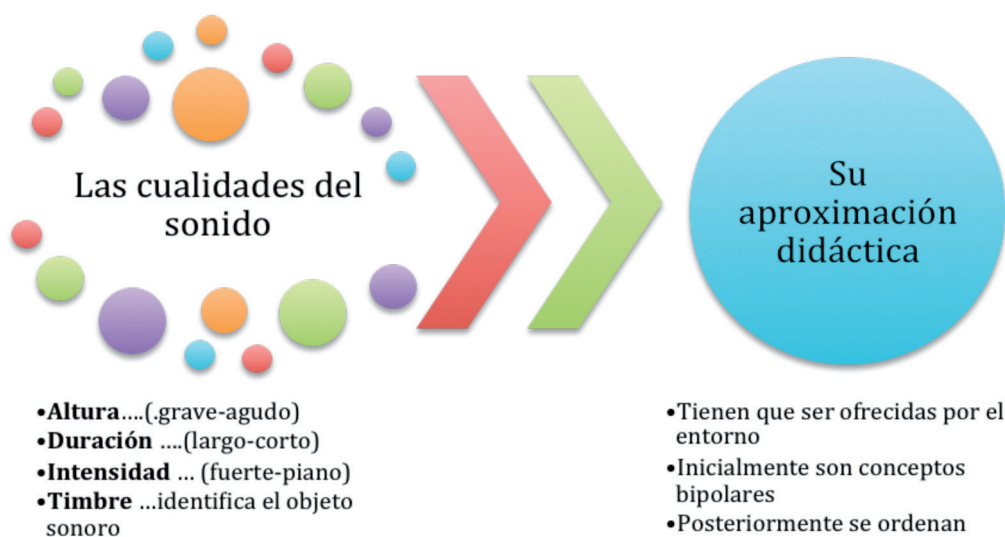


Figura 12. Las cualidades del sonido y su aproximación didáctica

Los elementos de la música

La música se crea con el sonido, dando lugar a una forma de expresión humana que utiliza el sonido como material sensible. Por ello, las cualidades de la música están constituidas por elementos de expresión sonora generados por el sonido (véase tabla).

Elementos de la música	Cualidades del sonido
Ritmo	Duración
Melodía	Altura
	Duración
Armonía	Altura
	Duración
Matices	Intensidad
	Duración
Timbre	Timbre

Los elementos de la música y las cualidades del sonido

Métrica y rítmica: a) *métrica*: se refiere a la organización jerárquica de medida o niveles temporales que presentan permanencia en el discurso, b) *rítmica*: se refiere a la distribución de sonidos en el *continuum* temporal.

Ritmo. Considerado como ordenación de sonidos en el tiempo distinguía entre ritmos binarios, ternarios, ritmos de subdivisión binaria y ternaria y amalgamas.

Melodía. Es una sucesión de sonidos que es percibida como una sola entidad. Se desenvuelve en una secuencia lineal, es decir a lo largo del tiempo, y tiene una identidad y significado propio dentro de un entorno sonoro particular.

Armonía. Es la disciplina que estudia la percepción del sonido en forma «vertical» o «simultánea» en forma de acordes y la relación que se establece con los de su entorno próximo.

Timbre. Es aquello que caracteriza al sonido, depende de los armónicos.

La música, su estructura y textura

Forma musical. Designa tanto una estructura musical como una tradición de escritura que permite situar la obra musical en la historia de la evolución de la creación musical.

Textura musical. Es la forma en que los materiales melódicos, rítmicos y armónicos se combinan en una composición determinando así la cualidad sonora global de una pieza.

Instrumentación. En el sentido de orquestación está más próximo a composición con timbres.

2.2. Parte 2. Los factores psicológicos. El desarrollo evolutivo y la función simbólica

El desarrollo evolutivo

Este proceso se inicia con anterioridad al nacimiento y va recorriendo diferentes estadios de orden invariante a través de los cuales el niño pasa de un estadio a otro. Así, cada una de las adquisiciones anteriores sirven de base al estadio siguiente en el que se perfeccionan, consolidan, relacionan y superan las diferentes etapas. Según Piaget, en el estadio sensorio-motor el niño conquista el espacio y el mundo de los objetos constituyendo la etapa del objeto permanente. El siguiente estadio es el preoperatorio, va de los dos a siete años y en él accede al mundo de lo ausente mediante la función simbólica. En el periodo de las operaciones concretas, entre los siete y los once, años el niño utiliza de manera adecuada la lógica siendo capaz de incorporar un razonamiento inductivo, adquiriendo el concepto de conservación independientemente de la apariencia, la reversibilidad y la transitividad, finalmente el estadio de las operaciones formales, adquiere el razonamiento hipotético-educativo y desarrolla el pensamiento abstracto. En la Educación Primaria, el niño pasa por tres de los cuatro estadios de Piaget, el preoperatorio (de los dos a los siete años), el de las operaciones concretas y el comienzo del estadio de las operaciones formales.

La función simbólica

El conocimiento se produce de lo sensorial a lo simbólico y en este proceso la percepción auditiva, considerada por la psicología cognitiva como el primer eslabón de la cognición y el pensamiento (Pinillos, 1986), juega un papel muy importante en la construcción del pensamiento sonoro. Gracias a ella el niño logrará separar el pensamiento de la acción, lo cual le permitirá anticiparse a los acontecimientos. Mediante la función simbólica conseguirá sustituir los objetos por sus representaciones y de esa manera accederá a los símbolos y al lenguaje. El proceso invariante seguido es según Luria (1974) y Pinillos (1986):



Figura 13. De lo sensorial a lo simbólico

Este proceso está sometido a leyes evolutivas y también de las variables socioculturales.

Sensación. Es la recepción de estímulos mediante los órganos sensoriales que transforman las distintas manifestaciones de los estímulos importantes para pasar al sistema nervioso central o hasta el cerebro para darle significación y organización a la información. Los sentidos son el mecanismo fisiológico de la percepción. Sentido de la vista, del oído, del gusto, del tacto y del olfato.

La percepción

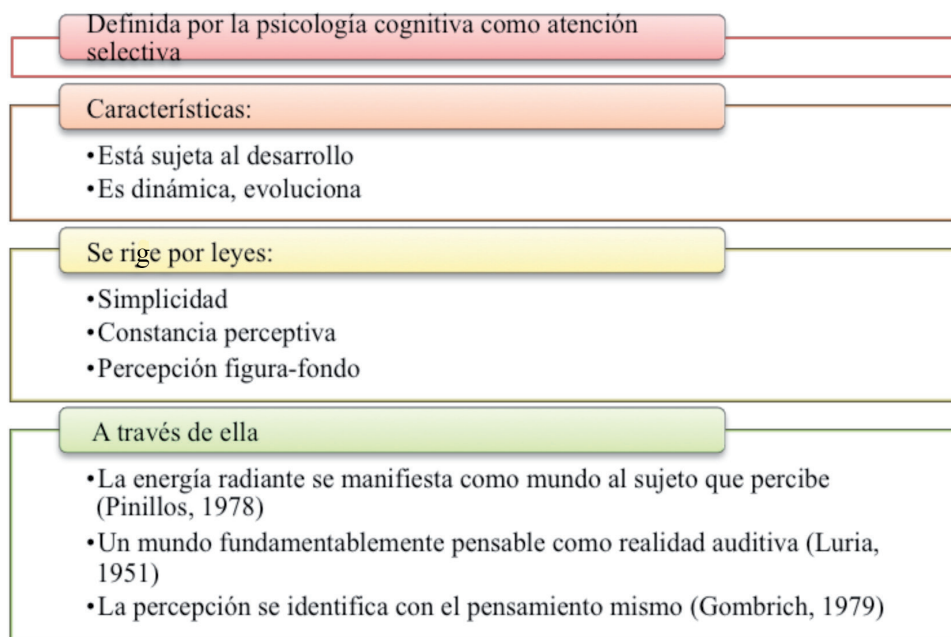


Figura 14. La percepción

Algunos conceptos necesarios

Simbolización Significa <i>acción y efecto de simbolizar</i> . Un símbolo es la representación perceptible de una idea, con rasgos asociados por una convención socialmente aceptada.
Simbología Es el estudio que se lleva a cabo sobre los símbolos. Es aquella rama del conocimiento que estudia un conjunto o sistema de símbolos. Forma parte de la semiótica.
Semiótica Es la disciplina que se encarga de estudiar los símbolos en cuanto partes de la vida social.

Figura 15. Algunos conceptos necesarios

La sensación sonora

No se capta todo el mundo exterior, nuestros receptores sensoriales, los ojos, los oídos, la lengua, la nariz y la piel son órganos limitados que captan una determinada parte de la energía radiante. Este potencial da lugar a nuestro nicho, y también a las formas de expresión de nuestra cultura, hábitat, escuela y casa que nos ofrecen algunas de las sensaciones posibles, y estas son las que vemos oímos, gustamos, tocamos y olemos. Cuando hablamos de lo sonoro, este recorrido se realiza a partir del sonido. Así, el primer tamizador es el propio órgano del oído, encargado de ser un potentísimo receptor de información que recibe las vibraciones de una parte de la energía radiante dentro del campo audible ofrecido por el ambiente.

La percepción auditiva

Los estímulos procedentes de un entorno radiante se producen de manera indiscriminada, pero solo una parte de ellos llegan en forma de sensación a nuestros sentidos debido a la limitación de nuestros receptores sensoriales. Sin embargo, nuestro cerebro no las codifica todas, al menos de forma consciente. De todas las que nos llegan atendemos a una pequeña parte que a su vez da paso a otras, constituyendo el primer eslabón de la cognición humana y el comienzo de la edificación del pensamiento sonoro. Esta percepción tiene carácter constructivo, configurando la estructura del gran edificio sonoro (Gestalt), sujeto al desarrollo y a las variables culturales. Su funcionamiento está sujeto a las leyes perceptivas: La percepción figura-fondo, la constancia perceptiva y la ley de la unidad o tendencia a la simplicidad.

La simbolización de la música

Esta es la última fase del proceso cognitivo. Se prepara en las fases anteriores y su función básica es sustituir el mundo sensible por símbolos a los que atribuye significado. La simbolización permitirá que nuestra clase, patio o jardín abra sus puertas no solo a lo que tenemos, sino también a lo que imaginamos, recordamos o prevemos, haciendo así posible la comunicación mediante códigos de lenguaje comunes al grupo (Porta, 1991). Este proceso permitirá la comprensión de la música si se desarrolla en un entorno sonoro rico y estimulante que requiere un trabajo sistemático de ordenación y clasificación a partir de los principios de la percepción auditiva mediante la atención selectiva a diferentes criterios de desarrollo secuenciados. Y así se construirá el edificio de la música mediante el uso progresivo de un lenguaje que se va construyendo desde la base, a partir del diálogo del mundo sonoro con sus cualidades y símbolos. De esta forma, códigos y categorías serán asumidos por los diferentes grupos que darán como consecuencia la producción musical, su interpretación, comunicación y desarrollo del sentido crítico.

2.3. Los factores ambientales y culturales. El hábitat sonoro

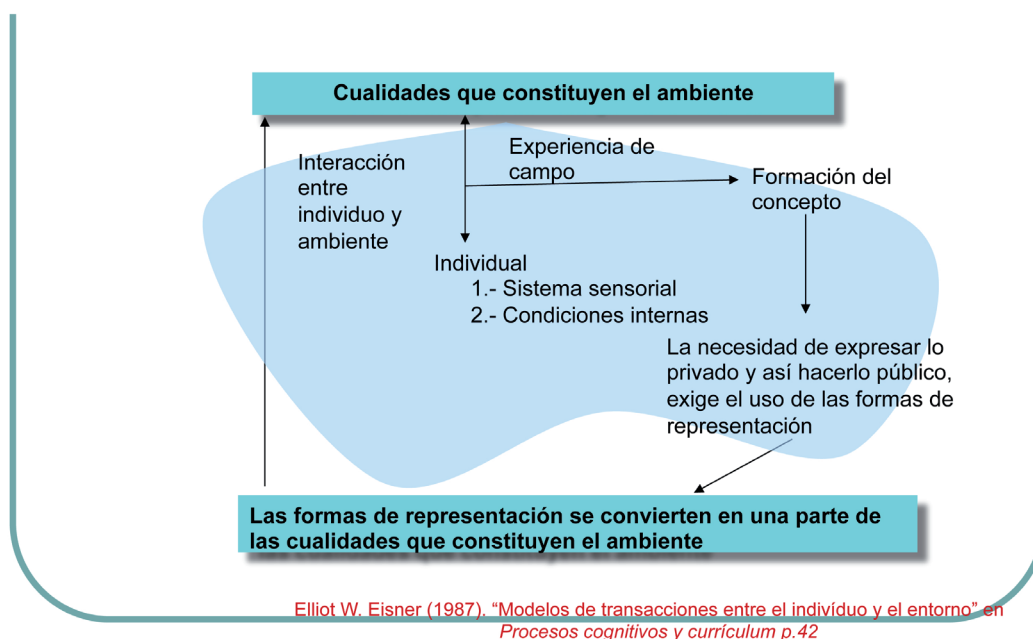


Figura 16. Interpretación de los modelos de transacciones entre el individuo y el entorno según Elliot W. Eisner. Fuente: Amparo Porta

Nuestro hábitat sonoro ha cambiado mucho en los últimos cincuenta años. Desde un nivel descriptivo, podemos decir que actualmente la música es transmitida de forma oral no escrita con una difusión masiva a culturas heterogéneas. Tiñe todo el contorno comunicativo del cambio del milenio e incorpora los elementos de la ingeniería sonora y de la comunicación. Su importancia se basa en la selección y ordenación significativa de los elementos del lenguaje musical por medio de la combinación entre lo que dice, lo que no dice, cómo, cuándo y a quién lo dice. Su relevancia social es muy alta, así como su grado de influencia. Ocupa, en la actualidad, todas las esferas del ocio infantil y juvenil, define grupos sociales y estados de ánimo colectivos, dispone de un alto poder persuasivo y fascinador a la vez que altamente proyectivo; hace creíble el mensaje comunicativo cuando aparece unida a la narración y a la imagen en movimiento, es decir, en la televisión y en el cine... y, además de todo ello, como no usa la palabras, su intención pasa inadvertida como dice Coppola (Riambau, 1997), por ello muchas veces su efecto es infalible (Porta, 2005). En la expresión musical, las relaciones entre del ambiente y sus formas de representación se inician con la interacción entre el individuo y las cualidades sonoras procedentes del ambiente produciéndose así una experiencia de campo. Esta experiencia da lugar a la formación del concepto. Finalmente, la necesidad de expresar lo privado y hacerlo público exige de las formas de representación. De esta forma, dice Eisner, las formas de representación se convierten en una parte de las cualidades que constituyen el ambiente. Incorporándose a él y constituyendo nuevas cualidades con las que se inicia de nuevo el ciclo (Eisner, 1995).

La importancia social de la música que se escucha ha sido abordada por diferentes disciplinas, destacando actualmente las aportaciones de la psicología cognitiva y la pedagogía crítica. Desde la psicología cognitiva destacan autores como Piaget (1969) y la Escuela de la Gestalt como hemos indicado, y también Vygotsky (1988). Este último autor ilustra cómo los procesos mentales se explican por los instrumentos y signos que actúan de mediadores como poseedores de significado. La argumentación principal sobre los elementos mediacionales se apoya en el estudio sobre la naturaleza comunicativa de los signos. Por ello dice que toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social (Vygotsky, 1981: 162).

3. La formación de maestros y la educación auditiva

3.1. Lo que han de saber los maestros. Parte 1

El edificio de la educación auditiva se construye en tres fases progresivas mediante un proceso que desde la psicología cognitiva se identifica con el pensamiento mismo en materia sonora:

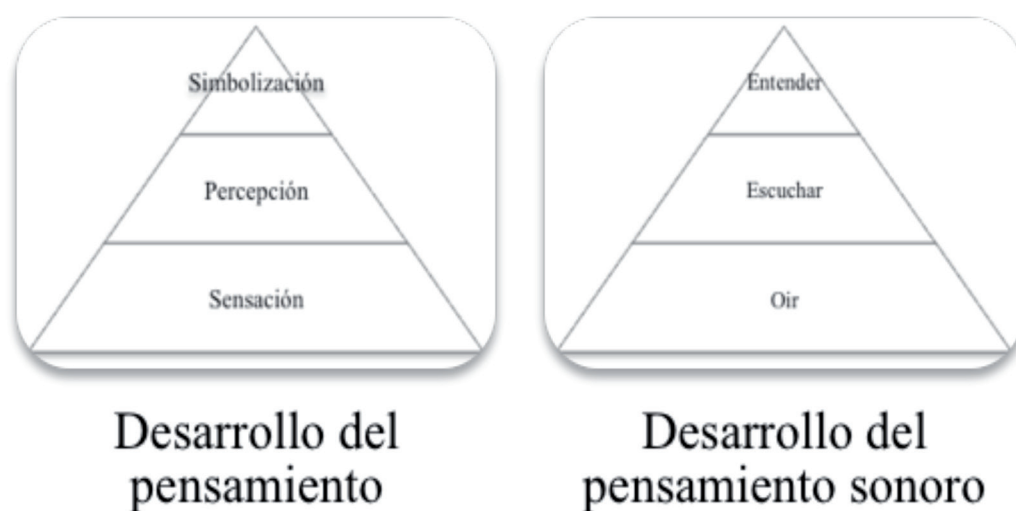


Figura 17. Desarrollo del pensamiento sonoro

El primer triángulo muestra la forma gráfica del desarrollo constructivo de la representación (Luria, 1981; Pinillos, 1986), el segundo indica el desarrollo constructivo de la educación auditiva (Willems, 1961).

3.2. Lo que han de saber los maestros. Parte 2

Este proceso, para que sea completo, ha de ser aplicado a las cualidades del sonido, a los elementos de la música y a la música como acto complejo y consumado.

El pensamiento sonoro y las cualidades del sonido

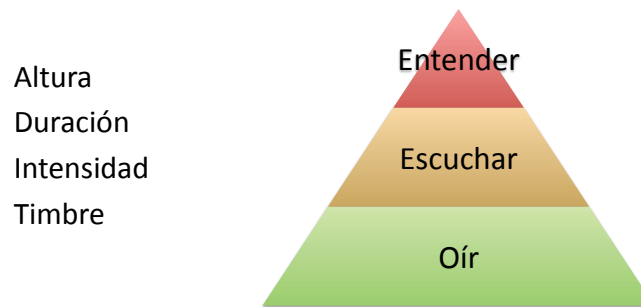


Figura 18. El pensamiento sonoro y las cualidades del sonido

Cómo abordarlo

Aproximación a través del juego simbólico

La construcción del conocimiento de lo sensorial a lo simbólico, Piaget, J. (1971, 1981).

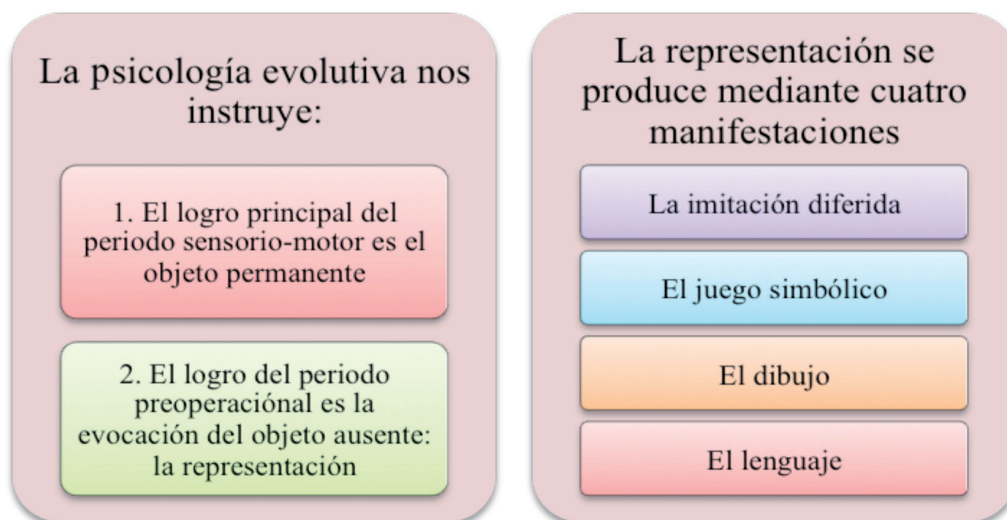


Figura 19. Cómo abordar el desarrollo del pensamiento sonoro

Algunas formas de aproximación

Existen diferentes clasificaciones pero nosotros vamos a tomar una de las más utilizadas: altura o tono, ritmo, intensidad y timbre o instrumentos.

La educación auditiva y los elementos de la música



Figura 20. La educación auditiva y las cualidades de la música

4. La educación auditiva desde el currículo de Educación Primaria

Finalmente, todo ello ha de ser ofrecido desde el currículo de la Educación Primaria por un maestro o maestra en un aula de una escuela de una población concreta. La institución escolar, entonces toma múltiples formas en el aquí y ahora, donde todo cobra protagonismo. En este espacio apasionante y complejo sugerimos:

La educación auditiva desde el currículo de Educación Primaria

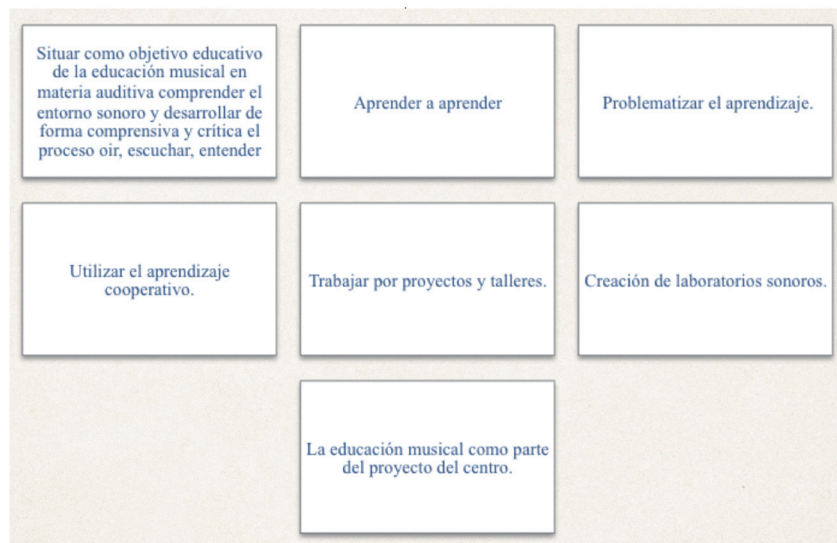


Figura 21. La educación auditiva desde el currículo de Educación Primaria

4.1. Aplicación didáctica del tema en Educación Primaria

Actividades

Oír, escuchar, entender

1. Tres actividades encadenadas. Por grupos.
 - a) Preparad tres actividades para una de las cualidades del sonido que realicen el recorrido: oír-escuchar-entender. Aplicarlos a una cualidad del sonido.
 - b) Presentación de las actividades en clase realizándolas con el resto de compañeros.
 - c) Valoración del resto de grupos de la actividad realizada.
2. Utiliza una actividad realizada en clase presentada por el profesor como modelo didáctico de secuencia de actividades para pasar de oír, a escuchar y entender, y aplícalo a cada una de las cualidades del sonido en diferentes niveles de Primaria.

Expresión

3. Utilizando una flauta de émbolo crea una pequeña narración en la que los personajes se deslicen hacia abajo o suban según el glissando escuchado.
4. Prepara una dramatización para interiorizar: *a)* la intensidad y sus matices, *b)* la duración y sus matices, *c)* la altura por intervalos y *d)* la escala.
5. Crea un paisaje sonoro con varias opciones: *a)* uso de la voz, *b)* uso de instrumentos, *c)* uso de objetos, y *d)* uso de todos los recursos sonoros disponibles.

Las cualidades del sonido

6. Reconocimiento de un sonido entre otros: prepara una actividad de reconocimiento de un sonido entre otros.
7. Realiza un juego de reconocimiento con campanas.
8. Propón una actividad con parejas de sonidos iguales y/o semejantes en intensidad, altura, resonancia o timbre.
9. Propón una actividad para aparear timbres.
10. Prepara una actividad de comparación entre sonidos con dos cualidades iguales y dos diferentes.
11. Realiza una clasificación de sonidos semejantes en una cualidad, dos, tres o las cuatro.
12. Graba diferentes contextos y ambientes para adivinarlos y recrearlos con materiales e instrumentos de clase.
13. Prepara una actividad para ordenar sonidos, según las cuatro cualidades del sonido.

Los elementos de la música

14. Propón una actividad par el reconocimiento del movimiento sonoro.
15. Realiza una actividad para distinguir sube, baja, se mantiene.
16. Propón un ejercicio para la escucha de acorde/no acorde y consonancia/disonancia.
17. Propón formas de clasificar los instrumentos y objetos sonoros.
18. Propón formas de ordenar instrumentos y objetos sonoros.
19. Desarrolla una actividad sobre sonidos simultáneos y sucesivos. Reconocer y contar.
20. Desarrolla una actividad rítmica para la percepción e interiorización de los modos rítmicos: pulso, acento, subdivisión y ritmo melódico.

