



Universidad
Zaragoza

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Graduado en Magisterio en Educación Primaria

LA AUDICIÓN MUSICAL EN PRIMERO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Autor: Dña. Lucía Estella Escobar

Tutor: Dña. Icíar Nadal García

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal

Zaragoza curso 2013-2014

“No basta con oír la música, además hay que verla”

Stravinsky, I. (1882 – 1971)

RESUMEN

El presente trabajo pretende, por un lado, analizar diferentes documentos teóricos acerca de la audición musical y los elementos que intervienen en el proceso de escucha; y por otro lado, observar cómo responden los alumnos/as de Primero de Primaria ante determinadas audiciones musicales que trabajan con distintos estilos de música. Para conseguir dichos objetivos, el trabajo queda dividido en dos partes: I. Referentes teóricos y II. Propuesta de intervención Educativa. Teniendo en cuenta la información obtenida en los referentes teóricos, se plantea una propuesta de intervención educativa en el aula utilizando diferentes recursos basados en metodologías activas a través de la audición musical. Posteriormente, dicha propuesta se lleva a la práctica con diferentes grupos de alumnos/as de Primero de Primaria. El trabajo concluye con una recopilación de las observaciones extraídas en el estudio teórico y en la puesta en marcha de la propuesta de intervención educativa.

PALABRAS CLAVE: música, audición musical, géneros musicales, métodos activos, primero de educación primaria.

ABSTRACT

This work seeks to achieve two different objectives. On the one hand, analyzing different musical audition theoretical documents and elements involved in the listening process; on the other hand, observing how students of First Grade respond to certain musical auditions working with different styles of music. Therefore, to achieve the objectives, the work is divided in two parts: I. Theoretical References and II. Educational Intervention Proposal. Considering the information obtained in the Theoretical References, it's proposed an Educational Intervention in the classroom using different methodologies through musical audition. Subsequently, the proposal is implemented in the classroom with different groups of children of First Grade. Finally, the work concludes with the observations of the practice and the startup of Educational Intervention Proposal.

KEYWORDS: music, musical audition, styles of music, active methodologies, first grade.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	9
OBJETIVOS	12
METODOLOGÍA	13
1 PARTE I. REFERENTES TEÓRICOS	16
1.1 Contexto legislativo	16
1.2 El papel de la música en Educación Primaria	19
1.3 La Educación musical para llevar a cabo la Audición Musical	23
1.3.1 Etapas evolutivas en el proceso de Educación musical	24
1.3.2 La educación auditiva, el oído	27
1.3.3 El sonido, un elemento indispensable	28
1.4 La percepción auditiva	31
1.4.1 Anatomía auditiva	31
1.4.2 Concepto: definición de percepción auditiva	32
1.4.3 Desarrollo y etapas de la percepción auditiva	32
1.4.3.1 Periodo Prenatal	32
1.4.3.2 Parto	34
1.4.3.3 Periodo Poat-parto	35

1.5	La audición musical activa	37
1.5.1	Oír y escuchar, dos procesos distintos	37
1.5.2	Fundamentos	39
1.5.3	Concepto: definición de Audición Musical Activa	41
1.5.4	Bases psicopedagógicas	42
1.5.5	Principios básicos	43
1.5.6	Componentes	44
1.5.7	Planos	44
1.5.8	Factores pedagógicos	46
1.5.9	Finalidad	48
1.5.10	Beneficios	48
1.6	Métodos activos para la audición musical	51
1.6.1	Concepciones metodológicas	51
1.6.2	Periodos y métodos	52
1.6.2.1	Periodo de los precursores (Años 30-40)	52
1.6.2.2	Periodo de los Métodos Activos (Años 40-50)	53
1.6.2.3	Periodo de los Métodos Instrumentales (Años 50-70)	58
1.6.2.4	Periodo de los Métodos Creativos (Años 70-80)	61
1.6.2.5	Periodo de Integración (Años 80)	62
1.6.2.6	Periodo de los Nuevos Paradigmas (Años 1990 en adelante)	63
1.7	Recursos activos para la audición musical	64
1.7.1	Musicograma	64
1.7.2	Musicomovigrama	65
1.7.3	Movimiento y Danza	66

1.7.4	Dramatización	66
1.7.5	Instrumentación	67
1.7.6	Preaudición	67
1.7.7	El Elemento Verbal	68
1.7.8	Medios Audiovisuales	69
1.8	Desarrollo e influencias de los gustos musicales del niño	69
1.8.1	Componente Emocional	70
1.8.2	Componentes Genéticos y hereditarios	70
1.8.3	Componentes Externos	71
1.8.4	Componentes Evolutivos	73
2	<u>PARTE II. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA</u>	75
2.1	Presentación del proyecto	75
2.1.1	Introducción	75
2.1.2	Objetivos	76
2.1.3	Contexto	77
2.1.4	Participantes	78
2.1.5	Metodología	78
2.1.6	Selección de audiciones	80
2.1.7	Actividades	81
2.1.7.1	Sesión 1: creaciones artísticas	81
2.1.7.2	Sesión 2: expresión corporal	83
2.1.7.3	Sesión 3: instrumentación	85
2.1.7.4	Sesión 4: canto y dramatización	87

2.1.8	Atención a la diversidad	89
2.1.9	Evaluación	89
2.1.9.1	Tipos de evaluación	90
2.1.9.2	Instrumentos de evaluación	91
2.1.9.2.1	Instrumentos de evaluación: observación	91
2.1.9.2.2	Instrumentos de evaluación: interrogación	94
2.2	Presentación de resultados	97
2.2.1	Resultados de la observación	97
2.2.2	Resultados extraídos de la interrogación	106
CONCLUSIONES		109
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		114
ANEXOS		120

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de este trabajo es realizar una propuesta de intervención educativa en el aula. Con esta propuesta se pretende analizar las reacciones de los niños de Primero de Primaria a través de la escucha de determinadas audiciones musicales.

Para elaborar una propuesta de intervención educativa que resulte coherente, eficaz y atractiva, es necesario realizar un estudio previo sobre los Referentes teóricos del mundo de la audición musical en la escuela. La elaboración de unos referentes teóricos sólidos, se convierte pues, en otro de los objetivos principales del trabajo.

Para llevar a cabo la consecución de estos objetivos, el trabajo queda dividido en dos partes. La primera parte es un bloque destinado a los referentes teóricos sobre la audición musical. De este modo, se presenta en primer lugar el contexto legislativo del sistema de educación español y posteriormente un breve análisis sobre el enriquecimiento que la asignatura de música provee a la escuela.

A continuación dedicamos un apartado para hablar de la Educación Musical. En este apartado se incluyen las etapas del desarrollo psicológico y madurativo del niño/a, el sonido y el oído. Una vez lleguemos al oído, estudiaremos el desarrollo de la percepción auditiva, examinando los cambios y evolución que se desarrollan en el niño/a desde el periodo prenatal hasta los seis/siete años de vida. Será a partir de aquí cuando hablemos de la audición musical propiamente dicha (Fundamentos, Bases psicológicas, principios (...) beneficios de su práctica...) y de los métodos y recursos activos propuestos por los autores de la escuela nueva para poder trabajarla la audición de diversos modos dentro del aula.

Para finalizar el bloque de Referentes teóricos, se ha destinado un apartado al desarrollo e influencia en los gustos musicales de los niños/as. Diversos autores hablan de algunos de los factores (externos, internos, genéticos, hereditarios, emocionales...) que influyen en la elección del niño/a en un género musical u otro.

Una vez analizados los diferentes documentos teóricos educativos sobre la audición y sus elementos, el segundo gran bloque de este trabajo, está destinado al diseño y posterior puesta en marcha de una propuesta de intervención educativa.

En esta propuesta se han programado secuencialmente cuatro actividades para trabajar la audición musical en el aula desde metodologías activas (Danza, canto, dramatización, instrumentación...), y conseguir a través de esta práctica una serie de respuestas en los alumnos/as. Estas respuestas se miden en base a unos criterios de observación redactados y establecidos en el apartado de Evaluación de este bloque II. Una vez elaborada la propuesta de intervención educativa la ponemos en marcha en las aulas con diferentes grupos de alumnos/as de Primero de Primaria. Los efectos obtenidos quedan reflejados en el apartado de Resultados de este bloque II.

Para concluir el trabajo, se exponen las *conclusiones* extraídas de cada uno de los dos grandes bloques principales.

Con la finalidad de completar y enriquecer este trabajo, se añaden tres anexos que incluyen: una tabla esquemática de los autores y las principales metodologías activas, las creaciones artísticas de los alumnos/as llevadas a cabo durante la puesta en marcha de la propuesta de intervención educativa y los enlaces de las diferentes audiciones seleccionadas para dicha propuesta.

JUSTIFICACIÓN

En primer lugar y en calidad de alumna de Magisterio en Educación Primaria de Mención en Educación Musical, debo manifestar que las razones de dicha elección sobre el tema para mi Trabajo de Fin de Grado, radican principalmente en mi interés particular hacia la música en todas sus vertientes (educativas, afectivas, sociales...) y en el papel beneficioso que esta desempeña y aporta en la vida de todas las personas. Por este motivo, cualquier investigación o estudio de temática musical habría sido de mi interés. La elección de centrarme en la *Audición musical* reside en el surgimiento de varios factores.

Dadas las características del mundo en el que vivimos, el sonido juega un papel clave y presencial en nuestra vida cotidiana. “El mundo es musical por naturaleza” (Campbell, 1999) El abanico de posibilidades musicales es prácticamente infinito, así como la contaminación acústica a la que nos exponemos (Schaffer, 1985). Por este motivo, considero importante llevar a cabo un estudio sobre el mundo de la audición ya que los procesos de escucha forman parte de nuestro día a día.

En segundo lugar, decir que esta necesidad nació en mí durante el periodo de Prácticas Escolares en el aula de música de 1º de Educación Primaria, donde nos disponíamos a realizar una actividad de presentación con los alumnos/as. La tarea consistía en decir nuestro nombre y seguido de este, nuestro grupo o cantante de música preferido. Mi sorpresa surgió al descubrir el número reducido en la variedad de respuestas presentadas por los alumnos, ya que todas las contestaciones hacían referencia a grupos y nombres de la música Pop comercial española actual. Este hecho, me hizo pensar en la poca información que los niños reciben acerca de la variedad musical y el retraso en la enseñanza de algunos aprendizajes que se posponen para edades más avanzadas.

Y yo me pregunto ¿Por qué? ¿Cómo es posible que el niño con seis años no haya tenido contacto con la Música Clásica? En un mundo donde los fenómenos migratorios forman parte de nuestra vida cotidiana ¿Cómo es posible que desde edades tempranas no se enseñe la diversidad musical existente en el mundo? ¿Cómo pueden algunos niños no haber escuchado música clásica hasta no haber comenzado la escuela? Estas y muchas otras cuestiones despertaron mis dudas sobre cuáles son los motivos que determinan este hecho.

Por otro lado, teniendo en cuenta que desde que llegué a este mundo mi vida se vio altamente influenciada por la música y que recibí estimulación auditiva temprana durante el periodo prenatal. Me resulta de gran interés poder llevar a cabo una aproximación a cerca de cuales son los beneficios de dicha práctica, así como las etapas del desarrollo perceptivo auditivo en los primeros años de edad, un tema completamente ligado al de la escucha musical.

Finalmente, añadir que la voz es una de mis principales preocupaciones. Considero que audición y voz siempre trabajan unidas y llevar a cabo un acercamiento hacia el mundo de la audición musical, aportaría un mayor conocimiento sobre los usos de la voz dentro del mundo de la audición.

Por estos motivos, he considerado oportuno organizar mi trabajo elaborando una propuesta de intervención educativa fundamentada en base al estudio de unos referentes teóricos acerca de: la educación musical, la percepción auditiva y la audición musical activa. Así como el estudio de dos de los elementos fundamentales en este proceso: el oído, el sonido y algunas de las principales metodologías activas para trabajar la audición en el aula.

Conocer estas informaciones, son factores clave a la hora de diseñar una propuesta de intervención acertada y eficiente orientada a la educación musical a través de la escucha.

En el mundo educativo actual donde el alumno/a es un sujeto activo y central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta de vital importancia conocer cuáles son sus necesidades y sus intereses.

La motivación académica es un tema trascendental en la actualidad para los docentes (Alonso Tapia, 2000; González Fernández, 2005; Paoloni et al., 2010; Bono y Huertas, 2006). Llegar al alumno supone un acercamiento para conseguir aprendizajes más enriquecedores y motivadores con los que potenciar mejores procesos de aprendizaje (Cartagena Beteta, 2008).

Por este motivo a través de la escucha de diferentes audiciones de estilos musicales, se analizarán las respuestas de los alumnos para extraer conclusiones acerca de cuáles son los géneros por los que el niño/a se decanta y sus posibles motivos de elección (intereses, experiencias...).

Otro de los motivos por los cuales he decidido trabajar la audición Musical, radica en el deseo de aplicar la música clásica en el aula desde una perspectiva activa. Como ya es sabido, en numerosas ocasiones la música supone el caballo de batalla para muchos de los alumnos/as, considerándola un tipo de música pasiva, compleja y de carácter teórico en el aula de música (Wuytack & Boal Palheiros, 2009) Modificar estas creencias en el niño/a desde edades tempranas, puede resultar esencial para sus futuros aprendizajes musicales.

El hecho de que la propuesta se plantee para niños de Primero de Primaria, subyace en la idea de llevar a cabo una intervención temprana sobre estos temas. Se trata de una etapa decisiva en la vida del niño donde este desarrolla muchas de las características determinantes de su personalidad, así como la capacidad y predisposición que presentan para el aprendizaje y su adquisición de nuevas habilidades.

Dicha propuesta de intervención educativa ha sido llevada a la práctica ya que es necesaria la experimentación directa para comprobar empíricamente unos resultados y establecer la validez de dicha propuesta de intervención.

Para concluir, se añade que aunque actualmente este vigente la nueva ley de educación de la LOMCE, la experimentación y la puesta en marcha de este trabajo se llevó a cabo el curso pasado 2013-2014, donde todavía continuaba vigente la Ley del sistema educativo referente a la LOE. Por este motivo, el contexto legislativo hace únicamente alusión a los documentos legislativos correspondientes de dicha ley (LOE).

OBJETIVOS

Los objetivos principales que se persiguen en este Trabajo de Fin de Grado son los siguientes:

- Estudiar y analizar diferentes documentos para la elaboración de un marco teórico de la audición musical activa en la escuela.
- Elaborar una propuesta de intervención educativa, destinada a los alumnos/as de Primero de Educación Primaria y basada en las respuestas de los niños/as ante la escucha de diferentes audiciones musicales.

METODOLOGÍA

Para comenzar, se exponen los principios fundamentales en los que se ha basado la metodología de elaboración de este trabajo. Estos Principios se recogen en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación y son los siguientes:

- **Coherencia.** Elaboración de una estructura lógica que lleve a la consecución de los objetivos propuestos.
- **Objetividad.** La primera parte de mi trabajo se basa fundamentalmente en la recogida de documentación teórica donde he evitado dar una interpretación personal.
- **Flexibilidad.** El trabajo siempre puede ser mejorado o modificado para conseguir mayor perfeccionamiento.
- **Veracidad.** Especial cuidado en la investigación teórica. Ya que la recogida de documentos es un proceso complejo donde la fiabilidad y garantía de la información es, en muchas ocasiones, inapropiada o manipulada.

En segundo lugar decir que la realización de este trabajo consta de varias fases llevadas a cabo en momentos distintos. En cada una de estas fases las tareas han sido diferentes.

El primer momento, en la Fase 1, ha consistido en la búsqueda, análisis de documentos y selección de la información para elaborar los referentes teóricos. En un segundo momento, en la fase 2, se ha llevado a cabo la elaboración de la propuesta de intervención educativa. Y finalmente, en la fase 3, se ha llevado a la práctica la propuesta de intervención educativa.

A continuación, se ha dividido la metodología en dos partes. Por un lado explicaremos cual ha sido la metodología utilizada la fase de elaboración de los referentes teóricos –Fase 1-. Y por otro lado explicaremos cual ha sido metodología utilizada en la propuesta de intervención educativa –Fase 2 y 3-.

Para la elaboración de los Referentes Teóricos, se ha utilizado una metodología descriptiva y analítica. Ya que en el trabajo se describen y estudian una serie de contenidos propuestos por diferentes autores que hablan acerca del mundo de la audición musical, sus elementos, beneficios y algunas de las técnicas y metodologías activas para su uso. A su vez, el estudio también tiene carácter exploratorio puesto que el trabajo supone un primer nivel de acercamiento más superficial en lo referente al mundo de la audición musical.

Paralelamente la metodología es documental, ya que la elaboración de los Referentes teóricos ha sido elaborada principalmente a través de la consulta de documentos bibliográficos. Dichos documentos han sido extraídos desde la Web a través de Bases de datos como Scopus o Dialnet, de buscadores como Google Scholar o de Revistas digitales. Igualmente, la información también ha sido tratada desde fuentes impresas como libros de texto o revistas extraídas de la Biblioteca del Campus de la Facultad.

Para la elaboración de la propuesta de intervención educativa se ha llevado a cabo una metodología analítica. Por un lado estudiamos la información obtenida en los Referentes Teóricos para elaborar una propuesta coherente y atractiva. Y por otro lado, analizamos los resultados extraídos de la puesta en marcha de la propuesta de intervención educativa en el aula para la elaboración de unas conclusiones.

Del mismo modo, la metodología que se trabaja en las actividades de la propuesta de intervención educativa, se caracteriza por ser activa, participativa y lúdica, dando especial importancia al juego musical, la creatividad y la imaginación. Se trata de una metodología cooperativa, flexible y abierta que ante todo obra mediante la vivenciación y experimentación de los propios alumnos/as.

Según la naturaleza de la información y su tratamiento, se ha llevado a cabo un estudio cualitativo, ya que la información que se interpreta no trata estadísticas sino que contempla una serie de datos subjetivos que surgen a través de las diferentes reacciones de los niños/as ante la escucha de las audiciones musicales. En este sentido, la propuesta de intervención educativa tiene carácter de investigación-acción puesto que este estudio surge para

encontrar respuestas y mejoras para un determinado grupo – en este caso los niños/as de 1º de Educación Primaria-, donde los propios niños/as son los participantes en dicha propuesta.

Según el lugar donde se ha obtenido la información y se ha llevado a cabo el análisis, se trata de un estudio de campo puesto que la recogida de datos se realiza en primera persona a través de las respuestas y reacciones que los propios niños/as han generado en el aula y no a través del estudio de documentación bibliográfica.

En este sentido, cabe destacar la presencia de experimentación en el trabajo. Es decir, la propuesta de intervención educativa ha podido llevarse a la práctica y experimentar de primera mano los resultados obtenidos.

Destacamos la observación como principal herramienta metodológica para la medición de resultados en la práctica de la propuesta de intervención educativa. Ha sido mediante la observación de los distintos comportamientos registrados en los alumnos/as, cómo se ha podido elaborar posteriormente las conclusiones y reflexiones de este apartado.

Para finalizar, añadir que se trata de un estudio sincrónico, ya que se ha estudiado el fenómeno durante un corto periodo de tiempo para obtener una serie de reacciones en el niño/a.

Concluir el apartado de metodología añadiendo que se ha llevado a cabo una contextualización de los documentos legislativos de nuestro sistema de educación. Por tanto, este trabajo se fundamenta en los principios metodológicos que se indican en la “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”, el “Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria” y en la “Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón”.

PARTE I.

REFERENTES TEÓRICOS

1.1. CONTEXTO LEGISLATIVO

Para la elaboración de este trabajo se ha tenido en cuenta la legislación del Sistema educativo español. Aunque se debe señalar que la aparición de la Educación Musical en estas leyes es escasa, por no decir nula en algunas ocasiones. Los documentos legislativos utilizados son los siguientes:

- **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE 4/05/0** reguladora del derecho a la educación.

La LOE apuesta por la calidad, la equidad, el esfuerzo y el compromiso con la Unión Europea para la educación por y para todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias o características.

▪ **Ley Orgánica (2006) en Educación primaria**

Según esta ley todos aquellos centros docentes que ofrezcan sus enseñanzas reguladas bajo esta normativa, se regirán por la Ley Orgánica, de 3 de julio, Reguladora del derecho a la educación. (Art. 107)

En nuestro sistema educativo, la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida se divide en varias etapas. La etapa que concierne a este trabajo es la de Educación primaria; que junto con la Educación secundaria obligatoria constituyen la educación Básica (Art. 3)

La LOE (2006) divide la etapa de Educación primaria en tres ciclos de dos años de duración cada uno. Estos ciclos se estructuran por áreas. Todas estas áreas tienen carácter global e integrador. Una de estas áreas es la de la educación Artística. (Art. 18)

En este sentido, la educación musical en Educación Primaria no es una materia independiente sino que, junto con la plástica, forman el área de educación artística.

Entre los Principios generales que la LOE (2006) establece para la Educación Primaria, el más enfocado al área de educación artística es el de “Proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar (...), así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad”. (Art. 16)

Entre los objetivos que se establecen en dicha ley, el objetivo que hace mayor alusión a la educación musical es el de desarrollar en los niños y niñas las capacidades que le permitan “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales”. (Art. 17)

▪ **Ley Orgánica (2006) en Escuelas de enseñanzas artísticas**

Teniendo en cuenta el Capítulo VI de la LOE (2006), encontramos un apartado diseñado a las Enseñanzas artísticas. En este apartado se estipula que las Enseñanzas artísticas tienen la finalidad de proporcionar al alumnado una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los estudiantes para llegar a ser futuros profesionales de la música, danza, arte dramático, artes plásticas o diseño. Dentro de las diferentes enseñanzas artísticas recogidas, la que a nosotros nos concierne es la de las enseñanzas elementales de música y danza. (Art. 45)

- **Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre**, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria.

El Anexo I del Real Decreto encontramos una serie de competencias básicas que el alumno debe desarrollar durante la etapa de educación primaria. La que atañe especialmente a la educación artística es la competencia cultural y artística. Esta competencia persigue adquirir un conjunto de destrezas relacionadas con el aprecio y disfrute del arte, la creación de obras propias, la adquisición de conocimientos básicos sobre diversas

manifestaciones culturales y artísticas, el desarrollo del pensamiento divergente, y el trabajo en valores (respeto, tolerancia, crítica, etc.)

De acuerdo con lo que establece el artículo 18 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la etapa de Educación primaria –como ya se ha dicho anteriormente- queda dividida en ciclos organizados por áreas. La que atañe a este trabajo es el área de Educación Artística.

El Anexo II del Real Decreto (2006) se destina específicamente al tratamiento de las áreas de Educación Primaria. En este anexo encontramos un apartado destinado a la Educación artística.

El área de educación artística está integrada por dos lenguajes: Plástico y musical. Ambos se estructuran en dos pilares principales: percepción y expresión. La percepción trabaja y desarrolla habilidades de reconocimiento sensorial, visual, auditivo y corporal. La expresión se centra en la manifestación de ideas y sentimientos a través de distintos códigos y técnicas artísticas.

Los bloques de contenidos de Educación Artística se dividen en cuatro y los que conciernen específicamente a la Educación musical son: el bloque 3 de Escucha y el bloque 4 de Interpretación y creación musical.

El bloque 3 de escucha trabaja en distintos niveles –en función del ciclo- aspectos relacionados con la expresión corporal, las cualidades del sonido, la audición activa, el reconocimiento visual-auditivo y la audición de distintos estilos y culturas.