La educación auditiva en el currículo de Primaria

21. Prepara una actividad de educación auditiva para cada uno de los cursos/ciclos de Primaria a partir de las directrices de la legislación educativa vigente en la Comunidad Valenciana.
22. Crea una actividad o sesión de educación auditiva para tercero de Primaria que tengo como idea central la campana.

La educación musical en las metodologías de la educación musical

23. Prepara un mapa conceptual con las aportaciones de cada una de las metodologías de Orff, Dalcroze, Kodály y Willems a la educación auditiva.
24. Cuáles son las semejanzas y diferencias entre metodologías en materia auditiva.

La educación auditiva y el hábitat sonoro

25. Graba las voces de los compañeros de tu grupo y realiza una actividad de discriminación de sus voces.
26. Prepara un ejercicio sobre la localización de la fuente sonora.
27. Graba distintos ambientes cotidianos para su reconocimiento.
28. Prepara una actividad sobre entornos sonoros y propón formas de acercamiento para acercarse a su comprensión y desarrollo crítico.
29. Audición escolar: concierto de *rock*, verbena, concierto, feria.

La educación auditiva y los mass media

30. Prepara dos ejercicios a partir de audiovisuales: *a)* sin imagen, *b)* sin voz.
31. Sonoriza una serie de fotografías.
32. Escribe un cuento a partir de una audición.

33. Localiza determinados elementos sonoros y/o musicales en un anuncio, programa de TV o cine infantil.
34. Escuchad vuestros móviles mientras suenan a la vez en la clase y reuníos por sonidos y sintonías semejantes. Analiza la actividad y sus músicas.

Práctica. Fabricación de cotidiáfonos

PRÁCTICA








Práctica Cotidiáfonos

+ Práctica: Cotidiáfonos

- Traer de casa objetos que suenen, por lo menos 10. Al menos 2 fabricados, darles nombre. Preparar un listado















+ Instrucciones y envío

- INSTRUCCIONES
- El buzón de envío estará abierto hasta fecha indicada.
- Sólo deben entregar la práctica los alumnos que han asistido a clase y han participado activamente con sus materiales
- Aquellos que han traído más de dos cotidiáfonos inventados pueden poner sus fotografías y nombres en el documento
- ENVÍO DEL DOCUMENTO
- En un documento de Word.doc:
- Poner el apellido en el fichero
- Hacer una lista con los diez objetos sonoro que habéis traído a clase
- Poner tres fotografías pegadas en el documento de word:
 - Los dos cotidiáfonos fabricados, con su nombre
 - Fotografía de los 10 objetos sonoros fabricados
- Indicar el tiempo invertido en la actividad

Figura 22. Resumen de la Práctica: cotidiáfonos

Para saber más

- BOULEZ, P., PRIETO, E. J. y NATTIEZ, J. J. (1984): *Puntos de referencia*, Gedisa, Barcelona.
- EISNER, E. W. (1987): *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- LURIA, A. R. (1981): *Sensación y Percepción*, Fontanella, Barcelona.
- PIAGET, J. (1971): *La Psicología del niño*, Ed. Morata, Madrid.
- (1981): *Lo posible, lo imposible y lo necesario. Cuadernos de Pedagogía*, Madrid.
- PINILLOS, J. L. (1986): *Principios de psicología*, Alianza, Madrid.
- PORTA, A. (1990): *Guía mágica de un concierto*, Generalitat Valenciana, Valencia.
- (1991): Capítulo II. Orientaciones didácticas en Formación del profesorado de educación infantil y del primer ciclo de primaria. *Guía del programa*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, pp. 23-124.
- (1993): *Educación auditiva y currículum Colección experiencias para la Reforma*. Edita Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Valencia, 28.
- (2005): «La escucha de un espectador de fondo. El niño ante la televisión». *Comunicar*.
- (2007): «Hablemos de educación, hablemos de música». *Eufonía*, Graó, Barcelona.
- RIAMBAU, E. (1997): *Francis Ford Coppola*. Cátedra.
- VIGOTSKY, L. S. (1988): Interacción entre aprendizaje y desarrollo. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 123-140.
- (1981): «The instrumental method in psychology», en J. WERTSCH (ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*, 134-143. Sharpe, Nueva York.
- WILLEMS, E. (1961): *Las bases psicológicas de la educación musical*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.

CAPÍTULO 5

La expresión instrumental

ANA M. VERNIA

1. Introducción
 - 1.1. Clasificación de los instrumentos
 - 1.2. Los instrumentos musicales a lo largo de la historia. Desde la Edad Media a nuestros días.
 2. La expresión instrumental en el ámbito educativo
 - 2.1. Técnica del instrumento
 - 2.2. La instrumentación escolar
 - 2.3. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación musical
 - 2.4. La voz como instrumento
- Actividades
- Para saber más

1. Introducción

La expresión instrumental no debe limitarse a los instrumentos tradicionales escolares, como el instrumental Orff (aunque no dudamos de que se trata de unos instrumentos muy didácticos y pedagógicos para trabajar en el aula de música). Hoy debemos mirar las realidades más cercanas al alumnado y adentrarnos en las nuevas tecnologías, las tabletas y programas informáticos se alían para ofrecer recursos significativos que ayudan en el aprendizaje de la música, pero sin despreciar otros instrumentos como la voz o el cuerpo. Por ello hoy debemos entender la expresión instrumental como el acto de comunicación musical de manera global, a través de todo el cuerpo y con la ayuda de la tecnología.

La flauta dulce, que en otros tiempos fue un recurso adecuado por su practicidad económica y utilitaria, se va quedando obsoleta frente a las nuevas pedagogías activas que no la rechazan, pero sí cuentan con un abanico más extenso de posibilidades, ampliando el círculo a instrumentos de construcción casera, que los mismos alumnos pueden construir. Así, los llamados *cotidiáfonos* formarán parte de los instrumentos aptos para Educación Primaria como parte de la competencia creativa, de la motivación y autoestima que supone la interpretación desde un instrumento creado por uno mismo.

Cabe resaltar que la expresión instrumental permite al alumnado trabajar en grupo y de manera individual, por tanto su aprendizaje se da desde la colaboración y cooperación y además desde la motivación, los valores y atendiendo también al ámbito emocional. Por ello, una de las prácticas en Educación Musical debe ser la interpretación colectiva y con repertorio cercano al alumnado tanto por su cultura como por su contexto social, sin dejar de lado a otras culturas y músicas populares que enriquecen tanto el repertorio como los valores que formarán y completarán la educación del niño.

Para acercar la música al alumnado de Primaria un buen instrumento de comprensión, no solo para una audición significativa, sino también para el discurso musical, es el *musicograma*, instrumento o herramienta desarrollada por Jos Wuytack, alumno directo de C. Orff. Esta herramienta permite al alumnado una mayor creatividad en la instrumentación y reproducción de la partitura, ya que se trata de una partitura gráfica, donde los símbolos abstractos o figurativos sustituyen a los elementos de una partitura convencional.

1.1. Clasificación de los instrumentos

<u>CORDÓFONOS</u>	<u>FROTADOS</u>	Violín, viola, violonchelo, contrabajo...	
	<u>PUNTEADOS</u>	Arpa, laúd, clave, guitarra...	
	<u>PERCUTIDOS</u>	Piano, clavicordio...	
<u>AERÓFONOS</u>	<u>VIENTO MADERA</u>	Boquilla de bisel	Flauta dulce, flauta travesera...
		Lengüeta simple	Clarinete, saxofón...
		Lengüeta doble	Oboe, corno inglés, fagot, contrafagot...
	<u>VIENTO METAL</u>	Boquilla o embocadura	Trompa, trompeta, trombón, tuba...
	<u>Otros instrumentos</u>	Lengüeta libre	Armónica, acordeón...
		Mixta	Órgano de iglesia, gaita...
<u>MEMBRANÓFONOS</u>	<u>PERCUTIDOS</u>	Timbal de orquesta	
		Tambores de mano: Bongos, congas...	
		Tambores cilíndricos: Bombo, caja clara, tambor, pandero...	
	<u>FROTADOS</u>	Tambores de fricción, zambomba...	
	<u>SOPLADOS</u>	Mirlitón, kazoo...	
<u>IDIÓFONOS</u>	<u>ENTRECHOCADOS</u>	Platillos, castañuelas, claves, látigo, crótalos...	
	<u>PERCUTIDOS</u>	Triángulo, plato, caja china, instrumentos de láminas (xilófono, marimba, celesta, glockenspiel, metalófono, vibráfono), campanas, cencerros, tamtam, gong, litófonos, agogó, campanillas, glockenspiel de cristal...	
	<u>SACUDIDOS</u>	Cascabeles, maracas, sistro, pandereta...	
	<u>FROTADOS</u>	Armónica de cristal, serrucho...	
	<u>PUNTEADOS</u>	Caja de música, arpa de boca...	
	<u>RASPADOS</u>	Güiro...	
<u>ELECTRÓFONOS</u>	<u>ELECTROACÚSTICOS</u>	Guitarra eléctrica, bajo eléctrico...	
	<u>ELECTRÓNICOS</u>	Órgano eléctrico, sintetizador	

Figura 23. Clasificación de los instrumentos. *Atlas de música*, vols. 1 y 2 (Michels, 1982, 1991)

1.2. Los instrumentos musicales a lo largo de la historia. Desde la Edad Media a nuestros días

Se presupone que los primeros instrumentos musicales fueron rudimentarios utensilios de múltiples usos, así por ejemplo, el arco para cazar podría ser el primer instrumento de cuerda. También se cree que tanto el cuerpo como la voz se utilizaron para la transmisión de mensajes sonoros que en algún momento tomaron carácter artístico. Pero nuestra historia la empezaremos a partir de la Edad Media.

Edad Media

A través de representaciones gráficas se ha podido saber que los instrumentos en esta época eran utilizados principalmente para acompañar las canciones de trovadores y troveros, principalmente de cuerda frotada o punteada, también tuvieron relevancia instrumentos de viento y percusión (Rodríguez Gómez, 2002).

Renacimiento

Sin duda, entre los principales instrumentos del Renacimiento se hallan los instrumentos de viento, cuya evolución viene determinada por el periodo anterior y los cambios en la escritura de la música, así como los lugares donde se va a interpretar.

Barroco

Las agrupaciones musicales, orquestas barrocas, determinarán también las necesidades instrumentales, predominando cuerda y viento. Uno de los instrumentos más relevantes, junto con el violín y el clavecín, fue el órgano, junto con la trompeta natural. También la viola de gamba y el laúd tuvieron una presencia relevante, dado su repertorio musical.

Clasicismo

Aunque siguen con los instrumentos de épocas anteriores, la aparición del piano marcará un antes y un después en la música, sus composiciones y su aplicación didáctica. El clarinete que derivó del *chalumeau*, aparecerá en esta época y aunque con ciertas variaciones, ha llegado a nuestros días como instrumento presente en bandas y orquestas. No podemos olvidar la aparición de la trompeta de pistones o cilindros, que dará una visión, en cuanto a repertorio, diferente a la que había ocupado hasta entonces.

Romanticismo

En esta época se da una importante evolución de los instrumentos musicales antiguos y la aparición de nuevos, tales como el saxofón, la tuba o el contrafagot. Y aunque las orquestas solían incluir algún instrumento de percusión en la época anterior (como los timbales), es en el Romanticismo cuando la familia de la percusión hará su entrada triunfal en la orquesta.

Postromanticismo

Los nacionalismos reclamaron en algunos momentos, al igual que ya hacen respecto al vocabulario utilizado en música, la necesidad de nuevos timbres, incluyendo también entre sus composiciones algunos instrumentos populares, aunque no con mucha frecuencia. Además, los instrumentos anteriores seguirán mejorando en su construcción, lo que repercutirá también en una mejora sonora y ejecución técnica.

Siglo XX

El sintetizador y la guitarra eléctrica, así como el piano eléctrico serán los protagonistas de la música moderna acompañando a conjuntos de diferentes estilos, junto con la batería o el bajo eléctrico. Su tecnología ha evolucionado mucho en poco tiempo, llegando a sustituir, casi a la perfección, sonidos de instrumentos reales (violines, trompetas, etc.).

Siglo XXI

La era de las nuevas tecnologías da un cambio radical a las herramientas que pueden producir sonido, aunque las orquestas son todavía son reacias a tener en plantilla tales instrumentos, si bien no renuncian a ellos, no son habituales en sus repertorios y representaciones. Por otra parte, no podemos cerrar este periodo ni adelantar acontecimientos, aunque sí creemos que el avance tecnológico influirá de manera relevante en la producción del sonido, en su interpretación y registro, así como en su difusión.

2. La expresión instrumental en el ámbito educativo

La ejecución instrumental necesita de un entrenamiento, una práctica que no puede adquirirse en libros, sino en el entrenamiento constante. En la mayoría de los trabajos sobre ejecución instrumental se considera necesario la relajación de los músculos (contracción-relajación), posición de cuerpo y manos, independencia y articulación (Alsina, 2006). Bajo nuestro punto de vista, el trabajo de la lateralidad es fundamental para conseguir la independencia en la interpretación musical, no obstante y como señala este autor, la repetición de los diferentes ejercicios ayuda en la asimilación pero no convierte al ejecutante en intérprete.

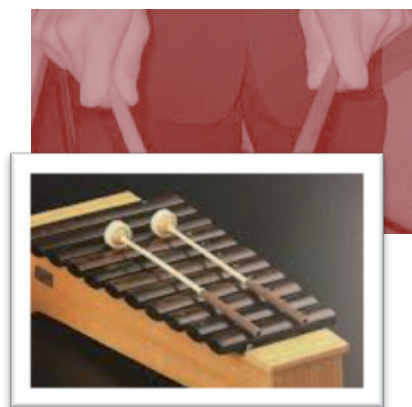
Dentro de la expresión instrumental debemos tratar los siguientes puntos:

1. Los instrumentos como medio de expresión musical. Entendiendo por instrumentos también la voz y el cuerpo.
2. Las habilidades técnicas y expresivas como medio de expresión instrumental.
3. Características de la interpretación individual y en grupo y de la improvisación como medio compositivo.
4. Ansiedad escénica en la interpretación musical:
 - a) Ejercicios para combatir la ansiedad escénica.
 - b) Actividades de autoconfianza y automotivación.
 - c) Prácticas que se acerquen al mundo real.

Por otra parte, la expresión instrumental incide en:

- Desarrollo de la sensibilidad auditiva.
- Reconocimiento del timbre.
- Desarrollo del oído armónico y melódico.
- Conocimiento de las posibilidades de los instrumentos escolares.
- Adquisición de valores hacia el esfuerzo y la concentración.
- Afianzamiento de las cualidades del sonido.
- Desarrollo de la lateralidad y las habilidades motrices.
- Asimilar los diferentes parámetros de la música: melodía, ritmo, armonía, forma, movimiento, timbre y color.

2.1. Técnica del instrumento



Toda práctica instrumental necesita de una técnica previa, y aunque parezca menos importante cuando se trata de trabajar con niños cuyo objetivo en la Educación Musical es dotarles de conocimientos básico, es importante que su aprendizaje sea correcto. La posición corporal es el principio para una buena interpretación musical, que en la práctica de instrumentos de láminas pasa por la correcta sujeción de las baquetas.



Tanto en posición sentada como de pie, se debe adquirir una posición relajada y con la espalda recta, evitando tensiones en el cuello y en los hombros, así como rigideces en brazos y muñecas.

También las claves necesitan de una posición determinada que permita su mayor resonancia y proyección del sonido, como la pandereta o el güiro, por ello el docente debe conocer las técnicas y procesos de los diferentes instrumentos para trabajar en el aula.

Podremos encontrarnos en nuestras aulas al alumnado que procede de escuelas de música y tienen en su bagaje el conocimiento de algún instrumento, esta realidad debe incluirse en el aula, pues es necesario partir de lo que el alumnado sabe para facilitarle el camino a nuevos conocimientos y posibilidades que él mismo necesita descubrir desde lo que ya conoce.

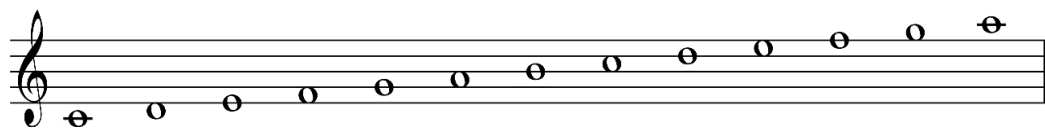
2.2. La instrumentación escolar

Una de las actividades en las que los niños se sienten más motivados es cuando son capaces de interpretar piezas conocidas y en conjunto, se sienten importantes y motivados cuando su esfuerzo les da buenos resultados, por ello la instrumentación de las piezas musicales es fundamental, pues una partitura mal instrumentada (dificultad técnica según nivel, armonía mal seleccionada o reparto de voces y timbres poco coherentes) lleva a un trabajo poco significativo y desmotivador.



Figura 24. Instrumental Orff. Fuente: Wikipedia

Los instrumentos de láminas escolares (instrumental Orff) utilizan la clave de sol y su extensión es, por lo general, de trece notas de DO4 a La5, como en el siguiente ejemplo:



En primer lugar, cabe pensar en el nivel de la clase, a qué ciclo educativo nos dirigimos y en los instrumentos que disponemos, pues según las realidades y características, así como el contexto del centro educativo, la instrumentación tendrá una u otra orientación, dificultad, estilo y/o carácter. No debemos olvidar los conocimientos de los que partimos ni dificultar el aprendizaje en beneficio de una interpretación alejada del perfil del alumnado.

En niveles elementales (primer ciclo de Primaria) se puede empezar con dos o tres líneas instrumentales, para la melodía y acompañamiento de altura determinada y otra para el acompañamiento, como en los ejemplos siguientes:

♩ = 100

Xilófono alto

Caja china

A musical score for two instruments. The top staff is for 'Xilófono alto' (high xylophone) and the bottom staff is for 'Caja china' (gong). Both staves are in G-clef. The tempo is marked as ♩ = 100. The score consists of six measures, each containing a single note on the xylophone staff and a single note on the gong staff.

♩ = 100

Xilófono alto

Metalófono alto

Caja china

A musical score for three instruments. The top staff is for 'Xilófono alto' (high xylophone), the middle staff is for 'Metalófono alto' (high metallophone), and the bottom staff is for 'Caja china' (gong). All staves are in G-clef. The tempo is marked as ♩ = 100. The score consists of six measures, each containing a single note on the xylophone staff, a single note on the metallophone staff, and a single note on the gong staff.

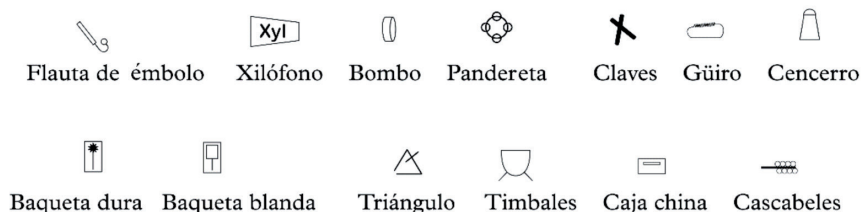


Figura 25. Algunos símbolos para utilizar en partituras.
Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia

2.3. El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación musical

Según Alsina (2006), a partir de los 6-7 años, el niño empieza a mostrar cierta comprensión sobre su cuerpo, controlando cada vez mejor las actividades de movimiento grupal o coreografías, mejorando la independencia de los ejes corporales. Como dice Herrera (1994), «la experiencia corporal en la educación musical es como un puente entre los sonidos y la elaboración del pensamiento. Todo el trabajo musical realizado a través del movimiento corporal es de gran importancia a la hora del proceso de recepción auditiva/escucha afectiva/comprensión intelectual de la música». Para esta autora, la educación musical desde el movimiento corporal, ayuda al discente en la expresión y desinhibición, potenciando también la creatividad. Los movimientos corporales se pueden asociar a la percepción auditiva, pues la música no solo se percibe por el oído.

Otro aspecto relevante desde la expresión corporal es la comprensión melódica y armónica de la música, que además de la comprensión rítmica, constituyen en su totalidad la percepción global de una determinada obra o fragmento musical. Como ya dijo Comenius en su momento, todo aquello que sea percibido por diferentes sentidos será mejor asimilado, por ello la relevancia del cuerpo como instrumento en la comprensión abstracta de la música significa poder no solo conseguir una percepción completa sino saber transmitir, expresar y comunicar de la misma forma.

2.4. La voz como instrumento

La voz es el primer y principal instrumento de comunicación en los seres humanos, por ello es importante adquirir buenos hábitos para su cuidado y aplicación no solo en la comunicación oral sino también en el canto. La canción, como ya se reitera en diferentes temas, es el elemento fundamental para la Educación Musical, conjuntamente con la expresión corporal y rítmica, por ello merece una atención especial, tanto desde la respiración como la dicción y no solo en el discente, pues el docente suele sufrir dolencias ligadas a la voz a lo largo de su profesión.

La respiración y la impostación deben ser continuamente trabajadas en el desarrollo de las actividades que impliquen canto, así como adquirir hábito en el calentamiento de la voz y el cuerpo antes de realizar cualquier actividad musical. El docente es quien debe estar mejor formado en estos aspectos para poder transmitir de forma correcta al alumnado.

Los ejercicios de vocalizaciones acompañadas al piano, así como los estiramientos corporales sobre una música con *tempo* lento son rutinas que deben incorporarse al quehacer diario del docente de música, pues ello significará una mejora en el rendimiento para las actividades musicales y la adquisición de unos buenos hábitos tanto para el buen funcionamiento vocal como corporal.

Cabe destacar que ante cualquier partitura o ejercicio musical, la primera acción que hay que realizar es cantar la partitura para su comprensión e intelectualización, no sin antes abordar los ejercicios rítmicos propios y de intervalos que llevarán a un trabajo global de la misma.

2.4.1. Algunos ejercicios recomendados

1. Vaciar los pulmones.
2. Inspirar profundamente.
3. Expulsar el aire poco a poco pronunciando una «s».
4. Inspirar profundamente por la nariz.
5. Expulsamos el aire con la máxima rapidez.
6. Contraemos el abdomen súbitamente a la vez que inspiramos de forma rápida para relajarlo a continuación. Repetir este ejercicio de cuatro a ocho veces.
7. Inspirar contando mentalmente hasta ocho retener el aire unos segundos y expulsar el aire en un tiempo.
8. Inspirar en un tiempo y expulsar el aire contando mentalmente hasta 8 tiempos.
9. Inspirar durante 8 tiempos y expulsar el aire durante 8 tiempos.

Actividades

1. Realiza una instrumentación 16 y 32 compases, pensando el nivel de alumnado al que va dirigido, utiliza percusión determinada e indeterminada (dos instrumentos de altura determinada y dos instrumentos de altura indeterminada).
2. Completa esta actividad añadiendo movimientos corporales a la composición.
3. Elabora un musicograma redactando los objetivos a conseguir.

Para saber más

- ALSINA, P. (2006): *El área de educación musical. Propuestas para aplicar al aula*, Graó, Barcelona.
- HERRERA RUIZ, S. (1994): «Aula de Innovación Educativa» [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 24.
- MICHELS, U. (1982): *Atlas de música*, (12.^a reimpresión) vol. 1, Alianza, Madrid.
- (1991): *Atlas de música*, 2 vols., Alianza, Madrid.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J. (2002): *Instrumentos musicales a través de la historia*, Club Universitario, Alicante.

CAPÍTULO 6

Ritmo y movimiento

ANA M. VERNIA

- 1. Introducción
 - 1.1. El ritmo
 - 1.2. Elementos del ritmo
 - 1.3. La rítmica
 - 1.3.1. La psicomotricidad en el discente y en el docente
 - 2. El movimiento
 - 2.1. El movimiento en música
- Actividades
- Para saber más

1. Introducción

Debemos remontarnos a los años cincuenta para situar al cuerpo como herramienta significativa en las pedagogías generales. Pedagogos como Piaget, Decroly, Pestalozzi y Montessori influirán en las pedagogías musicales, aunque quien sienta las bases fundamentales del cuerpo a través del ritmo y el movimiento será E. J. Dalcroze.

Si bien encontramos en Dalcroze un referente fundamental en el movimiento y en el ritmo, no podemos olvidar que el elemento común de las pedagogías activas más comunes en nuestro quehacer en el aula es el RITMO. Elemento fundamental también para el desarrollo de la música, pues «si no hay ritmo no hay música».

Por ello es muy relevante que quien imparta estas asignaturas, tanto expresión corporal como ritmo y movimiento, debe ser un profesional formado tanto en el ámbito musical como en el corporal, por su especificidad y vinculaciones musicales específicas como la pulsación interna, los ritmos ternarios y binarios, elementos que si su enseñanza y aprendizaje no son correctos, pueden crear un conflicto cognitivo con el discente.

En cuanto al movimiento, lo podemos asociar a diferentes elementos musicales conectados al ritmo y a la expresión corporal y rítmica. El músico suele asociar el movimiento o aire al *tempo*, es decir, a la velocidad de la pieza (*adagio*, *andante*, *allegro*, etc.). El bailarín asocia el movimiento al cuerpo, sin desconectarlo del ritmo musical y la propia música como transmisión de emociones, pero la verdadera relación, bajo nuestro punto de vista, debería de estar unida y tanto el músico como el bailarín unificar aceptaciones y prácticas.