El bloque 4 de interpretación y creación musical trabaja en distintos niveles –en función del ciclo- aspectos relacionados con las posibilidades de la voz, la percusión corporal, los instrumentos como recurso de acompañamiento, técnicas y juegos motores, danzas, expresión vocal, corporal e instrumental e improvisación musical.

- **Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte**, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. En dicha orden se recogen los principios establecidos en la LOE (2006) y en el REAL DECRETO (2006) explicadas anteriormente.

1.2. PAPEL DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Considerable es la controversia a la que se enfrenta la asignatura de música en la actualidad. Cuál es el papel que esta juega en las aulas de las Escuelas de Educación Primaria en nuestro país, es un tema en auge con continuos cambios.

Muchos son los que se decantan por relevar dicha materia a calidad de asignatura optativa. Otros por el contrario, encuentran en ella, una herramienta muy útil e indispensable para conseguir el desarrollo integral de todos los alumnos/as.

Pese a esta maraña de opiniones diversas, no cabe duda de que la música es un arte, una herramienta que posee infinitas cualidades positivas para el desarrollo de todas las personas –tanto adultas como niños-. Y que su práctica, potencia el desarrollo de habilidades cognitivas, motrices y socio-afectivas entre muchas otras.

Por ello, se considera oportuno, dedicar una introducción a algunos de los beneficios que implican trabajar con la música en la escuela y así dar sentido a la elección de la temática escogida para este trabajo.

En primer lugar, hablar de la música en su sentido más amplio y en cómo cada uno de nosotros la integramos día a día en nuestro hacer cotidiano. Esto es: Música para la vida.

Todas las personas, independientemente de su procedencia, religión, nivel económico, o edad, han tenido una experiencia musical en su vida. Y lo que es aún más significativo: todas las personas somos capaces de comprender, de un modo u otro, la música. Este hecho hace que podamos considerarla como un arte universal.

Un arte, que es capaz de transmitirnos emociones, sensaciones y sentimientos. Igualmente, la música potencia el desarrollo de la creatividad, la expresión corporal e incluso la expresión verbal -Cuando se trata de transmitir oralmente aquello que sentimos y que nos transmite la música-. Todas estas características, permiten trabajarla desde una perspectiva activa, grupal y cooperativa. Por todo ello, no es difícil vislumbrar, que la asignatura de música contribuye a la socialización del alumno/a. Del mismo modo, esta desarrolla una serie de valores como: el respeto, la tolerancia, la constancia, la disciplina, la fuerza de voluntad o la escucha entre otros. Estas cualidades desarrollan la educación integral del alumno y potencian el trabajo en valores dentro del aula. Un trabajo, que pondrán en práctica durante el resto de su vida.

Otro de los pilares fundamentales que podríamos considerar es La música para el desarrollo cultural y formativo de las personas.

El que es verdadero en este arte, es persona de buen temple, preparada para todo. Es preciso conservar la música en la escuela y que el maestro sepa cantar... No cambiaría por tesoros lo poco que de ella sé. Es preciso habitar a los jóvenes a este arte que les vuelve buenos, finos y aptos para todo. (Lutero, s. XVI).

Otros autores como Hemsy de Gainza (2002) consideran la música como un elemento clave de la educación, ya que esta es un lenguaje como cualquier otro –igual que las lenguas o las matemáticas- que ser humano ha concebido para la comunicación y el disfrute. De este modo, la música supone un descubrimiento extraordinario para la mente y el espíritu humano de todos los hombres.

Asimismo, la música es una seña de identidad cultural de una sociedad. En ella se refleja el desarrollo histórico de un país o comunidad a lo largo del tiempo, así como sus costumbres o creencias. Esta supone una herencia de nuestros antepasados que se va transmitiendo de generación en generación y que evoluciona a la par que la sociedad de la que proviene.

El músico y pedagogo Willems (1981) hace hincapié en la idea de que la música favorece a la evolución cultural tanto del alumno y el maestro así como de la sociedad en sí misma.

La música da perfección a toda la vida humana. Por lo que no solo los sabios de otros tiempos procuraban instruirse en ella, sino también los reyes y emperadores; teniéndose por rudos a los que no la conocían, como hoy se tiene a los que no saben leer. (Espinosa, 1520)

Muy ligado a esta segunda idea de la música para el desarrollo cultural y formativo podríamos desarrollar un tercer pilar beneficioso: la música para el desarrollo de la inteligencia. Ya que muchos autores han dejado constancia de que la práctica musical tiene una importante repercusión en la estructuración de la corteza cerebral y el desarrollo cognitivo del individuo.

Podemos destacar a Gardner (1987) que define la inteligencia como “La capacidad mental de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. El autor propone ocho estadios de inteligencia: lingüístico-verbal, lógica-matemática, espacial, musical, corporal cenestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Por tanto, si tenemos en cuenta estas aportaciones, es necesario desarrollar el estadio de inteligencia musical para conseguir el desarrollo integral del alumno/a.

A parte de estas aportaciones, Gardner no es el único en opinar que la música potencia al intelecto o que sin la práctica de esta el individuo abandona su completo desarrollo intelectual. Kodály (1997) Habla de la música como un elemento indispensable para la vida y la cultura. Una persona que no posee un conocimiento musical, no podrá alcanzar un total desarrollo intelectual. Kodály es quien introduce la idea de música como elemento importante en el *curriculum*. La música debe situarse en el nivel al que se encuentran la lengua o las matemáticas, ya que esta, es indispensable para conseguir una formación integral.

Investigaciones llevadas a cabo por la World Federation of Music Therapy (WFMT) en 2011, coinciden en que esta posee un factor cognitivo que implica el desarrollo de la memoria y de sus tres fases: codificación, almacenamiento y recuperación.

Igualmente, Pascual-Leone (1961) llevó a cabo un experimento basado en el aprendizaje de una pieza para piano de cinco dedos. En él se demostró como pasados cinco días se aprecian cambios significativos en la organización de la corteza motora. (Citado en Soria-Urios, G., Duque, P., & García-Moreno, J., 2011)

Siguiendo esta línea, el neurólogo Estadounidense Schlaug (2003) publicó un estudio longitudinal basado en la mutabilidad cerebral que experimentaban aquellos niños que llevaban a cabo la práctica musical. Catorce meses después de comenzar dicha actividad, los niños/as habían mejorado sus habilidades motoras finas y su capacidad discriminativa auditiva. Para Schlaug, no hay otra área como la musical que sea capaz de poner en marcha tanta actividad cognitiva al mismo tiempo.

Para finalizar, no podemos olvidar la función de la música como herramienta fortalecedora del alma, el cuerpo y la mente. Esto es: Música para la Salud.

Ninguno puede dudar de la gran ayuda que la música puede proporcionar no sólo para conservar la salud, sino también para curar las enfermedades. Conviene a todas las edades y condiciones. En medio de un tumulto impone silencio, consuela en la soledad a los hombres, disipa los “nubarrones” que a veces eclipsan el espíritu, aleja las preocupaciones que corroen, es el alma de todas las fiestas, barre la tristeza y el aburrimiento... Convierte la tristeza en alegría, el temor en confianza, la esperanza en dulzura, ella sola desarma a los más intrépidos y orgullosos... La barbarie de un pueblo puede conocerse por el desprecio que hace de su música. (Marquet, 1769).

Es sabido que desde hace unos años, el papel de la música como herramienta terapéutica y curativa está adquiriendo mucha fuerza en nuestra sociedad. (Hillecke, citado en Ortega, E., Esteban, L., A. F., & Alonso,

D., 2009) llevó a cabo, diversas investigaciones sobre musicoterapia. En ellas se describieron cinco factores que mostraban como la música era capaz de mejorar nuestra salud física y psicológica. Estos factores eran: Factor atencional, que se utiliza tanto para activar –En situaciones depresivas- como para distraer – en situaciones de ansiedad. Factor emocional, para tratar trastornos depresivos, o casos de ansiedad/estrés. Factor cognitivo, que trabaja áreas como la memoria. Factor motor-conductual, donde la música posibilita estimular rítmicamente a pacientes con parálisis cerebral o enfermedades del movimiento. Y finalmente factor interpersonal, para entrenar habilidades de comunicación no verbal –muy útil para trastornos conductuales o autistas.

No es difícil concluir afirmando que la música, es pues, una fuente enriquecedora para la evolución, el saber y la socialización del individuo. Su práctica es beneficiosa para la salud y la mente y posibilita el desarrollo integral de los seres humanos. Incluirla dentro del *currículum* escolar de Educación Primaria, resulta entonces indispensable para el crecimiento y enriquecimiento personal tanto del alumno/a como del maestro/a.

1.3. LA EDUCACIÓN MUSICAL PARA LLEGAR A LA AUDICIÓN MUSICAL

Desde el comienzo de los tiempos, el ser humano ha creado música. Esta ha ido avanzando y desarrollando en el tiempo nuevos sistemas y estructuras más complejas hasta alcanzar el modelo actual que hoy entendemos por música. La música por tanto, es un legado que ha ido transmitiéndose generacionalmente a lo largo de los siglos.

La educación musical se convierte, por un lado, en un saber que debe asegurar su transmisión a las nuevas generaciones y por otro, una herramienta indispensable para alcanzar una formación integral del individuo. (Small & Blacking, Citado en Marín, M. J., 2003).

Esta idea de nexo inseparable entre Música y sociedad, hace que de un modo u otro, todos los individuos tengan ciertas nociones musicales naturales que se dan por el simple hecho de pertenecer a un entorno concreto. Para Hargreaves (1998) este hecho se ha definido con el nombre de *enculturación*. La enculturación es pues la capacidad del contexto para desarrollar en nosotros una serie de habilidades y capacidades musicales

(desarrollo melódico, armónico, rítmico, sensibilidad hacia estilos musicales, adquisición tonal, etc.) sin que se lleve a cabo una formación educativa musical concreta. Solo por el sencillo hecho de formar parte de un determinado contexto –Familiar, cultural, social- donde se dan unas manifestaciones musicales. (Citado en Marín, M. J., 2003).

[...] los progresos musicales que se dan de una manera espontánea en el niño [...] El medio proporciona unos estímulos sonoros y musicales que incidirán directamente en el desarrollo cognitivo-musical, dotando de unas experiencias y de una sensibilización hacia la música propias de cada cultura y grupo, que proporcionarán al niño un desarrollo cognitivo-musical espontáneo y natural (Lacárcel, 1995: 72)

Pese a estas afirmaciones, Davidson y Scripp (1991: 84-91) opinan que la enculturación musical es insuficiente si se persigue una formación musical superior. Es por ello, que se necesita educar al niño musicalmente para que este pueda comprender las complejidades del lenguaje musical y los procesos de abstracción que la música requiere.

1.3.1. ETAPAS EVOLUTIVAS EN EL PROCESO DE EDUCACIÓN MUSICAL

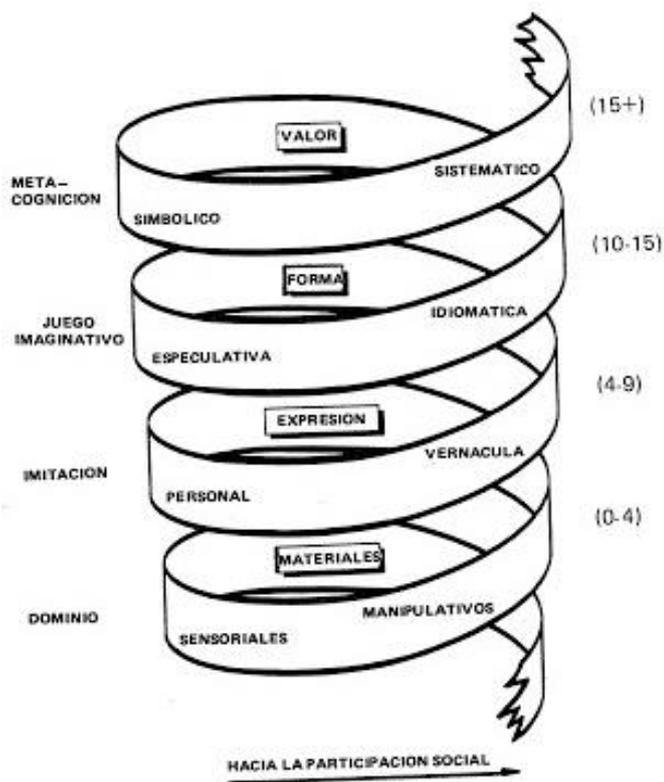
Muchos autores hablan de la existencia de una serie de estadios evolutivos en el desarrollo del niño que le permiten alcanzar diferentes habilidades musicales en función de la etapa en la que este se encuentre.

Shuter-Dyson y Gabriel (1981) proponen la siguiente tabla donde se refleja esquemáticamente los hitos musicales más significativos que adquiere el niño/a en función de su edad.

Edades (en años)	
0-1	Reacciona a los sonidos
1-2	Hace música espontáneamente
2-3	Comienza a reproducir frases de canciones oídas
3-4	Concibe el plan general de una melodía; podría desarrollar el oído absoluto si estudia un instrumento
4-5	Puede discriminar registros de alturas; puede reproducir, por imitación, ritmos simples
5-6	Entiende fuerte/suave; puede discriminar "igual" de "diferente" en esquemas melódicos o rítmicos sencillos
6-7	Progresos en el canto afinado: percibe mejor la música tonal que la atonal
7-8	Percibe consonancia y disonancia
8-9	Mejora en las tareas rítmicas
9-10	Mejora la percepción rítmica; mejora la memoria melódica: se perciben melodías a dos voces; sentido de la cadencia
10-11	Comienza a establecerse el sentido armónico; cierta apreciación de puntos álgidos de la música
12-17	Desarrollo de la apreciación, tanto cognitivamente como en la respuesta emocional

Hargreaves, 1998: 74

Encontramos otros modelos posteriores como la espiral de Swanwick y Tillman (1986). Este modelo en espiral se debe a tres ideas clave: idea de proceso cíclico que nos permite volver atrás, idea de proceso acumulativo e idea de movimiento pendular entre lo individual (representado a la izquierda) y lo social (representado a la derecha).



Esfera del desarrollo musical según Swanwick y Tillman (1991:86)

Esta espiral comienza analizándose de abajo a arriba.

- En la primera etapa de los 0-4 años, se hace referencia al proceso que se da en el niño/a entre su estado musical más puro, en el que siente atracción por diferentes sonidos, hasta el deseo de control, dominio y manipulación de los materiales musicales.
- La segunda etapa de los 4-9 años, hace referencia al proceso entre las primeras manifestaciones expresivas que se presentan a través de la voz de manera espontánea, hasta llegar a la expresión vocal mediante el uso de modelos (patrones melódicos, figuras rítmicas, etc.) más previsibles.
- La tercera etapa de los 10-15 años, hace referencia al juego imaginativo. En un primer momento se manifiesta especialmente con la repetición de frases y algunos cambios bruscos que buscan sorprender, para posteriormente, en la adolescencia, crear patrones de juego imaginativo más estereotipados con los que el adolescente se identifica.

- Finalmente, a partir de los quince años en adelante, el individuo empieza a tener una conciencia real sobre la música. Esto le permite componer música en base a una reflexión sobre cuáles serán los elementos adecuados que le permitirán elaborar un lenguaje entendible para ser compartido con los demás.

1.3.2. LA EDUCACIÓN AUDITIVA, EL OÍDO

La educación auditiva es parte de la música, absolutamente necesaria para el desarrollo integral del niño/a. Es fundamental educar correctamente el oído para conseguir el disfrute musical. Del mismo modo, la educación auditiva repercutirá en la conciencia del infante, abriéndole un mundo con más posibilidades sonoras que influirán directamente en el desarrollo de su inteligencia (Willems, 2001)

Al igual que Willems, muchos son los autores que coinciden con la idea de conceder al oído un papel importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje musical. Al fin y al cabo tiene sentido situarlo en la cima jerárquica ya que el oído es la base de la educación musical.

Pero el oído no solo debe situarse en un puesto relevante cuando hablamos de música, ya que también es indispensable para llevar a cabo otros aprendizajes como el del habla, la lectura o la escritura.

El autor Alemán Orff (1969) opina que la enseñanza es imitativa y que antes de poder escribir, el niño/a debe de ser capaz de sentir lo que escucha. Igualmente Kodály (1976) aporta que la enseñanza se lucra mediante el oído y no desde el intelecto.

“En la educación del oído no caben exclusividades ni exclusivismos, puesto que es posible desarrollarla desde todos los ángulos y hacia cualquiera de las vertientes en que el oído puede o debe intervenir” (Zamacois, 1974)

Para llevar a cabo este proceso de aprendizaje auditivo, la mayoría de los autores proponen una serie de fases:

Según Dalcroze la educación auditiva debe atender primero al oído, para posteriormente centrarse en la estética y dejar para el final el aprendizaje de la notación. Es decir, propone un aprendizaje de lo práctico a lo teórico, de la escucha a la teoría. (Citado en Carrasco, A. M. V., 2012).

Zenatti (1991) plantea las teorías de Piaget desde el desarrollo de la “inteligencia” musical. Para ello habla de tres estadios del desarrollo que el niño va construyendo progresivamente, mediante la interacción de la actividad perceptiva y la actividad sensorio-motriz.

El primer estadio se caracteriza por el reconocimiento de melodías (adquisición de intervalos). Este estadio sucumbe cuando el niño/a tiene la imagen mental de la canción y es capaz de interpretarla mediante la voz (canto) o con un instrumento.

El segundo estadio se caracteriza por el aprendizaje de los intervalos y comienza a manifestarse a los 7-8 años. Este estadio alcanza la armonía cuando el niño/a es capaz de organizar espontáneamente sonidos musicales mediante improvisaciones de canto o instrumentos.

Y finalmente el tercer estadio se caracteriza por la organización de una pieza musical cuando el alumno/a es capaz de leer una partitura. Este proceso requiere de mayor abstracción que los anteriores.

1.3.3. EL SONIDO, UN ELEMENTO INDISPENSABLE

Puesto que el oído tiene un papel indiscutible en la temática de este trabajo, se considera igualmente necesario dedicar un pequeño sub-apartado para hablar de un componente indispensable en el mundo de la audición y la percepción auditiva: el sonido. Sin sonido no tendría sentido hablar de audición.

Para Willems (1976) es importante despertar en el niño la apetencia por el sonido y el interés por el fenómeno sonoro para el desarrollo de la imaginación auditiva. La imaginación auditiva será la base de la audición interna y la audición interna es el pilar principal de la inteligencia auditiva que permitirá al infante sentir la música, escucharla e improvisar.

1.3.3.1. CONCEPTO: DEFINICIÓN DE SONIDO

“Sensación producida en el órgano del oído por el movimiento vibratorio de los cuerpos y transmitido por un medio elástico como el aire. Con la vibración surgen ondas de compresión expansión denominadas ondas sonoras” (Pascual Mejía, 2002: 293)

Los elementos indispensables para la música son el sonido y el silencio. Estos elementos se alternan como elementos antagónicos para generar la música. Sonido y Ruido son elementos distintos, ya que el ruido no tiene regularidad ni armonía a diferencia del sonido.

1.3.3.2. LAS CUALIDADES DEL SONIDO

A continuación se presentan brevemente las cuatro cualidades del sonido por Pascual Mejía (2002: 294-296).

- **DURACIÓN**

La duración depende de la perdurabilidad de la vibración de la onda que se origina con el sonido. Se necesitarán 1,20 segundos de duración para tener una sensación clara de altura.

Esta cualidad depende tres factores: durabilidad del sonido –Fenómeno por el cual cuando pulsamos un sonido sigue sonando-, la voluntariedad – El intérprete decide cuando dura un sonido-, y la Fuente del sonido – Algunos instrumentos emiten sonidos largos, como la tuba y otros cortos, como el violín-. La Duración da lugar a sonidos largos y cortos y repercute musicalmente en el pentagrama, las notas musicales, claves, melodías o escalas.

- **ALTURA**

“Frecuencia o número de vibraciones por segundo”. La altura da lugar a los sonidos graves y agudos, así como a los intervalos musicales, los tonos y semitonos, la escala musical, la melodía y la armonía.

- **INTENSIDAD**

Es la amplitud de la vibración del sonido. Que da lugar a sonidos fuertes o débiles. Cuanto más amplia es esa onda más fuerte resulta el sonido.

La intensidad consta de un umbral – intensidad mínima que tiene que tener un sonido para poder oírlo- y una cima – la intensidad máxima de sonido que un humano puede escuchar antes de que se produzca dolor auditivo-. Musicalmente la intensidad da lugar a los acentos, los matices expresivos de la música así como los saltos entre los diferentes matices.

- **TIMBRE**

Diferencia que existe entre dos sonidos que poseen la misma altura e intensidad. Esta diferenciación se hace posible por el número de armónicos que produce el sonido. El timbre afecta directamente en el mundo musical dando lugar a los diferentes contrastes tímbricos, vocales e instrumentales.

CUALIDAD	DEFINICIÓN	SE PRODUCE POR EL FENOMENO FÍSICO...	IMPORTANCIA EN EL MUNDO MUSICAL
DURACIÓN	Sonidos rápidos o lentos, cortos o largos.	Duración de la onda	Figuras, compases, silencios, tempos, signos de prolongación...
ALTURA	Sonidos agudos o graves.	Frecuencia de la onda	Pentagrama, notas musicales, escalas, claves, melodías...
INTENSIDAD	Sonidos fuertes o débiles.	Amplitud de la onda	Piano, fuerte, crescendo, disminuyendo....
TIMBRE	Voz o instrumento específico que emite el sonido.	Mezcla de sonidos armónicos y el sonido principal	Voces, orquestas, familias de instrumentos...

Cuadro esquemático de Cualidades del Sonido (Pascual Mejía, 2002:294)

1.4. LA PERCEPCIÓN AUDITIVA

Resulta fundamental hablar sobre el concepto de percepción auditiva y como esta se desarrolla y evoluciona en el individuo, ya que aunque sea posible educar al oído, cada fase del desarrollo evolutivo y madurativo tiene unas potencialidades y unas limitaciones a tener en cuenta a la hora de transmitir estas enseñanzas.

Aunque en este apartado solo se describe esta evolución a grandes rasgos y de manera generalizada, se ha considerado oportuno realizar un breve esquema sobre la progresión de la escucha desde la etapa prenatal en el feto –etapa en la cual muchos autores coinciden en que es allí donde comienza este desarrollo de la escucha– hasta la edad de los seis años. Momento al que este estudio quiere llegar, ya que esta es la edad con la que se trabajará la audición musical en la propuesta de intervención educativa – apartado II-.

Es entonces necesario conocer la progresión y los cambios que van sucediendo en el niño/a hasta alcanzar la edad de los seis – siete años; para una vez allí, descubrir en qué punto se encuentra, como ha llegado hasta este y que disposición auditiva tiene para la audición musical en primero de primaria.

1.4.1. ANATOMÍA AUDITIVA

“El oído está formado por tres partes. De la piel delgada del embrión se forma una vesícula, la cual se convertirá en el oído interno; contiene los órganos auditivos del equilibrio que se conoce como sistema vestibular el cual es de vital importancia porque marca la orientación del cuerpo en el espacio cuando se comienza a caminar y durante el resto de la vida permite saber, al tener los ojos cerrados, si se está de pie o acostado. Muy poco tiempo después se desarrolla el oído medio con sus huesecillos auditivos y el oído externo con el canal auditivo y la cara externa del tímpano” (Gómez, Rico, Hernández, & Javier, 2006: 425).