1.1. El ritmo

Como dicen Cano y Nieto (2006), el ritmo es el elemento físico y fundamental de la música, percibido a través de todo el cuerpo y los diferentes sentidos. El elemento rítmico en el desarrollo del niño es clave en el equilibrio del sistema nervioso, por ello se entiende que los desajustes rítmicos provengan de dificultades psicomotrices.

1.2. Elementos del ritmo

El *pulso* se puede entender como cada uno de los tiempos o pulsos regulares de un compás. Unidad fundamental para medir el tiempo en música, sucesión constante de pulsaciones que permiten dividir los compases en partes iguales. Se puede decir que se trata de una variable rítmica constante.

El *acento* en música resalta un determinado sonido sobre otros, señalando también la fuerza de un tiempo dentro de un compás sobre el resto de sus tiempos. Podría

decirse que el acento es la mayor intensidad con la que se ejecuta un pulso. El acento rítmico es fundamental para dar sentido a la música. Como dice García de Mendoza (2015), a la nota acentuada se le llama íctica. Así, cuando el ictus comienza en el primer tiempo se dice que es inicio tético, si el acento se produce antes del primer tiempo se denomina inicio anacrúsico y si el ictus recae después del primer tiempo se denominará inicio acéfalo.

Dependiendo del acento final, la música puede terminar en final masculino o femenino, así, si el ictus coincide con la terminación de la frase, será masculino, de lo contrario será femenino.

El *compás* lo podemos entender como la unidad de medida para organizar el tiempo en música. Fue el compositor Franco de Colonia (1215-1270) quien impulsó el concepto de métrica, antecedente de nuestro compás, aunque la mayor relevancia respecto a medir la música, la encontramos con el ARS NOVA en el siglo XIV.

Para entender la evolución de nuestros compases cabe pensar en las cuatro combinaciones posibles que antiguamente se entendían: *tempus* (relación entre la breve y la semibreve) y *prolatio* (relación entre la semibreve y la mínima).





<i>Signo</i>	<i>Nombre</i>	<i>Traducido en compases actuales</i>
	<i>Tempus perfectum prolatio maior</i>	9/8
	<i>Tempus perfectum prolatio minor</i>	3/4
	<i>Tempus imperfectum prolatio maior</i>	6/8
	<i>Tempus imperfectum prolatio minor</i>	2/4

Figura 26. Valor de los diferentes compases. Fuente: Elaboración propia

Según sus tiempos los compases pueden ser binarios (dos partes), ternarios (tres partes) o cuaternarios (cuatro partes). Su marcación sería la siguiente:

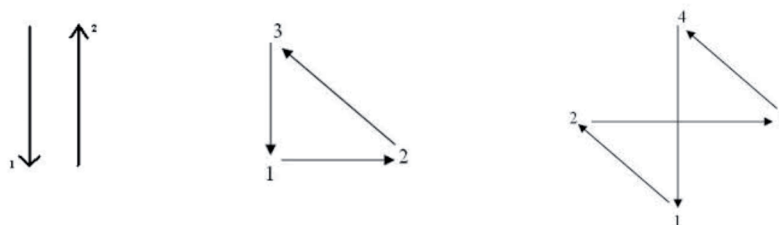


Figura 27. Marcación de los compases. Fuente: Elaboración propia

Tradicionalmente, marcar el compás se ha desarrollado con la mano derecha, en los últimos años hemos visto como la pérdida de marcar el compás ha derivado

en golpear la pulsación, produciéndose así una pérdida en lo que sería asimilar los tiempos fuertes y débiles y la importancia del primer tiempo en música, con los consecuentes problemas que las dificultades rítmicas generan en la partitura si estas no están asimiladas con anterioridad en el trabajo del lenguaje musical.

Las nuevas pedagogías (no tan nuevas, puesto que son en su mayoría de principios del siglo xx), apuestan por marcar el compás con ambas manos como mínimo e incluyendo el cuerpo como principal herramienta de percepción y comunicación. En actividades como marcar el compás musical con dos manos, o practicar polirritmias utilizando ritmos diferentes en cada mano, estaríamos trabajando lo que sería la disociación doble (Vernia, 2011). Muchas de las actividades que se desarrollan en lenguaje musical hacen uso de la disociación doble y en algunos casos, incluso más compleja, interviniendo a la vez manos y pies en acciones diferentes.

El metrónomo



Para poder medir de manera estable la pulsación de la música y relacionarla con los diferentes movimientos o aires (*lento, adagio, andante, allegro, presto*, etc.) disponemos del metrónomo, instrumento que permite seleccionar la velocidad en la que deseamos una determinada pulsación, esto es, la frecuencia o velocidad en la que el tactus se produce.

Este instrumento fue obra de Johann Maelzel en 1816, permitiendo que las obras se ejecutaran con mayor precisión.

A continuación detallamos algunas indicaciones metronómicas:

Larghissimo: extremadamente lento (menos de 20 ppm); usado en raras ocasiones.

Largo: muy lento (20 ppm).

Lento moderato.

Lento: lento (40-60 ppm).

Grave: lento y solemne (≈ 40 ppm).

Larghetto: más o menos lento (60-66 ppm).

Adagio: lento y majestuoso (66-76 ppm).
Adagietto: un poco menos lento que el adagio (70-80 ppm).
Afetuoso: (72 ppm).
Andante: al paso, tranquilo, un poco vivaz (76-108 ppm).
Moderato: moderado (80-108 ppm).
Allegro: animado y rápido (110-168 ppm).
Vivace: vivaz.
Vivo: rápido y vivaz.
Allegrissimo: más rápido que el allegro; poco usado.
Presto: muy rápido (168-200 ppm).
Vivacissimo: más rápido que el vivace; poco usado.
Vivacissimamente.
Prestissimo: muy rápido (más de 200 ppm).
Allegro prestissimo con fuoco: extremadamente rápido (más de 240 ppm).

Otros indicadores que afectan a la estabilidad del ritmo y el movimiento son:

- Aumento gradual de velocidad
 - Stretto*
 - Stringendo*
 - Accelerando*
 - Affrettando*
- Disminución gradual de la velocidad
 - Rallentando*
 - Ritardando*
 - Ritenuto*
- A voluntad del intérprete
 - A piacere*
 - A capriccio*
 - Ad libitum*
 - Rubato*

1.3. La rítmica

La rítmica, como se suele apuntar desde la perspectiva del pedagogo E. J. Dalcroze, es uno de los elementos más significativos para aplicar en el aula desde los más pequeños hasta los adultos. Desde la expresión corporal se asimilan los diferentes ritmos musicales, que por muy complejos que puedan parecer, si estos son integrados de manera vivencial y a través del cuerpo, resultarán más fáciles de entender y de aplicar.

La rítmica fue introducida en el Conservatorio de Ginebra en 1905, cuando ya se habían realizado diversas demostraciones del método en otras partes de Europa y aunque inauguró en 1911 el Instituto Jaques-Dalcroze en Hellereu (Alemania),

será en 1915 cuando abrirá el Instituto Jaques-Dalcroze en Ginebra y, tras difundir su método en diferentes partes del mundo (Inglaterra, Berlín, Francia, España, etc.), se celebrará en Ginebra el primer Congreso de Rítmica en 1922, creándose lo que hoy conocemos por FIER (Federación Internacional de Enseñantes de Rítmica).

E. J. Dalcroze se oponía al aprendizaje mecánico de la música. A través del movimiento corporal trabaja la educación del oído y el desarrollo perceptivo del ritmo. Según Silvia del Bianco (en Díaz, 2007), este método es multidisciplinario, relacionando música y movimiento corporal. El solfeo musical en el espacio posibilita visualizar las diferentes nociones musicales. El aprendizaje se realiza en grupo, trabajando capacidades de adaptación, imitación, reacción, integración y socialización.

Dalcroze empezó sus investigaciones a raíz de las dificultades detectadas en sus alumnos en las clases de solfeo. Su método se desarrolla a través de ejercicios corporales que permiten crear una imagen interior del sonido, ritmo y forma.

La rítmica se fundamenta en la movilización de mente y cuerpo, interesándose por la persona tal como es, sin discriminaciones de edad, capacidades y dificultades manifiestas o latentes. Para Dalcroze, quien opinaba que la música no se oye solamente por el oído, sino por todo el cuerpo, todas las facultades humanas deben poder auxiliarse mutuamente, dándose un equilibrio y armonía a través de unas actividades que actúen en concordancia (Bachmann, 1998).

Por otra parte, el aprendizaje de los niños pasa por modelos y ejemplos a imitar, por ello la formación del docente en los aspectos rítmicos debe pasar por aquellas pedagogías activas que tienen al ritmo y al cuerpo como parte de su metodología. En este mismo sentido, la asignatura de rítmica debe estar integrada dentro de la Educación Musical e impartida por especialistas, pues no habrá una verdadera práctica rítmica sin un conocimiento profundo, tanto teórico como práctico del trabajo rítmico. Una cuestión tan importante como el no asimilar la pulsación o la falta de control de la lateralidad por parte del docente, puede acarrear graves problemas de sincronía con el discente.

Por tanto, la implementación de la rítmica como parte esencial del desarrollo de una clase en alumnos de Primaria supone una de las bases fundamentales del aprendizaje significativo en música. Del mismo modo, una clase de rítmica impartida por un especialista puede contribuir a solucionar problemas de psicomotricidad o lateralidad cruzada, así como la toma de conciencia del propio cuerpo, sus posibilidades, habilidades y aptitudes.

Entre los elementos que podemos trabajar desde la rítmica en el aula de música, nos encontramos con la discriminación de compases. Ritmos, tempos, así como modos (mayor y menor), instrumentación, coordinación de uno mismo y en relación con los demás, además del trabajo cooperativo y colaborativo desde la coordinación rítmica.

También la respiración, el equilibrio, el control del propio cuerpo y la toma de consciencia de la independencia entre las diferentes partes del cuerpo (lateralidad). La rítmica, por otra parte, incide en el movimiento, la expresión corporal, vocal e instrumental desde la asimilación interna del pulso, la comprensión de los compases binarios y ternarios, así como los compases simples y compuestos e incluso (en niveles más avanzados) los compases de amalgama.

1.3.1. La psicomotricidad en el alumno y en el profesor

Como es sabido, el niño descubre el mundo a través de su cuerpo, la psicomotricidad así como el conocimiento del esquema corporal son fundamentos para el trabajo en el aula en cualquier asignatura. Movimientos naturales como caminar, saltar, balancearse o correr si van unidos a la música tienen una significatividad añadida dirigida a la comprensión del hecho musical tanto teórico como práctico.

El perfil generalista del maestro de Educación Primaria comporta que muchas competencias en determinadas materias o asignaturas no lleguen a consolidarse, tal es así como la música, cuyo aprendizaje suele desarrollarse de manera estática, en cambio las clases de música en niños no deben adquirir en ningún caso una relevancia teórica por encima de la práctica. La psicomotricidad, como elemento a trabajar y controlar por el maestro necesita de una preparación intensa como cualquier otra competencia, pues la competencia rítmica se adquiere una práctica continua y prolongada. Por ello, desde la formación para el futuro maestro de Primaria, esta competencia debe ser una de las que más se incida, así como la competencia vocal.

2. El movimiento

La Real Academia Española nos proporciona un número importante de acepciones de la palabra movimiento de las que hemos seleccionado las siguientes por estar relacionadas con nuestro tema:

1. m. Acción y efecto de mover.
2. m. Estado de los cuerpos mientras cambian de lugar o de posición.
3. m. Alteración, inquietud o conmoción.
4. m. Alzamiento, rebelión.
5. m. Primera manifestación de un afecto, pasión o sentimiento, como los celos, la risa, la ira, etc.
6. m. Desarrollo y propagación de una tendencia religiosa, política, social, estética, etc., de carácter innovador. El movimiento de Oxford. El movimiento socialista. El movimiento romántico.
7. m. Conjunto de alteraciones o novedades ocurridas, durante un período de tiempo, en algunos campos de la actividad humana.
8. m. Variedad y animación en el estilo, o en la composición poética o literaria.

9. m. En las artes del dibujo, variedad bien ordenada de las líneas y del claro-curo de una figura o composición.
10. m. Mús. Velocidad del compás.
11. m. Mús. Cada uno de los fragmentos de una sonata, una sinfonía, etc., de acuerdo con el contraste de tiempo existente entre ellos.

Como dice Herrera (1994), la actividad sensoriomotriz se da con anterioridad a la adquisición de las diferentes nociones. La música, dice esta autora, debe vivenciarse desde el ámbito sensoriomotriz antes de pasar a la teoría, es decir, teorizar desde la práctica, por ello es necesario que los alumnos partan de experiencias que enriquezcan su psicomotricidad.

El cuerpo es una herramienta de expresión y comunicación que siempre está en movimiento, además, el movimiento depende del sistema nervioso, transfiriendo acción a los músculos, por ello el movimiento rítmico lo podemos entender desde dos puntos de vista, el *ritmo interno* que depende de cada persona, vinculado también a sus emociones y el *ritmo externo* que viene dado por la música o ritmo que escuchamos.

2.1. El movimiento en música

Música y movimiento siempre han ido unidos de la mano. Según Phillips-Silver y Trainor (2007), el hecho de escuchar la música de forma pasiva no es de origen remoto, sino más bien actual, pues la música es una experiencia que se percibe a través de diferentes sentidos y no solo del oído, pues nuestro cuerpo se comporta como receptor idóneo para tal efecto.

El movimiento en la música se puede entender también desde su implicación en el *tempo* (rápido o lento: *adagio*, *andante*, *moderato*, *allegro*, etc.), pero sin duda la parte más significativa del movimiento es el que afecta tanto a la comunicación como a la percepción.

Las pedagogías activas, aunque consideradas modernas, tienen ya muchos años, entienden la acción y expresión corporal como una parte fundamental de la Educación Musical, potenciando actividades que implican la acción de diferentes partes del cuerpo, que inciden en los dos hemisferios cerebrales para trabajar la lateralidad como un elemento de aprendizaje significativo no solo para la música.

Dalcroze fue el primero en incluir la expresión corporal para solucionar diferentes carencias que encontró en su alumnado del Conservatorio Superior de Ginebra. Los resultados obtenidos fueron tan contundentes que otros pedagogos imitaron su modelo y no solo en el ámbito musical, pues la danza también incluye su praxis para entender el movimiento y ritmo musical. Así mismo, y por su carácter lúdico, se ha ido aplicando también a niños pequeños hasta los adultos, incluyendo materiales de apoyo y complementarios que ayudan a la percepción del movimiento, entre otros elementos.

El movimiento en la música, por otra parte, implica la preparación y asimilación de otros conceptos desde la práctica, tales como el pulso o el ritmo, conceptos que a veces llegan a la confusión por el alumnado inexperto.

Para adquirir un movimiento musical coherente debe interiorizarse la pulsación, sin la cual será imposible trabajar en conjunto (en equipo). La expresión corporal para el trabajo del movimiento no debe descuidar los movimientos bellos, la estética y tener una forma física adecuada, esto es un entrenamiento, que en ningún caso implicará ser un bailarín o un deportista, pero que si deberá tener en cuenta una flexibilidad y una resistencia propia para el docente de música.

Actividades

Proyecto escénico: trabajo en grupo

A través de una propuesta coreográfica, plantear una serie de objetivos sobre elementos constitutivos de la música a trabajar en un determinado nivel de Primaria y relacionar la propuesta con uno o varios valores sociales o educativos.

Para saber más

- BACHMANN, M. L. (1998): *La rítmica de Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*, Pirámide, Madrid.
- BERMELL, M. A. (1993): *Interacción música y movimiento en la formación del profesorado*, Mandala, Madrid.
- BOULCH, J. (1986): *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Paidós, Barcelona.
- CANO, A. G. y NIETO, E. (coords.) (2006): *Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente*, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- CRATTY, B. J. (1982): *Desarrollo perceptual y motor en los niños*, Paidós, Buenos Aires.
- DEL BIANCO, S. (2007): «Jacques-Dalcroze», en DÍAZ, Maravillas y GIRÁLDEZ, Andrea (coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación música* (pp. 24-32), Graó, Barcelona.
- ESPARZA, A. (1980): *La psicomotricidad en el jardín de infantes*, Paidós, Barcelona.
- GARCÍA DE MENDOZA, A. (2015): *Enciclopedia musical*, Palibrio, EE. UU.
- HERRERA, S. (1994): «La importancia del movimiento en la educación musical». *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 24.
- IDLA, E. (1982): *Movimiento y ritmo*, Paidós, Barcelona.
- LLONGUERES, J. (1974): *Educación rítmica en la escuela*, Pilar Llongueres, Barcelona.
- PHILLIPS-SILVER, J. y TRAINOR, L. J. (2007): «Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement», *Cognition*, 105, pp. 533-546.
- SCHINCA, M. (1983): *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*, Escuela Española, Madrid.

- VERNIA, A. M. (2011): Lateralidad. ¿Un concepto nuevo en lenguaje musical? ¿Por qué debemos marcar el compás con las dos manos? Madrid: Sul Ponticello, I época, n.º 26, sep. 2011. [En línea] en: <http://www.sulponticello.com/?p=4064>>. ISSN: 1697-6886 [Consulta: 12 de noviembre de 2014].
- WILLEMS, E. (1979): *El ritmo musical*, Editorial Eudeba, Buenos Aires.

BLOQUE 3. LA EXPRESIÓN MUSICAL DESDE EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO 7

Didáctica del lenguaje musical. Lectoescritura de la música AMPARO PORTA

Introducción

1. Aproximación

- 1.1. Desarrollo del lenguaje musical en los niños
- 1.2. El lenguaje musical según las diferentes metodologías
- 1.3. Relación del lenguaje musical con los grandes núcleos de la educación musical

2. La formación de maestros y el lenguaje musical

- 2.1. Lo que han de saber los maestros. Parte 1. El lenguaje musical en el currículum de Educación Primaria
- 2.2. Lo que han de saber los maestros. Parte 2. ¿Cómo se adquiere el lenguaje musical?

3. El lenguaje musical desde el currículo de Primaria. Aplicación didáctica

Actividades

Para saber más

Introducción

El lenguaje de la música es la forma en la que las personas nos comunicamos a través del medio música. Sus definiciones son múltiples, y en ellas siempre aparece de forma implícita o explícita su consideración como lenguaje. Según el diccionario de la academia, la palabra lenguaje hace referencia a un sistema de comunicación estructurado para el que existe un contexto de uso y ciertos principios formales. Y en su sentido más amplio indica la forma de expresar y comunicar mediante el uso de símbolos, que tienen sentido dentro de una comunidad.

Existen diferentes definiciones, nosotros consideraremos cuatro de ellas, que van de las más restrictivas a las más abiertas:

1. El lenguaje musical lo definimos (dentro del sistema tonal que es el más utilizado aunque no el único) como la capacidad de comunicación a través de una sucesión de acordes estructurados armónica, rítmica, melódica y formalmente
2. El lenguaje musical, se define como el estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical de forma comprensiva.
3. El lenguaje musical permite expresar y comunicar de forma simbólica aquello que procede del mundo sonoro, creando así formas de expresión, comunicación, belleza y sentido y haciendo, en definitiva una representación que utiliza el sonido como materia básica de creación de belleza y expresión.
4. O, como diría Boulez, el lenguaje musical es sonido en el tiempo.

Los elementos del lenguaje musical

El lenguaje musical dispone de una nomenclatura y grafías específicas. Todos los elementos sonoros intervienen en la construcción del lenguaje de la música, aunque los más determinantes desde el punto de vista lingüístico son el ritmo, la melodía y la armonía. Estos, unidos a la intensidad y los sonidos específicos de los propios instrumentos, lo que llamamos tímbrica, son los elementos con los que se crea un lenguaje, para algunos sin significado y para otros como un lenguaje universal por su capacidad de conmovir, que cuenta como máximo potencial comunicativo, precisamente, el no necesitar de palabras para hacerse entender. Este lenguaje, altamente específico, se construye en estructuras llamadas formas que pueden ser simples y complejas. Las formas simples, en las que se encuentran las canciones del entorno de la música popular suelen tener forma binaria (estrofa y estribillo), aunque pueden ser ternarias (con tres partes), rondó (alternan una parte fija con otras diferentes) y otras. Las formas compuestas tienen estructuras complejas con secciones, movimientos y actos como la sonata, concierto, oratorio, ópera, o las formas libres como el poema sinfónico.

Su presencia, importancia y consecuencias en Educación Primaria

La adquisición del lenguaje de la música es uno de los logros a conseguir en la educación obligatoria. Con él, la música que suena puede ser trasladada a un lenguaje gráfico y visual mediante el cual puede ser leída, escrita, interpretada y también creada y conservada para el uso de una colectividad. A través de su lenguaje los compositores han podido hacer permanentes sus obras, recuperándolas en espacios y tiempos alejados, al igual que ocurre con la literatura. Su aprendizaje debe formar parte de la acción cotidiana en el aula y estar integrado en el resto de actividades musicales para que sea adquirido como un verdadero lenguaje, es decir, de manera significativa y con sentido. Por esta razón no puede ser desmembrado de los grandes núcleos de la educación musical como son *la educación auditiva, el ritmo, el movimiento, las canciones, la voz y la educación instrumental* porque, finalmente, la música se compone de diferentes facetas que se integran en la experiencia musical. El aprendizaje del lenguaje está fijado en sus líneas generales por la ley de educación vigente y de manera específica por las directrices establecidas en cada comunidad autónoma. Los elementos del lenguaje deben ser abordados en sus dos direcciones, separando sus elementos para que puedan ser comprendidos en toda su especificidad, y también de manera integrada porque cobran sentido unos en relación a otros en la experiencia llamada música. Este cometido requiere de trabajo sistemático y minucioso en el que los logros deben tener carácter progresivo y secuencial. Todo ello desde una mirada constructiva en un ambiente que favorezca la riqueza y estimulación sonora, teniendo en cuenta la diversidad de timbres, instrumentos, soportes y agentes sonoros, la experimentación, los estadios evolutivos, las leyes perceptivas y el contacto directo con el hábitat de referencia.

Lenguaje musical y currículum de Educación Primaria

Los elementos del lenguaje musical que hay que estudiar en Educación Primaria son todos aquellos que ayuden a construir el edificio musical. Este proceso se realizará de manera progresiva a lo largo de los diferentes niveles y ciclos, comenzando al inicio de Primaria.

La lectura y escritura de la música se materializa en las partituras. Estas son representaciones gráficas en las que se expresan las ideas musicales con la suficiente precisión para ser reproducidas en ausencia del modelo, es decir, interpretadas. Mediante este proceso se consigue la alfabetización musical, comprendiendo su lenguaje y también la cooperación en la expresión musical colectiva de obras con sentido de unidad en orquestas, coros y agrupaciones instrumentales.

1. Aproximación

1.1. Desarrollo del lenguaje musical en el niño

Existen diferentes corrientes para explicar el desarrollo evolutivo del lenguaje, desde las innatas, aquellas que consideran que el contexto es el que determina su activación, hasta las constructivistas que consideran que el lenguaje proviene de la acción constructiva del sujeto, siendo este quien lo hace posible mediante la función simbólica que se desarrolla en diálogo con el medio (Piaget, 1971; Vigotsky, 1988). La adquisición del lenguaje se produce según unos estadios invariantes en los que el oído es capaz de transformar aquello que se oye, en escucha y así llegar a expresar, comunicarse y entender. El estudio del lenguaje musical en la infancia se ha nutrido de diferentes aportaciones. Es sabido por todos que los niños pequeños son capaces de recordar y reconocer melodías, y también de la gran estimulación en torno a la música que existe en el entorno contemporáneo, sin embargo, a pesar de ello son pocos los estudios sobre su comprensión en este ámbito. El estudio de tendencias muestra un deslizado de los planteamientos de la psicoacústica a otros de marcado carácter cognitivo en los que se establecen relaciones con la memoria y la representación. Así, Gómez Ariza dice que una pieza musical se caracteriza no solo por la frecuencia de los tonos que la componen y el orden en que aparecen, sino también por la escala y la tonalidad que la definen, por el tamaño de los intervalos armónicos y melódicos así como por el patrón rítmico de la secuencia de tonos (Gómez Ariza, 2000). La estructura del lenguaje musical tiene varios niveles: 1) el relativo al sistema de sonidos, la sintaxis musical: estructura y reglas de formación de la música, 2) la semántica de la música: expectativa y emociones musicales, y 3) los sistemas y mecanismos de procesamiento: la integración de texto y música en la memoria, sus datos, medios y soportes.

1.2. El lenguaje musical según las diferentes metodologías desde una perspectiva contemporánea

Todas las metodologías de educación musical han tratado de manera específica el lenguaje musical, siendo hoy en día referentes de la acción cotidiana en el aula. Estas son sus aportaciones más destacadas:

Dalcroze

En el solfeo dalcroziano el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta hacia los siguientes logros:

- La percepción de sonidos consideradas aisladamente
- La diferencia entre dos sonidos (intervalos)
- La noción de grados (o función tonal)
- La duración de los sonidos (ritmos)

La simultaneidad de los sonidos (armonías)
La memorización de los grupos sonoros (audición interna)

Según Iramar Rodrigues, del Instituto Dalcroze de Ginebra, en el solfeo, una impresión visual (el grafismo) supone un refuerzo a una impresión auditiva se convierte en motriz. El proceso del aprendizaje del solfeo tiene como base la impresión auditiva, pues a través del oído, la reproducción conduce al acto motriz (lectura musical) y visual para el dictado musical.

La aproximación de la metodología Dalcroze al lenguaje parte de la expresión a través del movimiento, surgiendo desde la rítmica como una manifestación expresiva. De esta forma, gradualmente y de forma vivenciada va apareciendo el lenguaje escrito a través de cintas en el suelo mediante las que se va creando poco a poco el pentagrama. Este contará inicialmente con una sola línea con aros que representan la posición de las notas con formas expresivas: en la línea, fuera, arriba, abajo y en la línea. Posteriormente se irán añadiendo cintas y aros, formando así el pentagrama como un espacio donde se expresan gráfica, corporal y musicalmente.

Willems

La prioridad de la metodología Willems es el desarrollo auditivo. Para ello propone incorporar la lectura y la escritura desde la conciencia del mundo sonoro poco a poco, sobre la experiencia. Para lograrlo, el proceso a seguir es el siguiente:

1. Hacer experimentar el sonido y ayudar al niño a escuchar bien por medio de juguetes y material musical y sonoro diverso
2. Desarrollando su deseo de reproducir lo escuchado y familiarizarle con el dominio melódico por medio de las canciones populares y de cualquier otra índole, desarrollando la memoria auditiva
3. Incorporar la lectura y la escritura poco a poco sobre la experiencia sonora:

Movimiento sonoro en lectura

Movimiento sonoro en dictado

Reproducción e invención de intervalos melódicos

Reproducción de motivos melódicos

Improvisación con la voz

Improvisación con instrumentos

Grave y agudo. Ordenar alturas

La escala

El acorde perfecto mayor: Alternancia escala-acorde; Alternancia acorde-acorde

Dictado de intervalos, acordes y melodías

Canciones de dos a cinco notas

Canciones intervalos y acordes

Orff

El trabajo sobre el lenguaje musical que propone Orff-Schulwerck se encuentra inmerso en un planteamiento general de búsqueda de la música elemental para el niño. Reinterpretando las palabras de Goethe: «Si el hombre recorre de nuevo como individuo los periodos evolutivos de la humanidad», se halla en una época primitiva, arcaica y, por lo tanto, elemental. De manera que al poner el lenguaje en contacto con el niño debemos hacerlo usando sus elementos en su estado más primitivo y originario. Según esta metodología antes de cualquier ejercicio musical, ya sea melódico o rítmico, existe el ejercicio de hablar. Para el autor, la palabra engendra en si misma una gran variedad de esquemas rítmicos y de posibilidades de expresión. Así, pues comenzará en la parte rítmica estudiando las palabras, sus golpes y acentos y para la entonación utilizando la acentuación de la prosodia natural. Así surgirán las agrupaciones de palabras binarias y ternarias, los silencios, así como los obstinatos rítmicos y melódicos.

A) El trabajo rítmico. Se iniciará mediante el movimiento, caminando, corriendo o con paso lento, y también con el lenguaje, con la rítmica de las palabras.

Para la interiorización de las figuras propone:

1. Juegos de reacción: caminar, correr, parar.
2. Imitación rítmica mediante los juegos de eco.
3. Y, finalmente, escribirlo al dictado, leerlo e interpretarlo de manera integrada.

Para la acentuación rítmica propone acompañamientos de canciones con palabras y acentos musicales en correspondencia con la prosodia.

B) El elemento melódico:

Intervalos en llamadas, recitados pregunta-respuesta y conversaciones.

C) Propone el uso de escalas pentatónicas y modos griegos por su carácter elemental y originario.

D) Las líneas rítmicas e instrumentales.

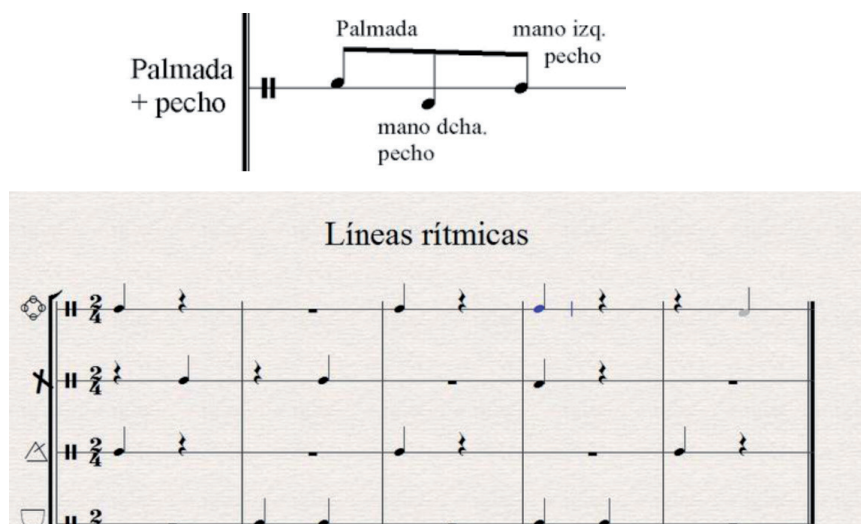


Figura. 29. Líneas rítmicas e instrumentales. Fuente: Wikipedia

E) Las formas músico-elementales:

Las formas elementales de la música son semejantes a las de las grandes formas, con la única diferencia de su complejidad y desarrollo. Por esta razón, *el motivo, el tema, la frase y el periodo* existen igualmente en la música culta y en la elemental, por ello Orff las contempla desde sus inicios. Considerando como elementos generadores: *el motivo, la frase, la imitación y el canon*, y como elementos constructivos de la forma los principios *equilibrio, repetición y contraste*. Y como formas elementales: A, AB, ABA, ABACAD.

Murray Shaffer

Su libro más reconocido es *The Tuning of the World (La Afinación del Mundo)*, fue editado en 1977 y en él su autor estudia el mundo como una «composición sonora». Es un libro que mira la música desde la naturaleza y al hombre como participante y componente de un paisaje sonoro sensible al entorno y la cultura. Ya en la Escuela Nueva, María Montessori y Decroly se habían ocupado de la sensorialidad auditiva. Pero es con la figura de Willem de Fries donde esta se desarrolla de manera específica en la educación musical. Murray Schafer, finalmente, consolida esta postura iniciada más de cien años atrás colocando el énfasis sobre la acción directa sobre el sonido y la creatividad, vinculando así la educación musical a las corrientes artísticas y ecologistas del siglo xx. De esta forma propone una alternativa al solfeo convencional basada en el sonido con el objetivo de conocerlo, controlarlo, disfrutando plenamente de la experiencia. Este planteamiento supone un claro paso adelante en la educación musical, mostrando un campo emergente esencial en las propuestas didácticas que tienen como punto de partida la música contemporánea como valor artístico y también comunicativo.

La didáctica de la música contemporánea como lenguaje cuenta con aportes que abarcan todos los niveles de la enseñanza musical en el aula. Sus acercamientos son utilizados en educación infantil mediante juegos y experiencias sonoras que se van desarrollando en la construcción de su lenguaje en los diferentes niveles de la educación obligatoria, y que utilizan habitualmente la experimentación, la improvisación, la composición y la interpretación. La música contemporánea tienen una forma de acercamiento muy fácil a través experiencias sonoras basadas en el sonido y sus elementos, buscando en la exploración nuevas formas de expresión creativas e innovadoras. Y de igual modo, ensamblando lo nuevo con viejas estructuras, canciones, danzas y otras manifestaciones populares. De esta forma el niño en la Educación Primaria puede aproximarse a su experimentación, creaciones e interpretaciones. En estas, como ocurre en el arte de los siglos xx y xxi se rompe la barrera de las formas de expresión separadas cruzando entre diferentes lenguajes y participando de manera combinada de formas de expresión mixtas que incluyen tanto la literatura como el teatro, la danza, la expresión plástica y el cine, por citar algunas (Porta, 2014). Estos nuevos escenarios pueden ser convertidos en formas de lenguaje siempre que la expresión y la comunicación tenga cabida en ellos dando lugar a lenguajes abiertos que atraerán al niño al mundo del sonido y colocándolo en el sendero de un futuro que todavía está por escribirse.

En la actualidad, el sonido, como fuente, materia prima y principal protagonista de la música se ha ganado ya un lugar definitivo en el currículo. No solo como objeto de observación, estudio y experimentación, sino como objeto de manipulación artística y de realización estética integral, lo cual es mucho más relevante. En esto reside precisamente la diferencia fundamental en el abordaje pedagógico del sonido por parte de algunos precursores (Hemsey de Gainza, 2002).

1.3. Relación del lenguaje musical con los grandes núcleos de la educación musical

El lenguaje musical guarda una estrecha relación con el resto de los grandes apartados en el currículum como son *la canción, la educación auditiva, la expresión instrumental y vocal, el ritmo y el movimiento*. Finalmente, se trata de abordar un fenómeno único desde distintas vertientes, siendo el lenguaje el que permite la comprensión y expresión completa. Así, guarda una relación inseparable con *la canción* porque es la materia prima de la que se surge y con la que aporta significatividad y sentido. *La canción* es la lengua materna del niño en música, tal como hemos dicho en otras ocasiones. Por esta razón, desde un punto de vista constructivo, hemos de partir de ella porque surge del hábitat, tiene carácter elemental, representa una parte del mundo tanto social como cultural y musical y, finalmente, dispone de todos los elementos necesarios para ser abordada desde el lenguaje de la música.

La educación auditiva. La audición es la razón de ser de la música, ninguna aproximación a su lenguaje puede prescindir de ella porque hablaríamos de música

sin música. La música y su lenguaje existen solo porque se escucha. El carácter privado e individual de la escucha necesita de formas expresivas de carácter altamente simbólico que permiten mostrar sus elementos: métrica y rítmica, melodía, armonía y timbre, así como la forma musical.

La expresión instrumental. La relación del lenguaje musical con la expresión instrumental se produce dando vida musical a los instrumentos. Surge así todo un mundo de códigos no convencionales en principio, compartidos por el grupo clase con los que se produce la simultaneidad sonora, las series, los acompañamientos a canciones y la discriminación tímbrica que, de nuevo, requiere formas de expresión mediante lo cual, lo privado pueda hacerse público, y la manera de lograrlo es, de nuevo, a través de la función simbólica, sus signos y significados, es decir, su lenguaje.

El canto es la manera más autónoma de hacer música. La voz da vida a las canciones como experiencia. La combinación entre la música y el texto es una vía extraordinaria que parte del habla como elemento generador de la música. A través de la voz se constata la temporalidad de la música, sus golpes de emisión, la entonación, acentuación y la forma musical. El canto es la manera más natural de convertir músicas en pequeñas estructuras que llevar al terreno de lo consciente, contando golpes y acentuaciones, subiendo y bajando la voz, repitiendo o buscando contrastes. Con el canto, todos los elementos del lenguaje formal de la música surgen como una forma natural de la expresión humana.

El ritmo. Este elemento de sucesión básico de la música está formado por sonidos de distinta duración y patrones de repetición, acentuación y contraste. Así, el ritmo es uno de los elementos más corpóreos de la música, se instala en la propia vida, evolución y repeticiones, su percepción aun siendo solo temporal, parte de las constantes vitales, los ciclos y la memoria. Su expresión a través del movimiento permite convertir el componente temporal de la música en un factor espacial donde se puede pintar la música con los pies en papel más grande, el espacio. Estas huellas se convierten en expresiones corporales del lenguaje musical de forma sensorial e intuitiva, invitando a su comprensión analítica y facilitando su significatividad.

2. La formación de maestros y el lenguaje musical

2.1. Lo que han de saber los maestros. Parte 1.

El lenguaje musical en el currículum de Educación Primaria

La posición de la música en el currículum de Primaria ha tenido un desarrollo desigual y en algunos casos controvertido (Porta, 2001). Los niveles elementales y obligatorios de la enseñanza en España contemplan la música apareciendo situada dentro de sus áreas artísticas. El lenguaje musical es el factor que permite transformar los sonidos en formas de representación capaces de expresar emociones,

sentimientos e ideas. A través del lenguaje de la música el mundo puede ser sustituido por sus sonidos, haciendo posible el diálogo, la recreación, la comprensión, la innovación, la comunicación y la transformación. Su lenguaje se instala en el tiempo permitiendo materializarlo y hacerlo sensible en una experiencia conmovedora. Mediante su sistema de símbolos proporciona grandes recorridos, capacidad de expresión, innovación consciente y comprensión de un lenguaje que, por específico, requiere un proceso de aprendizaje lento, sistemático y estructurado. Exactamente igual que ocurre con cualquier otro, con una codificación que es necesario saber interpretar, leer y escribir para que pueda ser comprendido. Todo ello desde los elementos de la música, su sintaxis y discurso. En este último, el discurso, se entrecruzan diferentes lenguajes y da lugar a lecturas complejas. Si la música se considera una forma de expresión y comunicación creada por la humanidad desde sus orígenes, la educación musical tiene entre sus funciones importantes la comprensión de su lenguaje para favorecer la expresión, comprensión, interpretación y desarrollo de análisis crítico (Porta, 2007). Por eso la primera pregunta habla de compromiso: ¿Para qué sirve el lenguaje musical en la Educación Primaria? Y la segunda pregunta surge en la misma línea, es ¿cuál es el bien que el aprendizaje del lenguaje musical proporciona en la sociedad actual? Si nuestra reflexión nos lleva hacia una respuesta afirmativa, no sumergiremos en su didáctica, es decir, en cómo desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuáles son los elementos que maneja y sus herramientas para acercarlo al niño. Por otro lado, desde el terreno emocional, para conmover la música utiliza los elementos de su propio lenguaje (Porta, 2007) con los que dialoga y proporciona elementos comunicativos altamente persuasivos y unidireccionales. En este espacio, a partir de las emociones crea muchas veces un espacio asimétrico, especialmente en sujetos que no han desarrollado un aprendizaje funcional, significativo, analítico y crítico de la música, convirtiéndose así en porteador de productos ideológicos y de consumo, principalmente.

2.2. Lo que han de saber los maestros. Parte 2. ¿Cómo se adquiere el lenguaje musical?

La adquisición del lenguaje musical no es diferente de la adquisición de cualquier otro lenguaje. Según Piaget, este es su proceso:

Manifestación expresiva de la representación. Evolución y dinámica

Imitación Diferida	La imitación comienza con la presencia del modelo, pudiendo después continuar, pero el verdadero sentido simbólico, se produce cuando se produce en ausencia del objeto con un lapso de tiempo considerable.
Juego Simbólico	«Voy a jugar a como si...». Este juego es desconocido en el nivel sensorio-motor. Predomina la asimilación. El significante diferenciado es un gesto imitador. Los objetos se han hecho simbólicos.
Dibujo	El dibujo o imagen gráfica es un intermediario entre el juego y la imagen mental. Su proceso de aparición es: - Garabato - Garabato al que se le atribuye significado - Dibujo
Evolución del lenguaje	En el niño normal, el lenguaje aparece aproximadamente al mismo tiempo que las otras formas de pensamiento semiótico.
Permite la evocación de acontecimientos no actuales	Palabra-frase: Puente de estadios. Frases de dos palabras, sin conjugaciones ni declinaciones y después una adquisición progresiva de estructuras gramaticales. La constitución de las reglas gramaticales y sintácticas se realiza a base de asimilación.
Lenguaje y pensamiento	De las conductas sensomotoras a las conductas verbales.

Figura 30. Manifestación expresiva de la representación. Evolución y dinámica



Lenguaje y pensamiento

CONDUCTAS SENSO-MOTORAS	CONDUCTAS VERBALES
Los acontecimientos se siguen sin sobrepasar la velocidad de la acción.	Gracias al relato y a las evocaciones de todo género, pueden introducir relaciones con una rapidez superior.
Las adaptaciones senso-motoras están limitadas al espacio y el tiempo próximos.	El Lenguaje permite al pensamiento referirse a extensiones espacio-temporales mucho más amplias y liberarse de lo inmediato.
La inteligencia senso-motora procede por acciones sucesivas y progresivamente.	El Pensamiento consigue, especialmente gracias al Lenguaje, representaciones de conjunto simultáneas.
<p>La Función Simbólica es la que desliga el pensamiento de la acción Contrariamente al resto de los aspectos de la Función Semiótica que son construidos por el individuo a medida de sus necesidades, el Lenguaje está ya elaborado socialmente por completo y contiene un conjunto de instrumentos cognitivos (relaciones, clasificaciones) al servicio del pensamiento.</p>	

Figura 31. Lenguaje y pensamiento. De las conductas sensomotoras a las conductas verbales

En el lenguaje de la música el conocimiento de este recorrido es muy importante porque es el que desarrollará el niño en materia de música en su escolarización elemental si, como decíamos antes, este objetivo forma parte real de su currículo en Educación Primaria. La sustitución del sonido y la música por sus propias representaciones tiene marcada una senda que sigue un orden invariante. El paso de las conductas senso-motoras a las verbales creará su trazado básico, a partir del cual la música pasará a formar parte de su pensamiento sonoro y con ella poder expresarla, comunicarla, comprenderla e interpretarla de manera crítica.

Con qué recorrido

Tal como hemos indicado en otros apartados, nosotros proponemos esta:

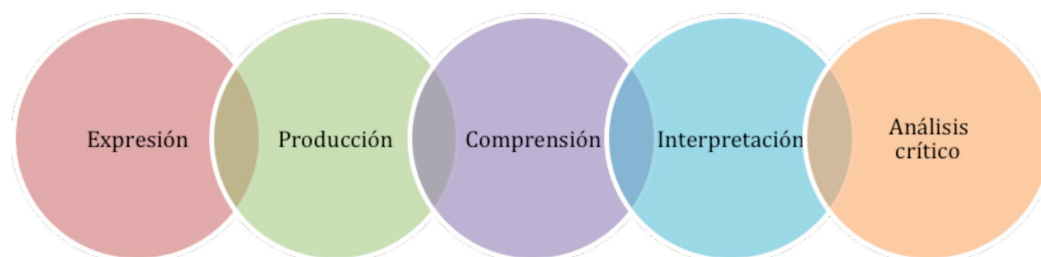


Figura 32. De la expresión al análisis crítico. Fuente: Porta (2007)

Aprender y enseñar a leer la música del entorno

El espacio donde se produce la música ha ampliado sus fronteras que incluyen ahora, además de los espacios experienciales, aquellos otros que proceden del entorno audiovisual y virtual. Gimeno Sacristán (1983) dice que el objetivo didáctico es que los alumnos adquieran un bagaje de conocimientos y estrategias cognitivas que les permitan transformar la información de que disponen en conocimientos significativos. En este contexto ampliado, la adquisición de formas de lectura supone reforzar el área de la expresión, la escucha y el análisis. Y en ellas el papel del profesor consistirá en proporcionar los elementos necesarios para ayudar a la reconstrucción de significados. La pregunta «Qué escuchan los niños en su entorno cotidiano» implica conocer qué se escucha, saber en qué momento se escucha y conocer la experiencia de la música vivida en primera persona. Estos presupuestos plantean la necesidad de una relectura didáctica que permita dar respuesta a los nuevos problemas que plantea la lectura de la banda sonora, especialmente la de la televisión, internet y los dispositivos móviles. Para la *expresión* disponemos de todo el bagaje adquirido a través de la obra de los grandes pedagogos de la educación musical (Willems, Dalcroze, Orff, Kodály, Martenot, Word...), puestas en práctica especialmente en la primera mitad del siglo xx con la simulación de casos, los juegos de roles... Se trataría de dar forma –también sonora– al principio del juego simbólico del «como si...» desarrollado por Piaget en *La Psicología del niño* (Piaget, 1969) como un comienzo de comprensión y posterior análisis del fenómeno. Para el tercero de ellos, *la escucha crítica*, disponemos de

las estrategias lingüístico-comunicativas y discursivas, tales como lluvia de ideas, cuestionarios semiestructurados de lápiz y papel, encuestas, sondeos de opinión, estudio y análisis de casos, análisis de contenido (Porta, 2007b).

Situar como objetivo educativo de la educación musical y su finalidad social significa educar en la pluralidad de los modos de escucha, «aprender a aprender»:

- Problematizar el aprendizaje.
- Utilizar el aprendizaje cooperativo.
- Trabajar por proyectos y talleres.
- Creación de laboratorios sonoros.
- La educación musical como parte del proyecto del centro.
- Continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Porta, A. (2012)

.....

Lecto escritura de la música. Ficha resumen

Paso previo: Discriminación y reconocimiento de las cualidades del sonido. *Altura, duración, intensidad y timbre.*

DETERMINANTES. Altura y duración

Dos formas de aproximación a la lectoescritura:

1. La aproximación sintética, partiendo de la globalidad comunicativa de la música. Del todo a la parte. Esta aproximación es la que utiliza de manera preferente la metodología Willems. Inicia el aprendizaje formal preferentemente a partir de la escala y reconocimiento de intervalos en comienzos de canciones.
2. La aproximación analítica, parte del reconocimiento y uso de los elementos que componen su lenguaje de manera aislada para integrarlos después. De la parte al todo.

Aproximaciones formales:

1. La aproximación utilizada por la metodología Kodály inicia el aprendizaje formal preferentemente a partir del intervalo comenzando por el de 3.^a menor, posiciones relativas y la fonomía en altura, y las sílabas rítmicas en ritmo.

Dalcroze utiliza una metodología combinada.

Todas las metodologías utilizan una aparición progresiva del pentagrama: una línea, dos, tres, cuatro hasta cinco por ser un espacio gráfica y espacialmente complejo.

2. Tamaño: Aros, pentagrama grande, en una hoja, pentagrama en libreta pautada.

3. El lenguaje musical desde el currículo de Primaria. Aplicación didáctica

Actividades

1. Lluvia de ideas. Prepara un listado con aquellos aspectos que tienen en común el lenguaje oral y escrito con el lenguaje de la música.
2. Elige una de las definiciones aportadas sobre lenguaje musical y justifica su elección.
3. Localiza y extrae los elementos del lenguaje musical en los tres ciclos de Primaria.
4. Prepara una actividad de lenguaje musical para cada uno de los ciclos de primaria siguiendo las orientaciones de las metodologías Dalcroze, Kodály, Willems, Orff y M Shafer.
5. Prepara, basándote en la metodología Dalcroze, alguna forma de lectura-escritura para trabajar: 1) intervalos de tu elección, 2) duración de diferentes sonidos, y 3) sonidos simultáneos, terminaciones tonales de motivos y canciones.
6. Selecciona juguetes sonoros y prepara ilustraciones a modo de partituras para cada uno de ellos, indica fuerte-piano, largo-corto.
7. Inventa una canción que tenga dos estrofas y un estribillo.
8. Prepara un ejercicio para trabajar la escala con expresión corporal.
9. Prepara un dictado con terceras en el ámbito de do a sol.
10. Inventa un cuento con texto y sonidos.
11. Prepara preguntas y respuestas habladas. Ponles música.
12. Clasifica palabras y frases por sus golpes.
13. Elige objetos sonoros y crea para ellos una partitura no convencional contemporánea dirigiéndola a un grupo de compañeros.
14. Crea una actividad en la que intervenga el lenguaje musical y la educación vocal.
15. Crea una actividad en la que intervenga el lenguaje musical y la educación instrumental.
17. Crea una actividad en la que intervenga el lenguaje musical y la educación rítmica.

Para saber más

CHAPUIS, J. (1995): *Elementos de Solfeo y Armonía del Lenguaje Musical. Libro del Alumno*, Éditions Pro Musica, Fribourg-Suisse.

FENOLLOSA, R. y SANZ, J. M. (1997) (1998): *A todo ritmo I y II*, Almadraba, Valencia.

HEMSY DE GAINZA, V. (1977): *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*, Ed. Ricordi, Buenos Aires.

— (2002): *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen, Buenos Aires.

— (1973): *La iniciación musical del niño*. Ed. Ricordi, Buenos Aires.

- PIAGET, J. (1971) *La Psicología del niño*, Madrid.
- PORTA, A. (2001): «La Educación musical, un proyecto a medio camino», *Cuadernos de Pedagogía n.º 303*; 87-90, Praxis, Barcelona.
- (2012). «Lecturas educativas de la televisión. Estudio de la música de una muestra de cabeceras y búsqueda de propuestas educativas», *DEDICA. Revista de educação e humanidades*, 2, pp. 71-86.
- SANUY, M. y GONZÁLEZ, L. (1963): *Orff. Schulwerk*. Unión Musical Española, Madrid.
- SHAFFER, R. M. (1977): *The Tuning of the World*, Nueva York y en 1994 como *The Soundscape*, Destiny books, Rochester, Vermont.
- SEGUÍ, S. (1990): *Canciones valencianas para la escuela*, Ed. Piles, Valencia.
- VIGOTSKY, L. S. (1988): «Interacción entre aprendizaje y desarrollo», *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, pp. 123-140.
- VV. AA. (1982): *Music for children 1. Pre-School. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.
- VV. AA. (1982): *Music for children 2. Primary. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.
- VV. AA. (1982): *Music for children 3. Upper elementary. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.
- WILLIEMS, E. (1956): *Carnets Pedagogiques No 1. Canciones de 2 a 5 notas*, Pro Musica, Fribourg, Suiza (versión española).
- (1956): *Carnets Pedagogiques No 2. Canciones de intervalos y acordes*, Pro Musica, Fribourg, Suiza (versión española).