1.4.2. CONCEPTO: DEFINICIÓN DE PERCEPCIÓN AUDITIVA

La percepción auditiva es “La interpretación de los datos que llegan al sujeto a través de los sentidos (...) El sujeto no identifica la percepción ni la sensación, sino la naturaleza de la fuente, su distancia, etc.” (Pascual Mejía, 2002: 291-319)

En la percepción auditiva intervienen dos elementos: el oído externo y el oído interno. Por un lado, el oído externo capta las vibraciones que produce el sonido y en el caso del oído interno actúan factores psicológicos e imaginativos. Es decir, la percepción es un proceso objetivo pero subjetivo al mismo tiempo.

1.4.3. DESARROLLO Y ETAPAS DE LA PERCEPCIÓN AUDITIVA

En la actualidad, vivimos en una sociedad donde lo icónico tiene un papel de gran relevancia. Este hecho repercute a la hora de formular investigaciones destinadas a modalidades sensoriales como la del oído. A pesar de ello, las investigaciones existentes aportan la información suficiente para comprender los aspectos que hacen referencia a al desarrollo de la percepción auditiva.

1.4.3.1. PERIODO PRENATAL

“Dentro de tu útero que es mi primer hogar, me siento muy bien. Escucho el latido de tu corazón, el murmullo de la sangre que corre por tus venas y el suave sonido del aire que entra en tus pulmones” (Newman, 2005)

▪ MES 0-5

Se registran numerosas investigaciones sobre la percepción auditiva. De hecho, el oído es el sentido más estudiado en la etapa prenatal -antes que el tacto, la vista, el olfato o el gusto- ya que es el primero de los sentidos en desarrollarse en la semana 24 de gestación. Por este motivo, muchos son los autores que afirman

que el desarrollo de la percepción auditiva comienza a florecer en el periodo prenatal, cuando él bebe es todavía un feto.

El prestigioso Otorrino francés Tomatis (1991), asegura que el feto recibe filtradas por el líquido amniótico y es capaz de captar la voz de la madre por frecuencias que se transmiten a través de la columna vertebral.

▪ MES 5-6

De acuerdo con Tomatis (1987), el feto alcanza su capacidad auditiva a los cinco meses de gestación. Este recibe el sonido en formas de vibraciones por medio de los huesos y de la piel de su madre. Esto es, el feto siente los sonidos antes de poder oírlos.

Es a los 5 meses de gestación es cuando el feto comienza a distinguir el grave y el agudo en los sonidos. A estas alturas, el desarrollo auditivo del futuro bebé es tan claro, que muchos opinan que en este periodo puede iniciarse la primera educación musical (Federico, 2001).

Como apunta Lecanuet (Citado en *El desarrollo de la audición humana*, 2002), hay argumentos empíricos para creer que, en el útero, no solo se oyen ruidos de la madre y del feto, sino que también se registran ruidos de procedencia externa, incluyendo sonidos del habla”.

A través de la pared abdominal el feto es capaz de percibir los sonidos exteriores. Aunque el sonido se percibe mejor desde el sistema auditivo, también puede percibirlo a través del sistema óseo o los resonadores de la madre (Van de Carr y Lehrer, citado en *Beneficios de la práctica de la música a lo largo de la vida*, 2014).

El futuro bebé es capaz de escuchar sonidos procedentes del exterior y responder mediante el movimiento. Especialmente sucederá con la voz de su madre la cual le es especialmente familiar. En el momento del parto, el fuerte llanto del bebé, se calma con la voz de la madre lo que demuestra que este reconoce su voz así como el idioma en el que ella habla (Chamberlain, 1998; 12:95-117).

- **MES 7**

"Durante el tercer trimestre, el bebé por nacer es capaz de recordar un sonido, relacionar el presente sonido con aquel que ha escuchado previamente, e interpretar su significado" (Woodward, 1992).

Fue Woodward quien llevó a cabo un estudio con mujeres entre la semana 30-40 del embarazo a las que aplicó diferentes estímulos sonoros, uno de estos musical. La respuesta a la estimulación musical por parte del feto provocó una atención del 87.5%. Esta investigación demostró científicamente la influencia que tiene la música en el ambiente acústico intrauterino (Newman, 2005)

A parte de estas teorías, existen otros autores como Lecanuet (1998) el cual considera que no existen demasiados argumentos para afirmar que el feto desarrolla el oído tan tempranamente. Consideran que "el oír del feto" tiene una naturaleza diferente ya que en su audición no es consciente ni identificativa.

1.4.3.2. PARTO

"El niño no nace virgen desde el punto de vista sonoro: en el cerebro de un bebé nacido en Argentina existen patrones y estructuras, diferentes a aquellas que cobija en su interior un bebé nacido en la India (...) Cuando el recién nacido escucha una serie de melodías, entre las cuales se encuentra una que ha oído en forma reiterada durante la etapa prenatal, reacciona físicamente demostrando de algún modo que la conoce" (Hemsey de Gainza, 2002).

- **PRIMEROS MESES DE VIDA**

"Estudios demuestran que los niños estimulados con música en el periodo prenatal, tienen una mayor predisposición para el aprendizaje que los que no recibieron esa estimulación" (Chamberlain, 1998).

Del mismo modo, Tomatis (1991) estimulaba a niños con música –especialmente música de Mozart– durante el embarazo y demostró que estos bebés nacían con más facilidad, lloraban menos y eran alegres y activos con muy buena disposición para vivir. El niño sonreía cuando escuchaba la música de Mozart.

Para Campbell (1997), el Efecto Mozart, habla precisamente de las potencialidades que la música de Mozart tiene para la mejora de las capacidades intelectuales y para el desarrollo del niño.

Odent (1970) llevó a cabo una investigación en maternidad con madres cantoras. Durante el parto madre, padre, hermanos y enfermeras cantan en coro para crear un clima agradable y amistoso. Se demostró que los bebés nacen tranquilos, serenos, equilibrados y alegres, mostrando una rápida capacidad de adaptación.

1.4.3.3. PERIODO POST PARTO

▪ DE 2-4 AÑOS

Según Hargreaves (1986) la audición infantil a los dos años se ve mucho más capacitada para reproducir la melodía que los intervalos.

▪ DE 5 – 6 AÑOS.

El dominio de los intervalos va mejorando a los 5 años de edad Hargreaves (1986).

En lo que respecta al plano rítmico, a los 5 años se decantan significativamente por los ritmos con una clara estructura métrica, a por aquellos que no la tienen. A los 5-6 años se da una etapa relevante en el desarrollo musical. Mediante el canto del niño apreciamos una asimilación del sistema tonal y nuevos niveles de gusto musical y de percepción. (Zenatti, 1991).

▪ DE 6 – 10 AÑOS

Algunos autores consideran que los niños no alcanzan los valores de percepción auditiva de un adulto hasta los cinco años. Otros en edades comprendidas entre los 5 a 10 años. Es precisamente a los 10 años cuando los niños comienzan a diferenciar los acordes de tónica o de dominante en una melodía (Imberty, citado en Zenatti, A., 1991).

Teniendo en cuenta las aportaciones anteriores, se ha elaborado la siguiente tabla esquemática que refleja los principales hitos en cada periodo del desarrollo auditivo del niño/a:

PERIODO	CARACTERÍSTICAS
PRENATAL	
Mes 0-5	-El oído es el primer sentido en desarrollarse en el feto. -Escucha de sonidos internos –Aire en los pulmones, palpitations del corazón de la madre, flujo de la sangre... - -Al finalizar esta etapa el niño es capaz de sentir la voz de su madre.
Mes 5-6	-El feto alcanza su capacidad auditiva -El feto comienza diferenciar sonidos graves y agudos -Escucha sonidos externos y responde con movimiento -Puede iniciarse la primera educación musical
Mes 7	-Recuerda, relaciona e interpreta sonidos
PARTO	
0-1 año	-Reacciona especialmente a la voz de su madre. -Diferente estructura auditiva en función de la procedencia -Reconocimiento de sonidos a través del movimiento
POST-PARTO	
2 - 4 años	-Más facilidad para reproducir melodías que intervalos
5-6 años	-Etapa relevante en el desarrollo musical -Se decantan por estructuras métricas claras -Asimilación del sistema tonal mediante el canto -Nuevos niveles de percepción auditiva -Desarrollo del gusto musical -A partir de esta edad se alcanzan los valores de percepción auditiva de un adulto.
6-10 años	-Desarrollo auditivo de un adulto -Diferenciación de acordes y melodías

Hitos principales en el desarrollo de la percepción auditiva

1.5. LA AUDICIÓN MUSICAL ACTIVA

“Si se quiere entender mejor la música, lo más importante que se puede hacer es escucharla”

(Copland, 1985: 23)

Completamente ligado a la educación auditiva está la audición musical. Para muchos autores, su práctica y desarrollo es imprescindible para poder conseguir una educación musical completa, ya que la audición forma parte del desarrollo del oído musical. (Elliot, Haack, & Swanwicken, citado en Wuytack, J., & Boal Paheiros, G., 2009).

Este hecho repercute en la idea de que el entrenamiento musical auditivo desde la infancia, es un acto que resulta enriquecedor y positivo para el niño en todas sus vertientes, y no solo en la musical Bernal, J. (1999). Para Maneveau (1993):

Hay que enseñar y aprender a escuchar para oír y entender la música, pero es también enseñando a escucharla y entenderla como se cultivan las capacidades de escucha en general [...]. Enseñar a escuchar es una tarea que sobrepasa la finalidad artística para situarse a un nivel de una ampliación y extensión de las relaciones humanas. Oír música es en primer lugar oír al mundo, es decir, oír y escuchar al otro. Enseñar a escuchar plenamente la música puede llevar a una mejor comunicación con nuestros semejantes (Citado en Marín, M. J., 2003: 2).

1.5.1. OÍR Y ESCUCHAR, DOS CONCEPTOS DISTINTOS

Está comprobado que las personas cuando escuchan música lo hacen de manera diferente en función del contexto en el que se encuentran y los objetivos que esperan de la música -fomentar relaciones sociales,

cambiar de estados de ánimo, conseguir un estado de relajación, etc.- Cada una de estas situaciones, requiere de un nivel mayor o menor de atención y de implicación emocional con la música (Boal Palheiros, 2009).

Existe una diferencia significativa entre oír y escuchar música. Oír no hace referencia a un canal cerebral, sino simplemente a un canal auditivo. Esto es, cuando nosotros oímos lo hacemos de manera inconsciente e involuntaria. Frecuentemente a lo largo del día realizamos actividades acompañadas de música de fondo (música en los bares, música en una sala de espera, en la radio con el coche, en los anuncios publicitarios de la televisión, música ambiental de los centros comerciales, etc.). En ese momento nuestro oído no analiza ni siente la música, simplemente está ahí, acompañándonos. Escuchar es ir más allá, escuchar supone un acto de concentración intelectual, afectivo y físico.

En base a esta información, asociaremos el concepto de Oír con la idea de *audición pasiva* y el concepto de escuchar con la idea de *audición activa*. En este sentido, la audición musical activa es una audición intencionada que requiere de la implicación física y mental del oyente mientras que la audición pasiva requiere de bajos niveles de atención (Wuytack & Boal Palheiros, 2009).

Teniendo en cuenta esta información, se ha elaborado una tabla donde se resumen las diferencias entre la audición musical activa y pasiva:

AUDICIÓN ACTIVA	AUDICIÓN PASIVA
Concepto relacionado con escuchar	Concepto relacionado con oír
Se da importancia a aquello que se escucha y no necesariamente tiene que ser música.	Lo importante es la tarea que se está realizando, la música solo acompaña y queda en segundo plano.
El oyente tiene que conectar con la música. Eso da lugar a una serie de sensaciones y emociones.	El oyente no tiene porqué conectar con la música que escucha.

Posteriormente de la escucha se reflexiona lo escuchado para verbalizar lo que la música nos ha transmitido.	No hay reflexión ni verbalización posterior a la escucha.
La tarea es la escucha musical	La tarea es otra y la música sirve de ayuda para poder realizarla.
Objetivos musicales	No se persiguen objetivos musicales

Tabla de diferencias en audición pasiva y activa.

Estableciendo esta diferenciación, a partir de ahora, cuando hablemos de audición, nos referiremos a ella desde un enfoque activo.

1.5.2. FUNDAMENTOS

A finales del siglo XIX principios del siglo XX se desencadena una renovación pedagógica en toda Europa que da lugar a la aparición de nuevas metodologías de enseñanza. Numerosos pedagogos musicales cuestionan el método tradicional de enseñanza musical, donde el alumno es un simple ente pasivo supeditado a las directrices del maestro y a un aprendizaje memorístico y pasivo. Entre estos autores destacamos a Jacques Dalcroze (1865 – 1950), Edgar Willems (1890 – 1978), Maurice Martenot (1898 – 1980), Carl Orff (1895 – 1892), Zoltan Kodály (1882 – 1967), Murray Schaffer (1933...), John Paynter (1931 – 2010), de los cuales hablaremos más adelante para explicar sus metodologías activas. Metodologías que supusieron un antes y un después en la enseñanza de la música.

Son estos pedagogos, impulsados por las teorías evolutivas de Piaget y Bruner—entre otros-, los que dan un giro a estas enseñanzas defendiendo que la música debe ser aprendida en la escuela mediante el juego, la creatividad y la confianza. Es así como surge el periodo de los llamados: métodos activos. El niño se convierte

en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y son sus propias vivencias y experiencias musicales en el aula las que les permiten aprender.

Para Sloboda (1991) las personas son capaces de escuchar y entender auditivamente la música sin una enseñanza formal. El autor opina que no hay que proporcionar información al alumno/a, la información se encuentra en la música y debemos ayudarlo a darse cuenta de ello. (Citado en disponibilidad de categorías conceptuales y perceptivas en el análisis de las funciones armónicas, 2005: 165).

Además de Sloboda, son numerosos los autores que hacen hincapié en que la audición activa parte de la idea de que el desarrollo auditivo no se consigue mediante el estudio de contenidos teóricos sino mediante la vivenciación e implicación activa en el proceso de escucha. Por ejemplo, Galán (2002) opina que el niño/a tiene una necesidad de participación en la enseñanza de la música. Es decir, necesidad de vivenciarla. Del mismo modo, Prieto (2004) argumenta que “El niño que se acerca a la música necesita no solo de motivación sino también de método y contenidos enriquecedores”. Está comprobado que los alumnos escuchan y comprenden mejor la música cuando se utilizan procedimientos activos de escucha en el aula. Esto mejora la capacidad de concentración y atención del niño (Wuytack & Boal Palheiros 2009).

Igualmente, el prestigioso compositor estadounidense Copland (1985) estima que la audición debe ser activa. Sin importar de qué tipo de audición se trate, sea Mozart o Duke Ellington, solo una verdadera participación activa nos convertirá en unos oyentes más conscientes y enterados. No nos limitaremos a escuchar, sino que escucharemos algo.

Alsina (1997) habla de la importancia de la escucha activa para aprender música, el gran poder didáctico que tiene la canción como herramienta introductoria para trabajar audiciones, el papel de la expresión instrumental o de la voz para desarrollar la escucha y el disfrute de la música en el niño/a.

1.5.3. CONCEPTO: DEFINICIÓN DE AUDICIÓN MUSICAL ACTIVA

Para definir el concepto de *Audición musical* utilizaremos las definiciones de algunos autores y pedagogos musicales:

La audición es la forma en que el organismo humano interactúa con el conjunto de estímulos y estructuras musicales; se ve mediatizada por tres características (...): 1) el control y la coordinación sensorial (...) que su práctica precisa; 2) el desarrollo característico de sus elementos en el tiempo; 3) el contenido eminentemente abstracto y sintáctico que transporta per se, basado en las interrelaciones entre las cualidades del sonido y las diversas leyes de construcción del discurso musical (Barceló 1988: 13).

La audición musical es una respuesta psicológica más que fisiológica, que se ve condicionada por la motivación, la imaginación, aspectos afectivos y sentimentales así como la inteligencia. (Pascual Mejía, 2002)

Para Palacio (1994) La audición musical es un proceso principalmente interior, donde para escuchar es necesaria la intervención activa del oyente. El oyente no es un mero receptor del sonido, este necesita “vencer la vaguería”, aguzar el oído, atender a dicha audición para descubrir en ella signos, sensaciones, modos de comunicar, significados.

La audición musical es un recurso didáctico musical gracias al cual podemos alcanzar una mayor apreciación de la música que escuchamos y que componemos. Es un procedimiento irremplazable para la educación musical (Huget, 2005).

Para Pollit (Citado en Palacios, F., 1994) “Escuchar música es algo más que la simple recepción de sonidos por el oído, es atender, aguzar y doblegar la inteligencia; ello supone por tanto el esfuerzo para excluir todo lo demás”.

1.5.4. BASES PSICOPEDAGÓGICAS

Para poder comprender cuáles son las características y complejidades durante en el proceso de audición musical, debemos tener en cuenta las peculiaridades que la música posee en si misma:

“La música es el arte de combinar sonidos en el tiempo” esta es la definición que más predomina en los libros de texto sobre música.

Los conductistas la definen como “Un todo que no se reduce a una yuxtaposición de sonidos, sino que responde a una leyes de organización” (Teoría de la Gestalt, citado en Zenatti, A., 1991:59).

Para Mursell (1937) “La música supone numerosas capacidades que se combinan de formas diversas para dar lugar a un conjunto con unidad” (Citado en Zenatti, A., 1991:59).

Estas características específicas que la música posee, dificultan su comprensión como un todo unitario – especialmente en obras de larga duración-. La unidad de una pieza musical, se consigue una vez habiéndola escuchado entera. En piezas demasiado largas, esta unidad pierde el sentido para el oyente. Numerosas investigaciones corroboran que las estructuras locales permanecen con mayor fuerza que las estructuras globales y que cuanto mayor distancia haya en el tiempo entre estas estructuras, mayor será la dificultad para relacionar eventos. (Tillman & Bigand, citado en Wuytack, J., & Boal Palheiros, G., 2009:43-55)

Para Wuytack (1971), el problema que dificulta la comprensión de la audición musical es que su estructura viene dada en el curso del tiempo y no en un momento determinado como sucede con las artes visuales. Para comprender la estructura de una determinada pieza musical, debemos escuchar la pieza en su totalidad. Pero incluso, en el caso de las obras de arte visual, aun prestando atención a un detalle en concreto percibimos la totalidad de sus elementos. Por tanto, la percepción visual puede ser una herramienta útil para comprender la percepción de la totalidad de la música (Citado en Wuytack, J., & Boal Palheiros, G., 2009: 43-55).

1.5.5. PRINCIPIOS BÁSICOS

En concordancia a esto último, Wuytack (2009), elabora una serie de principios en los que se basa el sistema de audición musical:

- En la audición musical activa, existe la participación activa del oyente tanto nivel físico como mental, mediante el reconocimiento de los materiales musicales de la obra antes de escucharla.
- Durante la actividad de audición, el oyente permanece atento y procede al reconocimiento de los materiales musicales que han sido interpretado anteriormente (principio 1).
- Análisis de la forma música a través de la asociación de la representación total simbólica y de la totalidad de la música.



Esquema de principios básicos de la audición musical activa

1.5.6. COMPONENTES

La audición musical es un proceso que requiere de la presencia de diversos elementos para que pueda darse correctamente. En función de los autores, estos elementos varían.

- **COMPONENTES PREVIOS**

Para Bentley (1967) la audición musical necesita de dos factores: Por un lado, 1. *la memoria musical auditiva* y por otro, son fundamentales 2. *Las experiencias previas musicales* que el individuo posee.

- **COMPONENTES DURANTE EL PROCESO DE ESCUCHA**

Igualmente hay que tener en cuenta, que en la audición musical intervienen I. aspectos cognitivos y II. psicológico-afectivos.

Los aspectos cognitivos hacen referencia a los procesos psicológicos de comparación, análisis, selección y síntesis que se llevan a cabo durante el proceso de escucha musical. En cuanto a los aspectos afectivos, la música es en sí misma es una herramienta de expresión emotiva. De manera prácticamente universal, esta tiene la capacidad de emocionar a los individuos en función de una serie de parámetros musicales en función de cada cultura y comunidad (Barceló, 1988).

Para Barceló la audición es una forma de interacción entre el individuo y la música. Esta relación se hace posible gracias a tres factores clave: El control y la coordinación sensorial, el desarrollo de los elementos que componen la música y el contenido abstracto y sintáctico de la música, basado en las interrelaciones entre las cualidades del sonido y las diversas leyes de construcción del discurso musical.

1.5.7. PLANOS

Muchos son los autores que describen el proceso de escucha activa en varias etapas.

El músico y pedagogo Willems (1969) diferencia tres planos en la audición musical activa:

- **PLANO SENSUAL:** Oír. Este plano hace referencia a una dimensión física. Se entiende como un acto pasivo mediante el cual el niño recibe una serie de vibraciones sonoras. Cuanta mayor sea la sensibilidad auditiva más sensible será el niño al sonido y a reconocer las cualidades de este (duración, altura, timbre, armónicos, etc.) Cuanto más fino sea el oído del niño, mayor facilidad tendrá para identificar los sonidos de un acorde. “La sensorialidad es uno de los dones del músico”
- **PLANO EXPRESIVO:** Escuchar. Este plano hace referencia a la dimensión afectiva. Escuchar, entendido como el acto activo que requiere de afectividad auditiva. En este punto del proceso, el niño escucha la música y está le transmite una serie de emociones y sensaciones. Podríamos decir que se establece una relación entre la música y el individuo. Este objetivo está enfocado al arte. Si no existe la sensibilidad, el sentimiento o la emotividad no existe verdadero arte por mucho que esté presente la inteligencia.
- **PLANO MUSICAL:** Entender. Asociado a una dimensión mental. El niño comprende y da sentido a los signos, elementos y diferentes estructuras musicales que en la pieza se desarrollan. Cuando este los interpreta, deja de escuchar simplemente para “escuchar algo”. Este objetivo está referido a la parte más estrictamente musical enfocada al reconocimiento de grados, notas y elementos sonoros. La música necesita de sensibilidad, pero también es indispensable la actividad intelectual.

Esta división por planos que Willems propone para el proceso de audición activa, influencia a otros autores posteriores.

Para el compositor Estadounidense Copland (1985), el plano expresivo ocupa un lugar relevante en el desarrollo de la escucha activa ya que opina que:

Toda música tiene poder de expresión, unas más, otras menos, siempre hay algún significado detrás de las notas y ese significado que hay detrás de las notas constituye, después de todo, lo que dice la pieza, aquello de que trata la pieza (Citado en Copland, A., 1985: 19).

Otro proceso en fases es el propuesto por Palacios (1994) el cual nos habla de que “una misma obra musical permite varios encuentros (...) Así puede pasar de una escucha meramente sensorial a otra más afectiva y de ahí, con un paso más, a una escucha analítica”.

Estas aportaciones dejan constancia de que la audición musical no se da en un momento puntual, sino que se trata de una acción de escucha progresiva que se va desarrollando en varias fases que requieren de la utilización de diferentes mecanismos cognitivos, físicos y afectivos.

Y finalmente, Gainza (1985) opina que el proceso de escucha en la audición se lleva a cabo en tres fases diferenciadas.

- **ALIMENTACIÓN.** El oyente se “alimenta” de la pieza musical. Esto es, la escucha y se enriquece de ella.
- **RESPUESTA.** Posteriormente comunica lo que ha percibido.
- **ALFABETIZACIÓN MUSICAL.** El proceso de tener conciencia sonora, para ello reflexiona sobre lo escuchado.

1.5.8. FACTORES PEDAGÓGICOS BÁSICOS

Wuytack (2009) propone una serie de factores pedagógicos básicos para llevar a cabo la audición musical activa en las aulas. Estos factores son los siguientes:

Elegir el repertorio musical. Debemos decantarnos por la elección de fragmentos cortos de obras orquestales de uno a tres minutos de duración. La brevedad temporal de las obras ayuda a mantener la concentración en el alumno. El repertorio musical seleccionado puede contener obras de composición para niños como *Los comediantes*, de Dmitri Kabalevsky o *Ma Mere l'Oye*, de Maurice Ravel.

Elegir estrategias para aprender el material musical. Las estrategias se deben adaptar al nivel, edad y características del alumnado. Las actividades con movimiento son características para niños de temprana edad. Aprender el material musical puede llevarse a cabo desde muchas variables (de manera verbal, vocal, instrumental, corporal) dependiendo de las características específicas de cada fragmento musical. Todas las actividades deben ser rigurosas y expresivas. Por ejemplo, vivenciar el ritmo mediante la percusión corporal, crear ambientes sonoros con instrumentación Orff, cantar los motivos o los temas de una melodía, pintar o dibujar libremente representado la música, etc.

Aprender los aspectos contextuales de la música. Especialmente para las piezas de música clásica donde el alumno en muchas ocasiones siente una menor motivación, el docente puede utilizar aspectos de interés para despertar la curiosidad del alumno. Por ejemplo, hablar sobre el compositor, del momento histórico y el contexto de la obra, utilizar la descripción con la música programática, evocando escenas y ambientes. La actitud positiva del profesor es imprescindible, ya que este posee una gran influencia musical en el alumno y puede motivarlo.

Escuchar la música tres veces como mínimo. Abeles & Chung, (1996) afirman que la repetición de una obra musical influye en las respuestas del niño hacia la música. (Citado en Wuytack, J., & Boal Palheiros, G., 2009:47).

1.5.9. FINALIDAD

Para Pascual Mejía (2002) la audición musical, persigue desarrollar en el niño, principalmente los siguientes aspectos.

- Reconocer los distintos elementos (Sintaxis) y la naturaleza de los mismos (Morfología) dentro de la obra musical.
- Trabajar la audición por medio de la voz y los instrumentos musicales como herramienta para aprender el lenguaje musical.
- Trabajar con audiciones musicales clásicas y folclóricas para conseguir aprendizajes significativos en el niño/a.
- Conseguir trabajar la audición musical desde un buen clima en el aula de música asegurando la participación de todo el alumnado.

Palacios (1994) considera que la audición es personal y subjetiva en cada uno de los individuos. Propone una serie de capítulos para el disfrute de la escucha musical:

- Aprender a escuchar es el primer paso para disfrutar de la música. “A escuchar y a aprender a escuchar, se aprende escuchando”.
- Cada uno debe descubrir su forma de escuchar música, porque cada uno de nosotros somos diferentes.
- Oír música es un aburrimiento, escuchar música es divertido.
- Para disfrutar de la audición musical debemos tener voluntad de disfrutar.

1.5.10. BENEFICIOS

Numerosas son las aportaciones sobre los beneficios que la práctica de la audición musical aporta a las personas que la practican. No solo en el ámbito musical, sino también en otra serie de habilidades cognitivas,

sociales y afectivas que resultan lucrativas para la mejora de la calidad de vida de los individuos. A continuación, se exponen algunos de estos beneficios a través de las aportaciones de diferentes autores.

- **Habilidades musicales**

Para Torres (2011) la práctica de la escucha musical activa desarrolla en el niño algunas destrezas positivas para su desarrollo rítmico y melódico. Del mismo modo, mediante un entrenamiento auditivo a través de la escucha de la audición, este será capaz de reconocer las diferentes cualidades del sonido, la pulsación, los instrumentos musicales o modelos rítmicos. Al igual que tampoco podemos olvidar que dicha práctica potencia el movimiento espontáneo, los esquemas corporales o las posibilidades sonoras del cuerpo – entre otros-.

- **Habilidades cognitivas**

Para Willems (1981) la música es una de las actividades humanas que más potencian la evolución, tanto para los alumnos/as como para los profesores/as.

Como ya se explicado anteriormente, muchas investigaciones coinciden en que la práctica musical, potencia el intelecto y crea estructuras cognitivas más sólidas. Según Neville (2008) audición musical es una herramienta útil como terapia de aprendizaje. (Citado en Tobar, C., 2013).

Para Estarriaga & de Lanza (2012) a música apoya a la memoria. Está comprobado que está relacionada con la capacidad de recordar.

Autores como O'Donnell (1999) & Kazan (2008) opinan que si mientras aprendemos escuchamos un tipo de música en ese momento, y escuchamos esa misma música a la hora de recordar, los resultados son mejores con música que sin ella. De igual modo, “La música nos transporta a momentos (...) Es más poderosa que las imágenes” (Citado en Tobar, C., 2013).

Igualmente para Armstrong (2008), escuchar música activa la memoria automática, haciendo que recordemos melodías o letras de canciones sin ser consciente de que la conocemos; “Salen de nuestra boca como reflejos” (Citado en Tobar, C., 2013).

Ligado a la memoria, la escucha de música ayuda a la concentración y la atención. Brewer (1995) considera que la música en una actividad aumenta las capacidades imaginativas consiguiendo resultados más creativos (Citado en Tobar, C., 2013) Muchos son los autores que opinan que la escucha de la audición desarrolla la creatividad, la imaginación y la fantasía (Torres, 2011).

La audición activa favorece a la habilidad mental. Para Restak, 2009 “La música estimula la corteza visual y la imaginación” (Citado en Tobar, C., 2013).

Así mismo, la escucha de música favorece al desarrollo del lenguaje y del habla, puesto que “La música está en un lugar más profundo que el lenguaje y alcanza lugares donde el lenguaje no puede entrar” (Glausiusz, Citado en Tobar, C., 2013).

- **Habilidades sociales**

“La escucha de música desarrolla la inteligencia emocional. La música desencadena, aumenta o disminuye la euforia, la tristeza, la melancolía propia o hace que desarrollemos la empatía hacia las emociones ajenas, contagiándonos de ellas” (Llopis, 2014).

Sacks (2009) opina que la escucha de música es un mecanismo por el cual el individuo crea su propia identidad (Citado en Llopis, L. H., 2014).

Uno de los beneficios sociales que la audición musical activa es el establecimiento de relaciones interpersonales, especialmente, a través de actividades en grupo como pueden ser danzas o instrumentaciones grupales. Torres (2011) Del mismo modo contribuye al refuerzo de la autoestima por medio de la consecución de metas como participar en proyectos grupales, conseguir cantar, exponerse a un público etc.

- **Habilidades motoras**

La audición musical activa contribuye al desarrollo psicomotor del alumno/a. La audición activa es capaz de integrar el conocimiento, el movimiento y el sentimiento en una misma actividad. Como puede suceder en danzas, en juegos de percusión corporal o polirrítmias mediante el movimiento y como en toda actividad vivenciada y activa se implican las emociones. Este desarrollo psicomotor, aporta paralelamente la mejora del control respiratorio y articular. Del mismo modo, la audición activa contribuye al desarrollo sensorial y perceptivo del niño. Por otro lado es beneficiosa para la discriminación auditiva del niño. Con la audición activa, el niño realiza la acción de “escuchar” no de “oír”. Desarrolla el oído para diferenciar el timbre en la voz, la duración de sonidos, el reconocimiento de instrumentos, etc. (Torres, 2011).

1.6. MÉTODOS ACTIVOS PARA LA AUDICIÓN MUSICAL

1.6.1. CONCEPCIONES METODOLÓGICAS

Actualmente, estamos siendo testigos del cambio metodológico que se está viviendo en las aulas de música. Las metodologías tradicionales, centradas en temas estrictamente técnicos y formales, están dando paso a nuevos diseños de enseñanza musical. “El siglo pasado podría haber sido también denominado el siglo de los grandes métodos o el siglo de la iniciación musical” (Hemsey de Gainza, 2003).

Con los nuevos planteamientos de ordenación educativa de la LOGSE y posteriormente de la LOE, los modelos tradicionales utilizados en nuestro país para la enseñanza musical han sido relegados por nuevas metodologías, que abarcan más allá del “saber” teórico para centrarse a la experimentación y vivenciación previa de la enseñanza de la música.

Para Hemsey de Gainza (2003), esta idea de evolución y cambio, se desarrolla a finales del Siglo XIX y principios del siglo XX ayudado por el movimiento contemporáneo pedagógico de “Escuela nueva” o “escuela activa” influenciado directamente por autores como Jean Jacques Rousseau, Johan Heirich Pestalozzi o Fiedrich Wilhelm August Froebel. Con la influencia de la Escuela nueva y los nuevos ideales de enseñanza surgen los

denominados “Métodos activos de enseñanza” dando así un giro a la escuela con innovadoras e innumerables opciones de iniciación y aprendizaje de la música.

A continuación, se presentan más detalladamente estos Métodos activos divididos en una serie de periodos. Esta división en periodos es la propuesta por Hemsy de Gainza (2003), en La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.

Dichas metodologías se basan en la experiencia inmediata y la práctica de acción y se fundamentan en el ritmo, el canto, invención e improvisación colectiva. Es indispensable presentar dichas metodologías debido a la implicación directa que todas ellas tienen con el oído, la percepción auditiva y el desarrollo activo de la escucha.

1.6.2. PERIODOS Y MÉTODOS

1.6.2.1. PERIODO DE LOS PRECURSORES (Años 30-40)

Entre los años 30 y los 40 se desarrollan en Europa dos metodologías “clave” para el desarrollo posterior de otros métodos y autores. Estas son: El método *Tonic Sol-Fa*, de origen inglés que fue difundido en las escuelas en el siglo XIX y comienzos del XX. Y el método francés del músico y pedagogo Maurice Chevais (1943) que propone una serie de prácticas y conceptos que hoy en día continúan presentes en la enseñanza musical.

Posteriormente, autores como Carl Orff (1895 – 1892)) y Zoltan Kodály (1882-1967) se servirán de sus propuestas pedagógicas para facilitar la enseñanza del ritmo o la melodía.

1.6.2.2. PERIODO DE LOS MÉTODOS ACTIVOS (Años 40-50)

Se bautiza a este periodo con el nombre de: *Periodo de los métodos activos*, por la importancia de las nuevas aportaciones de la *escuela activa* en el ámbito de la enseñanza y educación musical. Este periodo se centra en el alumno, buscando modos de motivarlo y de captar su interés.

- **ÉMILE JAQUES-DALCROZE “EURITMIA”**

Si hablamos de educación por el movimiento estamos hablando de Jaques Dalcroze (1865 – 1950), “el Freud” de la educación musical por ser pionero en introducir el movimiento corporal en la enseñanza de la música (Hemsey de Gainza, 2003).

Dalcroze, comienza a detectar las dificultades arrítmicas que el alumno tiene para solfear en sus clases. (Retardar o acelerar movimientos que deben ser uniformes, incapacidad para encadenar movimientos, incapacidad para continuar movimientos, dificultad para ejecutar simultáneamente dos o más movimientos diferentes).

Esto le impulsó a elaborar su Método de enseñanza. Un “Método de la educación por el ritmo y para el ritmo” (Dalcroze, citado en La rítmica Jaques Da-Dalcroze. Una educación por la música y para la música, 1998). Su método está pensado para niños pequeños y se desarrolla a partir de ejercicios corporales que ayudan al alumno a construir una imagen interior del ritmo, la forma y el sonido. Esta metodología está basada en la vivenciación del ritmo por medio del movimiento. El pedagogo y compositor suizo se oponía al aprendizaje musical mecánico y pretendía a través del movimiento de todo el cuerpo, trabajar la educación del oído y la percepción del ritmo.

El método Dalcroze divide la educación musical en tres estadios íntimamente relacionados: La euritmia (o buen ritmo), El solfeo y la improvisación (para Dalcroze la expresión original).

Las habilidades que debía dominar un músico según Dalcroze eran la agudeza auditiva, el sentido rítmico, la sensibilidad nerviosa y la exteriorización espontánea de sensaciones emotivas. Para Dalcroze, todas estas cualidades debían estar reunidas en la educación musical para formar a verdaderos artistas. (Bachmann, 1998).

Numerosos autores apoyan los beneficios del método Dalcroze, considerándolo beneficioso para el desarrollo del niño. Según Arroyo Escobar (2009) con la rítmica de Dalcroze el niño trabaja la audición activa ayudándose del movimiento, adquiriendo consciencia de su propio cuerpo y desarrollando habilidades para la improvisación corporal y musical. Mediante la motricidad global es posible llegar a la educación musical. (Citado en Carrasco, A. M.V., 2012).

En este mismo sentido Del Bianco (2007) habla de un método interdisciplinar que combina música y movimiento corporal. El solfeo en el espacio hace posible ampliar la visualización de las distintas nociones musicales. Con esta metodología se trabajan en grupo capacidades como la socialización, la integración, adaptación, imitación y reacción. (Citado en Carrasco, A. M.V., 2012).

A una reflexión similar se suma Alsina (1997) hablando del método Dalcroze como “un solfeo en el espacio, que teoriza los elementos musicales a través de la práctica corporal, enriqueciendo además en la toma de conciencia de nuestro cuerpo, desarrollando la motricidad global, parcial y final, formando el oído a través del movimiento. El espacio pasa a formar parte del fenómeno sonoro y motor, estableciendo contacto a través de la comunicación no verbal y la expresión personal”.

Betés de Toro (2000) se refiere al método como un solfeo corporal mediante el cual se llega a una mejor comprensión del lenguaje musical, especialmente del dominio de elementos como el solfeo, la improvisación o la rítmica (Citado en Carrasco, A. M.V., 2012).

Como bien apunta Bachmann (1998) la rítmica de Dalcroze se apoya en el movimiento de cuerpo y mente y se interesa en la persona tal cual es, sin importar las capacidades o la edad. Para Dalcroze la música se escucha por todo el cuerpo no únicamente por oído. Esto hace posible que todas las facultades humanas se

ayuden conjuntamente, proporcionando un equilibrio y una armonía mediante las actividades que actúan en concordancia.

Los principios del método Dalcroze han permanecido hasta nuestros días y siguen utilizándose en Suiza, Estados Unidos y Argentina. Aunque la figura más representativa del periodo es Jaques Dalcroze, se debe mencionar a dos pedagogos y músicos cuyos métodos se vieron influenciados por “el maestro”. Ellos son: Edward Willems (1890-1978) y Martenot (1898-1980).

- **EDGAR WILLEMS**

Edgar Willems (1969) entiende la educación auditiva como una parte indispensable en la educación musical del niño y para la formación integral de la persona.

Enfoca el papel de la música desde una perspectiva más psicológica y expone sus principios metodológicos en *Las bases psicológicas de la educación musical*:

- Se debe trabajar la sensibilización musical desde la cuna
- La educación sensorial en el hogar

Para dicho autor, la música es una parte fundamental de la vida, y por ello, relaciona los tres elementos fundamentales de la música – ritmo, melodía y armonía- con tres facetas vitales – Fisiológica, afectiva y mental-.

RITMO = VIDA FÍSICA

MELODÍA = VIDA AFECTIVA

ARMONÍA = VIDA INTELECTUAL

Para Willems (1969), la formación del oído es de vital importancia ya que este es el principal elemento de la educación auditiva. Se basa en la canción y la práctica instrumental. Esta es completamente beneficiosa para el niño/a puesto que le aporta equilibrio y sensibilidad.

Los principales objetivos del método de Willems (1969) son:

- Proporcionar raíces humanas a la enseñanza musical
- La apertura de la persona, en términos generales y artísticos
- Despertar el amor por la música
- Desarrollar la imaginación, la expresión y la memoria
- Desarrollar el canto, el solfeo, la práctica instrumental y la armonía.
- Desarrollar la rítmica y la sensibilidad auditiva
- Educación musical para todos los niños
- Escuchar música en familia y en sociedad

Las bases pedagógicas en las que se sustenta dicho método:

- Es una educación exclusivamente musical
- Iniciación de la música a edades tempranas
- Método activo, para practicar la música
- Requiere la participación del ser humano para desarrollar todas sus facultades

El método crea materiales específicos para trabajar la audición musical como: sirenas, carillón, flautas embolo, martillos sonoros, palillos, etc.

- **MAURICE MARTENOT**

El autor propone la educación del oído absoluto y la utilización del diapasón. Para conseguir dicha educación es indispensable la concentración que desarrolla la audición interior y la discriminación de sonidos (Timbres, melodías, armonías, etc.)

Los Principios del método Martenot (1995) pueden resumirse en los Principios fundamentales de formación musical y su aplicación:

- Entender la música como liberadora de energías.
- Ser consciente de la gran influencia que ejerce un ambiente musical adecuado para llevar a cabo el aprendizaje musical –Especialmente en los aspectos que se refieren al docente.-
- Fomentar el desarrollo de las habilidades y capacidades musicales
- El factor tempo.
- La relajación, la respiración tranquila y el equilibrio gestual.
- Plantear ejercicios para conseguir el dominio en los movimientos y realizarlos habitualmente de manera armoniosa con la justa proporción de esfuerzo necesario.
- El silencio a través de la relajación debe ser tanto interior como exterior
- Alternar actividad con relajación
- Principio de la progresión. Esto es, incrementar progresivamente los aprendizajes.

Su metodología comienza con el ritmo para a continuación trabajar el gesto con pequeños movimientos manuales representando el ritmo y el pulso.

El elemento principal de su método es la educación activa mediante el solfeo para despertar la musicalidad en el individuo. Para trabajar el solfeo, partimos de los conocimientos previos que tenemos sobre la música. Esto incluye: Sentido rítmico, relajación, Atención auditiva, entonación, equilibrio tonal, Iniciación al solfeo – lectura rítmica y lectura de notas- y finalmente armonía y transporte.

Los Objetivos del método Martenot (1995) son los siguientes:

- Hacer Amar profundamente la música.
- Poner el desarrollo musical al servicio de la educación.
- Favorecer el desarrollo del ser.
- Dar medidas para canalizar las energías.
- Transmitir los conocimientos en forma viva.

1.6.2.3. PERIODO DE LOS MÉTODOS INSTRUMENTALES (Años 50-70)

Sus figuras representativas son Carl Orff, Alemania (1895 – 1982), Kodály, Hungría (1882-1977) y Suzuki, Japón (1898 – 1998). A diferencia del periodo anterior, la metodología se centra en el objeto de conocimiento: La música.

- **CARL ORFF**

Al método Orff se le conoce con el nombre de Orff Schulwerk y se ha caracterizado por su constante renovación y actualización en el ámbito musical (Estarriaga & de Landa, 2012). Dicho método toma algunos elementos comunes del Tonic Sol-Fa (Hemsey de Gainza, 2003).

Los principios pedagógicos del método Orff (1969) son los siguientes:

- Texto, música y movimiento participan conjuntamente y dicha participación lleva a la vivenciación integral musical.
- La improvisación supone un factor relevante para la creación musical propia.
- La creatividad marca la diferencia al simple imitar y reproducir.

Principalmente, en su sentido más estricto, el Orff Schulwerk es un conjunto de canciones y piezas instrumentales que tenían la finalidad de motivar a los niños y al maestro para tocar, bailar y cantar. El autor, da mucha importancia a los conjuntos instrumentales en el proceso de musicalización del niño, y para permitir que el niño pudiera crear su propia música, Orff (1948-1954) creó un conjunto de instrumentos que se bautizaron con el nombre de “instrumentación Orff”.

Otro aspecto muy representativo de su metodología es el trabajo incansable del ritmo, el pulso y el acento. Para ello utiliza los juegos corporales y lingüísticos y la oralidad musical.

Las bases de su pedagogía musical se establecen en el trinomio: Palabra-música-movimiento. Basa su método en la relación entre ritmo y lenguaje puesto que Orff entendía “la palabra” como herramienta generadora del ritmo.

Actualmente, el método de Orff “Orff Schulwerk” es considerado uno de los mejores métodos musicales del siglo XX. Utilizado en Salzburgo, lugar donde se encuentra el Instituto Orff de Formación Pedagógica, EEUU, Latino América y España (Hemsey de Gainza, 2003).

- **ZOLTÁN KODÁLY**

Para Hemsey de Gainza, 2003) el método Kodály es único y completo. El autor centra su método en el solfeo relativo y entre los medios que utiliza para conseguirlo destaca el uso de la Fonomimia.

“El objetivo o meta de la música no es llegar a ser juzgada sino convertirse en nuestra sustancia, hay mucho analfabetismo musical incluso entre los niveles cultos de nuestra sociedad. Es inútil tratar de obviar esta situación divulgando la música sinfónica de buena calidad. Aquellos que no están acostumbrados a escucharla comprenderán poco y no podrán acercarse a ella a través de la lectura formal de una partitura”. (Kodály, 1976).

Los principios de su metodología son los siguientes:

- La entonación. Aprender a cantar desarrollando al máximo la sensibilidad auditiva especialmente el oído interno.
- Desarrollar la audición interior y la improvisación desde edades tempranas. Esto se consigue con la unión de tres fuerzas: el sentimiento, el intelecto y la voluntad.
- La Fonomimia como elemento para ayudar a entonar.
- Relación íntima entre la voz (canto), la audición, la lectura y la escritura. Todos ellos forman un todo que compone la música.

Las bases pedagógicas de la filosofía de Kodály (1976) son:

- La formación de la voz
- El repertorio popular y autóctono.

Considera la voz como el mejor instrumento para la musicalización del niño y en su método trabaja con el canto y los coros. Crea sus propios solfeos a una o dos voces y compone infinidad de piezas corales para desarrollar la educación vocal.

Los recursos más conocidos de este método son: sílabas rítmicas, los signos manuales y el solfeo relativo. Kodály trabaja la improvisación, la armonía, la expresión corporal, y las audiciones dentro de la lectura de pentagramas y la composición.

Tanto Orff como Kodály, añadieron el folclore de su país y su tradición en su método (Estarriaga & de Landa, 2012)

1.6.2.4. PERIODO DE LOS MÉTODOS CREATIVOS (Años 70-80)

Las figuras representativas de este periodo son la “generación de los compositores”. De entre todos ellos cabría destacar especialmente a Murray Schafer (1933), John Paynter (1931 – 2010), Brian Denis (1941-1998), George Self (1921).

- **MURRAY SCHAFER**

Schafer (1973) se interesa enormemente por la conservación del medio ambiente y de los efectos nocivos que produce el ruido. Por este motivo pretende sensibilizar la escucha y desarrollar la curiosidad sonora en el niño. Es por ello que Schafer propone una enseñanza musical en la que los niños/as restablezcan el contacto con la naturaleza reconociendo, disfrutando y creando sonidos del propio entorno, diferenciándolos del ruido. “Los sonidos del ambiente tienen sentidos referenciales, no siendo simples rasgos acústicos abstractos, debiendo profundizarse en el estudio del significado y simbolismo atribuido a los mismos” (Schafer, 1977).

Los principios pedagógicos principales de su método son cuatro:

- Identificar las habilidades creativas del niño/a independientemente de la edad.
- El alumno/a debe valorar y conocer el medio natural en el que vive.
- Encontrar el modo de unir todas las artes para que estas puedan desarrollarse juntas en armonía.
- Tratar cada sonido como único e individual, porque no existen dos sonidos iguales.