CAPÍTULO 8

La canción

AMPARO PORTA y ANA M. VERNIA

1. Introducción
 2. Aproximación
 - Parte 1. Canción y sociedad
 - Parte 2. La canción como elemento eje de la educación musical en los niveles elementales
 3. La formación de maestros y la canción
 - 3.1. Elementos de la canción
 - 3.2. Análisis de la canción
 4. La canción desde el currículo de Primaria
 - 4.1. Tipos de canciones
 - 4.2. Aplicación didáctica de la canción en Educación Primaria
 - 4.3. Cómo enseñar una canción
 5. Aplicación didáctica del tema. La canción desde el currículo de Primaria
- Actividades
Práctica
Para saber más

1. Introducción

AMPARO PORTA

Cantar es algo tan natural que se realiza en todas las culturas de todos los tiempos, es una parte de la expresión humana a la que ninguna cultura ha renunciado. En el ámbito de la escuela primaria es sumamente útil y eficaz, por esta razón siempre se ha utilizado en el aula. Todos los maestros de todos los países la utilizan de manera cotidiana en sus clases... y siempre aciertan (Porta, 1991). Las canciones en el aula son utilizadas con finalidades muy diversas: para captar la atención y crear las bases sobre las que desarrollar centros de interés, para celebrar acontecimientos, para afirmar la cotidianidad del paso del tiempo, las rutinas, para recordar cosas pasadas, para anticiparnos a lo nuevo, para dar motivos a la curiosidad, para aprender palabras y conceptos, para asociar símbolos con significados, gestos con palabras, acciones con movimientos, y también para establecer contacto, comunicación y lazos entre culturas diferentes. O, sencillamente, por el placer de cantar con los otros en un acto que si la canción es compartida, nada más es posible gracias a la colaboración de todos. Tenemos muchas canciones donde elegir: hay canciones que destacan por la calidad de su melodía, otras por su ritmo, o por la forma en que se desarrolla su estructura musical, por citar algunos. En otros casos nos interesan porque pueden ser leídas y escritas, porque pueden ser expresadas corporalmente o cantadas a varias voces de forma polifónica. Muchas veces nos interesan porque cuentan historias, ayudan a la pronunciación de la lengua propia o extranjera, a experimentar las posibilidades articulatorias de la voz, y también porque permiten el acercamiento al concepto de tiempo al combinar su faceta expresiva con la temporal en sus múltiples manifestaciones.

Las canciones en la educación elemental han de reunir una serie de requisitos en cuanto a tesitura, ámbito, utilización de la polifonía, expresión vocal, instrumental y movimiento. Las canciones constituyen la lengua materna de la música para el niño y el mejor laboratorio para el aprendizaje de los retos de la creación y la improvisación, así como también el mejor espacio comunicativo del edificio constructivo de la música. Su utilización en el aula puede basarse en múltiples criterios desde diferentes aproximaciones. Así pues, se trata del elemento generador por excelencia en educación musical y el elemento musical más transversal de la educación. El motor de arranque de la canción comienza con la expresión vocal del niño en diálogo con las voces de su hábitat sonoro, sus características y singularidades. Existen múltiples definiciones de la canción, nosotros utilizaremos una de las más reconocidas: una canción es una composición musical para la voz humana, con letra y, comúnmente, acompañada por otros instrumentos musicales. Las canciones admiten múltiples clasificaciones, una de ellas es su división entre *canciones individuales* y *cantos colectivos*. Estos últimos dan lugar a los cantos *monofónicos*, aquellos que se interpretan a unísono, *homofónicos*, cantos que utilizan diferentes alturas manteniendo estables el resto de elementos y, finalmente, los cantos *polifónicos* que utilizan superposiciones en las que cada voz conserva su independencia (Candé, 2002). Existen muchos tipos de canciones, pero de todas, sin duda en el ámbito escolar destaca la *canción popular*. Sobre ella se crea el sustrato del aprendizaje inicial de la música porque se crea por inmersión en el

medio cultural y social, respondiendo a sus variables, y también por su carácter elemental de sencillez formal (Michels, 1982, 1991). Con todo ello proporciona el carácter comprensivo, significativo y de sentido de la música necesario en los niveles primarios de la escolarización. Existen múltiples cancioneros que reúnen las canciones según criterios vitales como los ciclos naturales, las estaciones, las canciones de trabajo o las rutinas de la vida diaria. Igualmente existen clasificaciones que las ordenan en función de su estructura, forma, o según su procedencia cultural, por países, temáticas, métrica y un largo etcétera.

2. Aproximación

AMPARO PORTA

Parte 1. Canción y sociedad

La canción en la historia

La canción ha convivido con las diferentes sociedades, culturas y épocas. Así, en Europa durante la Edad Media surgen junto a los cantos sacros las canciones profanas de trovadores, troveros y juglares que son canciones monódicas (a una sola voz) con forma estrófica. Posteriormente aparecen en Francia en el siglo XIV las canciones polifónicas interpretadas a dos, tres y cuatro voces. Estas canciones se desarrollaron ampliamente durante los siglos XV y XVI dando lugar a la *chanson*, el *vaudeville*, el *air*, la *frottola*, la *vinatella* y el madrigal. Finalmente se desarrollan a una sola voz (monodia) acompañadas de instrumentos. La canción se desarrollará en el siglo XVIII gracias a grandes autores como Mozart y Beethoven, adquiriendo su máxima expresión y desarrollo pero conservando su sencillez y ciertas bases populares de una gran belleza, en el siglo XIX en forma de *lied*, muchas veces acompañados de piano.

La canción popular

Música tradicional según la UNESCO son aquellas formas musicales recogidas en diversas culturas que contribuyen a salvaguardar y revitalizar el patrimonio cultural inmaterial. Según Emilio Casares, la música popular es aquella cantada por el pueblo desde tiempos inmemoriales para celebrar acontecimientos de especial relevancia en la vida, es transmitida oralmente de generación en generación, y por tanto, sin autor determinado. Los elementos que determinan la música popular tienen carácter colectivo, aunque alguna vez haya tenido un autor, este ha desaparecido y el pueblo la ha hecho suya, se transmite por tradición oral, sin escritura, sufre transformaciones a lo largo del tiempo porque es música viva al servicio del pueblo que le dio origen y, normalmente, tiene una concepción melódica no armónica.

España es un país muy diverso en canciones y música popular. Estableciendo como grandes grupos que admiten una gran diversidad dentro de ellas: Andalucía,

Murcia, Aragón, Navarra, País Vasco, Cataluña, Baleares, Comunidad Valenciana, Castilla, Extremadura y Galicia. La Comunidad Valenciana es una zona de gran riqueza musical por su posición geográfica y el mestizaje de culturas a lo largo de su historia. Son de destacar *les albaes*, la *muixeranga* y *les jotes*, *seguidilles*, *dansaes*, *havaneres*, *fandangos*, *boleros* y el *cant d'estil*. En instrumentos destacan la *dolçaina*, el *tabalet*, *les castanyoles* y el *guitarró*.

La canción popular actual

La canción se instala en las vidas de los niños de hoy en un nuevo escenario. El entorno sonoro actual ha sufrido un cambio importante en los últimos cien años, precipitándose más en los últimos veinte. Pero la forma destacada de acercamiento de los niños a la música sigue siendo a través de las canciones. Viejas y nuevas canciones con las que la infancia da forma a su imaginario y crea las bases del pensamiento sonoro. Tal como decíamos en el capítulo 1, el contexto determina las bases sobre las que se construye la música. Así surge, unido al tradicional, el entorno mediático de carácter colectivo y alto impacto que proporciona canciones casi siempre en formato audiovisual a través de los grandes medios de comunicación y entretenimiento que actúan, normalmente, de manera individual, no colectiva. A través de ellos llegan las canciones de la televisión y el cine con unas características muy diferentes de la canción popular tradicional. Estas son canciones de autor, creadas por encargo para determinados audiovisuales y lanzadas como producto acabado junto a los audiovisuales que les dan origen: series televisivas, programas, dibujos animados y películas infantiles. Estas canciones proceden de las grandes industrias del entretenimiento internacionales, tienen difusión masiva y se traducen a diferentes idiomas. La estructura de las canciones no ha sufrido modificaciones, sigue predominando la canción estrófica, compuesta por estrofas que van contando la historia con la misma música o con ligeras variaciones, y el estribillo que mantiene música y letra, proporcionando repeticiones y estabilidad a la canción, como siempre ha ocurrido en la canción popular, en eso no hay cambio. Las temáticas, así como sus rítmicas y melodías, son lo suficientemente universales para que tengan éxito en sectores amplios de la población actual. Todo ello con un efecto búmeran que las devuelve como universales al hábitat de referencia. A todo ello se incorpora la edición sonora que ha supuesto un cambio sin precedentes en la historia de la música, y que afecta de manera destacada a la canción popular actual. A través de la edición, las canciones se repiten, fragmentan, crean bucles e incluso pueden ser recreadas y modificadas desde pequeños editores donde se pueden seleccionar motivos, frases, modificar el tempo, la tonalidad, crear rítmicas en las que se adaptan como pasodobles, *bossa nova* y/o cambiando los instrumentos y las voces. La mutación de canciones es otra de sus características actuales, son escuchadas en móviles o sintonías, reversionadas con modificaciones sustanciales apareciendo para el niño a la vez, la original y las versionadas y escuchándolas como nuevas. Todo esto tiene repercusiones en la educación musical porque afecta a la tímbrica, la rítmica, la percepción de la obra musical, la temporalidad, los cánones de la música establecidos en sus principios teóricos y las repercusiones de todo ello en la identidad y la memoria.

Parte 2. La canción como elemento eje de la educación musical en los niveles elementales

Canción y metodologías

Para las metodologías de educación musical, la canción es su elemento central porque todas ellas, derivadas de la Escuela Nueva, consideran al niño como eje de su propio aprendizaje, y este parte de su entorno más próximo y significativo. (Ausubel, 1976).

Síntesis de su uso por las diferentes metodologías

La metodología *Dalcroze* utiliza la canción con finalidades pedagógicas concediendo gran importancia a la escucha y al movimiento, considerando el cuerpo como el principal instrumento de expresión. Por esta razón utiliza preferentemente el canto y el piano como instrumentos destacados para la expresión e improvisación tanto verbal como corporal.

En su obra pedagógica *Schulwerk*, Orff utiliza las canciones populares unidas de manera inseparable al lenguaje y su musicalidad, estableciendo, a partir del texto, la rítmica inicial y también los intervalos para la afinación consciente. Su método parte de la música elemental, por ello pone al niño en contacto con la experimentación musical utilizando refranes, prosodias y canciones en las que música y texto proporcionan sentido al discurso musical. Para ello, se apoya en metáforas, onomatopeyas, gestos y movimientos que finalmente se convierten en monodias acompañadas de percusión corporal e instrumentos de la orquesta escolar.

La metodología de *Kodály* parte de dos principios donde la canción es el principal elemento. El primer principio es que utiliza la canción popular como base del aprendizaje de la música, dando especial importancia a los cantos colectivos primero a una sola voz y posteriormente en polifonía. Y el segundo principio está íntimamente relacionado con este: a partir de las canciones se inicia el proceso del canto coral y también el de la lectoescritura de la música que tiene como base las canciones populares de su país.

Willems construye su metodología en base a la educación auditiva y el desarrollo activo a partir de canciones que cumplen determinados objetivos. Parte, como el resto, de las canciones populares, pero presididas por sus finalidades y objetivos, y si no los reúnen se buscan otras o se inventan. De esta forma, Willems establece canciones para la afinación de intervalos que se aprenden con ámbitos cortos, así como intervalos seleccionados por su adecuación de la tesitura, afinación, sentido melódico y armónico. Todo ello con la finalidad de fortalecer la memoria auditiva en afinación y reconocimiento interválico. De igual modo selecciona canciones para el aprendizaje rítmico y de manera especial para su reconocimiento auditivo mediante *los modos rítmicos: el tempo, el acento, la subdivisión y el ritmo de la melodía*. Con las canciones, en las que prioriza las populares, persigue la educación

musical a través de las diferentes facetas que ofrecen; la melódica, rítmica, armónica, vocal y de movimiento expresivo.

La canción en el aula de Educación Primaria



Figura 33. La canción como elemento eje de la educación musical en los niveles elementales.
Fuente: Elaboración propia, Amparo Porta

3. La formación de maestros y la canción

ANA M. VERNIA

3.1. Elementos de la canción

La célula o inciso (suele constar de 2, 3 o 4 notas), se trata de la parte más pequeña y que daría inicio al tema. El *motivo* puede extenderse entre 1 y 4 compases, llegando a veces a confundirse con una semifrase. La *semifrase* la podemos entender como la unión de dos o más motivos que esperan de otra semifrase resolutive para poder completar una frase. La *frase*, pues, sería la unión de dos (a veces tres) semifrases, con sentido de pregunta y respuesta. El *tema* de una canción es la idea melódica que fácilmente memoriza el oyente, la que identifica la canción.

El ámbito de la melodía abarca de la nota más grave a la nota más aguda y su punto culminante será esta (la nota más aguda). La melodía puede discurrir por grados conjuntos o disjuntos (según la disposición de los intervalos).

- Las canciones también pueden clasificarse por su inicio y su final:

Inicio *tético* cuando coincide con el ictus (primer tiempo fuerte). Inicio *anacrúsico*, cuando empieza antes del ictus. Inicio *acéfalo*, cuando se inicia después del ictus. Final *masculino* cuando la terminación coincide con el ictus. Final *femenino* cuando termina después del ictus.

3.2. Análisis de la canción

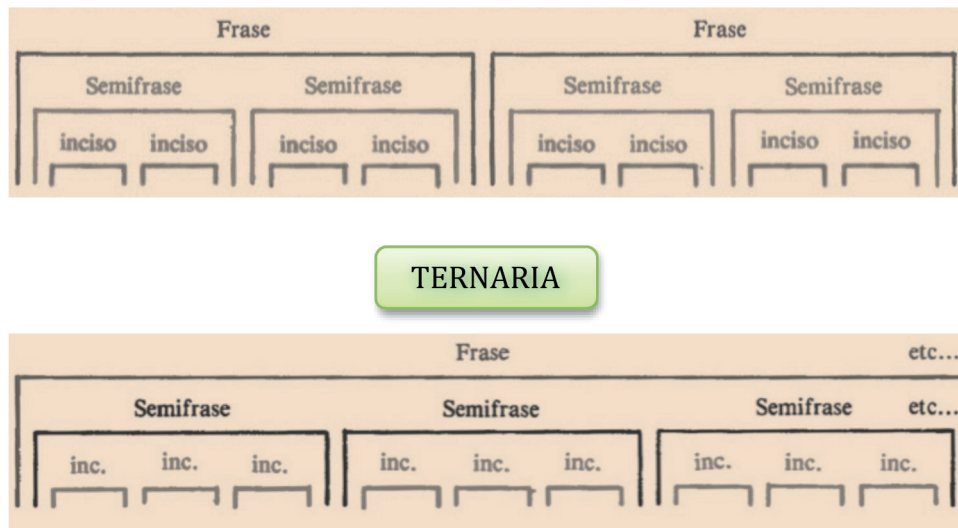


Figura 34. Análisis de una canción. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia



Figura 35. Análisis de una canción

Canción: Greenslaves.
Estructura: A-A'-B-B'.
Ámbito: Séptima.
Inicio: Anacrúsico.
Final: Femenino.

4. La canción desde el currículo de Primaria

Sin duda, la canción puede ser el eje vertebrador del currículum de Primaria respecto a la materia de Música, pues en una canción podemos encontrar elementos agógicos y dinámicos, que permitan un aprendizaje desde la práctica del canto, favoreciendo la adquisición de conocimientos de manera práctica.

Como dice Trallero (2004), son muchos los pedagogos que consideran la canción como herramienta para facilitar el aprendizaje musical, además inciden en la memoria, en la musicalidad y en la expresividad, de carácter motivador, sintetizando así los principios de la técnica musical. Esta autora considera a la canción como elemento fundamental, no solo para acercar la cultura al niño/a, sino también para el aprendizaje de la escritura, lectura y lenguaje musical.

4.1. Tipo de canciones

Las canciones pueden agruparse, por su temática o por su estructura (entre otras tipologías), pero cabe tener en cuenta por parte del docente, que las canciones escogidas deben acercarse a la realidad del discente, a lo que escucha, a su entorno cultural y social.

Por su estructura:

Forma binaria: AB
Forma ternaria: ABA
Forma rondó: ABACADA

La forma más simple de la canción la encontramos en una simple estrofa (A). Por ejemplo, la canción *Greensleeves* tiene una estructura de (A-A'-B-B') donde A' es la variación de A y B' es la variación de B. Pero la forma ternaria es la más común (ABA).

El *lied* (canción en alemán) o canción romántica es una canción breve con acompañamiento de piano que suele tener estructura estrófica (A-A-A...), aunque también se pueden encontrar otras estructuras como A-A-B-B o la forma ternaria A-B-A.

El *canon* también es una forma musical que permite el trabajo polifónico de manera fácil. Se trata, pues, de una sola melodía que se va repitiendo de manera escalonada, es decir, las voces van entrando desplazadas en el tiempo.

4.2. Aplicación didáctica de la canción en Educación Primaria

La finalidad general de la educación musical en el nivel de Primaria tiene su mejor aliado en la canción, a través de ella se llegarán a asimilar los diferentes contenidos teóricos y prácticos el currículum, por ello, tan relevante es su elección y selección como su proceder o implementación para el trabajo de los futuros maestros de Primaria.

Selección

Objetivos a trabajar	-Intervalos -Métrica -Ritmo -Figuración -Compás -Tonalidad -Registro -etc.	Temática	-Valores educacionales - Valores Sociales -Cultura -Potenciar una lengua -Festejar una época o acontecimiento -Otros factores.
Cabe tener en cuenta el nivel a quien nos dirigimos, entendiendo la evolución y desarrollo del niño en los diferentes ciclos de Primaria, lo que supone sobre todo el registro de la voz y la dificultad en la lectura musical			

Figura 36. Elección de una canción. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia

4.3. Cómo enseñar una canción

1. El ritmo. Estos ejercicios siempre irán acompañados de una pulsación estable:
 - A través del movimiento y la expresión corporal.
 - Los movimientos naturales de los niños pueden identificarse perfectamente con las diferentes figuraciones musicales:

Marcha lenta	Blancas
Marcha normal	Negras
Marcha rápida	Corcheas
Carrera	Semicorcheas
Saltillo	Corchea con puntillo y semicorchea
Galope	Negra corchea

- A través de onomatopeyas.

Wilhem (Vernia, 2014) identificaba la palabra con la duración del sonido: *Ronde, Blanche, Blan-anch-point, Noir*. Otro criterio se les atribuye a diferentes autores como Drouin y Baudot, ampliando el procedimiento a las figuras de menor duración: *Cro-che* o *deux croh's*, *Dou-ble cro-che* o *quatre doubles* y *Tri-o-let*.

Nota importante:


La propuesta de Kodály sobre las sílabas rítmicas supone una manera de hacer entre otras muchas posibles. Otras posibles alternativas son como propone Dalcroze y el propio Orff en el estudio rítmico del lenguaje la utilización de palabras como «casa», «árbol», etc. que permitan un trabajo rítmico.

Ejemplo de sílabas rítmicas



Figura 37. Propuesta de sílabas rítmicas. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia

1. LA MELODÍA

Estos ejercicios siempre irán acompañados de una pulsación estable:  y una referencia tonal (tocar la melodía que hay que trabajar con algún instrumento).

- Con el apoyo de un instrumento melódico se pueden realizar diferentes ejercicios de intervalos relacionados con la canción, empezando por intervalos conjuntos hasta llegar a los intervalos que se van a trabajar en la canción.
- Por imitación del docente y por semifrases se cantarían las notas musicales.
- Por imitación del docente y por semifrases se cantará la letra de la canción.

2. DRAMATIZACIÓN

En este punto debe dejarse al alumnado una parte de creatividad para ofrecer propuestas dirigidas a incluir la expresión corporal como parte de la canción. No se trata de percusión corporal, sino más bien de gestos que se relacionen con el carácter y contenido de la canción cuidando la estética y la calidad en la comunicación interpretativa.

- Los movimientos libres y naturales que los niños poseen, sin cortarles la creatividad (balanceo, salto, carrera, movimientos con los brazos simulando el viento, etc.).

El docente es el primer ejemplo para el niño, por tanto es importante que también participe en las propuestas con el resto del alumnado, cuidando la calidad del movimiento y evitando rigidez (si esta no es buscada ex profeso) y siguiendo la coherencia del discurso musical.

5. Aplicación didáctica del tema. La canción desde el currículo de Primaria

Actividades

Actividad 1. Prepara fichas de las canciones trabajadas en clase. Dispones de las partituras en el aula virtual.

Modelo de Ficha para la creación de cancioneros	
TÍTULO	
ANÁLISIS MELÓDICO Ámbito Primera y última nota Intervalo inicial Tonalidad Modo Forma Musical ANÁLISIS SEMÁNTICO Lengua Tema Observaciones sobre la letra	Autor Procedencia ANÁLISIS RÍTMICO MODOS RÍTMICOS Tempo Acento Subdivisión Compás Ritmo melódico FÓRMULA GENERADORA FINALIDAD MUSICAL
PARTITURA	
APLICACIÓN DIDÁCTICA	
EDAD FINALIDAD ACTIVIDADES	

Figura 38. Modelo de ficha de canción

Actividad 2. Completa la tabla con canciones de los libros de Willems que comiencen por el intervalo indicado.

Guía para la selección de canciones por intervalo de inicio:

Denominación del intervalo	Título de la canción	Escritura
8. ^a J		
7. ^a M		
7. ^a m		
6. ^a M		
6. ^a m		
5. ^a J		
4. ^a J		
3. ^a M		
3. ^a m		
2. ^a M		
2. ^a m		

Figura 39. Guía para la selección de canciones por intervalo de inicio según la pedagogía Willems

Actividad 3. A partir de algunas canciones aprendidas en clase completa la tabla indicando qué canciones elegirías para sus distintos apartados en relación a sus finalidades y objetivos:

Actividad 4. Preparar en grupo una canción con gestos, una con movimiento y una del siguiente listado de canciones. Justificar la elección, indicando el curso. Realizar la actividad enseñándola a los compañeros.

Listado de canciones de la metodología Orff compuestas por Jos Wytack:

Para ti
Toro
Cuando estás contento
Canto
No grite
Danza de los pastores
El espacio
Fantes

Actividad 5. Utiliza en una de ellas la percusión corporal y en otra instrumentos. Justifica la elección.

Actividad 6. Cambia la letra de tres canciones de los carnets pedagógicos de Willems, utiliza para ello temáticas transversales. Respeta la rítmica y su acentuación en la prosodia.

Actividad 7. En la canción de *Greenslaves*, señala los incisos y semifrases. Qué tempo tendría. Añade agógicas y dinámicas atendiendo al carácter de la canción.

Actividad 8. Compón una canción y analiza todos sus elementos.

Actividad 9. Añade letra a la canción para poderla cantar en clase.

Práctica

Elaboración de un dossier con la colección de canciones trabajadas y propuestas en el curso por el profesor.

INSTRUCCIONES ELABORACIÓN DEL DOSIER

Dossier individual de actividades y canciones

Criterios de calidad del dossier presentado:

- Selección de contenidos.
- Orden y organización en presentación.
- Organización práctica y diseño de las aportaciones.
- Organización didáctica, aplicabilidad y legibilidad del fichero como material docente.
- Bibliografía y discografía utilizada.

TIPO DE TAREA: Individual.

Para saber más

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (vol. 3), Trillas, México.

ESCUADERO, P. (1996): *Lenguaje Musical y Didáctica de la Expresión Musical*. Ed. S. Pablo, Madrid.

MICHEL, U. (1982): *Atlas de música*. (12.^a reimpresión), vol. 1, Alianza, Madrid.

— (1991): *Atlas de música*, 2 vols., Alianza, Madrid.

SANUY, M. y GONZÁLEZ, L. (1963): *Orff. Schulwerk*. Unión Musical Española, Madrid.

- SEGÚI, S. (1990): *Canciones valencianas para la escuela*. Ed. Piles, Valencia.
- TRALLERO FLIX, C. (2004): *El despertar del ser harmònic. Musicoteràpia autorealitzadora*, Abadia de Montserrat, Barcelona.
- VV. AA. (1982): *Music for children 2. Primary. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.
- WILLIEMS, E. (1956): *Carnets Pedagogiques No 1. Canciones de 2 a 5 notas*, Pro Musica, Fribourg, Suiza (versión española).
- (1956): *Carnets Pedagogiques No 2. Canciones de intervalos y acordes*, Pro Musica, Fribourg, Suiza (versión española).

CAPÍTULO 9

El sonido en el tiempo. La forma musical y la audición

ANA M. VERNIA

1. Introducción
 - 1.1. El sonido en el tiempo
 2. La forma musical
 - 2.1. Las formas musicales en la escuela
 - 2.2. El musicograma como herramienta de aprendizaje
 3. Género musical
- Para saber más

1. Introducción

¿Qué fue antes, el huevo o la gallina? ¿Qué fue antes, el sonido o la palabra? Remontarnos a los primeros sonidos de la historia y hacer un recorrido por las diferentes épocas y estilos, nos llevaría la edición de una completa enciclopedia, pero este no es el objetivo de nuestro trabajo, por ello discurriremos brevemente por cada período histórico donde la relevancia del sonido haya marcado cambios significativos.