El objetivo principal que se persigue con este método es por tanto, el desarrollo de la creatividad y la sensibilización musical por medio del sonido que proporciona el ambiente.

Para Schafer (1973) en el medio se hallan infinidad de sonidos sintéticos, del habla, de la música, del propio ruido, etc. Todos estos sonidos se encuentran en nuestro entorno de un modo prácticamente permanente. Partiendo de esta idea, crea un concepto al que denomina: Paisaje sonoro.

El paisaje sonoro se centra en cada sonido individual, al que denomina como: *Objeto sonoro*. El conjunto de objetos sonoros que se encuentran en un mismo lugar (Una estación, una calle, un parque, etc.) forman un paisaje sonoro concreto.

Esta nueva filosofía supuso un importante cambio en el modo de escuchar la realidad cotidiana. De esta manera el individuo es capaz de apreciar en el entorno formas, sonidos dominantes, colores, ruidos, etc. Y utilizarlos y modularlos con un propósito.

La escucha de este paisaje sonoro son conduce hacía la *clariaudience*, otro concepto instaurado por el autor ligado al anterior. Esto es, la “*Escucha limpia*” del ambiente.

Las bases pedagógicas del método de Schafer pretenden abrir la veda hacía:

- El descubrimiento y la revelación,
- La acción,
- Y la comprensión.

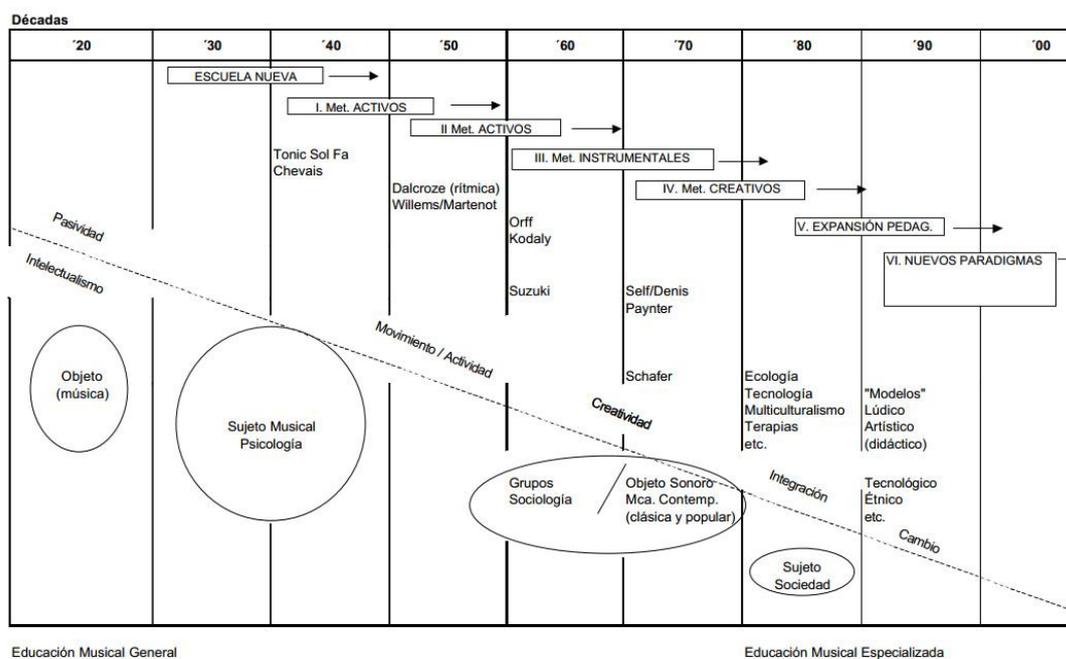
1.6.2.5. PERIODO DE INTEGRACIÓN (Años 80)

Para Hemsy de Gainza (2003), este periodo se ve influenciado por una serie de acontecimientos que cambiaran el panorama de la educación musical (La tecnología musical/educativa, movimientos alternativos del arte, musicoterapia, migraciones, etc.) Este último factor diversifica el panorama educativo ampliando contenidos e incluyendo músicas de otras culturas.

1.6.2.6. PERIODO DE LOS NUEVOS PARADIGMAS (1990 en adelante)

Durante el siglo XX, la enseñanza se enriquece de nuevo con los aportes de Willems, Orff, Kodály, etc. Nuevos paradigmas luchan para imponer sus propias ideas y dejamos de hablar de métodos para referirnos a modelos.

Encontramos los modelos naturales o espontáneos que buscan el aprendizaje a través del juego, el canto o las danzas populares o los modelos tecnológicos para aprender mediante máquinas o aparatos. Schafer (1992) apuesta por el modelo ecológico para desarrollar en el niño la sensibilización en la escucha y crear sus paisajes SONOROS.



Cuadro esquemático de periodos y autores por Hemsy de Gainza (2003)

1.7. RECURSOS DE LA AUDICIÓN ACTIVA

A continuación se exponen una serie de recursos y modos de trabajar la audición musical activa en el aula propuestos por Pascual Mejía (2002).

1.7.1. MUSICOGRAMA

Wuytack, J. (1971), propone la audición activa mediante los Musicogramas. El musicograma es un método activo que fue pensado para que todos los alumnos, independientemente de su formación musical, fueran capaces de entender estructuras musicales sin necesidad de saber leer una partitura.

El musicograma es un registro gráfico de los acontecimientos musicales, una representación visual del desarrollo dinámico de una obra musical. En el musicograma la notación musical convencional se elimina y es sustituida por un símbolo más sencillo y accesible para los oyentes no músicos (Wuytack y Boal-Palheiros, 2009).

El uso correcto que Wuytack propone el musicograma se da en dos momentos: en un primer momento, con la introducción musical. Esto es, los niños/as aprenden música con materiales musicales mediante la interpretación (bailar, tocar, cantar, etc.). En un segundo momento, se considera al musicograma un apoyo para la audición musical donde el niño sigue el musicograma mientras escucha la audición.

En numerosas ocasiones ha quedado demostrado como el apoyo visual del musicograma aporta beneficios para el entendimiento musical. Este mejora la concentración y la atención hacia los elementos musicales y les permite disfrutar más intensamente de la música (Wuytack & Boal Palheiros, 2009). Pero no debemos confundir términos: el musicograma es una herramienta que sirve de apoyo a la audición pero no sustituye a una partitura musical.

1.7.2. MUSICOMOVIGRAMAS

Honorato (2001) opina que para que el alumno profundice con la música y descubra las interioridades que alberga, es necesario que esta relación entre ambos –música-niño- se dé activamente. (Citado en Montoya Rubio, J. C. Montoya Rubio, V. M., & Francés Ariño, J, M., 2009).

Apoyado en las propuestas y argumentaciones de Wuytack sobre el musicograma, Honorato va un paso más allá y añade que los recursos que presentemos al alumno para potenciar su escucha activa deben ser atractivos y causar sensación en el niño desde su ejecución. De este modo Honorato crea el Musicomovigrama. Definido por este como:

“Un musicomovigrama es un musicograma con movimiento para el acercamiento intuitivo a la música y para el desarrollo de la apreciación musical activa de diferentes fragmentos de la música” (Honorato 2001).

Esta idea se vio truncada por falta de continuidad. El campo de la enseñanza se ve desfavorecido por inseguridades y limitaciones en la formación de un profesorado que en la mayoría de las ocasiones, debe tomar la responsabilidad de elaborar este tipo de materiales complejos. En este sentido Internet supone una herramienta de gran utilidad aportando materiales didácticos musicales. Esta es una de las grandes virtudes que ofrece hoy en día la tecnología, aunque a su vez, plantea una serie de cuestiones a tener en cuenta. Para García – Valcárcel Muñoz-Repiso (2008):

“Elaborar materiales didácticos de calidad técnica y alta funcionalidad formativa constituye una actividad compleja (...) Y en las ocasiones en que son los profesores los que asumen esta tarea, les exige una sólida formación tecnológica y una importante dedicación en tiempo y esfuerzo que hace que sean minoría los docentes que deciden embarcarse en este tipo de trabajos” (Citado en Montoya Rubio, J. C. Montoya Rubio, V. M., & Francés Ariño, J, M., 2009).

1.7.3. MOVIMIENTO Y DANZA

Gracias a las aportaciones metodológicas de Dalcroze (1865-1950), entendemos que para conseguir el desarrollo del sentido rítmico y métrico musical, es fundamental el trabajo entre el plano intelectual y el plano corporal (Carrasco 2012)

El resto de metodologías musicales apoyan la importancia del movimiento para el aprendizaje de la música. De este modo, Orff (1895 – 1982) trabaja con el movimiento combinándolo con el apoyo de la palabra y la música (Estariaga & de Landa, 2012) y Willems (1890 - 1978) utiliza el movimiento para expresar algunas cualidades del sonido.

La danza supone ser un recurso exquisito para trabajar la audición musical de manera activa. Se puede utilizar para reproducir obras compuestas específicamente para la danza como la “*Polka Tris Tras*” de Straus o para otras obras no pensadas específicamente para ser bailadas pero que permiten ser expresadas a través del movimiento corporal.

El objetivo de utilizar la danza como técnica o recurso de la audición activa no se refiere únicamente a la creación de coreografías o exhibiciones. Sino disfrutar mediante las posibilidades que el cuerpo nos brinda y disfrutar la audición musical a través de dichas actividades. La danza a su vez, permite trabajar otros aspectos como la memoria, el trabajo en equipo, la lateralidad, la orientación en el espacio, la coordinación individual, como grupo o por parejas, etc.

1.7.4. DRAMATIZACIÓN

“La dramatización supone un recurso de carácter lúdico muy completo, ya nos permite coordinar cuatro herramientas básicas: la expresión rítmico musical, corporal, plástica y lingüística. La técnica de dramatización hace posible poder desarrollarlas y en muchas ocasiones, de manera simultánea” (Tejerina Lobo, 1994).

Para Pascual Mejía (2002) Las diferentes técnicas dramáticas como el teatro de sombras, la mímica, los juegos dramáticos, pantomima o teatro con títeres entre otros, suponen un recurso de gran utilidad para trabajar la audición.

Cuando se trabaja con la dramatización en el aula, la música es el pilar musical para representar y expresar escenas, personajes, historias, etc.

En el “Allegro” de *La Primavera* de Vivaldi. Se pueden representar los elementos que sugiere la música – Agua, animales, tormenta, flores, etc.-

Del mismo modo, resulta especialmente atractivo trabajar en el aula la puesta en escena y la dramatización de fragmentos de Ópera, Zarzuela y musicales modernos utilizando la técnica del playback.

1.7.5. INSTRUMENTACIÓN

“La instrumentación se utiliza para acompañar la audición. Los instrumentos pueden ser musicales o se puede utilizar la percusión corporal para elaborar y crear ritmos. El acompañamiento instrumental es el medio que permite seguir la música” (Pascual Mejía, 2002).

1.7.6. PREAUDICIÓN

Escuchar música supone reconocer algo que ya se conoce, por lo que una importante variable que influye en la audición son los aprendizajes previos; la memoria musical también posee en este sentido una alta transcendencia.

La preaudición anticipa la música que va a escucharse posteriormente mediante ejercicios como dictados o solfeo, con la ayuda de instrumentos, la voz, el cuerpo, etc.

“Los niños son capaces de recordar mejor lo que han cantado que aquello que han oído meramente sin una respuesta corporal positiva. De modo pues, que una buena manera de lograr que los niños se familiaricen con la música es hacer que la escuchen y, siempre que les sea posible, que canten lo que oigan”. (Arnold, Citado en López, E. N., 2005).

La audición *Can can* de Ofenbach, *En un mercado persa* de Ketelbey, *Finale* de la 9ª sinfonía de Beethoven, *Largo* de la *Sinfonía del Nuevo Mundo* de Dvorak, etc. Son algunos de los ejemplos útiles para trabajar la técnica de preaudición.

1.7.7. EL ELEMENTO VERBAL

El elemento verbal “Consiste en incluir un texto rítmico que recitamos al escuchar la música y nos permite realizar un seguimiento de la misma” (Pascual Mejía, 2002).

Esta técnica permite desarrollar el sentido rítmico de los alumnos oralmente confrontándolo con su percepción auditiva de la obra. Así mismo este método se puede utilizar para enseñar ritmos complejos que son difíciles de repetir corporal o instrumentalmente y que al realizarlos con apoyo verbal facilitan su ejecución.

La metodología de Orff (1895-1892) se fundamenta en la relación entre ritmo y lenguaje ya que considera el ritmo como un producto de la palabra. Las palabras se articulan en frases, que al mismo tiempo se estructuran en unidades más complejas al igual que sucede con las unidades rítmicas que siguen un proceso de construcción similar. He aquí la razón de que Carl Orff basa su método en dicha relación.

1.7.8. MEDIOS AUDIOVISUALES

Acolación a esta técnica Pascual Mejía (2002) cita como posibles actividades la realización de diaporamas, montajes de diapositivas, acompañamiento de una música para una imagen y una imagen para una música, análisis de música de películas, Música de anuncios publicitarios, visualización de películas musicales y simulación de programas de radio entre otros.

1.8. DESARROLLO E INFLUENCIA DE LOS GUSTOS MUSICALES DEL NIÑO

Pocas son las veces, en las que nos paramos a pensar en porqué algo nos gusta. Y es que, responder a esa pregunta requiere implicar a un sin número de factores que se escapan en numerosas ocasiones a nuestra propia razón y entendimiento. La serie de componentes que entran en juego a la hora de determinar los gustos que definen a cada individuo son infinitos. Y en lo que respecta al ámbito musical no iba a ser menos.

Para determinar los motivos de la elección hacia un tipo de estilo musical u otro, tendríamos que remontarnos hasta el momento del periodo prenatal, cuanto el feto comienza a ser capaz de escuchar sonidos que provienen del exterior, tendríamos que analizar la cultura musical que se transmitió en nuestro entorno familiar, las experiencias escolares en las que la música influyó positiva o negativamente, estudiar la repercusión que los medios de comunicación han tenido en nuestra vida, la elección de amistades e incluso determinar el factor genético que cada uno de nosotros albergamos. Como apuntan diferentes autores, todos estos, y muchos otros, son factores que determinan nuestras tendencias y gustos.

Es por ello que con el motivo de llevar a cabo los objetivos propuestos para este trabajo, se propone una explicación teórica que recoge las aportaciones de diferentes autores sobre cuáles son los componentes o factores que influyen y determinan nuestras elecciones sobre un estilo de música determinado.

1.8.1. COMPONENTE EMOCIONAL

Con la información recogida en las anteriores líneas de este trabajo, no cabe duda de que la música tiene un componente emocional importante y que esta genera en el individuo una serie de experiencias sensibles. Hoy día sabemos que esto se debe a una serie de reacciones químicas que se producen cuando nuestro cerebro recibe sonidos a través del oído y los codifica transformándolos en acústicas. Posteriormente estas señales se descodifican y el sujeto les da un significado y un sentido, que en muchas ocasiones, es superior a las propias palabras (Drösser, citado en Llopis, L. H., 2014:206).

Muchos neurocientíficos y psicólogos opinan que las emociones influyen en el pensamiento, en la toma de decisiones y en las acciones de las personas. (Gendron e Izard, citado en Buzzian Benaisa, Y., Herrera Torres, L., 2014).

En este sentido, cada persona valora la música en gran medida por las sensaciones que esta le transmite. Para Grabiellsson & Juslin, (2003) Mediante la escucha de una canción, el sujeto revive experiencias vividas generándole una serie de respuestas emotivas (Citado en Buzzian Benaisa, Y., Herrera Torres, L., 2014). Es por ello que las emociones pueden considerarse fundamentales a la hora de establecer lazos entre el individuo y sus gustos musicales. (Saarikallio & Erkkilä, citado en Buzzian Benaisa, Y., Herrera Torres, L., 2014).

De igual modo, podría residir en el factor emocional la capacidad del individuo para variar y cambiar sus gustos musicales en función de la etapa vital en la que se encuentre. Ya que, “las personas a menudo escuchan música influenciadas por su estado de ánimo” (Van der Zwaag et al., citado en Buzzian Benaisa, Y., Herrera Torres, L., 2014).

1.8.2. COMPONENTES GENÉTICOS Y HEREDITARIOS

Se dan factores genéticos y hereditarios que determinan en parte, la tendencia o los gustos musicales. Para Dowling (1986: 238) las conductas musicales dependen, en unos, de propiedades del sistema auditivo, en otros,

de funciones cerebrales más generales, se pueden considerar innatas, propias del hombre, y universales, por el hecho de que son susceptibles de aplicarse a formas musicales culturalmente muy diferentes” (Citado en Zenatti, A., 1991).

Igualmente, para Revesz (1953) las aptitudes musicales son hereditarias y el papel del aprendizaje tiene un papel muy restringido. (Citado en Zenatti, A., 1991, p.59).

En este sentido es complicado establecer la influencia que la herencia tiene en el desarrollo musical del niño/a, ya que estas influencias hereditarias no pueden ser observables.

1.8.3. COMPONENTES EXTERNOS

Los componentes externos se componen de fenómenos observables que pueden darse a través del comportamiento. Esto es: las acciones en el entorno, la educación recibida, la edad, información fisiológica, etc.

Ludin (1953) analiza el comportamiento musical a través de cuatro componentes: naturaleza del estímulo, rasgos biológicos del individuo receptor, entorno inmediato y experiencias musicales previas. (Citado en Zenatti, A., 1991:60).

Farnsworth (1926 – 1958, p-57-58) opina que los gustos musicales están estrechamente relacionados con la vida de cada individuo, las experiencias escolares, los aprendizajes adquiridos o el entorno familiar, que son propios de cada persona y que determinan los gustos y necesidades de cada uno. En este caso, la música no iba a ser menos.

En nuestra cultura, los medios de difusión actuales nos permiten conocer gran número de obras musicales muy variadas –de diferente época, de diferentes culturas, con diferentes procesos de composición- Pero en lo que se refiere al medio musical del niño, este se encuentra supeditado a los hábitos musicales que predominan en su entorno familiar Y que en numerosas ocasiones, esta música es difundida por los *Mass Media* o por la práctica instrumental o vocal de algún miembro de la familia. (Bastilde, citado en Zenatti, A., 1991).

Zenatti (1991) ha estudiado la influencia familiar en la música de niños entre las edades de los cuatro a los diez años. Según el estudio la riqueza musical en su medio familiar o la educación vocal o instrumental del niño, influyen notablemente en el desarrollo musical y en la formación de gustos musicales de este.

A parte de la influencia en el entorno familiar, los *Mass Media* ocupan un lugar importante en el asentamiento de gustos del niño en sus primeros años de vida. Muchos autores insisten en la importancia del componente kinestésico del ritmo. Cuando un individuo capta la periodicidad rítmica de una melodía, induce a la persona al movimiento que provoca “Una excitación progresiva que aumenta con la repetición” (Fraise, 1976: 114-115).

En este sentido, los medios de comunicación favorecen a desarrollar este componente Kinestésico del ritmo en los oyentes e influyen notablemente en sus gustos musicales.

Según Farnsworth (1958) la costumbre –la repetición- nos hace apreciar lo que antes no nos gustaba. En este sentido los *Mass Media* tienen un peso muy importante ¿Cuántas veces nos hemos sorprendido a nosotros mismo cantando una canción que ni siquiera nos gusta? Esto se produce fruto de la constante repetición con la que los Medios de Comunicación nos bombardean cada día (Citado en Zenatti, A., 1991).

Paralelo a este hecho, aunque vivamos en un mundo globalizado donde la información llega a cualquier parte, las tendencias musicales son distintas en función del territorio. Esto es, cada uno escucha un determinado estilo musical en función de sus coordenadas socio-culturales (Pascual Mejía, 2002).

Por otro lado componente social es muy importante a la hora de establecer gustos y tendencias musicales. Ya que las experiencias sociales que te proporciona una determinada música influyen en su consideración hacia ella. Pertenecer a una banda, a un grupo musical, a una coral, etc. Y obtener resultados satisfactorios a nivel social, crea tendencias positivas hacia el determinado estilo musical que se practica. (Greer, Dorow y Randall, Citado en Zenatti, A., 1991).

Por último, no podemos olvidar la importancia que el entorno escolar tiene a la hora de establecer una serie de ideales o inclinaciones hacia los diferentes estilos musicales. Cuando los niños escuchan la música que les gusta fuera de la escuela, la mayoría de ocasiones utilizan la escucha activa, acompañando dicha audición con el canto o el baile. Diferente es cuando realizan esta escucha en la escuela. En muchas ocasiones el niño escucha música en el aula, desde un enfoque algo más pasivo. El plano físico de la actividad y el movimiento se limita, muchas veces, a preguntas sobre instrumentos, análisis, estilos o historia de la música (Wuytack & Boal Palheiros, 2009).

“Lo que no es asumido en un determinado modo de oír, como el movimiento corporal en la audición de música clásica, puede tornarse central en otro modo, como bailar mientras se escucha una banda de salsa” (Becker, 2001:136).

En este sentido, la escuela tiene un papel fundamental. Esta tiene la posibilidad de ofrecer un amplio abanico de variedad musical desconocida para el alumno y presentarla de manera atractiva para despertar el interés del niño/a y familiarizarlo con diferentes estructuras musicales. La escuela no solo debe ser transmisora de conocimientos, sino que también debe permitir la formación y evolución de los gustos musicales que enriquecerán al niño (Zenatti, 1991).

1.8.4. COMPONENTES EVOLUTIVOS

Según Dowling y Harwood (1986) Es a la edad de los 5-6 años cuando los niños, mediante el canto, comienzan a manifestar la asimilación de nuestro sistema tonal occidental y se dan nuevos niveles de gustos musicales y de percepción (Citado en Zenatti, A., 1991:65).

Del mismo modo, a estas edades, el gusto musical se ve influenciado por la aculturación tonal. “Los niños muestran su preferencia, de forma estadísticamente muy significativa, por melodías tonales desconocidas que en melodías atonales” (Zenatti, 1991: 60-64)

Cuando la aculturación musical se acentúa a los 6-8 años, los niños tienen mayor capacidad de percepción y sensibilización auditiva por lo que son capaces de establecer mejor sus gustos musicales.

Para Greer, Dorow y Randall (1974), es la edad de los 8-9 años cuando los niños comienzan a manifestar preferencias por la música Rock (Citado en Zenatti, A., 1991:62).

Este gusto hacia el Rock o el Jazz que comienza en los niños a estas edades, no se limita solo a estos estilos musicales. Los niños que forman parte de corales, música de cámara o de orquestas de música clásica gozan de la alegría de participar en proyectos comunes, creación de obras y de comunicarse entre sí mediante el lenguaje de la música –Potenciado por el componente social del que hemos hablado anteriormente-.

PARTE II.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

2.1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

2.1.1. INTRODUCCIÓN

Una vez elaborados, analizados y estudiados los Referentes Teóricos expuestos en el apartado I, se plantea una propuesta de intervención educativa que ha sido diseñada a partir de información teórica anterior.

En dicha propuesta de intervención educativa se persigue examinar cuáles son las reacciones y las respuestas del niño/a de Primero de Primaria ante la escucha de una serie de audiciones de distintos géneros musicales. A estas edades las emociones del niño se encuentran en estado puro y se manifiestan abiertamente de un modo involuntario (Scherer, *et al*, citado en Buzzian Benaisa, Y., Herrera Torres, L., 2014). Es por eso que no será difícil poder observar algunos de los comportamientos que las diferentes audiciones generan en los niños/as y poder así extraer una serie de conclusiones a través de esta práctica.

Para ello combinaremos diferentes estilos de audiciones musicales cómo la Música Pop y Rock, con otros como la ópera o la música folklórica –En este caso la Jota-. Sin olvidar por supuesto la música clásica, el caballo de batalla para muchos alumnos/as que rechazan este estilo musical por no comprender las complejidades que la caracterizan.

Así mismo, las audiciones musicales que se han seleccionado hacen referencia a distintos estados de ánimo. De esta manera, el alumno/a experimentará diferentes sensaciones y emociones al escucharlas. Con esto podremos comprobar en primera persona si el hecho de que una pieza musical nos transmita tristeza, alegría, excitación, etc. influye en la elección o rechazo hacia la misma.

Todas estas actividades han sido diseñadas para trabajarse a través de la vivenciación, el aprendizaje por descubrimiento y la escucha activa musical. Por este motivo las actividades no persiguen que el niño adquiera una serie de conocimientos teóricos, sino que a través de su propia vivenciación y participación en el aula disfrute conectando con la música. Será a través de esa conexión cuando el niño/a manifieste unas tendencias musicales y otras.

Para concluir, se informa de que esta propuesta de intervención educativa ha sido llevada a la práctica en varios centros de enseñanza aplicada a niños/as de Primero de Primaria y que gracias a esto, se ha podido añadir un apartado destinado a los resultados obtenidos.

A continuación se presenta la propuesta de intervención educativa con las conclusiones y reflexiones extraídas posteriormente de dicha práctica.

2.1.2. OBJETIVOS

- Reconocer y trabajar diferentes géneros musicales.
- Transmitir el gusto y el interés hacía diferentes estilos de música.
- Vivenciar la música desarrollando la creatividad, la imaginación y la fantasía.
- Reconocer de los instrumentos a través de la audición musical.
- Reconocer de sensaciones y emociones a través de la audición musical.
- Desarrollar la imaginación mediante la dramatización y la percepción auditiva.
- Trabajar la expresión artística, corporal, vocal e instrumental como herramienta para comunicar sensaciones y emociones.
- Desarrollar la libertad de expresión mediante las propias creaciones artísticas e improvisaciones musicales del alumnado.
- Utilizar el cuerpo de forma estética y creativa para comunicar emociones, sensaciones e ideas.
- Desarrollar el sentido rítmico a través de la propia vivenciación y la escucha musical.
- Conocer algunas peculiaridades y rasgos característicos de los diferentes estilos de música.

- Desarrollar habilidades sociales para trabajar en equipo a través de la adquisición de habilidades como el respeto, la tolerancia, la paciencia, etc.
- Desarrollar la autonomía, el trabajo individual y el pensamiento crítico.

2.1.3. CONTEXTO

La puesta en práctica de esta propuesta de intervención se ha llevado a cabo en diferentes ambientes durante este año 2014.

En un primer momento la propuesta de aplico durante el periodo de las Prácticas Escolares de Mención Musical en el C.E.I.P. Parque Europa, en la localidad de Utebo. Zaragoza. Es un centro público de enseñanza obligatoria creado en el marco de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En la cual se incluye el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y que lleva a cabo su funcionamiento siguiendo las directrices de la “Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón”, publicada en el BOA de 1 de junio de 2007. El centro es pequeñas proporciones y de carácter familiar.

Del mismo modo, también se ha llevado a cabo en la *Escuela Municipal De Música de Casetas* bajo el marco de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE 4/05/0. Recogida en el Artículo 45, por el que apuesta por unas enseñanzas artísticas de calidad. Se trata de escuela de música no reglada situada en un barrio obrero a las afueras de Zaragoza.

2.1.4. PARTICIPANTES

- **ALUMNOS/AS**

La práctica se ha aplicado a diferentes grupos de niños y niñas de primero de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 6-7 años de edad.

En todo momento se ha respetado la diversidad natural de los grupos, sin intentar hacer divisiones homogéneas. De igual modo, los grupos han sido siempre mixtos estando integrados tanto por féminas como por varones.

Al tratarse de dos instituciones muy cercanas entre sí –Utebo/Casetas-, las características del alumnado son muy similares. La mayoría de los alumnos/as provienen de familias de clase media y trabajadora y la presencia de alumnado inmigrante no es demasiado significativa.

- **MAESTRO/A**

El maestro/a es el guía de esta actividad. Su función no es la de transmitir conocimientos, sino la de encaminar al alumno/a hacia la vivenciación y experimentación musical. El docente puede ayudarse de preguntas e ideas que orienten a los estudiantes hacia los fines propuestos.

Igualmente, este también es el moderador y animador de la actividad. Ya que su función es presentar de manera atractiva las actividades para conseguir la atención, interés y motivación en los alumnos/as y aplacar los posibles conflictos que puedan surgir durante la aplicación de estas actividades.

2.1.5. METODOLOGÍA

Esta metodología sigue los principios metodológicos activos recogidos en el apartado de Referentes Teóricos anteriormente expuestos.

Por un lado, se trata de una metodología activa y participativa. Las actividades propuestas exigen al alumno/a su total implicación y actividad en el aula para adquirir el aprendizaje.

Por otro lado, un rasgo representativo para estas actividades es el carácter lúdico de todas ellas ya que se llevan a cabo mediante el juego musical para aprender mediante el disfrute. Estas actividades permiten al mismo tiempo el desarrollo de la creatividad y la fantasía permitiendo al alumno/a libertad para dejar volar la imaginación.

No podemos olvidar la cognición, de estas tareas, ya que estas están diseñadas para desarrollar una serie de habilidades cognitivas en el alumnado (habilidades afectivas, sociales, psicomotrices, etc.)

Así mismo se trata de una metodología cooperativa, donde muchos los juegos musicales están pensados para trabajarse de manera grupal por toda la clase. De este modo, los alumnos/as son capaces de experimentar y vivenciar sensaciones al mismo tiempo. Pero igualmente, se trabaja la autonomía e iniciativa personal en otras de las actividades convirtiéndose en un método flexible y abierto donde el alumno/a tiene libertad de expresión corporal, sentimental y creadora.

Las actividades se aplican mediante el aprendizaje por descubrimiento, donde el niño/a es el centro y punto de la clave de la actividad, y este mediante la experimentación, adquiere nuevos conocimientos que combina con los que ya tenía creando nuevas estructuras cognitivas y conocimientos más sólidos. De este modo, el maestro/a sirve de guía durante todas las actividades, al igual que de moderador, controlando el comportamiento de los alumnos/as o reconduciendo la actividad si en alguna ocasión se aleja de los resultados previstos.

Puesto que las actividades son de carácter práctico - donde el juego musical y la experimentación tienen un papel clave-, la principal herramienta de evaluación será la observación sistemática del alumnado. Con la observación analizaremos el lenguaje verbal y no verbal del niño/a intentando extraer conclusiones.

Por otro lado, utilizaremos la técnica de la interrogación en la evaluación final. Puesto que una vez se hayan terminado las actividades de vivenciación, se procederá a una ronda de preguntas que requerirán de mayor implicación cognitiva. El alumno/a deberá escuchar activamente la audición y reconocer en ella elementos y cualidades característicos –pero siempre a través de la práctica activa-.

2.1.6. SELECCIÓN DE AUDICIONES

En estas actividades se trabaja con cinco géneros musicales distintos: La Ópera, la Música Clásica, el Rock, el Pop y la música Folklórica, en este caso, se ha elegido la Jota, ya que es la música folclórica autóctona.

Las audiciones que se utilizan son “*Dude*” de Aerosmith y “*The Scientist*” de Coldplay para trabajar la música rock. Aunque ambas son del género rock, *Dude* se caracteriza por ser más movida y estridente, mientras que *The Scientist*, es más lenta y melancólica.

Para la música Pop utilizamos “Princesa” de Paula Rojo, y “*Glacier*” de James Vicent mcmorrow. “Princesa” es movida y alegre frente a “*Glacier*” que es muy sentimental.

En la música clásica nos decantamos en la pieza “Para Elisa” de Beethoven y “String Quartet. Op. 83,101, 110” de Dmitry Shostakovich. Mientras que la primera pieza tiene un carácter sosegado y dulce, la segunda es caótica y excitante.

Para la ópera se han seleccionado las audiciones de “*Pur ti miro*” de Monteverdi y “*Funiculí, Funilá*” Luigi Denza. “*Pur ti miro*” es una obra tranquila y sentimental, mientras que “*Funiculí, Funilá*” tiene un carácter magestuoso y grandioso.

Y finalmente, en la selección de la jota se ha incluido la canción “Yo quiero a la Pilarica” de María Balsera y la “Gran Jota de la Dolores” Aires de Albada. La primera audición “Yo quiero a la Pilarica” es vocal e instrumental, mientras que la “Gran jota de la Dolores” es únicamente instrumental.

2.1.7. ACTIVIDADES

A continuación se describen de manera secuencial, las cuatro actividades que forman parte de esta propuesta de intervención educativa. Cada actividad está diseñada para realizarse en 4 sesiones distintas debido a la duración de las mismas y al trabajo de profundización que requieren antes, durante y después de su realización.

2.1.7.1. SESIÓN 1: CREACIONES ARTÍSTICAS

Esta sesión supone una primera toma de contacto del alumno/a con las audiciones musicales seleccionadas en esta propuesta de intervención educativa.

La primera toma de contacto es muy importante ya que en ella se establecerán las primeras sensaciones y emociones que cada pieza y estilo musical les transmite. Estas sensaciones serán decisivas para decantarse más o menos hacia un estilo musical u otro.

Por este motivo, la sesión quedará dividida en dos partes. En un primer momento, haremos absoluto hincapié en la vivenciación de la música y en la libertad de expresión para crear. Para en un segundo momento, hacer una puesta en común a través de la verbalización de las emociones y sensaciones que la música les ha transmitido. Este segundo momento, pone en práctica las habilidades cognitivas del alumno/a, mientras que el primero se centra en el desarrollo de las habilidades afectivas y emocionales.

- **ACTIVIDADES PROPUESTAS DE LA SESIÓN 1**

- **Momento 1: Creaciones Artísticas**

Se proporciona a cada alumno/a un folio en blanco y materiales de dibujo con texturas diversas (Pintura de dedos, lápices de colores, ceras de colores, tizas, rotuladores, etc.).

Posteriormente se procede al reparto del alumnado por toda la clase dejando el suficiente espacio entre unos alumnos/as y otros. Esta distribución persigue conseguir una mayor libertad, evasión y concentración para los oyentes.

A continuación se explica a los alumnos/as que van a someterse a la escucha de diferentes audiciones musicales y que paralelamente a esta audición, deberán dibujar aquello que les transmita la música –El alumno/a puede dibujar cualquier cosa, ya sea abstracta o concreta-.

El maestro/a no transmitirá ningún tipo de información acerca de ninguna de las audiciones musicales que el niño/a va a escuchar. De esta manera, el alumnado no se verá condicionado y podrá expresarse libremente. Es por este mismo motivo, por el cual se entrega individualmente un folio a cada niño/a y no se trabaja con papel mural, ya que el alumno no debe verse influenciado por ninguno de sus compañeros a la hora de crear.

▪ **Momento 2: Verbalización de sentimientos a través de la puesta en común**

El segundo momento de la actividad supone una especie de pequeña evaluación de la primera parte –ver apartado de evaluación, actividad 1-.

La segunda parte de esta actividad consiste en hacer una puesta en común entre todos los alumnos/as para verbalizar cuales han sido las sensaciones que las audiciones les han evocado. Para recordar las audiciones utilizamos la técnica de Pre-audición propuesta por Pascual Mejía (2002). Los alumnos volverán a distribuirse en la clase tal como estaban colocados. Se tumbarán en el suelo en una posición cómoda y cerrarán los ojos. Una vez se llega a este punto, se vuelven a escuchar todas las audiciones. La escucha de las audiciones se lleva a cabo por grupos de estilos musicales. Es decir, primero se escuchan las dos audiciones de rock, posteriormente las dos audiciones de música clásica y así sucesivamente.

A continuación, los alumnos/as se reúnen en un círculo con el maestro/a y se verbalizan las emociones que cada canción les trasmite. El maestro/a puede servir de guía formulando preguntas a los alumnos/as acerca de cómo se han sentido –Apartado de Evaluación, actividad 1-.

Así mismo, se exponen las creaciones de los alumnos/as a toda la clase. Por un lado, los alumnos/as deben expresar lo que creen que están viendo en los dibujos y por otro, el alumno/a creador explica posteriormente aquello que ha dibujado.

2.1.7.2. SESIÓN 2: EXPRESIÓN CORPORAL

Una vez llevada a cabo la primera sesión, los alumnos/as ya han tenido una primera toma de contacto con las audiciones que se van a trabajar durante la aplicación de esta propuesta didáctica de intervención.

Siguiendo en la misma línea, la actividad de la segunda sesión queda dividida en dos partes.

Por un lado, la actividad se centra en la vivenciación y el aprendizaje por descubrimiento del alumno/a a través de la expresión corporal y la escucha. El niño/a es tiene albedrío para desplazarse por el espacio como sienta en cada momento. De hecho se espera que lo haga lo menos influenciado posible del resto de los compañeros/as, para poder captar la esencia de cada uno.

En un segundo momento, la sesión se destina a una pequeña aportación de conocimientos por parte del maestro/a y la puesta en marcha de la misma actividad con ligeras variables.

- **ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LA SESIÓN 2**

- **Momento 1: Expresión corporal libre e individual**

En un primer momento procedemos a repartir al alumnado por toda la clase. El reparto debe confeccionarse respetando, en la medida que sea posible, el espacio entre unos alumnos/as y otros/as. Es importante que cada alumno/a tenga la amplitud suficiente para poder realizar sus movimientos sin limitaciones espaciales.

Una vez que el alumnado se encuentra distribuido en la clase, se les explica de nuevo que van a escuchar determinadas audiciones musicales y que paralelamente a dicha audición, deberán expresar con su cuerpo aquello que la música les trasmite.

El profesor/a no concede ningún tipo de información sobre las audiciones, ni específica de ningún modo indicaciones acerca de cómo tienen que bailar. Son los propios alumnos/as los que deben experimentar con su propio cuerpo y total libertad de expresión aquello que la música les transfiere.

Las audiciones se presentan intercaladamente. Esto es, estableciendo un orden que contraste entre unas audiciones y otras –Ejemplo: primero música clásica, después rock. De este modo los cambios bruscos y los contrastes de las diferentes audiciones acentúan la atención del alumno/a. El alumno/a, mediante la escucha activa, está alerta para adaptar sus movimientos acorde con las características que cada estilo de música requiere. Para que los alumnos/as no se condicionen o cohíban unos a otros, se les pide que cierren los ojos. De este modo, el alumno/a siente mayor libertad, concentración e interacciona más íntimamente con la música.

- **Momento 2: Planos de expresión corporal y trabajo cooperativo.**

En el segundo momento de esta actividad, los alumnos/as hacen una puesta en común de cómo se han sentido mientras bailaban. El maestro/a puede servir de guía, formulando preguntas que oriente –Ejemplos en apartado de Evaluación, actividad 2-.

Una vez compartidas las primeras sensaciones a través del movimiento, el profesor/a habla a los alumnos/as de los tres planos principales que se dan en la expresión corporal –alto, medio y bajo-. Y explica a los alumnos/as que pueden desenvolverse por el espacio utilizándolos.

Se propone volver a llevar a cabo la actividad anterior incorporando los nuevos conocimientos. Igualmente, los alumnos/as tendrán los ojos cerrados.

Posteriormente, se propone llevar a cabo una variable de la primera actividad. Componemos cinco grupos distintos con los alumnos/as de la clase. A cada una de estas agrupaciones se le asigna un estilo musical de los anteriormente propuestos –Rock, Pop, Jota, Ópera y Música Clásica-. Al sonar el género musical determinado, solo deben moverse por el espacio el grupo correspondiente al que se le ha asignado ese estilo. Cuando la música se para, el grupo se congela. Cuando comienza la nueva audición, se mueve el grupo al que le corresponda dicho estilo musical y así sucesivamente, tantas veces lo considere el maestro/a. Esta variable resulta efectiva para que el alumno/a, mediante la escucha activa, sea capaz de discriminar las características específicas de cada género musical.

2.1.7.3. SESIÓN 3: INSTRUMENTACIÓN

Los alumnos/as ya han experimentado la música a través de sus propias creaciones artísticas y corporales. A continuación lo harán a través de los instrumentos.

Siguiendo en esta línea, el primer momento de esta actividad trabaja la vivenciación musical a través del uso de la instrumentación.

En un segundo momento, nos centramos en una actividad destinada al desarrollo de la discriminación de sonidos –pero siempre a través de la escucha activa - que consiste en reconocer cuáles son los instrumentos que suenan en cada audición musical.

- **ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LA SESIÓN 3**

- **Momento 1: Improvisación instrumental**

La actividad de instrumentación se lleva a cabo utilizando dos variables distintas.

Primero se ejecuta la práctica instrumental a través de la vivenciación musical individual –como se hace en los anteriores casos-. De este modo, repartimos a los alumnos/as una serie de instrumentos y ellos hacen sus propias improvisaciones al sonar las diferentes audiciones. Cada alumno/a toca el instrumento como lo siente, sin que se establezcan limitaciones por parte del maestro/a o de otros compañeros/as.

Podemos realizar la misma actividad utilizando una pequeña variable. Para ello, repartimos a los alumnos/as en los mismos grupos creados en la actividad 2, en el momento 2 –O establecemos nuevas agrupaciones si el docente lo considera oportuno-. A cada grupo de alumnos/as se les asigna un instrumento en particular -Es decir, todo un grupo toca las maracas o todo un grupo toca la caja china-. Paralelamente asignamos a cada grupo de alumno/as un estilo musical. Los alumnos/as deben improvisar con su instrumento, únicamente cuando escuchen el género musical que se les ha estipulado.

Si el profesor/a lo desea, toda la clase puede terminar tocando y formar así una especie de “orquesta musical” a través de la improvisación.

- **Momento 2: Reconocimiento de instrumentos a través de la escucha activa**

Este segundo momento está destinado a una pequeña evaluación del alumnado/a a través de la formulación de preguntas por parte del maestro/a. – Mirar Apartado de Evaluación, actividad 3-. Las preguntas tienen que ver con el acompañamiento instrumental que forma cada una de las audiciones propuestas. Para que los alumnos/as puedan responder a este pequeño cuestionario, es necesario que se realice la escucha activa de cada una de las audiciones musicales.

2.1.7.4. SESIÓN 4: CANTO Y DRAMATIZACIÓN

La actividad cuatro es la última tarea que se plantea en esta propuesta de intervención educativa.

Los niños/as han experimentado a través de diferentes técnicas modos de vivenciar y conectar con la música. Estas audiciones, han ido transmitiendo a cada niño/a un conjunto de sentimientos y emociones que han generado en ellos/as una serie de ideas y concepciones acerca de los diferentes estilos de audición.

Mediante la escucha de estas audiciones los niños/as han ido creando una serie de imágenes mentales. Y a su vez han ido asimilando de manera inconsciente una serie de características propias de cada tipo de audición. Por este motivo se propone acabar dicha propuesta utilizando la técnica de canto y de dramatización.

El planteamiento de esta sesión queda dividido de igual modo, en dos partes. En un primer momento nos centramos en juego musical y en la vivenciación de los alumnos a través del canto y la dramatización musical.

En un segundo momento se lleva a cabo una pequeña ronda de preguntas a modo de Evaluación y reflexión sobre las conclusiones de esta práctica y del resultado final de esta propuesta de intervención educativa.

- **ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LA SESIÓN 4**

- **Momento 1: Canto y dramatización a través del juego musical.**

Esta parte de la actividad se llevará a cabo mediante dos juegos distintos.

Al tratarse de juegos donde se trabaja con la técnica de dramatización, empezamos por una actividad que ayude a desinhibir al grupo-clase. Para ello jugaremos a los “Espejos”.

La clase se dividirá y trabajara por parejas. Lo ideal es hacer un reparto mixto o emparejar a alumnos/as que no tengan demasiada relación entre ellos/as, para que el trabajo de desinhibición resulte más efectivo.

Una vez establecido el reparto, el profesor/a comunica al grupo en que consiste la actividad. Cada pareja de alumnos/as debe situarse uno en frente del otro. Un miembro del dúo, es el espejo y el otro es el que se mira en él y da las órdenes. Cuando las diferentes audiciones suenan, el alumno/a que da las órdenes se expresa facialmente, corporalmente o sonoramente según lo que le transmita cada pieza musical. El espejo debe reproducir los gestos, sonidos y movimientos del otro. Posteriormente, se cambian los roles. Si se desea trabajar de manera grupal, se forma un círculo con todos los integrantes del grupo donde todos son el espejo y uno el que se mira. Todos los espejos deben imitarlo.

En un segundo momento se propone el juego de “Quién es quien”. Por pares, grupos o de manera individual los alumnos/as deben interpretar para el resto de la clase alguna de las audiciones musicales trabajadas en las cuatro sesiones – El alumno/a es libre de elegir que audición quiere interpretar. Esto nos dará una pista acerca de que audiciones han llamado más su atención-. El resto de alumnos/as debe adivinar de cual se trata. En esta actividad el alumno debe acompañarse de la voz –cantando la melodía- y la expresión corporal para representar.

▪ **Momento 2: Puesta en común de resultados.**

Este momento supone la reflexión de la sesión propuesta. Para ello el docente formula una serie de preguntas a los alumnos/as acerca de la actividad –Apartado de Evaluación, actividad 4-.

La propuesta de intervención educativa concluye con otra ronda de preguntas destinadas a las actividades realizadas en las cuatro sesiones y sobre cuáles han sido las audiciones que más les han gustado y los motivos de dicha elección. –Apartado de Evaluación, Evaluación final-.

2.1.8. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Estas actividades están pensadas para trabajar la diversidad del alumnado. Por un lado toda actividad de expresión corporal trata la diversidad, ya que el alumno/a tiene libertad de expresión y movimiento para moverse como el sienta la música. La actividad 2 de expresión corporal y la actividad 4 de canto y dramatización cumplen estos requisitos. Por otro lado, la actividad 1 de creación artística permite a cada alumno/a manifestarse libremente a través del dibujo sobre cómo siente la música en cada momento. Estas sensaciones son de carácter subjetivo y cada niño/a puede manifestarse libremente ya que no existe una respuesta o un modo de hacer correcto o no. La actividad 4 de instrumentación, de igual manera que las anteriores, permite la libre expresión del alumno/a con la práctica de los instrumentos. A su vez, las actividades están pensadas para asegurar la participación de todo el alumnado y hacer que este disfrute dentro de sus posibilidades y en función de sus habilidades, ya que se trabaja con cinco bloques artísticos: Dibujo, danza, canto, dramatización e interpretación.

2.1.9. EVALUACIÓN

2.1.9.1. TIPOS DE EVALUACIÓN

- **SEGÚN LA FINALIDAD Y FUNCIÓN**

Por un lado, la evaluación tiene función formativa. Ya que está diseñada en base a cuatro actividades que persiguen una serie de progresos cuya finalidad es establecer una relación entre el alumno/a y la música, a través de varias sesiones destinadas a la vivenciación musical entre el niño y la audición. Este recorrido va desarrollando una serie de capacidades, emociones y habilidades en el niño/a.

Por otro lado, se lleva a cabo una evaluación sumativa ya que se trata de una propuesta de intervención educativa que busca medir una serie de reacciones y respuestas en los estudiantes. Es una propuesta con realizaciones precisas que valora unos datos concretos para alcanzar los objetivos de este trabajo.