Parámetros del sonido: tiempo (puede ser largo o corto), alturas (puede ser grave o agudo), intensidad (puede ser fuerte o débil). La base del origen de la música, según este autor, estaría en la imitación de los sonidos del entorno del ser humano, de la naturaleza, añadiendo que la expresión sonora es inherente al ser humano (llorar, gritar, gemir...), pero lo que podemos entender por música, no se correspondería con esta producción sonora, aunque no estaría lejos en sus inicios.

Alsina (2006) nos recuerda que el hábito en el canto generó las estructuras o modos, estandarizándose en nuestra cultura occidental con el modo *mayor* y el modo *menor*. Tanto griegos como romanos utilizaron las letras del alfabeto para identificar los sonidos en notación. En la Edad Media se rompe con el pasado, generándose un vacío y olvidando los logros anteriores. Solo la música relacionada con la Iglesia tuvo cierta fortaleza. Solo la intención de difundir el canto gregoriano por toda la cristiandad hizo que se pensara de nuevo en la escritura. Recuperando las letras utilizadas por nuestros antepasados y que aún hoy se utilizan en algunos países.

1.1. El sonido en el tiempo

Como dice Griffiths (2006), la música como sonido se transforma en el mundo auditivo: viento, olas del mar, etc.

El sonido se transformará según épocas y estilos, las demandas llevarán diferentes caminos, desde el dominio de la Iglesia y las contraposiciones profanas crearán timbres y agrupaciones diferentes que harán del sonido diferentes mezclas sonoras.

Las oscuras sonoridades de la Edad Media difieren, pues, de las producidas en el Renacimiento. Aunque es esta época, en la Edad Media, donde aparece la notación y con ella la temporalidad del sonido, además de la combinación de diferentes sonidos, apareciendo así la polifonía. Las consonancias perfectas provocadas por los intervalos de unísono, cuarta, quinta y octava, marcarán las músicas de esta época, además de estudiarse las proporciones acústicas de los instrumentos apareciendo diferentes tratados teóricos algunos de los cuales marcarán la evolución del lenguaje musical, el desarrollo en la construcción de los instrumentos y en consecuencia la evolución sonora.

El alejamiento de la música de la Iglesia y el perfeccionamiento tonal hacen del Renacimiento un período clave en el desarrollo de las sonoridades, la polifonía adquirirá un importante desarrollo, y el contrapunto su mayor relevancia, jugando con ritmos que ofrecerán una mezcla de sonidos mucho más ricos. También la combinación de instrumentos y la manera en que reproducen el sonido permitirán nuevos colores sonoros (cuerdas frotadas y pulsadas, vientos madera y metal y percusión).

El Barroco toma la continuidad de su época anterior, pero con una sobrecarga de adornos sonoros y riqueza instrumental. El contrapunto encuentra aquí su contexto ideal, sonidos que bailan a diferentes ritmos, duraciones y alturas ofreciendo sonoridades cargadas en contraposición con ligeras líneas melódicas.

2. La forma musical

La forma musical, en su concepto más amplio, se refiere a la estructura de una obra que permite ubicarla en espacio y tiempo histórico (sinfonía, concierto, suite, etc.). Cabe no confundir entre género y forma, pues el género se podría considerar como una categoría para agrupar las diferentes obras por criterios afines, así tendríamos:

- Música instrumental
- Música vocal
- Música de cámara
- Música para ballet
- Género sinfónico
- Género concertante
- Etc.

Elementos a tener en cuenta:

En una forma musical el compositor puede cambiar a su gusto el ritmo, la melodía y la armonía. Así mismo para su composición cuenta con:

Tema:	fragmento musical que no tiene ninguna cadencia que lo corte. Es el elemento básico de toda composición. Su condición más importante es la de estar sujeto a desarrollos y repeticiones.
Motivo:	es el comienzo del tema, el arranque, su elemento primario.
Diseño:	cuando existe un dibujo melódico cuyo ritmo es uniforme y sobre el cual se insiste. No tiene la precisión del tema.

Figura 40. Elementos a considerar en la construcción de una melodía.

Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia

Formas musicales:

Antífona: Es una forma vocal propia de la liturgia católica. De melodía generalmente corta y sencilla de estilo silábico, que se canta como estribillo antes

y después de los versículos de un cántico, himno o salmo. El libro donde se recogen las antífonas de todo el año se llama antifonario.

Aria: Forma vocal para solista y orquesta en la que la melodía predomina sobre el texto.

Canon: Forma vocal polifónica del *Ars Antiqua*; de una sola melodía que se va repitiendo mediante las entradas sucesivas de las diferentes voces.

Cantata: Es una forma vocal del Barroco. El término *cantata* significa etimológicamente «música para cantar», en contraposición a la *sonata* (música para sonar).

Canzona: Forma instrumental propia del Renacimiento; de textura polifónica de estilo contrapuntístico.

Chanson: Forma vocal profana polifónica del Renacimiento francés. De temática generalmente amorosa.

Concierto: Forma instrumental que surge en el Barroco para orquesta que consta de tres movimientos de tiempos contrastantes, generalmente *allegro-lento-allegro*, que enfrenta un solista o grupo de solistas en diálogo con el resto de la orquesta.

Conductus: Forma vocal religiosa de la polifonía del *Ars Antiqua*; de dos, tres o cuatro voces que cantan el mismo texto de forma homofónica. La melodía principal es inventada por el compositor.

Coral: Forma musical vocal propia de la Iglesia protestante alemana.

Coral: En un primer momento fue un himno estrófico en alemán que se cantaba al unísono, al estilo del canto gregoriano. Surgió debido a la necesidad de nuevos cantos cuyos textos estuvieran acordes con el pensamiento de la nueva Iglesia. Incluso Lutero escribió textos para los corales. Posteriormente evolucionó al coral que hoy conocemos, forma polifónica de estilo homofónico para cuatro voces siendo la principal la voz superior. La ejecución exclusivamente vocal a cuatro voces la realizaban los coros especializados, mientras que lo habitual era que los fieles cantasen al unísono la voz principal y el órgano realizase las otras.

Fantasia: Forma instrumental polifónica de estructura libre con un estilo contrapuntístico.

Forma sonata: Es una estructura para el primer movimiento de las sonatas clásicas y de las sinfonías. Estructura básica:

Introducción
No es una sección obligatoria y suele estar con tempo lento
Exposición
Se compone de dos secciones (A y B), una en la tonalidad principal (tónica) y otra en una tonalidad cercana o relativa (relativo mayor, tonalidad de la dominante). Un puente suele enlazar las dos secciones
Desarrollo
Sección de carácter modulante utilizando motivos de la exposición
Reexposición o recapitulación
Recupera el tema A como el tema B, estando también el tema B en la tonalidad principal
Coda final
Sección final de carácter conclusivo. No es una sección obligatoria

Figura 41. Estructura de la forma sonata.
Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia

- Madrigal*: Es una forma vocal profana cultivada en el Renacimiento italiano. Son canciones polifónicas a cuatro o cinco voces, de estilo homofónico y contrapuntístico. Temática popular.
- Minué*: Forma instrumental para orquesta tomada de una danza francesa antigua. Inicialmente su estructura era binaria con dos partes contrastantes A y B. Posteriormente se añade la repetición de la parte inicial.
- Misa*: Forma vocal propia de la Iglesia católica. Las partes de la liturgia se musicalizan.
- Motete*: Forma vocal religiosa de la polifonía del *Ars Antiqua*. Canto a dos o tres voces de textura contrapuntística en el que la voz principal es tomada del gregoriano y las otras son de nueva composición. Cada voz tiene texto y un patrón rítmico diferente.
- Obertura*: Forma musical instrumental que antecede una obra más grande como puede ser una ópera o un oratorio.
- Ópera*: Es una forma musical dramática y representada que consta de varios números musicales unidos por recitativos; con arias, coros, piezas instrumentales y en muchas ocasiones ballets.
- Oratorio*: Es una forma vocal religiosa y dramática, pero sin representación escénica. El oratorio se originó en 1600 en Roma.
- Organum*: Forma vocal religiosa de la polifonía primitiva. A una *vox principalis* o *cantus firmus*, se le añade otra voz llamada *vox organalis*.
- Poema sinfónico*: Forma instrumental para orquesta en un único movimiento de estructura libre y programática.
- Ricercare*: Forma instrumental polifónica de estilo contrapuntístico del Renacimiento.
- Rondó*: Forma instrumental compuesta por un tema principal o tema A, que se repite varias veces, contrastado con temas nuevos B, C, D... de la siguiente manera: A B A C A D.
- Villancico*: Forma vocal del Renacimiento español, con textura polifónica generalmente de estilo homofónico y de temática popular,
- Zarzuela*: Es una forma vocal profana dramática y representada con partes habladas y partes cantadas. Es un género típicamente español.

2.1. Las formas musicales en la escuela

Indudablemente, las formas musicales en la escuela no deben seguir el listado interminable de propuestas formales en los estudios de conservatorio, aunque el conocimiento de las más relevantes supone también entender la cultura de otras épocas o lugares.

Cabe distinguir pues, dos trabajos en el aula respecto a la forma musical, por una parte las formas que los niños cantarán, que en su mayoría serán canciones, tipo ABA, AA, AB, también la forma canon o el rondó (ABACADA...) que son la más habituales y sencillas para su memorística. Por otra parte está la escucha y reconocimientos de las principales formas musicales de la historia de la música y tan

importante es para la formación integral de un niño, saber quién fue Cervantes como quién fue Tomás L. de Victoria, que no es otro que el Cervantes musical, por ello, acercar al niño a la forma musical de una manera lúdica y desde la audición, supone además de potenciar la capacidad de concentración y reacción, el conocer hechos históricos así como personajes relevantes.

La música puede sonar de muchas maneras atendiendo a su estructura interna, lo que nos permite identificar también formas y estilos e incluso, según estos detalles, podremos identificar la música con un compositor determinado. Podemos entender por forma musical la manera en que está organizada respecto a sus frases y semifrases, su longitud y su tempo, su carácter, etc.

Aunque hemos mencionado muchas formas musicales (no todas), en el aula suelen utilizarse de manera práctica:

- *Canon*: composición musical en la que van entrando voces progresivamente repitiendo la misma melodía.
- *Dúo*: composición para dos intérpretes.
- *Variación*: trata de hacer pequeñas variaciones a los diferentes elementos musicales (ritmo, melodía, intervalos, tempo, etc.).
- *Lied*: es un tipo de canción que está acompañada normalmente al piano.

A continuación proponemos algunas canciones con sus análisis formales para poder trabajar en el aula de Primaria, facilitadas por el proyecto TELEDEMUS y que pueden consultarse en la siguiente web: http://www.xtec.cat/monografics/rtee/europa/001es/analisi_esp.htm y recomendamos a los futuros profesores que completen el análisis desde los motivos, semifrases, así como la clasificación de las mismas por intervalos, o por otros objetivos didácticos:

¿Dónde están las llaves?

The image shows a musical score for the song "¿Dónde están las llaves?". It consists of three staves of music in 2/4 time. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is written in blue and pink. The second staff continues the melody, with a blue 'A' marking the start of a phrase. The third staff continues the melody, with a pink 'A'' marking the start of another phrase. The score ends with a double bar line and repeat dots.

Tengo una muñeca...

El gegant del pi

PARA RECORDAR	
MOTIVO	<i>Célula o inciso</i> es el elemento primario y fundamental de la composición musical. Puede ocupar uno o dos compases
SEMIFRASE	Consta de dos o más motivos
FRASE	Consta de dos (a veces tres) semifrases
CLASIFICACIÓN DE LA FRASE MUSICAL SEGÚN SU COMIENZO	
Tético	El comienzo coincide con el <i>ictus</i> (primer tiempo fuerte)
Anacrúsico	El comienzo se produce antes del <i>ictus</i>
Acéfalo	El comienzo se produce después del <i>ictus</i>
CLASIFICACIÓN DE LA FRASE MUSICAL SEGÚN SU FINAL	
Masculina	La terminación de la frase coincide con el <i>ictus</i> (<i>íctico</i>)
Femenina	La terminación de la frase se produce después del <i>ictus</i> (<i>postíctico</i>)

Figura 42. Elementos de la melodía. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia

2.2. El musicograma como herramienta de aprendizaje

Podemos entender el musicograma como una partitura gráfica, de dibujos o símbolos que permite acercar tanto al niño como al adulto la comprensión de la música escuchada. El creador del musicograma escolar fue el alumno directo de C. Orff, Jos Wuytack, con el objetivo de trabajar las audiciones de forma activa.

El vuelo del moscardón Luis Torres

¡¡Muy bien hecho!!

Figura 44. Musicograma del *El vuelo del moscardón*.
 Fuente: <http://www.musytic.com/musicogramas/moscardon.html>

B.S.O. Los Piratas del Caribe

Volver al principio ¿Tienes dudas? Escríbeme

RE MI FA SOL LA SOL FA MI FA SOL LA SOL FASOL LA SOLFA MI FA MI RE MI DO RE
 REMI FA MI FA SOL FA SOL LA SOLFA RE REMI FA SOL LA SI RE SOL FA SOL MI RE

REMI FA SOL LA SOL FA MI FA SOL LA SOL FA SOL LA SOL RE DO#

Embed not for Ir a la partitura

MAS MUSICOGRAMAS

Fin

Figura 45. Musicograma de *Los piratas del caribe*.
 Fuente: <http://jfranmoreno.wix.com/piratas-2>

3. Género musical

Podemos entender el género musical como una categoría que permite clasificar un determinado tipo de música según características afines, como el ritmo, la instrumentación, las características armónicas o melódicas o su estructura, u otras características referidas a contextos, culturas, religiones, etc. Podemos distinguir entre música instrumental y vocal, profana y religiosa, clásica o popular, y entre ellas también tendríamos diferentes géneros:

Música instrumental:

- Música de cámara
- Género concertante
- Género sinfónico
- Música para ballet

Música vocal:

- Género operístico
- Canción

Mixta, Música instrumental vocal:

- Ópera
- Oratoria
- Misa
- Zarzuela

Otros géneros:

- Rock
- Pop
- Jazz
- Blues
- Hip hop
- Rap
- Techno
- Salsa
- Etc.

Para saber más

ALSINA, P. y SESÉ, F. (2006): *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones*. (6.^a ed.) Graó, Barcelona.

GRIFFITHS, P. (2006): *Breve Historia de la música occidental*, Akal, Madrid.

Recursos recomendados:

<http://www.educacontic.es/blog/mirando-la-musica-los-musicogramas>

<http://www.doslourdes.net/musicogramas.htm>

<http://jfranmoreno.wix.com/piratas-2>

<http://www.musytic.com/musicogramas/moscardon.html>

CAPÍTULO 10

Música popular, músicas del mundo y cancioneros

ANA M. VERNIA

1. Introducción
 - 1.1. ¿Qué entendemos por cancionero?
 2. El cancionero en la historia
 3. El cancionero como parte del patrimonio cultural y su importancia como recurso educativo
 4. Cancioneros para Educación Primaria
 - 4.1. La relevancia de un cancionero en Educación Primaria
 - 4.2. Para la confección del cancionero
 - 4.3. Algunas sugerencias de canciones para empezar el cancionero
 - 4.4. Repertorio por comunidades
- Actividades y prácticas
- Para saber más

1. Introducción

En el siglo xv se utiliza por primera vez la palabra *cancionero* para referirse a una colección de poemas sin música. Este hecho se da en Salamanca en 1496 cuando se imprimió por primera vez la palabra *cancionero*, refiriéndose al Cancionero de Juan del Encina, y aunque no aparece ninguna nota musical se entendía que estos poemas podían cantarse. Si bien este autor musicalizó poemas del *Cancionero de Palacio* o el de Uppsala entre otros.

Pero sin duda, las primeras referencias a los *cancioneros* las encontramos en la tradición de los trovadores y troveros, cuya función social a través de su voz caló en las maneras de componer.

La canción abarca todos los elementos musicales (ritmo, melodía, timbre, textura y forma), representando de manera global toda la síntesis del lenguaje musical, estableciendo relación con lo físico, afectivo e intelectual contribuyendo así al desarrollo integral de la persona (Conde *et al.*, 2002).

Pero sin duda, lo que los docentes de música entendemos y sabemos es que la canción es una potente herramienta de trabajo en cualquier nivel educativo, pues a través de ella se llega a la mayor parte de los conocimientos teóricos musicales, por ello sabemos la relevancia que puede adquirir un cancionero dirigido a la educación musical en el ámbito de Primaria.

1.1. ¿Qué entendemos por cancionero?

En el diccionario de la Real Academia Española encontramos la siguiente acepción:

- Colección de canciones y poesías, por lo común de diversos autores.

De la *Nueva Enciclopedia Larousse* hemos escogido las siguientes acepciones:

- Colección de poesías generalmente de autores diversos.
- Persona que compone o interpreta canciones.
- Colección de canciones polifónicas españolas creadas en el siglo xv al xvii.
- El concepto de cancionero es algo excesivamente amplio, puesto que ha abarcado elementos en muchos casos auténticamente heterogéneos. De una manera general podrían definirse como antologías poéticas recogidas sobre un tema o varios, de una época determinada o de un autor concreto.

También el *Diccionario Everest de la Lengua Española* nos aporta la siguiente definición, entre otras:

- Colección de canciones y poesías, por lo común, de autores diversos.

Como conclusión de este punto, el cancionero lo podríamos definir como un conjunto de canciones agrupadas por intereses, temáticas, niveles educativos o niveles de dificultad. En el caso de los cancioneros dedicados a la educación, sus objetivos deben ser didácticos, pedagógicos y educativos, permitiendo al discente un aprendizaje además de lúdico, significativo.

2. El cancionero en la historia

Uno de los cancioneros más relevantes de nuestro panorama musical es el que recoge las *Cántigas de Santa María* (XIII, 1284). De temática religiosa y con unas 420 composiciones. Aunque su autoría no se conoce con exactitud, se cree que fue obra del rey Alfonso X el Sabio.

Otros cancioneros relevantes los encontramos en la catedral de Toledo. Se trata del *Códice Toledano* (actualmente se encuentra en la Biblioteca Nacional de Madrid), con 129 composiciones con notación musical, datadas del siglo XIII.



Miniatura de las Cántigas de Santa

Figura 46. Miniatura de las *Cántigas*

El *Códice de El Escorial*, que podemos encontrar también en la Biblioteca Nacional de Madrid, contiene 406 cántigas, además de 40 miniaturas y con notación musical.

Los trovadores, músicos cuyo repertorio se formaba sobre todo de canciones amorosas, pertenecían en su mayor parte a la nobleza. El primer trovador que encontramos fue Guillermo IX de Aquitania, conde de Poitiers y duque de Aquitania (1071-1127).

Santa Maria, strela do dia

Cantiga de Santa Maria 100

Esta é de loor.

The image shows a musical score for a song in 2/4 time. It consists of five staves of music with lyrics written below each staff. The lyrics are in Portuguese and Latin. The first staff begins with the title and the phrase 'Esta é de loor.' The lyrics for the first staff are 'San-ta Ma-ri-a, stre-la do di-a, mos-tra-nos vi-a pe-ra Deus et nos gui-a.' The second staff has lyrics 'Ca-ve - er - - fa - ze - los e - tra - dos que per - der - - fo - ran per pe - ca - dos'. The third staff has lyrics 'en - ter - der - - de que mu-i cul - pa - dos son; mais per - - ti son per - dõ - a - dos'. The fourth staff has lyrics 'da ou - sa - di - a que - lles fa - ti - a fa - zer fo - li - a mais que non de - ve - ri - a'. The fifth staff repeats the first line of the song: 'San-ta Ma-ri-a, stre-la do di-a, mos-tra-nos vi-a pe-ra Deus et nos gui-a.'

Partitura realizada por Antonio M. Romero Dorado.
Publicado bajo licencia cc-by-sa-2.5.

Figura 47. *Santa María, strela do día*

Leonor, su nieta ayudó a que el arte trovadoresco se extendiera y su hija María hizo traer a la corte a importantes trovadores como Chrétien de Troyes, autor de las leyendas entorno al rey Arturo, Lancelot o Parsifal.

Por su parte, los juglares eran unos personajes que además de cantar, tocaban instrumentos y danzaban. En general, se trataba de músicos ambulantes capaces de realizar cualquier actividad para entretener y divertir, además de contar historias que acompañaban con música.

Los troveros aparecerán en el norte de Francia y los *Minnesänger* en el contexto alemán. Aparecen alrededor de 1300, agrupándose en escuelas de canto con reglamentos y estatutos. Entre los más destacados troveros tenemos a Chrétien de Troyes (1120-1180), Ricardo Corazón de León (†1199, hijo de Leonor de Aquitania y nieto de Guillermo IX de Aquitania), Blondel de Nesle, Thibaut IV de Champagne (rey de Navarra, †1258), Gautier de Coinci (†1236) o Adam de la Halle (1237-1287).

En el campo de los *Minnesänger* hallamos al famoso Hans Sachs, zapatero de Nüremberg, que escribió más de 4500 canciones.

Los goliardos (clérigos y estudiantes desertores) destinaban su repertorio a las canciones de carácter báquico, amatorio y de danza, tiene en su haber la conocida cantata profana *Carmina Burana* (1300) cuya música del compositor C. Orff consigue reflejar los ardientes textos.

Dando un gran salto en el tiempo, nos situamos en el romanticismo con F. Schubert, quien tiene entre sus composiciones, más de 600 canciones. También R. Schumann compuso un gran repertorio de *Lieders* y canciones. La palabra *Lied*, de origen alemán, significa «canción» y se trata de una composición breve con letra de un poema compuesta para solista y acompañamiento (generalmente de piano). Cabe destacar entre sus compositores a Beethoven, Schubert o Wolf.

3. El cancionero como parte del patrimonio cultural y su importancia como recurso educativo

En opinión de Galán (2009), la sociedad educativa actual debe reflexionar sobre la importancia del folklore musical como práctica educativa, pues además de mejorar la educación musical también incide positivamente en la educación general. Por otra parte, la riqueza folclórica de España determinada por la diversidad de culturas que han sobrevivido con el paso del tiempo, permite un importante recorrido de canciones a través de la historia, que en algunos casos ha sido por el soporte de papel (partitura), pero en la mayoría de los casos se ha transmitido por tradición oral, gracias a lo cual ha sobrevivido, no sin sufrir modificaciones y alteraciones. Ahora la escuela puede ser un lugar para, además de permitir la perdurabilidad de esas cancioneros, a través de ellos se puede llegar a conocimientos históricos, tradiciones, costumbres, vocabulario, etc. Como dice Galán, el folklore permitió relaciones entre los seres humanos, dirigiéndose al ocio y la diversión.

Los cancioneros siempre han recogido las temáticas de la época y reflejado sus contextos sociales, recogiendo temas profanos o religiosos, también de amor, creencias o costumbres o ironizando situaciones de la vida.

En nuestra opinión, los cancioneros dedicados a la educación suelen dirigirse a objetivos didácticos o pedagógicos con la finalidad de educar, tanto en valores, en emociones como en los propios contenidos de las diferentes materias o asignaturas, además, planteando y facilitando la interdisciplinariedad o la elaboración de proyectos integradores, que pueden adaptar desde un musical (muy en boga estos últimos tiempos) a la realización de una producción propia como una ópera, por ejemplo.

Los cancioneros suelen agruparse de diferentes maneras, o bien por niveles educativos o bien por temáticas que permitan una clasificación adecuada a dichos niveles. Para el nivel de Primaria, sugerimos la siguiente clasificación:

Canciones para:

- trabajar la memoria
- higiene personal
- contra la violencia
- mejorar la comunicación en los diferentes idiomas a aprender
- contra la exclusión social
- respeto a los mayores
- conocimiento del medio
- conocimiento de la geografía
- conocimiento de la historia
- buenos hábitos de alimentación
- buenos hábitos de salud
- conocer oficios
- celebraciones
- etc.

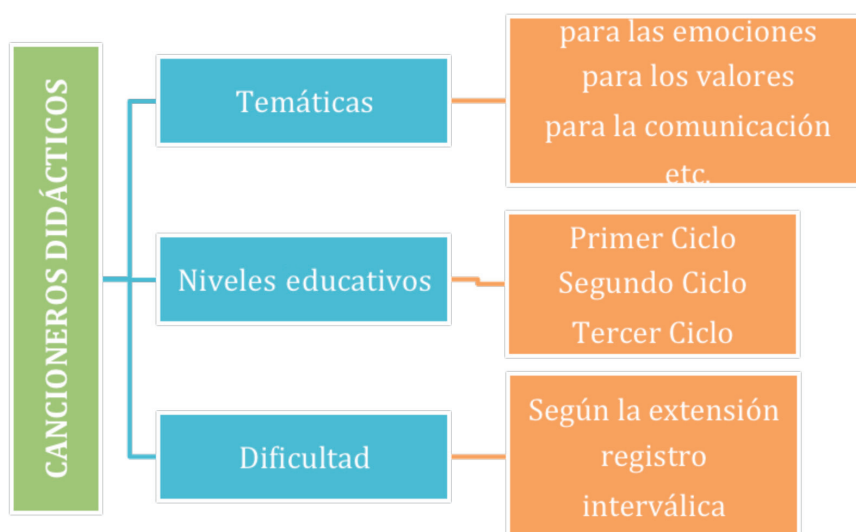


Figura 48. Ítems para seleccionar un cancionero. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia

4. Cancioneros para Educación Primaria

Los cancioneros en Educación Primaria, y atendiendo a su tipología, deberían ser educativos y formativos no solo en cuanto a música se refiere y tendrían que estar secuenciados y programados según ámbitos y niveles. Además, deberían estar vivos, es decir, el docente debería tener la suficiente capacidad para poder generar canciones en un momento determinado, para una determinada función o contenido.

Pascual, P. dice que «la canción es una composición poética de carácter popular o culta escrita para ser cantada» (2002: 239).

Rojas, N. sostiene «que es un medio de comunicación y expresión, cumple un papel importante de cohesión social, lo fundamental, el canto es la vivencia, la participación anímica que permite al niño sea ejecutante, activo participante» (1996: 4).

El cancionero en el aula, contribuye y favorece en:

- desarrollar la capacidad auditiva
- colabora al ordenamiento psicomotor
- colabora al desarrollo de la memoria
- favorece el desarrollo de la capacidad de expresión y de creación
- favorece la socialización

4.1. La relevancia de un cancionero en Educación Primaria

La formación docente del maestro de Primaria debería considerarse una de los itinerarios más distinguidos, relevantes y con mayor o igual exigencia que otras formaciones consideradas fundamentales para la sociedad (Vernia, 2014). Pero además, el docente de música debería tener una exigencia triple. Por una parte, la didáctica y pedagogía necesarias, sin olvidar los contenidos propios de su especialidad (que en algunos casos se ven reducidos a tocar la flauta de manera elemental) y la repercusión que la educación (y no digo formación) musical supone para una persona que empieza a crecer y formarse como tal. A todo esto, ¿en qué lugar ubicamos el trabajo de un cancionero en primaria?

El docente no debe limitarse a impartir clase (eso lo sabemos todos); la investigación en el aula es una forma de conocer y en consecuencia avanzar, pero no se suele hablar de composición en el aula. De todos es sabido que cuando un niño participa de su propio aprendizaje, de su propia creación, confecciona sus propios ejercicios e incluso plantea sus problemas para después resolverlos y, por consiguiente, es mucho más eficiente su avance y su desarrollo. Bajo este punto de vista, la inclusión dentro de la programación de la composición de un cancionero de trabajo, supone el aprendizaje significativo que llevará al niño a entender los conocimientos desde una percepción más directa. Si hoy la sociedad demanda personas creativas, capaces de adaptarse a las realidades actuales, se deberá empezar por una formación que les implique y les haga comprometerse con su aprendizaje.

4.2. Para la confección del cancionero

Los cancioneros en el aula pueden adoptar diferentes temáticas u objetivos que estarán marcados por el docente, según las necesidades reales. Así, la elaboración puede realizarse por épocas o fiestas religiosas (Navidad, Semana Santa, etc.). Para la integración social, para resolver conflictos en el aula, para potenciar los contenidos de otra materia o asignatura, para concienciar al alumnado de algún problema social, para mejorar la autoestima o potenciar emociones...

Se recomienda, en los primeros niveles de la Educación Primaria, que las canciones no superen los 16 compases, aumentando según se vayan superando las dificultades.

Para potenciar la motivación en el canto y su interpretación, el alumnado puede colaborar en la composición de sus canciones, eligiendo temática y aportando ideas

para la letra. Está comprobado que el discente disfruta más y rinde mejor si son responsables en cierta medida de las actividades en las que participas.

Las canciones también pueden ir acompañadas de percusión indeterminada y dramatizada con movimientos corporales o coreografías que ayuden a la memorización y asimilación de los contenidos.

Una parte que debe realizar el docente antes de preparar la confección de su cancionero didáctico es la investigación. Conocer el entorno del niño, su contexto y su realidad social le permitirá plantear una serie de objetivos y contenidos para las temáticas de las canciones que estarán en conexión con el alumnado, acercarse más a sus intereses y motivaciones y conseguir la implicación del propio discente, pues al sentirse identificado y protagonista de su aprendizaje su participación es mayor más significativa para él.

4.3. Algunas sugerencias de canciones para empezar el cancionero (Figura 49. Canciones)

Albaes

- Para el conocimiento de algunos instrumentos de percusión indeterminada:

Soy el Farolero

Soy el fa-ro-le-ro de la puer-ta el Sol co-jo mi es-ca-le-ra y en-cien-do un fa-rol
 9 Dos y dos son cua-tro, cua-tro y dos son seis, seis y dos son o-cho y o-cho díe-ci-seis

Des-pués de en-cen-di-do me pon-go a can-tar y to-das las cuen-tas me re-sul-tan mal.
 Y o-cho vein-ti-cua-tro y o-cho tren-ta y dos, á-ni mas ben-dí-tas me a-rró-di-lló yo.

– Para introducir a la formación orquestal:

Gatatumba



Ga-ta - tum batum-ba, tum-ba, con pan - de - ros y so - na - jas, ga-ta - tum batum-ba, tum-ba, no te me - tas en las pa - jas, ga - ta - tum - ba, tum - ba, tum - ba, to - ca el pi - to y el ra - bel, ga - ta - tum - ba, tum - ba, tum - ba, tam - bo - ril y cas - ca - bel.

4.4. Repertorio por comunidades

– *La carbonereta* (Valencia)

La Orquesta



Los vi - ó - li - nes su - e - nan la la - ra, la - ra, la - ra, la - ra, lá, los vi - ó - li - nes su - e - nan, la la - ra, la - ra, la - ra, lá. El cor - no el cor - no el cor - no in - glés, el cor - no el cor - no que sue - na muy bien. El cla - ri - ne - te el cla - ri - ne - te du - ba, du - ba, du - ba, du - ba, du, el cla - ri - ne - te el cla - ri - ne - te du - ba, du - ba, du - ba, du. Los tím - ba - les sue - nan con só - lo dos no - tas Sol Do - do - do Sol - sol - sol Sol - sol - sol Do. La trom - pe - ta des - per - ta - rá ta - ta, ta - ta, tá - ta - ra, ta - ta, ta - ta, ta - ta, ta. La trom - pe - ta des - per - ta - rá ta - ta, ta - ta, tá - ta - ra, ta - ta, ta - ta, tá.

Quen dirá la carbonerita, quen dirá de la del carbón, quen dirá que yo estoy casada,
quen dirá que yo tengo amor.

Fuente: *Las canciones del pueblo español*. Juan de Águila (Unión Musical Española)

– *Tres hojitas madre* (Asturias)



Tres hojitas, madre, tiene el arbolé, la una en la rama, las dos en el pié, las dos en el pié, las dos en el pie. Inés,

- Inés, Inesita Inés. Inés, Inés, Inesita Inés.
- Dábales el aire meneábanse, Dábales el aire, jaleábanse, jaleábanse, jaleábanse.
- Inés, Inés, Inesita, Inés. Inés, Inés, Inesita, Inés.

Actividades y prácticas

1. Crea tu propio *cancionero*. Trabajo de grupo para la composición de cuatro canciones con letra, dirigidas a un determinado nivel de primaria y con un objetivo claro de trabajo. El grupo de alumnos deberá ser capaz de cantar las canciones compuestas por ellos mismos.
 - a) Agrupa las canciones por temática y por dificultad.
 - b) Plantea cuatro actividades para el aprendizaje de una canción de tu *cancionero*. Incluye el movimiento y expresión corporal.
 - c) Realiza una instrumentación para una de tus canciones del *cancionero*.

Para saber más

CRIVILLÉ I BARGALLÓ, J. (1983): *El folklore musical*, Alianza, Madrid.

GALÁN, A. (2009): «Importancia del folklore musical como práctica educativa», LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación), 23.
<http://musica.rediris.es/leeme>.

GROUT, D. J. y PALISCA, C. V. (1992): *Historia de la Música Occidental I y II*. Alianza Música, Madrid.

VERNIA, A. M. (2014): *La composición de un cancionero como herramienta de trabajo para la educación musical en primaria*, Congreso SIBE, Cuenca.

Recomendada

- BELTRÁN, J. (2002): *Folklore musical infantil*, Akal, Madrid.
- BREÁ, J. (2007): «Folklore musical: De lo particular a lo universal». *Filomúsica*, 86. En línea: <http://www.filomusica.com/filo86/folklore.html> (consulta 12-03-2009).
- Costa, L. (2003): «Práctica pedagógica y música tradicional», *Revista electrónica de LEEME*, 12. En línea: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/costa03.pdf> (consulta 12-02-2009).
- GARCÍA MATOS, M. y CRIVILLÉ I BARGALLÓ, J. (1982): *Cancionero popular de la provincia de Cáceres*, Instituto de Musicología. CSIC, Barcelona.
- GIL, B. (1964): *Cancionero infantil universal*, Editorial Aguilar, Madrid.
- JOVER GÓMEZ-FERRER, G. (1991): «Trabajando con canciones», *Cuadernos de Pedagogía*, 198, pp. 44-46.
- NAUTA, J. P. (1986): «La comprensión auditiva: tipología de ejercicios en un enfoque comunicativo» en I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (septiembre 1986, Las Navas del Marqués, Ávila), Ministerio de Cultura (Dirección General de Cooperación Cultural), Madrid.
- NETTL, B. (1985): *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*, Alianza Música, Madrid.
- NÚÑEZ, E. (1983): *Canciones para cantar*, Edelsa, Madrid.
- OCÓN, E. (1874): *Cantos españoles con notas explicativas y biográficas*, Málaga.
- PEDRELL, F. (1922): *Cancionero musical popular español*, Valls, Barcelona.
- RAMÓN LLUCH, R. (1990). *Eixam, 332 cançons*, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Valencia.
- SEGUÍ, S. et al. (1980). *Cancionero musical de la provincia de Valencia*. Institución Alfonso el Magnánimo, Editorial Piles, Valencia.
- TORRALBA, J. (1981). *Canciones populares de la provincia de Cuenca*, Diputación Provincial de Cuenca, Cuenca.
- VV. AA. (1988): *Canciones populares españolas*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander.

Recursos en red

Canciones infantiles.

<http://cancionesinfantilesonline.blogspot.com.es/p/canciones-educativas-para-los-mas.html>

La Canción como recurso didáctico.

<http://www.monografias.com/trabajos66/cancion-didactica/cancion-didactica2.shtml>

Canciones para Infantil y Primaria.

<https://mariajesusmusica.wordpress.com/2008/10/09/canciones-para-infantil-y-primaria/>

Juegos y Canciones Populares.

<http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/97/canciones.pdf>

MOS.

<http://ares.cnice.mec.es/folclore/>

Teledemus.

http://www.xtec.cat/monografics/rtee/europa/158es/partitura_esp.htm

Creación de proyectos,
unidades didácticas
y dossieres
AMPARO PORTA

Te presentamos a continuación varios documentos de ayuda para la creación de un proyecto o unidad didáctica y un dossier de Didáctica de la Expresión Musical en Educación Primaria.

Proyecto o unidad didáctica

Estructura del proyecto o de la unidad didáctica (la diferencia entre ambos es de carácter cualitativo). El proyecto es más libre y recorriendo aspectos interdisciplinares a partir de temas generales o particulares, así como centros de interés. La unidad didáctica, por el contrario está ubicada en el propio currículo de Expresión Musical en Primaria, desarrollando de manera específica una unidad estructurada de sus diferentes aspectos localizados temporalmente y estructurada por contenidos a desarrollar.

El material que te presentamos consta de los siguientes documentos:

I. El proyecto o unidad didáctica

PREPARACIÓN DEL PROYECTO

- Estructura, extensión
- Formato
- Guión razonado del proyecto. Planificación e ideas eje
- Agenda de trabajo

PRESENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS Y UNIDADES DIDÁCTICAS

- Rúbrica de evaluación entre iguales
- Exposición de proyectos y unidades didácticas

II. El dossier de canciones y actividades

- Modelo de ficha de canción
- Instrucciones de elaboración del dossier

I. Creación de un proyecto o unidad didáctica

Preparación del proyecto

A. Estructura de un proyecto de expresión musical en Educación Primaria

1. Consideraciones generales
2. Finalidades y objetivos
3. Contenidos
4. Metodología
 - 4.1. Ámbitos
 - Expresión auditiva
 - Expresión rítmica
 - Expresión vocal
 - Expresión instrumental
 - 4.2. Estrategias
 - Enseñanza expositiva
 - Trabajo en grupos cooperativos
 - Rincones
 - Proyectos de investigación
 - Estudio de caso/ Resolución de problemas
5. Líneas de acción
 - Duración de proyecto
 - Temporalización (optativa)
 - Colección básica de canciones y audiciones
 - Guion índice de Índice de actividades, canciones, audiciones, contenidos, materiales y recursos
6. Desarrollo del proyecto
7. Evaluación
 - Sistema de evaluación o seguimiento
 - Ficha de evaluación u observaciones
8. Valoración de la elaboración proyecto
 - Tiempo dedicado
 - Autoevaluación del proyecto
 - Evaluación de los componentes del grupo
 - Grado de cooperación y responsabilidad compartida
9. Bibliografía utilizada

NOTA: Extensión recomendada 25 páginas + Anexos

B. Formato. Materiales, condiciones y fecha de entrega

El proyecto ha de incluir:

1. 1.^a página
 - N.º del grupo
 - Componentes por orden alfabético
 - N.º de actividades realizadas
2. Página 2 a 4
 - Índice de actividades, canciones, audiciones, contenidos, materiales y recursos
3. Parte central
 - Una página, al menos, para cada una de las actividades
4. Final
 - Resumen
 - Bibliografía utilizada
 - Valoración del dossier realizado
 - Evaluación del grupo. Razonada y numérica

Materiales a utilizar

- Apuntes de clase con actividades realizadas
- Bibliografía básica o complementaria recomendada
- Cualquier otra bibliografía, material o recurso de interés

C. Defensa, plazos y fechas de entrega

Se realizará en varias etapas:

- 1) Preparación de un guión razonado, defensa y corrección
- 2) Presentación escrita y oral del proyecto
- 3) Presentación de la rúbrica de evaluación entre iguales.

D. Cronograma

- 1) Guión razonado
 - Se propondrá una fecha para la entrega de un índice razonado de las actividades propuestas por cada grupo por el Aula virtual y en clase
- 2) Entrega final y defensa
 - Según calendario establecido. A acordar.
 - Documento escrito*
 - ppt*

E. Guión razonado

Planificación del proyecto, unidad didáctica o programación:

1. Proyecto o unidad didáctica (título o tema)
2. Grupo número
3. Componentes
4. Fecha de entrega
5. Señalar tipo de trabajo: () Proyecto, () Unidad didáctica, () Programación
6. Título
7. Breve descripción del contexto:
 - Tipo de centro
 - Localidad
 - Características o datos de interés para el desarrollo del proyecto
 - Nivel educativo

N.º DE ACTIVIDADES PREVISTAS. Total.....		
<i>Ámbitos</i>		<i>Observaciones y comentarios</i>
Expresión auditiva		
Expresión rítmica y movimiento		
Expresión vocal		
Expresión instrumental		
Lectoescritura de la música		

<i>Toma de decisiones. Estructura</i>		<i>Observaciones y comentarios</i>
Duración de proyecto		
Temporalización (optativa)		
Colección básica de canciones y audiciones		

8. ¿Qué sistema de evaluación se va a utilizar? Enumerar
9. Previsión de bibliografía

F. Agenda de trabajo

1. Distribución de tareas y contenidos
2. Horas previstas y distribución
3. Nota a la que aspira el grupo. Numérica y razonada
4. Instrucciones de envío por el aula virtual:
 - Título del fichero Grupo x Guión razonado
 - Lo envía un solo miembro de cada grupo

Sesión de evaluación

G. Rúbrica de evaluación (presentación del proyecto o unidad didáctica). Grupo evaluador.....

MIEMBROS DEL GRUPO EVALUADO (por orden de exposición)

	0-4 FLOJO	4-6 NORMAL	6-8 BIEN	8-10 EXCELENTE	Evaluado/ PUNTOS
Presentación oral 40 %	Han de trabajar mucho más. Tienen muchos errores, dudas, inseguridad, etc	Han de hacer algunas rectificaciones, de vez en cuando parece dudar	Exposición fluida, muy pocos errores	Se nota un buen dominio del tema, no cometen errores, no dudan	
Calidad del ppt 40 %	No se entiende	A veces	Casi siempre	Perfecta	
Estructura 20 %	No se entiende	Cuesta de entender	Buena estructura	Excelente	

Calificación final del proyecto o UD..... Participante destacado

MIEMBROS DEL GRUPO EVALUADO (por orden de exposición)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

Realizado por (evaluador).....

NOTA. La rúbrica será debatida para su aprobación en clase.

II. El dossier de canciones y actividades

A. Modelo de ficha de canción para la creación de cancioneros

Modelo de Ficha para la creación de cancioneros	
TÍTULO	Autor Procedencia
ANÁLISIS MELÓDICO Ámbito Primera y última nota Intervalo inicial Tonalidad Modo Forma Musical	ANÁLISIS RÍTMICO MODOS RÍTMICOS Tempo Acento Subdivisión Compás Ritmo melódico
ANÁLISIS SEMÁNTICO Lengua Tema Observaciones sobre la letra	FÓRMULA GENERADORA FINALIDAD MUSICAL
PARTITURA	
APLICACIÓN DIDÁCTICA	
EDAD FINALIDAD ACTIVIDADES	

B. La elaboración del dossier

Dossier individual de actividades y canciones en programa

A entregar la última clase de diciembre.

1. Criterios de calidad del dossier presentado:
 - Selección de contenidos.
 - Orden y organización en presentación.
 - Organización práctica y diseño de las aportaciones.
 - Organización didáctica, aplicabilidad y legibilidad del fichero como material docente
 - Bibliografía y discografía utilizada (si la hay)
2. Tipo de tarea: individual
3. Fecha de entrega
4. Soporte
 - Papel
5. Evaluación en el programa de la asignatura

Glosario de términos musicales

ANA M. VERNIA

- *a cappella*: forma de canto sin ningún acompañamiento instrumental.
- *acento*: acento, arreglo de la nota que consiste en tocarla de forma más marcada de lo habitual.
- *accelerando*, *accel.*: acelerando, dando más velocidad, aumentando el tempo.
- *acceso*: encendido, en fuego.
- *acciaccatura*: apoyatura muy rápida que se interrumpe con la nota que la sigue sin tener valor en el compás.
- *adagietto*: lento, menos lento que adagio.
- *adagio*: lento.
- *ad libitum* (abreviado comúnmente como *ad lib.*; lat.): a voluntad, la velocidad y la forma de ejecución de la obra se dejan a elección del ejecutante.
- *alla breve*: en compás de 2/2; dos golpes por compás, o el equivalente.
- *allargando*: alargando, cada vez un poco más lento.
- *allegretto*: moderadamente rápido, más lento que allegro.
- *allegretto vivace*: moderadamente rápido y más vivo.
- *allegro*: rápido.
- *alto*: alto; referido a un rango particular de voz entre el tenor y la soprano, contralto.
- *ámbito*: rango entre la nota más aguda y la más grave de una melodía.
- *anacrusa*: la nota o notas que preceden a la primera barra de compás.
- *andante*: a la velocidad de andar.
- *andantino*: un poco más lento que andante.
- *animato*: animado, vivo.
- *antifona*: composición generalmente litúrgica que consiste en respuestas corales entre dos coros.
- *a piacere*: a placer, el ejecutante no necesita seguir el tempo estricto.
- *appoggiatura*: apoyatura, ornamento que toma parte del valor de la siguiente nota según cual sea su figura.
- *a prima vista*: leer a primera vista una nota, pasaje u obra.
- *arietta*: un aria corta.
- *arioso*: en el estilo de un aria.
- *armadura* de clave: conjunto de alteraciones que escritas al principio del pentagrama indican la tonalidad específica de una pieza musical.
- *arpeggio* (a veces, abreviado como *arp.*): forma de interpretar el acorde haciendo sonar las notas sucesivamente en vez de al unísono. En la música para piano se suele utilizar como alternativa al acorde dado en el que suele haber un intervalo alto entre las notas. Los arpeggios son muy utilizados como acompañamiento.
- *a tempo*: a tiempo, regresar al tempo anterior (tras un *accelerando*, *ritardando*, etc.).
- *bajo*: 1. la más grave de las voces humanas; 2. la línea inferior de una composición musical, que suele encargarse de definir y sustentar la armonía; 3. en un contexto orquestal, suele aludir al contrabajo.

- *basso continuo*: bajo continuo, una parte de bajo interpretada de forma continua a lo largo de una pieza para conferirle la estructura armónica, empleada especialmente en el Barroco e interpretada siempre por el clave o el órgano, apoyado por un violonchelo o una mandolina.
- *beat*: véase pulso.
- *becuadro*: un símbolo (♮) que anula el efecto de una alteración anterior, como el sostenido o el bemol.
- *bemol*: un símbolo (♭) que disminuye la altura de una nota en un semitono.
- *binaria, forma*: forma musical en dos secciones: AB.
- *cadenza*: una sección solista, por lo general en un concierto u otra obra similar, que se utiliza para mostrar la técnica del intérprete, a veces con considerable extensión.
- *calando*: cayendo o descendiendo; es decir, cada vez más lento y más tranquilo; ritardando, junto con disminuyendo.
- *calderón, fermata* (a veces llamado *bird's eye* en ing.): indica que una nota o silencio debe mantenerse durante un tiempo que está a criterio del intérprete o director, un calderón al final de un movimiento o sección inicial o intermedia por lo general es moderadamente prolongado, pero un calderón al final de una sinfonía puede ser prolongado hasta dos veces la duración escrita o más para lograr un efecto dramático.
- *canon, kanon* (al.): forma musical en la que un tema es repetido, imitado y construido por otros instrumentos con cierto retraso de tiempo, creando un efecto de capas (véase *Canon de Pachelbel*).
- *cantabile, cantando*: en un estilo cantable.
- *capo*: un dispositivo para cambiar de tono en guitarras y banjos.
- *cabeza*; es decir, el inicio (de un movimiento generalmente).
- *cédez* (fr.): ceder, dar paso.
- *cesura, caesura* (lat.): pausa, parada; es decir, una ruptura total del sonido (a veces denominado en inglés *railroad tracks*, «vías de ferrocarril», debido a su aspecto).
- *clave*: signo que se ubica al principio del pentagrama cuya función es indicar la altura de lo escrito en la partitura, asignando una determinada nota a una línea del pentagrama que se toma como punto de referencia para establecer el nombre del resto de las notas.
- *codetta*: una coda pequeña, aunque normalmente se aplica a un pasaje anexo a una sección de un movimiento, en vez de al movimiento completo.
- *coloratura*: coloración, es decir, ornamentación elaborada de una línea vocal, o especialmente una voz soprano que es especialmente adecuada para dicha elaboración.
- *come prima*: como la primera (vez); es decir, como anteriormente, suele hacer alusión a un tempo anterior.
- *compasillo, common time* (ing.): el compás de 4/4: cuatro pulsos por compás, en cada pulso entra una figura de negra. El 4/4 suele representarse en el pentagrama como *CommonTime.svg*. Este símbolo no es una letra C como abreviatura de compasillo o de *common time*, sino que se trata de un círculo partido; el círculo completo históricamente se usaba para representar el compás ternario de 3/4.

- *contralto*: el segundo más agudo de los cuatro rangos vocales estándar (bajo, tenor, contralto, soprano).
- *crescendo*: creciendo; es decir, un sonido de un volumen progresivamente más alto; lo opuesto a disminuyendo.
- *D.C., da capo*: desde la cabeza; es decir, desde el principio (véase *capo*).
- *D.S., dal segno*: desde el signo; es decir, desde el punto marcado mediante el signo *segno* (véase *segno*).
- *D.S. al fine, dal segno al fine*: desde el signo hasta el final; es decir, volver a un punto marcado mediante el signo y continuar hasta el final de la pieza.
- *D.S.S. al coda, dal segno al coda*: lo mismo que *D.S. al coda*, pero con un doble *segno*.
- *D.S.S. al fine, dal segno al fine*: desde el doble *segno* hasta el final; es decir, volver a un punto marcado mediante el doble signo y continuar hasta el final de la pieza.
- *decrescendo, decresc.*: decreciendo; es decir, con un volumen gradualmente decreciente, lo mismo que disminuyendo.
- *diminuendo, dim.*: disminuyendo; es decir, con un volumen gradualmente decreciente, lo mismo que *decrescendo*.
- *dinámica*: variaciones de la intensidad del sonido.
- *dissonante*: disonante.
- *divisi, div.*: dividido; es decir, una parte en la que normalmente varios músicos tocarían exactamente las mismas notas que están escritas, se divide la interpretación de las notas escritas simultáneas entre ellos. Se utiliza con mayor frecuencia en instrumentos de cuerda, ya que con ellos suele ser posible otra forma de ejecución. La indicación *divisi* se cancela mediante el término *unisono* (véase en esta lista).
- *doppio movimento*: el doble de rápido.
- *espressivo, espr.*: expresivamente.
- *estinto*: extinto, extinguido; es decir, tan suave como sea posible, sin vida, apenas audible.
- *etwas* (al.): algo.
- *falsetto*: voz masculina por encima del registro habitual del bajo o del tenor.
- *fermata*: véase *calderón*.
- *fine*: fin, final; suele aparecer en expresiones como *al fine*, que significa «hasta el final».
- *forte, f* (normalmente): fuerte; es decir, *to be played or sung loudly*.
- *fortepiano, fp* (normalmente): fuerte-suave; es decir, 1. fuerte y después inmediatamente *suave* (véase *dinámica*), o bien 2. un *fortepiano*, instrumento antecesor del piano.
- *fortissimo, ff*: muy fuerte (véase nota en *pianissimo*).
- *fortississimo, fff*: tan fuerte como sea posible.
- *forzando, fz*: véase *sforzando*.
- *fuoco*: fuego; con *fuoco* significa «con fuego».
- *furia*: con furia.
- *furioso*: furiosamente.
- *G.P. (grand pause)*: gran pausa; indica a los intérpretes que todo el conjunto tiene un silencio de duración indeterminada, suele usarse con efecto dramático durante una sección en volumen alto.