- **SEGÚN EL MOMENTO**

Se trata de una evaluación procesual para el alumnado. Ya que como hemos explicado anteriormente, el niño/a va desarrollando y evolucionando una serie de actitudes y modos de hacer desde la primera sesión hasta la última.

Por este motivo se plantean pequeñas rondas de preguntas al finalizar cada sesión. Estas preguntas suponen una evaluación reducida que permite apreciar los avances que el alumno/a va experimentando a lo largo de las sesiones.

El proyecto de intervención educativa, también está sometido a una evaluación procesual, ya que se evalúa la eficacia de una propuesta a lo largo del tiempo -4 sesiones- para conseguir los objetivos y metas deseados. Esto da la posibilidad de tomar decisiones de mejora sobre la marcha o cambiar métodos que no funcionaban como estaba previsto.

También se incluye una evaluación final. Después de haber vivenciado la música a través de las cuatro actividades propuestas, el profesor/a realizará una serie de preguntas para poner en práctica sus habilidades cognitivas y el pensamiento crítico.

- **SEGÚN SU EXTENSIÓN**

Se trata de una evaluación Parcial, ya que se centra en valorar unos componentes y premisas que han sido predeterminados y fijados previamente a la realización de la propuesta y puesta en marcha en el aula.

2.1.9.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En esta práctica se pretende evaluar cuáles son los gustos musicales de los niños/as de primaria y cómo reaccionan ante los diferentes géneros musicales. Por tanto el instrumento de evaluación utilizado para esta propuesta de intervención educativa es principalmente, la observación sistemática que se lleva a cabo mediante el seguimiento directo de los alumnos/as a quienes se aplica dicha práctica. –La Observación se verá reforzada por una tabla de seguimiento, la cual se muestra posteriormente-.

Del mismo modo, será posible evaluar estos resultados mediante la técnica de interrogación. Haciendo preguntas directas a los alumnos/as a quienes va destinada esta propuesta- ¿Qué audición os ha gustado más?, ¿Por qué? ¿Os gustan los instrumentos que suena? ¿Os relaja? ¿Os pone nerviosos?... –, o mediante las diferentes pruebas o actividades. En ellas podremos analizar el lenguaje verbal, corporal o facial del niño/a tomando decisiones, y extrayendo conclusiones de la práctica.

2.1.9.2.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: OBSERVACIÓN

- **ASPECTOS A OBSERVAR**

Estas preguntas deben ser formuladas por el maestro/a y para el maestro/a. No deben exponerse a los alumnos/as.

Con ellas se pretende analizar la actividad desde una perspectiva crítica, para tener una base en la que guiarse que permita la formulación de conclusiones.

- ❖ **La expresión corporal del niño/a a la hora de interpretar uno u otro estilo musical:**

- ¿Sus gestos varían en intensidad en función del estilo musical?
- ¿Se bloquea más o menos en función del ritmo?
- ¿Se para si la canción no le gusta?

❖ **Los gestos faciales del niño/a al escuchar un estilo u otro:**

- ¿Sonríe ante determinadas audiciones?
- ¿Se avergüenza ante determinadas audiciones?
- ¿Mira a sus compañeros porque está perdido?

❖ **Los comentarios del niño/a en función de cada estilo:**

- Hace comentarios sobre el tipo de instrumentos
- Hace comentarios sobre el tipo de voz
- Hace comentarios sexistas en algún tipo de género musical
- Hace comentarios de reproche o aprobación en función del género musical
- Hace comentarios de reproche o aprobación ante alguna actividad

❖ **La predilección del niño/a hacia un estilo musical u otro:**

- Se decanta verbalmente por un género u otro
- Se decanta gestualmente por un género u otro
- Se decanta corporalmente sobre un género u otro
- Se decanta hacia un género en función de la influencia social –amigos-
- Se decanta hacia un género en función de la influencia familiar
- Se decanta hacia un género en función de la influencia cultural

❖ **Diferencias comportamentales en función de los géneros musicales y el sexo del alumno/a:**

- ¿Muestran las niñas una mayor predilección hacia un género en concreto?
- ¿Muestran los niños una mayor predilección hacia un género concreto?

- ¿Muestran las niñas una mayor aversión hacia un género concreto?
- ¿Muestran los niños una mayor aversión hacia un género concreto?

❖ **Diferencias comportamentales en función de los géneros musicales y los alumnos/as que tocan un instrumento:**

- ¿Muestran los niños/as que tocan un instrumento mayor predilección hacia géneros musicales que incluyen su instrumento?
- ¿Muestran una mayor sensibilidad hacia la música aquellos niños/as que tocan un instrumento? ¿Y en concreto a la música clásica?

❖ **Sentimientos evocados en cada estilo musical:**

- ¿Reproduce el niño/a a través de la expresión corporal movimientos asociados a la calma, el nerviosismo, la excitación, la alegría, etc. en función de la pieza musical?
- ¿Expresa en sus creaciones artísticas (trazos, dibujos, colores) signos que manifiesten calma, nerviosismo, excitación, alegría, etc. En función de la audición musical?
- ¿Manifiesta a través de la expresión facial evidencias de alegría, miedo, inquietud, etc. En función de la audición que escucha?
- ¿Exterioriza verbalmente sentimientos de angustia, alegría, tristeza, etc. En función de la pieza musical?
- ¿Interpreta la audición instrumentalmente utilizando diferentes ritmos e intensidades asociados a la calma, nerviosismo, grandeza, etc. Que requiere cada obra?

- **TABLA DE OBSERVACIÓN**

Como apoyo para la observación sistemática se propone una sencilla tabla de observación que puede utilizarse en el aula para anotar los aspectos más representativos.

CRITERIOS DE OBSERVACIÓN	ESTILOS MUSICALES				
	Música Clásica	Música Lírica	Música Folclórica	Música Pop	Música Rock
Gestos faciales					
Expresión corporal					
Verbalizaciones					
Diferencias comportamentales por sexos					
Interés y motivación en función del géneros					

Tabla de Observación Sistemática

2.1.9.2.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: INTERROGACIÓN

- **PREGUNTAS DE EVALUACIÓN EN CADA SESIÓN**

Como ya se ha explicado anteriormente, las cuatro sesiones dedican un apartado más breve a una serie de preguntas que formula el profesor/a a los alumnos/as. Estas preguntas sirven como evaluación de cada actividad. Muchas de las respuestas que los niños/as deben dar implican la escucha activa, el pensamiento crítico y otra serie de habilidades cognitivas como la memoria, la capacidad de selección, la discriminación auditiva, la atención, etc. También necesarias para el desarrollo auditivo integral del alumno/a.

- ❖ **Actividad 1: creaciones artísticas**

- Que siente el alumno/a al escuchar cada obra -¿Sentís miedo, calma, tristeza, nervios...?
- ¿Qué habéis imaginado en cada audición?

- ¿Qué habéis dibujado? ¿Por qué?

❖ **Actividad 2: expresión corporal**

- ¿Cómo os sentís bailando con los ojos cerrados?
- ¿Habéis puesto en práctica el uso de los tres planos corporales?
- ¿Cómo son los gestos de los cantantes de Ópera?
- ¿Cómo se baila jota? ¿Alguien ha bailado alguna vez? ¿Cómo son sus gestos?
- ¿Qué gestos hacen los cantantes y músicos de Rock? ¿Cómo se mueven?
- ¿Cómo es el ritmo de las diferentes audiciones? ¿Rápido o lento?

❖ **Actividad 3: instrumentación**

- ¿Cómo cantan los cantantes de ópera? ¿Cómo es su voz? ¿Grave o aguda?
- ¿Cómo es la voz en la jota? ¿Qué instrumentos se utilizan?
- ¿Cómo es la voz de tu cantante favorito? ¿Grave o aguda? ¿Baila? ¿Cómo lo hace?
- ¿Qué instrumentos son típicos del Pop?
- ¿Qué instrumentos pueden tocar en una orquesta?
- ¿Qué instrumentos reconoces? ¿Cuáles has escuchado? ¿Sabrías imitar a un músico tocando ese instrumento?
- ¿Cómo es la voz del cantante de rock? ¿Qué instrumentos reconoces?
- ¿Hay o no voz (en la audición X)? ¿Cómo es la voz? ¿Masculina o Femenina? ¿Grave o aguda?
- ¿Hay instrumentos (en la audición X)? ¿Reconoces algunos? ¿Cuáles? ¿Sabes a que familia de instrumentos pertenecen?

❖ **Actividad 4: Canto y Dramatización**

- ¿Habéis visto alguna vez ópera? ¿En qué lugar se canta ópera?
- ¿Cómo visten los cantantes de Rock? ¿Dónde actúan los cantantes de rock? ¿Y los de pop?
- ¿Dónde se interpreta música clásica? ¿Cómo va vestido un director de orquesta?
- ¿De dónde es la jota? ¿Cómo visten los jotos?
- ¿Habéis ido a ver alguna actuación a un teatro? ¿Habéis estado en un concierto?

2.2. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

2.2.1. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN

❖ La expresión corporal del niño a la hora de interpretar uno u otro estilo musical

- **¿Sus gestos varían en intensidad en función del estilo musical?**

Se ha observado como los niños/as varían la intensidad de sus movimientos en función del estilo de música que suena.

Aunque en muchas ocasiones muchos niños/as no tienen un control rítmico, asocian por sí mismos movimientos más rápidos y fragmentados en la música rock y pop que en audiciones de música clásica, donde los movimientos son más armoniosos y continuados.

- **¿Se bloquea más en función del ritmo?**

Los alumnos/as se decantan por piezas donde el ritmo es más claro y evidente, sintiendo mayor confusión en piezas rítmicas con una rítmica más compleja como es el caso de la música clásica o la Ópera.

- **¿Se para si la canción no le gusta?**

En la mayoría de las ocasiones no se paran en ninguna audición. La mayoría de los niños/as al escuchar rock mueven los brazos como si se tratara de una guitarra o se deslizan por el suelo como hacen los músicos famosos de rock. Pero en el caso de la Ópera o la música clásica, en muchas ocasiones, no saben cómo interpretar dicha audición.

❖ **Los gestos faciales del niño/a al escuchar un estilo u otro**

- **¿Sonríe ante algún estilo de audición?**

La mayoría de los niños/as se activan cuando se dan cambios bruscos de estilos como el paso de música clásica a Rock.

Aunque su lenguaje corporal y facial confirma que los niños/as se sienten felices al escuchar música, independientemente del género musical que se trate.

- **¿Se avergüenza ante algún estilo de audición?**

Los alumnos/as se sienten más cohibidos ante géneros como la ópera o la música clásica. En su lenguaje facial se aprecia como el niño/a busca respuestas en otros compañeros.

Claramente todos los alumnos/as muestran mayor desinhibición ante la música rock, situando en segunda posición a la música Pop o Folklórica.

❖ **Los comentarios del niño/a en función de cada estilo.**

- **Hacen comentarios sobre el tipo de instrumentos.**

En la audición de rock “Dude” de Aerosmith reconocen la guitarra situando en segunda posición el reconocimiento de la batería.

En la audición “Para Elisa” de Beethoven reconocen el piano fácilmente.

En tercera posición está la audición “Yo quiero a la Pilarica” de María Balsera donde algunos niños/as, especialmente los que tienen un contacto directo con este género musical reconocen las castañuelas.

- **Hace comentarios sobre el tipo de voz**

Los alumnos/as simpatizan especialmente con las peculiares voces de la ópera y la jota. Estos hacen comentarios como: “Grita muy fuerte” o “Canta muy alto o muy bajo” para referirse a términos de agudo y grave.

- **Hace comentarios sexistas sobre algún tipo de género musical.**

Aunque no se dan comentarios sexistas por parte de ningún alumno/a. Los niños/as tienden a participar –por lo general – más activamente en aquellas audiciones donde identifican una voz de su mismo sexo. Por ejemplo, cuando la voz es masculina como en el caso de la Ópera con Luciano Pavarotti los niños se muestran más libres. En el caso de la música Pop, donde canta Paula Rojo, las niñas la imitan con un micrófono como si fueran cantantes famosas mientras los niños se frenan más.

En este sentido, la imitación corporal se encuentra muy ligada a los estereotipos sociales de cada estilo musical.

- **Hace comentarios de reproche o aprobación en función del género**

No se dan comentarios despectivos acerca de ningún género musical. En ocasiones algunos alumnos/as se tapan los oídos y añaden: “La música es muy fuerte” “Es muy alta”. Cuando suena el Rock, refiriéndose a que el sonido es muy estridente. Lo contrario sucede cuando suena la música clásica donde muchos niños/as la describen como “suave” o como “para dormir”.

- **Hace comentarios de desaprobación o aprobación sobre la actividad**

No se registran comentarios de desaprobación sobre la actividad. Al tratarse de actividades con una metodología activa, por lo general los alumnos/as permanecen en movimiento y se muestran participativos la mayoría del tiempo.

- ❖ **La predilección del niño hacia un estilo musical u otro**

- **Se decanta verbalmente por un género u otro**

El alumnos/as se decantan verbalmente cuando en la actividad 2 de expresión corporal y en la actividad 3 de improvisación instrumental, piden verbalmente pertenecer a un estilo musical concreto.

La mayoría de estas peticiones se centran en la música Rock y Pop, dejando en segundo lugar a la Música Folklórica, y en tercero la Música Clásica o la Ópera.

- **Se decanta gestualmente por un género u otro**

Como se ha explicado anteriormente, se aprecian gestos en el alumno/a que muestran una mayor tendencia hacia uno y otro género. El gesto predominante es la sonrisa.

- **Se decanta corporalmente sobre un género u otro**

Al igual que en el caso del lenguaje gestual, la intensidad e implicación en los movimientos nos hacen darnos cuenta del nivel de participación e identificación que el alumno/a experimenta con cada audición.

- **Se decanta hacia un género en función de la influencia social –amigos-.**

Si tenemos en cuenta las verbalizaciones del alumno/a, resulta difícil asegurar con exactitud sus tendencias o gustos musicales, ya que cuando el profesor/a pregunta directamente cual es el estilo de música que más les gusta, apreciamos como muchos de los niños/as basan sus respuestas en la de otros compañeros/as. Por este motivo es importante estudiar en todo momento el lenguaje no verbal de cada alumno/a. De este modo podemos aproximarnos a respuestas más certeras.

- **Se decanta hacia un género en función de la influencia familiar**

Se observa en numerosas ocasiones, como los niños/as que tienen una experiencia directa hacia algún estilo musical en concreto, muestran una mayor predilección hacia este. Por ejemplo, aquellos niños cuyos familiares están mayormente involucrados con el Folklore popular de su comunidad, muestra una mayor predilección hacia él. O los niños/as cuyas familias tocan algún instrumento -o ellos mismos-, se decantan hacia el género musical que incluye dicho instrumento.

- **Se decanta hacia un género en función de la influencia cultural**

Es difícil conocer con exactitud si los patrones culturales de un individuo influyen en la elección de sus gustos musicales.

En este caso, resulta significativo como la mayoría de niños/as de procedencia asiática se decantaron por la música clásica. “Es más tranquila”, “Muy relajante”, justificaron algunos de ellos/as. Coincidencia o no, las respuestas sobre este hecho podrían tener relación con el ámbito cultural en el que se han desenvuelto estos niños/as.

❖ **Diferencias comportamentales en función de los géneros musicales y el sexo del alumno**

- **¿Muestran las niñas una mayor predilección o aversión hacia un género en concreto?**

Por lo general no se dan rasgos que evidencien una absoluta predilección del género infantil femenino hacia un estilo musical concreto de los utilizados para esta práctica. Los gustos musicales de las niñas son variados y por lo que parece, en la mayoría de los casos la personalidad de cada una de ellas y la influencia familiar juegan un papel importante en los motivos de dicha elección.

Aunque como se ha comentado anteriormente, tienden a elegir estilos donde la voz es de su mismo sexo. En este caso, las niñas se decantan por el Pop.

- **¿Muestran los niños una mayor predilección o aversión hacia un género concreto?**

Lo mismo sucede con el sector infantil masculino. Aunque en este caso podríamos decir que la tendencia hacia el Rock o la música clásica, es mucho más clara. Ya que salvo ocasiones concretas, la mayoría de los varones eligieron uno de estos dos géneros.

Tanto en el caso de los niños como de las niñas, ninguno muestra una clara aversión hacia ningún estilo musical.

❖ **Diferencias comportamentales en función de los géneros musicales y los alumnos que tocan un instrumento**

- **¿Muestran los niños/as que tocan un instrumento mayor predilección hacia géneros musicales que incluyen su instrumento?**

Hasta el momento, los niños/as que tocan un instrumento suelen elegir géneros musicales donde este aparece. Este hecho puede asociarse a que el niño/a está familiarizado a piezas musicales de un estilo musical determinado compatible con el instrumento que toca.

- **¿Muestran una mayor sensibilidad hacia la música aquellos niños que tocan un instrumento?
¿Y en concreto a la música clásica?**

La mayoría de los niños/as que fuera del aula ordinaria tocan instrumentos o están familiarizados con el mundo de la música y tienden a tener una mayor sensibilidad y comprensión hacia ella.

❖ **Sentimientos evocados en cada estilo musical**

- **¿Reproduce el niño a través de la expresión corporal movimientos asociados a la calma, el nerviosismo, la excitación, la alegría, etc. en función de la pieza musical?**

Aunque algunos alumnos/as todavía tienen dificultad para ceñirse al ritmo, el acento o el pulso. La gran mayoría es capaz de reconocer los cambios entre una melodía y otra. Cuando la música es calmada o melancólica, los alumnos/as adaptan sus movimientos con pasos más lentos, movimientos continuados y suaves - como es el caso de “Para Elisa”, “Glacier” o “Pur ti miro”-. Por el contrario, cuando la melodía es más rápida o caótica, los movimientos de los niños/as son más bruscos, rápidos y dinámicos.

- **¿Expresa en sus creaciones artísticas (trazos, dibujos, colores) signos que manifiesten calma, nerviosismo, excitación, alegría, etc. En función de la audición musical?**

Resulta difícil poder establecer cuáles son los motivos que mueven al niño/a a crear unos determinados dibujos o formas. En este sentido resulta complicado poder establecer unas pautas de observación al porqué de sus creaciones ya que la variedad de dibujos es infinita.

Como rasgo significativo destacamos que algunos niños/as realizan trazos más ligeros cuando la melodía es más rápida y por el contrario, trazos más calmados o claros cuando la música es relajante y sosegada.

Cuando la melodía es calmada o alegre los niños/as tienen al dibujo concreto representando escenas cotidianas. Mientras que cuando la música es rápida o estridente los niños/as tienen a utilizar el dibujo abstracto (garabatos, manchas, mayor presión con la herramienta de dibujo, mayor nerviosismo en el trazo).

- **¿Manifiesta a través de la expresión facial evidencias de alegría, miedo, inquietud, etc. En función de la audición que escucha?**

La expresión facial es igualmente clara. La mayoría de las audiciones que requieren de mayor movimiento se traducen en una sonrisa por parte del alumnado. Esto sucede especialmente con las audiciones de “Dude” y “Princesa”.

La audición de “Yo quiero a la Pilarica” y “Funiculí, Funicula” de igual modo, suscitan la sonrisa en los niños/as, los cuales sienten gran simpatía por las voces características de ambos estilos.

Cuando se lleva a cabo la escucha de audiciones como “Glacier” o “the Scientist” que se caracterizan por ser melancólicas o tristes. Algunos de los niños/as no sonríen y se ponen más serios.

Finalmente la audición de “String Quartet” genera mucho nerviosismo en los alumnos/as. Ese nerviosismo se refleja en sus rostros (Labios apretados, ojos más abiertos, etc.)

- **¿Exterioriza verbalmente sentimientos de angustia, alegría, tristeza, etc. En función de la pieza musical?**

Sobre todo podemos apreciar sonidos entre transiciones de una canción a otra. Esto es, cuando pasamos de una melodía calmada a otra más rápida los niños/as gritan o ríen en voz alta.

En algunas ocasiones como en el caso de la audición “String Quartet” se escuchan comentarios del tipo “Que rápida”, “Corre, corre”, etc.

En audiciones como “Para Elisa” se escuchan comentarios como “Me duermo” -No de un modo despectivo-

- **¿Interpreta la audición instrumentalmente utilizando diferentes ritmos e intensidades asociados a la calma, nerviosismo, grandeza, etc. Que requiere cada obra?**

Al darles absoluta autonomía para tocar instrumentos, los niños/as tienden a golpearlos en muchas ocasiones excesivamente fuerte independientemente del tipo de audición que se escuche.

Aunque al igual que sucede con la expresión corporal, los niños/as suelen adaptar las improvisaciones en función de lo que la música demanda. Si la canción es tranquila, los niños tocan más suave. Por el contrario, si la canción tiene una melodía más rápida o animada, los alumnos/as tocan más fuerte y descontrolados.

Además de esto, el alumnado tiene mayor facilidad para seguir el ritmo con los instrumentos en aquellas melodías que tienen una rítmica más clara como “Princesa”, “*Funiculí, Funicula*” o “*Dude*” que en audiciones como “Para Elisa” o “*Pur ti miro*”.

2.2.2. RESULTADOS EXTRAÍDOS A TRAVÉS DE LA INTERROGACIÓN

❖ Actividad 1: creaciones artísticas

Los niños/as de Primero de Primaria todavía muestran dificultades a la hora de expresarse. Por este motivo, el profesor/a sirve de guía y los encamina para que ellos elaboren sus respuestas y hablen de cómo se han sentido.

En cuanto a las respuestas referidas a como los alumnos/as se sintieron en cada audición, se podría generalizar que la audición “Glacier” despertó sentimientos de tristeza y pena en los niños -“Da mucha pena”, “Es de tristeza” “Es de pena”-.

La audición de “Dude” resultó muy atractiva para ellos/as por las posibilidades de expresión corporal que brindaba –“Divertida porque toco la guitarra como un roquero”, “Porque me tiro al suelo”, “Porque es muy marchosa”-.

“Yo quiero a la Pilarica” o “Funiculí, Funicula” fueron curiosas para los niños/as los cuales se sintieron muy atraídos por las voces que caracterizan a ambos estilos.

Las audiciones de “Pur ti miro” y “Para Elisa” tuvieron opiniones diversas. La gran mayoría coincidía en que se trataban de canciones relajantes y suaves.

❖ Actividad 2: expresión corporal

En la segunda parte de la actividad 2, los alumnos/as comprendieron muy bien los tres planos básicos de expresión corporal y la gran mayoría los aplicó en la repetición del juego.

Por otro lado, en lo que se refiere al conocimiento del contexto de los géneros musicales, la mayoría de los niños/as sabían cómo se bailaba la jota o como tocaban los roqueros la guitarra. Pero en lo que respecta a la

Ópera, ninguno de los niños/as conocía el contexto de dicho estilo musical, situando en segundo lugar a la música clásica.

En cuanto a la pregunta de cómo se sentían al bailar con los ojos cerrados, la mayoría de los alumnos/as utilizó comentarios como “raro”, “mareado”, “Pensaba que me iba a chocar” etc. Otros alumnos/as se sintieron atraídos por la idea y manifestaron que les había gustado o parecido divertido.

Finalmente, en cuanto a las preguntas generales enfocadas al ritmo de las diferentes audiciones musicales, la mayoría de los niños/as eran capaces de establecer diferencias entre melodías rápidas y lentas.