- *giocosu, gioioso*: alegremente.
- *giusto*: estrictamente, exactamente; por ejemplo, *tempo giusto* es «en el tiempo estricto».
- *glissando* (italiano simulado, del fr.): un deslizamiento continuo de una altura a otra (*glissando verdadero*), o bien una escala incidental ejecutada al moverse de una nota melódica a otra (*glissando efectivo*). Comparar con portamento.
- *grave*: lenta y seriamente.
- *grazioso*: graciosamente.
- *hemiolia, hemiola* (inglés, griego): supone la imposición de un patrón rítmico o de articulación distinto al que implica la indicación de compás; en concreto, en un compás ternario como el 3/4, se impone un patrón binario como si el compás fuera, por ejemplo un 2/4. Véase síncopa.
- *homofonía, homofónico*: una textura musical con una voz o línea melódica acompañada por acordes; también se usa como adjetivo, homofónico.
- *intro*: sección introductoria.
- *larghetto*: algo lentamente; no tan lento como el largo.
- *largo*: ampliamente; es decir, lentamente.
- *legato*: ligado, unido; es decir, suavemente, de manera conectada (véase articulación).
- *leggiero*: ligeramente, delicadamente.
- *lent* (fr.): lentamente.
- *lento*: lentamente.
- *liberamente*: libremente.
- *libero*: libre, libremente.
- *ma non troppo*: pero no mucho.
- *maestoso*: majestuosamente, de una manera imponente.
- *MD*: véase *mano destra* y *main droite*.
- *melisma*: técnica de cambiar la nota (altura) de una sílaba de texto mientras está siendo cantada.
- *meno*: menos; véase *meno mosso* que está por debajo de *mosso*.
- *mezzoforte, mf*: medio fuerte; es decir, moderadamente fuerte (véase dinámica).
- *mezzopiano, mp*: medio suave; es decir, moderadamente suave (véase dinámica).
- *mezzo-soprano*: voz femenina con un rango que normalmente se extiende desde el la por debajo del do central al fa una undécima por encima del do central. Las mezzosopranos suelen tener un timbre más oscuro que las sopranos y su rango vocal se encuentra entre el de una soprano y el de una contralto.
- *MS*: véase *mano sinistra*.
- *moto*: movimiento; normalmente aparece como *con moto*, que significa «con movimiento o rápidamente».
- *munter* (al.): animado.
- *nocturne* (fr.): una pieza musical escrita para la noche.
- *overtura*: pieza sinfónica con que se da principio a una ópera, oratorio u otra composición musical.

- *octava*: intervalo entre una altura musical y otra con la mitad o el doble de su frecuencia.
- *ópera*: poema dramático con acompañamiento de música y cuyo texto es todo cantado.
- *oratorio*: drama musical de asunto religioso. Ejemplo: los oratorios de Haendel.
- *ossia*, *oppure*: en vez de; es decir, de acuerdo con alguna forma alternativa de interpretar un determinado pasaje, que está marcado con una nota al pie, notas adicionales pequeñas, o un pentagrama adicional.
- *ostinato*: obstinado, persistente; es decir, un patrón musical breve que se repite durante toda una composición entera o parte de la misma.
- *ottava*: octava; por ejemplo *ottava bassa* que significa una octava por debajo.
- *pastorale*: en un estilo pastoral, tranquilo y simple.
- *pausa*: silencio.
- *pedale*, *ped.*: en las partituras para piano, indica al intérprete que debe presionar el pedal de resonancia para mantener la nota o acorde que se está tocando. El ejecutante puede recibir instrucciones para soltar el pedal con un signo de asterisco (*).
- *pesante*: fuerte, pesado.
- *peu à peu* (fr.): poco a poco.
- *pianissimo*, *pp* (normalmente): muy suavemente; es decir, se toca o canta más suave que la indicación *piano*. Esta convención puede ampliarse, es decir, cuantas más *p* estén escritas, más suave quiere el compositor que el músico toque o cante. Por lo tanto, *ppp* (*pianississimo*) sería más suave que *pp*. Una indicación dinámica en una pieza debe ser interpretada en relación con el resto de indicaciones dinámicas de la misma pieza. Por ejemplo, *pp* debe tocarse tan suavemente como sea posible, pero si aparece la indicación *ppp* más adelante en esa pieza, *pp* debería ser notablemente más fuerte que *ppp*. Más de tres *p* de (*ppp*) o tres *f* de (*fff*) son poco frecuentes.
- *piano*, *p* (normalmente): suavemente; es decir, se toca o canta suave (véase dinámica).
- *portamento*: En general, es un deslizamiento en altura entre una nota y otra, por lo general haciendo una pausa justo por encima o por debajo de la nota final, y luego deslizando rápidamente a esa altura. Si se ejecuta sin pausas, entonces es un *glissando* básico.
- *prestissimo*: extremadamente rápido, tan rápido como sea posible.
- *presto*: muy rápido.
- *rallentando*, *rall.*: ampliación del tempo, progresivamente más lento (normalmente no se distingue del *ritardando*).
- *recitativo*: recitadamente; una sola voz sin acompañamiento.
- *restez* (fr.): mantenerse; es decir, permanecer en una nota o cuerda.
- *retenu* (fr.): contener; lo mismo que el término italiano *ritenuto* (ver en esta lista).
- *risoluto*: decididamente.
- *rit.*: puede ser una abreviatura del término *ritardando*; o bien del término *ritenuto*.
- *ritardando*, *ritard.*, *rit.*: ralentizando; decelerando; opuesto a *acelerando* (véase en esta lista).

- *ritenuto*, riten., rit.: retenido; es decir, más lento. Por lo general, más lento temporalmente que el ritardando, aunque a diferencia del ritardando puede aplicarse a una sola nota.
- *ritornello*: un pasaje recurrente para orquesta en el primer movimiento o el movimiento final de un concierto solista o aria, también en obras para coro.
- *rondó*: una forma musical en la que una determinada sección vuelve a aparecer repetidamente, intercalada entre otras secciones: ABACA es la estructura habitual.
- *rubato*: robado; es decir, en tempo flexible, se aplica a las notas dentro de una frase musical con el fin de lograr un efecto expresivo.
- *scherzando*, *scherzoso*: juguetonamente.
- *scherzo*: una forma musical ligera, «en broma» o divertida, original y generalmente escrita en compás ternario rápido.
- *semitono*: el intervalo musical más pequeño que se puede dar entre notas en la mayor parte de la música occidental, por ejemplo entre fa y fa sostenido.
- *sforzando*, sfz: hecho fuerte; es decir, un fuerte acento repentino.
- *smorzando*, smorz.: muriendo, extinguiendo o atenuando; por lo general, interpretado como una disminución en la dinámica y muy a menudo también en el tempo.
- *sonatina*: una sonata pequeña.
- *soprano*: el más agudo de los cuatro rangos vocales estándar (bajo, tenor, contralto, soprano).
- *sordina*, *sordine* en plural: un apagador o un pedal de resonancia en el caso del piano.
- *sostenido*: un símbolo (#) que aumenta la altura de la nota en un semitono. El término también puede usarse como adjetivo para describir una situación en la que un cantante o músico está interpretando una nota en la que la afinación es un octavo o un cuarto de semitono por encima en altura.
- *sostenuto*: mantenido, alargado.
- *sotto voce*: en una voz baja; es decir, silenciosamente.
- *stretto*: apretado, estrecho; es decir, más rápido o acelerando en adelante. También es un pasaje en una fuga en el que la textura contrapuntística es más densa, con cercanos solapamientos de las entradas del sujeto en las diferentes voces. Por extensión, se utiliza en otras composiciones para designar pasajes similares con imitaciones muy cercanas.
- *stringendo*: acelerando el tiempo, apretando el tiempo.
- *subito*: súbitamente, de repente.
- *tacet*: en silencio, no tocar.
- *tempo*: tiempo; es decir, la velocidad total de una pieza musical.
- *tempo di marcia*: tempo de marcha.
- *tenor*: el segundo más grave de los cuatro rangos de voz estándar (bajo, tenor, alto y soprano).
- *tenuto*: mantenido; es decir, tocar una nota un poco más larga de lo habitual, pero sin alterar el valor general de la nota.
- *ternario*: que tiene tres partes. En particular, hace referencia a una forma musical de tres partes con partes representados por las letras: ABA.

- *tessitura*: el rango de alturas «mejor» o más cómodo, utilizado normalmente para identificar el rango vocal más destacado o común dentro de una pieza musical.
- *timbre*: la calidad de un sonido musical que distingue a las voces e instrumentos.
- *tonalidad* relativa: tonalidades mayores y menores que comparten la misma armadura, es decir, las mismas alteraciones.
- *tutti*: todos; es decir, todos juntos, normalmente utilizado en una partitura orquestal o coral cuando la orquesta o todas las voces deben intervenir al mismo tiempo. También se puede ver en la música barroca donde dos instrumentos que comparten la misma partitura, después de que uno de ellos haya empezado a tocar de una forma más avanzada: ambos tocan juntos de nuevo en el punto señalado como tutti (véase *ripieno*).
- *unisono o unis* (fr.): en unísono; es decir, varios intérpretes de un grupo deben tocar exactamente las mismas notas en su parte escrita, en oposición a la división de las notas simultáneas entre ellos. A menudo se utiliza para marcar la vuelta de la indicación divisi (véase en esta lista).
- *vibrato*: vibrando; es decir, una ligera alteración de altura en una nota que es repetida más o menos rápidamente. Este efecto se emplea para proporcionar un sonido más rico y también como un medio de expresión. Suele confundirse con el trémolo, que hace referencia a una variación similar en el volumen de una nota; o bien a la repetición rápida de una sola nota.
- *vivace*: muy animado, up-tempo.
- *vivacissimo*: muy animado.
- *vivo*: animado.

Recursos

<http://recursos.cnice.mec.es/musica/glosario.php?PHPSESSID=b6817949fa4c4d3159c2d7a7163eb137>
http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Glosario_de_terminolog%C3%ADa_musical
<http://www.patrimoniomusical.com/glorarioterminos.htm>

Bibliografía

- ABBADIE, M. y MADRE, M. L. (1974): *Educación rítmica en la escuela*, Ed. Pilar Llongueres, Barcelona.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1964): *Historia de la pedagogía* (9.^a reimpre-sión), Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- ALSINA, P. (2006): *El área de educación musical. Propuestas para aplicar al aula*, Graó, Barcelona.
- ALSINA, P. y SESÉ, F. (2006): *La música y su evolución. Historia de la música con propuestas didácticas y 49 audiciones* (6.^a ed.), Graó, Barcelona.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1976): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (vol. 3), Trillas, México.
- BACHMANN, M. L. (1998): *La rítmica de Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*, Pirámide, Madrid.
- BERMELL, M. A. (1993): *Interacción música y movimiento en la formación del profesorado*, Mandala, Madrid.
- BOE: <http://www.boe.es/legislacion/index.php>.
- BOULCH, J. (1986): *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Paidós, Barcelona.
- BOULEZ, P., PRIETO, E. J. y NATTIEZ, J. J. (1984): *Puntos de referencia*. Gedisa, Barcelona.
- CANO, A. G. y NIETO, E. (Coord.) (2006): *Programación didáctica y de aula: de la teoría a la práctica docente*, Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca.
- CHAPUIS, J. (1995): *Elementos de solfeo y armonía del lenguaje musical. Libro del alumno*, Éditions Pro Musica, Fribourg, Suiza.
- CRATTY, B. J. (1982): *Desarrollo perceptual y motor en los niños*, Paidós, Buenos Aires.
- CRIVILLÉ I BARGALLÓ, J. (1983): *El folklore musical*, Alianza, Madrid.
- DEL BIANCO, S. (2007): *Jacques-Dalcroze*. En DÍAZ, M. y GIRÁLDEZ, A. (coords.): *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación música* (pp. 24-32), Graó, Barcelona.
- DÍAZ, M. (2010): *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: la necesaria coordinación. Análisis para futuros Planes de Intervención Educativa en la Comunidad Autónoma Vasca*. País Vasco, Universidad del País Vasco. [Tesis doctoral] ISBN: 978-84-8373-949-5.
- DUVIGNAUD, J. (comp.) (1972): *Sociología del conocimiento*, pp.187-190, Fondo de cultura Económica, México.
- EISNER, E. W., (1987): *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- (1995): *Educación la visión artística*, Paidós, Barcelona.
- ELLIOT, J. (1991): *Action research for educational change*, McGraw-Hill Education, Reino Unido.
- ESCUADERO, P. (1996): *Lenguaje Musical y Didáctica de la Expresión Musical*. Ed. S. Pablo, Madrid.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. E. (2009): *La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales*. Enseñanza & Teaching, 1.

- ESPARZA, A. (1980): *La psicomotricidad en el jardín de infantes*, Paidós, Barcelona.
- FENOLLOSA, R. y SANZ, J. M. (1997) (1998): *A todo ritmo I y II*, Almadraba, Valencia.
- GALÁN, A. (2009): *Importancia del folklore musical como práctica educativa*. LEE-ME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación), 23.
<http://musica.rediris.es/leeme>.
- GARCÍA DE MENDOZA, A. (2015): *Enciclopedia musical*, Palibrio, Estados Unidos.
- GRIFFITHS, P. (2006): *Breve Historia de la música occidental*, Akal, Madrid.
- GROUT, J. y PALISCA, C. (1992): *Historia de la Música Occidental I y II*, Alianza Música, Madrid.
- HARGREAVES, D. J. y NORTH, A. C. (1999): «The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology», *Psychology of Music*, 27, 1 (1999), 71-83.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1973): *La iniciación musical del niño*, Ed. Ricordi, Buenos Aires.
- (1977): *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*, Ed. Ricordi, Buenos Aires.
- (2002): *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen, Buenos Aires.
- HERRERA, S. (1994): Aula de Innovación Educativa [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 24.
- (1994): «La importancia del movimiento en la educación musical», Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 24.
- IDLA, E. (1982): *Movimiento y ritmo*, Paidós, Barcelona.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (2000): *Cultura infantil y multinacionales: La construcción de la identidad en la infancia*.
- LLONGUERES, J. (1974): *Educación rítmica en la escuela*, Pilar Llongueres, Barcelona.
- LURIA, A. R. (1981): *Sensación y percepción*, Fontanella, Barcelona.
- MICHELIS, U. (1982): *Atlas de música* (12.^a reimpresión), vol. 1, Alianza, Madrid.
- (1991): *Atlas de música*, 2 vols., Alianza, Madrid.
- NÚÑEZ, V. (2003): «Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía ‘enseñar vs asistir’», *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 2003, núm. 33, pp. 17-35.
- ORDÓG, L. (2000): *La educación musical según el sistema Kodály*. Rivera editores, Valencia.
- PHILLIPS-SILVER, J. y TRAINOR, L. J. (2007): «Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement», *Cognition*, 105, pp. 533-546.
- PIAGET, J. (1971): *La Psicología del niño*, Ed. Morata, Madrid.
- (1981): *Lo posible, lo imposible y lo necesario*, Cuadernos de Pedagogía. Madrid.
- PINILLOS, J. L. (1986): *Principios de psicología*. Alianza, Madrid.
- PORTA, A. (1990): *Guía mágica de un concierto*. Generalitat Valenciana, Valencia.
- (1991): Capítulo II. Orientaciones didácticas en Formación del profesorado de educación infantil y del primer ciclo de primaria. *Guía del programa*. Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, pp. 23-124.
- (1993): *Educación auditiva y currículum*. Colección Materiales para la reforma. Generalitat Valenciana, Valencia.

- (2007): «Hablemos de educación, hablemos de música», *Eufonia*, Graó, Barcelona.
- (2008): «Qué puede aportar la música al ciudadano contemporáneo», *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, pp. 379 -390.
- (2001): «La Educación musical, un proyecto a medio camino», *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 303; 87-90, Praxis, Barcelona.
- (2005): «La escucha de un espectador de fondo. El niño ante la televisión», *Comunicar*, 25, pp. 284-285.
- (2007): *Músicas públicas, escuchas privadas: hacia una lectura de la música popular contemporánea*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- (2010): *¿Qué escuchan los niños en la TV?*, UJI/Rivera. Castellón.
- (2012): «Lecturas educativas de la televisión. Estudio de la música de una muestra de cabeceras y búsqueda de propuestas educativas», *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, pp. 71-86.
- RIAMBAU, E. (1997): *Francis Ford Coppola*. Cátedra, Barcelona.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J. (2002): *Instrumentos musicales a través de la historia*, Club Universitario, Alicante.
- SACRISTÁN, G. y GÓMEZ, J. P. A. (1983): *La enseñanza, su teoría y práctica*, Akal, Madrid.
- SANUY, M. y GONZÁLEZ, L. (1963): *Orff. Schulwerk*. Unión Musical Española, Madrid.
- SCHAFFER, R. M. (1977): *The Tuning of the World*, Nueva York y en 1994 como *The Soundscape*, Destiny books, Rochester, Vermont.
- SCHINCA, M. (1983): *Psicomotricidad, ritmo y expresión corporal*, Escuela Española, Madrid.
- SEGUÍ, S. (1990): *Canciones valencianas para la escuela*, Ed. Piles, Valencia.
- SMALL, C. (1989): *Música, sociedad, educación: un examen de la función de la música en las culturas occidentales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*, Alianza, Madrid.
- TRALLERO, C. (2004): *El despertar del ser harmònic. Musicoteràpia autorealitzadora*, Abadia de Montserrat, Barcelona.
- TRÍAS, N. (1976): *Jocs rítmics*, Ed. Pilar Llongueres, Barcelona.
- VADESPAR, E. (1990): *Manual J-Dalcroze. Enseñanza de la crítica*, Ed. Pilar Llonguera, Barcelona.
- VERNIA, A. M. (2011): *Lateralidad. ¿Un concepto nuevo en lenguaje musical? ¿Por qué debemos marcar el compás con las dos manos?* Madrid: Sul Ponticello, I época, n. 26, sep. 2011. [En línea] en: <http://www.sulponticello.com/?p=4064>>. ISSN: 1697-6886 [Consulta: 12 de noviembre de 2014].
- VERNIA, A. M. (2014): «La composición de un cancionero como herramienta de trabajo para la educación musical en primaria», Congreso SIBE, Cuenca.
- (2014): «El ritmo a través del cuerpo como herramienta de aprendizaje musical. La competencia rítmica», *Quaderns Digitals*, 78.
- VV. AA. (1982): *Music for children 1. Pre-School. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.
- VV. AA. (1982): *Music for children 2. Primary. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.
- VV. AA. (1982): *Music for children 3. Upper elementary. Orff-Schulwerk*. Ed. Schott, Alemania.

- VYGOTSKY, L. (1981): «The instrumental method in psychology», en J. WERTSCH (ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*, pp. 134-143, Sharpe, Nueva York.
- (1988): «Interacción entre aprendizaje y desarrollo», *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, pp. 123-140.
- WILLEMS, E. (1956): *Carnets Pedagogiques No 0. Initiation musicale des enfants. Depuis*, Pro Musica, Fribourg.
- (1956): *Carnets Pedagogiques No 1. Chansons de deux à cinq notes Depuis*, Pro Musica, Fribourg, Suiza (versión española).
- (1956): *Carnets Pedagogiques No 2. Chansons d'intervalles Initiation musicale des enfants Depuis*, Pro Musica, Fribourg, Suiza (versión española).
- (1961): *Las bases psicológicas de la educación musical*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.
- (1962): *La preparación musical de los más pequeños*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.
- (1966): *Educación musical-Guía didáctica para el maestro*, Ed. Ricordi Americana, Buenos Aires.
- (1979): *El ritmo musical*, Ed. Eudeba, Buenos Aires.

Recursos en red recomendados:

<http://www.educacontic.es/blog/mirando-la-musica-los-musicogramas>
<http://www.doslourdes.net/musicogramas.htm>
<http://jfranmoreno.wix.com/piratas-2>
<http://www.musytic.com/musicogramas/moscardon.html>
http://www.xtec.cat/monografics/rtee/europa/158es/partitura_esp.htm
<http://cancionesinfantilesonline.blogspot.com.es/p/canciones-educativas-para-los-mas.html>

Índice de ilustraciones

Figura 1. El desarrollo de la Expresión Musical y su didáctica como proyecto educativo. Fuente: Amparo Porta	
Figura 2. La Educación Musical y la Escuela del Sujeto. Fuente: (Porta, 2007) «Hablemos de educación, hablemos de música». Eufonía	
Figura 3. El proceso educativo de la Educación Musical. Fuente: (Porta, 2007).....	
Figura 4. El método de lectura de la música en contextos audiovisuales	
Figura 5. Leyes de Educación. Fuente: diferentes BOE.....	
Figura 6. La educación musical en el siglo xx. Fuente: V. Hemsy de Gainza, 2004	
Figura 7. Metodología Orff. Fuentes de imágenes: Wikipedia	
Figura 8. Metodología Dalcroze. Fuentes de imágenes: Wikipedia	
Figura 9. Metodología Kodály. Fuentes de imágenes: Wikipedia	
Figura 10. Metodología Willems. Fuentes de imágenes: Wikipedia	
Figura 11. Cualidades del sonido	
Figura 12. Las cualidades del sonido y su aproximación didáctica.....	
Figura 13. De lo sensorial a lo simbólico	
Figura 14. La percepción	
Figura 15. Algunos conceptos necesarios	
Figura 16. Interpretación de los modelos de transacciones entre el individuo y el entorno según Elliot W. Eisner. Fuente: Amparo Porta ...	
Figura 17. Desarrollo del pensamiento sonoro	
Figura 18. El pensamiento sonoro y las cualidades del sonido.....	
Figura 19. Cómo abordar el desarrollo del pensamiento sonoro	
Figura 20. La educación auditiva y las cualidades de la música	
Figura 21. La educación auditiva desde el currículo de Educación Primaria	
Figura 22. Resumen de la Práctica: cotidiáfonos.....	
Figura 23. Clasificación de los instrumentos. Fuente: <i>Atlas de música</i> , vols. 1 y 2 (Michels, 1982, 1991).....	
Figura 24. Instrumental Orff. Fuente: Wikipedia.....	
Figura 25. Algunos símbolos para utilizar en partituras. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia	
Figura 26. Valor de los diferentes compases. Fuente: Elaboración propia	
Figura 27. Marcación de los compases. Fuente: Elaboración propia	
Figura 28. La fonomimia y las sílabas rítmicas. Fuente: Wikipedia	
Figura 29. Líneas rítmicas e instrumentales Fuente: Wikipedia	

Figura 30. Manifestación expresiva de la representación. Evolución y dinámica.....	
Figura 31. Lenguaje y pensamiento. De las conductas sensomotoras a las conductas verbales	
Figura 32. De la expresión al análisis crítico. Fuente: (Porta, 2007).....	
Figura 33. La canción como elemento eje de la educación musical en los niveles elementales. Fuente: Elaboración propia, Amparo Porta .	
Figura 34. La canción como elemento eje de la educación musical en los niveles elementales. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia....	
Figura 35. Análisis de una canción	
Figura 36. Elección de una canción. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia.....	
Figura 37. Propuesta de sílabas rítmicas. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia.....	
Figura 38. Modelo de ficha de canción.....	
Figura 39. Guía para la selección de canciones por intervalo de inicio según la pedagogía Willems.....	
Figura 40. Elementos a considerar en la construcción de una melodía. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia	
Figura 41. Estructura de la forma sonata. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia	
Figura 42. Elementos de la melodía. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia	
Figura 43. Musicograma del <i>Rondó a la Turca</i> . Fuente: http://www.doslourdes.net/musicogramas.htm	
Figura 44. Musicograma del <i>El vuelo del moscardón</i> . Fuente: http://www.musytic.com/musicogramas/moscardon.html	
Figura 45. Musicograma de <i>Los piratas del caribe</i> . Fuente: http://jfranmoreno.wix.com/piratas-2	
Figura 46. <i>Miniatura de las Cantigas</i>	
Figura 47. <i>Santa María, strela do día</i>	
Figura 48. Ítems para seleccionar un cancionero. Fuente: Elaboración propia, Ana M. Vernia	
Figura 49. Canciones	