❖ **Actividad 3: instrumentación**

En lo que se refiere al reconocimiento de instrumentos, los niños/as reconocen con mayor facilidad el piano en las audiciones de “Para Elisa”, “*Glacier*” o “*The Scientist*”. La guitarra en las audiciones de “Dude” o “Princesa” situando el reconocimiento de la batería en segundo lugar. Y las castañuelas en la audición “Gran Jota de la Dolores”-especialmente aquellos niños/as que están más familiarizados con el mundo del folclore Aragonés-.

Por otro lado, la mayoría de los niños/as son capaces de diferenciar las audiciones con presencia o ausencia de voz. Aunque los alumnos/as todavía no diferencian claramente los conceptos del grave y el agudo, estableciendo la idea de “Cantar fuerte”, “Gritar”, “cantar bajo”, etc.

Cuando se preguntó a los niños/as como eran las voces de la Ópera, la Jota o el Rock , la mayoría de ellos respondieron a través de la imitación y no utilizando los términos de agudo o grave.

Por el contrario, los niños/as son capaces de reconocer si se trata de una voz masculina o femenina sin mostrar ninguna dificultad aparente.

❖ **Actividad 4: canto y dramatización**

En cuanto a la pregunta de si los alumnos/as habían presenciado alguna vez una función de Ópera, todos los alumnos/as respondieron que no. Mostrando a su vez el desconocimiento total hacía este género.

En cuanto a la pregunta de si los alumnos/as habían estado alguna vez en un concierto de Música Clásica, esto/as respondieron que no. A excepción de dos de ellos, de los cuales uno tocaba el piano como actividad extraescolar y otro cuyo padre era músico.

Por el contrario los niños/as mostraron ciertos conocimientos acerca del contexto en el que se desenvuelve la música rock y la jota.

En cuanto a la pregunta de si los alumnos/as habían asistido alguna vez a un concierto o al teatro, la mayoría de los alumnos/as respondió que no.

CONCLUSIONES

A continuación se exponen de nuevo los dos objetivos propuestos para este trabajo y las conclusiones extraídas en cada uno de ellos:

Estudiar y analizar diferentes documentos para la elaboración de un marco teórico acerca de la audición musical activa en la escuela.

En primer lugar, el mundo de la Educación Musical y en este caso más concretamente el de la Audición Musical, es un ámbito desmesuradamente amplio, con una larga trayectoria en investigaciones y estudios sobre la materia.

La gran cantidad de información resulta útil a la hora de elaborar el Trabajo de Fin de Grado, pero a su vez dificulta la labor de selección de documentos. Paralelamente, resulta imposible poder abarcar todo el ámbito referido a la audición musical y se necesita acotar y centrarse específicamente en unos aspectos concretos para el estudio, dejando atrás mucha información valiosa o documentación que atañe a otros temas de la Educación Musical.

En segundo lugar, la elaboración de los Referentes teóricos, ha permitido la adquisición de nuevos conocimientos y formas de elaboración, selección, adquisición y análisis por parte del estudiante para poder abordar con mayor profesionalidad futuros estudios o investigaciones.

Por otro lado, durante la elaboración de los Referentes teóricos, se han ido desarrollando una serie de inquietudes sobre algunos nuevos temas que han quedado sin estudiar en profundidad. Es por ello que queda pendiente ahondar en si el nivel de sensibilización y percepción auditiva viene dado de antemano y en el influyen componen genéticos y hereditarios o puede desarrollarse al nacer independientemente de las capacidades iniciales de la persona. Aunque en dicho trabajo se ha recogido información acerca del tema, todavía son pocos los estudios que pueden confirmar estas teorías. Los modelos y test de verificación sobre la

influencia de la herencia o la genética musical todavía no se consideran lo suficientemente fiables ya que no pueden afirmar con exactitud resultados no observables a simple vista. Por tanto, su estudio es un trabajo que queda pendiente para futuras investigaciones.

Igualmente destacar la gran importancia que los autores propulsores de la Escuela Nueva han ejercido en el aprendizaje de la música, tanto en los centros educativos de enseñanzas obligatorias como en las escuelas de música y conservatorios. Sus métodos han supuesto un nuevo enfoque en la enseñanza musical que ha mejorado la educación y didáctica de la música. En este sentido, queda clara la importancia que tiene la vivenciación y la experimentación a la hora de adquirir aprendizajes significativos sin importar la edad del individuo que aprende. Unido a este hecho, se debe añadir que la elaboración de los Referentes teóricos ha ampliado el conocimiento y la información de la alumna sobre la gran variedad de métodos, técnicas y recursos activos con los que se puede trabajar en el aula de música.

La figura del docente es de vital importancia para transmitir unos conocimientos de calidad al alumno/a a través de una metodología acertada. El maestro/a tiene una gran influencia en el niño/a durante los primeros años de vida y es por ello que el profesor/a debe mostrar la diversidad musical existente al niño/a. Este abanico musical amplía los conocimientos del estudiante y le hace involuntariamente decantarse hacia ciertos estilos musicales que potenciaran el desarrollo del pensamiento crítico, el autoconocimiento en uno mismo, la elección de relaciones sociales, etc.

Elaborar una propuesta de intervención educativa, destinada a los alumnos/as de Primero de Educación Primaria y basada en las respuestas de los niños/as ante la escucha de diferentes audiciones musicales.

Aunque las fuentes de recogida de datos sean cualitativas, el lenguaje no verbal de los niños/as a quienes se ha aplicado la práctica ha sido de gran ayuda y supone una fuente bastante fiable para establecer con seguridad muchas de las conclusiones extraídas –especialmente si hablamos de emociones o sensaciones-.

Por tanto, este estudio corrobora que los niños a estas edades experimentan con mayor facilidad la emoción de la alegría con la escucha de diferentes audiciones, independientemente del género musical. Y que pocas veces los niños rechazan ninguno de los estilos, aunque algunos más que otros sean de su agrado.

En cuanto a las influencias que determinan los gustos musicales del niño/a, llegamos a la conclusión de que el nivel de implicación corporal no siempre va de la mano con la aceptación o rechazo del género sino con el desconocimiento contextual de dicho estilo musical. Es decir, no saber cómo interpretarlo físicamente. Ya que en la mayoría de las ocasiones, los niños no saben lo que es un género musical, ni conocen la diversidad de géneros existentes. Son la familia y el docente los que tienen la responsabilidad de transmitir al niño/a dichos conocimientos desde edades tempranas.

En este sentido, vemos que la influencia familiar tiene un papel significativo en los gustos musicales del niño/a ya que su entorno musical a esta edad se ve supeditado a los hábitos musicales familiares, que en numerosas ocasiones se limitan a la audición comercial que ofrecen los medios de comunicación o a la práctica o escucha de un género determinado por parte de alguno de los familiares.

En cuanto a la elección musical, queda comprobado como los niños/as se decantan por melodías con una estructura rítmica más clara donde es más fácil seguir el ritmo corporalmente. Por esta razón, las principales elecciones musicales son el Rock y el Pop. Este hecho podría deberse a que el niño/a es inquieto por naturaleza y asocia una mayor libertad de movimiento a este tipo de estilos musicales.

La influencia social es otro factor importante. Especialmente podemos apreciarlo en los estereotipos sexuales. Los niños tienden a elegir el Rock y las niñas tienden a elegir el Pop. Por un lado, los gestos asociados al rock parecen llamar más la atención a los niños, que no dudan en deslizarse por el suelo, correr o hacer movimientos bruscos, frente a las niñas que suelen imitar a la cantante como si fueran famosas. Este hecho podría deberse a la información que los niños/as reciben acerca de los géneros y la asociación de roles estereotipados de los Mass Media o el entorno familiar establecen sobre ellos.

Igualmente, queda comprobado que los niños/as se decantan hacia voces de su propio sexo. En la mayoría de los casos, los niños imitan mejor cuando escuchan una voz masculina que las niñas y viceversa.

En cuanto al factor cultural, no se aprecian demasiadas diferencias significativas. Únicamente cabe resaltar que todos los niños asiáticos que formaron parte de este estudio se decantaron por la música clásica. De igual modo, la mayoría de los niños/as que tocan un instrumento se sienten mucho más atraídos y familiarizados por la música clásica que los que no lo hacen. Mostrando mayor entendimiento y sensibilización hacia esta. También se confirma como en la mayoría de los casos, los niños/as que tocan un instrumento tienden a elegir géneros musicales en los que se incluye dicha instrumentación. Aunque es importante resaltar que esta propuesta de intervención no es lo suficientemente precisa para poder responder por medio de la observación, si la influencia cultural es un factor clave a la hora de decantarse por un estilo musical u otro.

En las actividades propuestas, los alumnos/as muestran mayor predisposición en todas aquellas actividades que requieren movimiento y manipulación de objetos. Como es el caso de la danza o de los instrumentos.

En cuanto a la asimilación de géneros, se puede decir que la mayoría de los alumnos/as son capaces de establecer diferencias y rasgos característicos al terminar la sesión y que son capaces de diferenciarlos. Aunque en muchas ocasiones los alumnos/as confunden Rock y Pop, por la similitud de instrumentos. Y la jota y la ópera por las características de la voz –aunque esta en menor medida-, ya que tienden a asociar que en ambos estilos musicales las voces son muy potentes.

En cuanto a la validez de la propuesta de intervención educativa, se trata de una intervención basada en la observación para medir una serie de resultados a simple vista. En este sentido, la propuesta queda limitada al análisis de fenómenos observables y no permite profundizar en aspectos de un carácter más psicológico o genético.

De igual modo, resulta complicado poder establecer si la estimulación musical temprana influye en el gusto por la audición. En este sentido es difícil poder dar respuestas a estas cuestiones con las actividades propuestas ya que se centran en un momento concreto en el tiempo y no nos permite observar una evolución a largo plazo.

Dicho análisis requiere de una investigación más ardua y duradera. Estas investigaciones, quedan igualmente pendientes.

Concluir, añadiendo que la realización de este trabajo -en un primer momento con la búsqueda, recogida y selección de datos y posteriormente con la aplicación de mi propuesta de intervención en el aula-, ha hecho posible la adquisición de una serie de conocimientos significativos acerca del mundo de la educación y audición musical y del desarrollo musical del alumno/a. De la misma manera, ha permitido el ligero acercamiento hacia unas preferencias, intereses y motivaciones del alumno/a en el aula de música.

Esta información queda guardada para futuras prácticas, que permitirán adaptarse mejor a las necesidades educativas musicales del niño/a y llevar a cabo propuestas y aprendizajes más enriquecedores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

ALBAINA, M. E. R. C. E. D. E. S., TERCEÑO, A. U. X. I. L. I. A. D. O. R. A., & SARRALDE, A. I. T. O. R. (2000). Metodología para conseguir la diversificación instrumental en alumnos-as de entre 5 y 7 años de edad. *LEEME, Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5.

ALBORNOZ, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44), 67-73.

BUZZIAN BENAISA, Y; HERRERA TORRES, L. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. *Dedica, revista de educação e humanidades*, 6 (2014) março, 199-218.

CARRASCO, A. M. V. (2012). Método pedagógico musical Dalcroze. *Artseduca*, (1), 24-27.

CASTILLO, A. O. (2008) La importancia de la música en la educación infantil. Innovaciones y experiencias educativas, (9). Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad.html

CHAMBERLAIN DB. (1998) Prenatal receptivity ans intelligence. *Journal of prenatal and perinatal psychology and health*, 12: 95-117.

DE MÚSICA, S. Métodos activos para la clase de música. *Revista digital ciencia y didáctica*, 29.

ESTARRIAGA, L. I. L., & DE LANDA, C. N. (2012) El desarrollo de la memoria musical. *Revista arista digital*, 24, 1-6.

ESTARRIAGA, L. I. L., & DE LANDA, C. N. (2012) El pensamiento pedagógico de Orff en la enseñanza instrumental. *Revista arista digital*, 24, 29-42

GAINZA, V. (2003). La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas. *Victoria-Buenos Aires: Universidad de San Andrés*.

- GARDNER, H. (1987). La teoría de las inteligencias múltiples. *Santiago de Chile: Instituto Construir*. Recuperado de http://www.institutoconstruir.org/centro_superacion/La%20Teor%EDa%20de, 20.
- GASER, C., & SCHLAUG, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *The Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240-9245.
- GÓMEZ, U. R., RICO, M. P. H., HERNÁNDEZ, D. R., & JAVIER, L. (2006). La música de Mozart en el periodo prenatal. *Ginecol Obstet Mex*, 74, 424-8.
- LUCATO, M. (1997). La metodología Kodály aplicada a la escuela primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De*, 1997.
- LLOPIS, J. H. (2014). Beneficios de la práctica de la música a lo largo de la vida. *El desarrollo territorial valenciano: Reflexiones en torno a sus claves*, 205.
- MARÍN, M. J. (2003). La audición, primera fase para la apreciación musical. *Revista electrónica de LEEME*, 11.
- MARTENOT, M. (1995) Principios fundamentales de formación musical y su aplicación. *Música y Educación*, 55. 168-195.
- MARTÍNEZ, I., ANTA, F. E. R. N. A. N. D. O., TANCO, M. A. T. Í. A. S., & VALLES, M. Ó. N. I. C. A. (2005). Disponibilidad de categorías conceptuales y perceptivas en el análisis de las funciones armónicas. *Actas de la I Jornada de Educación Auditiva. La Plata: CEA Ediciones*, 165-173.
- MONMANY, M. V. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, (13), 3.
- MONTOYA RUBIO, J. C., MONTOYA RUBIO, V. M., & FRANCÉS ARIÑO, J. M. (2009). Musicogramas con movimiento. Un paso más en la audición activa. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24.
- MUNAR, E., ROSSELLÓ, J., MAS, C., MORENTE, P., & QUETGLES, M. (2002). El desarrollo de la audición humana. *Psicothema*, 14(2), 247-254.

- ORTEGA, E., ESTEBAN, L., ESTÉVEZ, A. F., & ALONSO, D. (2009). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2).
- PALACIOS, F. (1994). La audición musical. Punto clave de la formación artística. *EUFONÍA, monografía sobre Audición musical*. Ed. Grao, de IRIF, S.L. Barcelona. Núm. 24. Pp. 22-26.
- PARERA, T. (1974). Temas de pedagogía musical un libro de Joaquín Zamacois. *Ritmo*, 44(439), 38.
- REYES HERNÁNDEZ, U., CARBAJAL RODRÍGUEZ, L., REYES GÓMEZ, U., ORTIZ MARTÍNEZ, M., JAVIER HERNÁNDEZ, L., TOLEDO RAMÍREZ, M. I., & GARCÍA GALAVÍZ, J. L. (2006) Música de Mozart y su Efecto Anti estrés en la Etapa Prenatal. *Bol Clin Hosp Infant Edo Son*. 23(2): 86-92
- RODRÍGUEZ, E. C., & DE MÚSICA, S. Y. C. (2010). Los beneficios de La música. *Revista Digital: innovación y experiencias*, (26), 1-10.
- SÁNCHEZ, E. M. (2013). La normativa legal sobre la educación musical en la España contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 43-50.
- SORIA-URIOS, G., DUQUE, P., & GARCÍA-MORENO, J. (2011). Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Neurología*, 53, 739-746.
- TOBAR, C. (2013) Beneficios de la música en el aprendizaje.
- TORRES MÉNDEZ, M^a. J. (2011). La importancia de la educación auditiva, rítmica y vocal en la etapa de Educación Infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, 39. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/MARIA_JOSE_TORRES_MENDEZ_02.pdf
- WUYTACK, J., & BOAL PALHEIROS, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía*, 47, 43-55.
- ZENATTI, A. (1991). Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 57-70.

LIBRO VERSIÓN ELECTRÓNICA

FEDERICO, G. F. (2001). *El Embarazo musical: comunicación, estimulación y vínculo prenatal a través de la Música*. Editorial Kier. Recuperado de http://scholar.google.es/scholar?q=+Federico%2C+G.+F.+%282001%29.+El+Embarazo+musical%3A+comunicaci%C3%B3n%2C+estimulaci%C3%B3n+y+v%C3%ADnculo+prenatal+a+trav%C3%A9s+de+la+M%C3%BAsica.+Editorial+Kier.&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

HABERMEYER, S. (2002). *Cómo estimular con música la inteligencia de los niños*. Recuperado de http://scholar.google.es/scholar?q=Habermeyer%2C+S.+%282002%29.+C%C3%B3mo+estimular+con+m%C3%BAsica+la+inteligencia+de+los+ni%C3%B1os&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

MILLS, J. (1991). *La música en la enseñanza básica*. Andres Bello. Recuperado de: http://scholar.google.es/scholar?q=la+m%C3%BAsica+en+la+ense%C3%B1anza+b%C3%A1sica&btnG=&hl=es&as_sdt=2005&scioldt=0%2C5&cites=16948584988097148916&scipsc=

FRAISSE, P. (1976). *Psicología del ritmo*. Ediciones Morata. Recuperado de: http://scholar.google.es/scholar?q=psicolog%C3%ADa+del+ritmo&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

LIBROS

ALSINA, P. (1997). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.

BACHMANN, Marie-Laure (1998). *La rítmica Jaques Da-Dalcroze. Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide

BARCELÓ, G. (1988). *Psicología de la conducta musical en el niño*. Palma de Mallorca: ICE Universidad de les Illes Balears.

CAMPBELL D. (1997). *The Mozart Effect*. New York: Avon Books.

- CAMPBELL, D. (1999). *Efecto Mozart*. Ediciones Urano.
- CHEVAIS, MAURICE (1943). *Éducation Musicale de l'Enfante*. París: Alphonse Leduc
- COPLAND, A. (1985) *Cómo escuchar música*. (2ª ed) México: Fondo de Cultura Económica.
- DOMENQUE, M., EULÁLIA LAGARRIGA, EULÁLIA SEGALES (1988). *Audición musical: procedimientos didácticos*. Barcelona: Teide.
- GAINZA, V. H. DE (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- NEWMAN L.H. (2005). *La música, Mozart y su efecto. En: Prenatal*. México: Editorial Alfíl.
- PASCUAL MEJÍA, P. (2002). *Didáctica de la música*. Madrid: Prentice Hall.
- SANUY, M y GONZÁLEZ, L. (1969). *Orff-Schulwerk, música para niños*. Madrid: Unión Musical Española.
- SCHAFER, R. M. (1985). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SZÖNY E. (1976). *La educación Musical en Hungría a través del Método Kodály*. Editorial Corvina
- TEJERINA, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil: dimensiones psicopedagógicas y expresivas*. Siglo Veintiuno de España editores.
- TOMATIS A. (1981). *El oído y el lenguaje*. Barcelona: Orbis.
- TOMATIS AA. (1991). *Pourquoi Mozart*. París: Editions Fixot.
- WILLEMS, E. (1969). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires. Eudeba
- WILLEMS, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

WILLEMS, E. (1981) *El valor humano de la Educación Musical*. Buenos Aires. Eudeba.

WILLEMS, E., & MEDINA, M. C. (2001). *El oído musical: la preparación auditiva del niño*. Paidós.

WUYTACK, J., PALHEIROS, G., (1996). *Audición musical activa: libro del profesor*. Portugal. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

TESIS

BALSERA, F. (2005). *La inteligencia emocional como recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Música*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia U.N.E.D., Madrid.

LÓPEZ, E.N. (2005) *Importancia de la música como herramienta psicopedagógica en el fortalecimiento del rendimiento académico en niños con dificultad de aprendizaje*. (Tesis Doctoral). Universidad de san Carlos de Guatemala. Escuela de Ciencias Psicológicas, Guatemala.

WOODWARD SC. (1992) *The transmission of music into the human uterus and the response to music of the human fetus and neonate* (doctoral thesis, dept. of music education) University of Cape Town, South Africa.

ANEXOS

Anexo 1. Enlaces utilizados para la selección de audiciones:

- **Dude – Aerosmith:** <https://www.youtube.com/watch?v=nf0oXY4nDxE>
- **The Scientist – Cold Play:** <https://www.youtube.com/watch?v=RB-RcX5DS5A>
- **Princesa – Paula Rojo:** https://www.youtube.com/watch?v=l_aYhdSa-aQ
- **Glacier – James Vicent mcmorrow:** <https://www.youtube.com/watch?v=k4QJd0mqo0s>
- **Para Elisa – Beethoven:** <https://www.youtube.com/watch?v=tIaoih-kHJU>
- **String Quartet. Op. 83, 101, 110 – Dmitry Shostakovich:**
<https://www.youtube.com/watch?v=PjvTTfbpWjY>
- **Pur ti miro – Monteverdi:** https://www.youtube.com/watch?v=_isL0E-4TsQ
- **Funiculí, Funiculá – Luigi Denza:** <https://www.youtube.com/watch?v=yTSAZAHiOa8>
- **Yo quiero a la Pilarica – María Balsera:** <https://www.youtube.com/watch?v=MgQpTFN4DsY>
- **Gran Jota de la Dolores – Aires de Albada:** <https://www.youtube.com/watch?v=jJ-7iGx9Wqw>

Anexo 2. Tabla de Autores y Métodos Activos:

	MÉTODOS MODELOS	AUTOR	CARACTERÍSTICAS
PERIODOS			
PERIODO DE LOS PRECURSORES			
Años 30-40	Método Tonic Sol-Fa	Sarah Anna Glover (1786-1867)	- Metodología del Do Móvil - Canto de Salmos
	Método Chevais	Maurice Chevais (- Agudeza y memoria auditiva, sensibilidad y actividad musical. - Del disfrute a la técnica
PERIODO DE LOS MÉTODOS ACTIVOS			
Años 40 – 50	Método Dalcroze	Emile Jacques Dalcreze (1865 – 1950)	- Método de la educación por el ritmo y para el ritmo. - Vivenciación del ritmo mediante el movimiento. - Euritmia, solfeo e improvisación
	Método Willems	Edgar Willems (1890 – 1978)	- Relación de tres elementos. – Ritmo, melodía y armonía. - Ritmo = Vida física, Melodía=Vida afectiva, Armonía = Vida intelectual.
	Método Martenot	Maurice Martenot (1898 – 1980)	- Educación activa mediante el solfeo.
PERIODO DE LOS MÉTODOS INSTRUMENTALES			
Años 50-70	ORFF schulwerk	Carl Orff (1895 – 1892)	- Lenguaje, música y movimiento. - Instrumentación Orff
	Método Kodaly	Zoltan Kodaly (1882 – 1967)	- Solfeo relativo - Sílabas rítmicas - FONOMIMIA - Lenguaje materno musical – FOLKLORE.
PERIODO DE LOS MÉTODOS CREATIVOS			
Años 70 - 80	Método Murray Schafer	Raymond Murray Schafer (- Modelo ecológico - Improvisaciones con instrumentación desde un primer momento. - PAISAJE SONORO - GRAFÍAS
	Método de John Paynter	John Paynter	- Inspirado en Schafer - Vanguardia musical de Inglaterra - Trabajo con adolescentes
PERIODO DE INTEGRACIÓN			
Años 80	Cambios/ avances en la sociedad		- Tecnología musical y educativa - Movimientos alternativos del arte - Nacimiento de la musicoterapia - Técnicas grupales
PERIODO DE LOS NUEVOS PARADIGMAS			
Siglo XX	Modelo Natural		- Aprendizaje musical mediante el cuerpo, la danza (folklore) y
	Modelo tecnológico		- Aprendizaje musical mediante aparatos y máquinas
	Modelo ecológico	Raymond Murray Schafer	- Paisaje sonoro

Anexo 3. Dibujos de los alumnos/as en Sesión 1.







