

EDUCACIÓN MUSICAL Y MUSICALIDAD: UNA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA CON ALUMNADO DE LA ESO

MUSICAL EDUCATION AND MUSICALITY: AN IMPLEMENTATION IN THE CLASSROOM WITH STUDENTS OF ESO

José Salvador Blasco Magraner

j.salvador.blasco@uv.es

María Josefa Blasco Magraner

pepablascomagraner@yahoo.es

Universitat de València

Instituto de Educación Secundaria Abastos de Valencia

Resumen:

La musicalidad ha sido considerada por la enseñanza tradicional como un don innato reservado para unos pocos privilegiados con talento musical. No obstante, estudios recientes demuestran que la musicalidad es una cualidad inherente al ser humano y, por tanto, susceptible de ser implementada sistemáticamente en las escuelas e institutos para beneficio del alumnado. El presente artículo describe una experiencia musical que se ha llevado a cabo con alumnado de tercero de la ESO de un instituto de secundaria público de Valencia (España). La práctica ha consistido en enseñar una misma unidad didáctica a dos grupos distintos, utilizando un modelo pedagógico diferente para cada uno de ellos. En el primer grupo se han abordado los contenidos mediante el modelo de la clase magistral, mientras que en el segundo se ha implementado una metodología activa sirviéndonos de los elementos mediadores de la música: la voz, las flautas dulces y los instrumentos de pequeña percusión Orff. De esta manera el alumnado ha podido interpretar música, responsabilizándose de su propio proceso de aprendizaje y se ha fomentado el desarrollo de la musicalidad. Finalmente, el alumnado ha verificado en un breve cuestionario si la metodología empleada les ha resultado útil y motivadora para llevar a cabo el aprendizaje de los contenidos.

Palabras clave: Musicalidad, Música, Educación musical, Alumnado de la ESO.

Abstract:

49 | EDUCACIÓN MUSICAL Y MUSICALIDAD: UNA IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA CON ALUMNADO DE LA ESO

José Salvador Blasco Magraner y María Josefa Blasco Magraner

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaRevistaIU.visualiza&revista_id=1

Musicality has been considered by traditional teaching as an innate gift reserved for a privileged few with musical talent. However, recent studies show that musicality is a quality inherent to human beings and, therefore, susceptible of being systematically implemented in schools and institutes for the benefit of students. This article describes a musical experience that has been carried out with third-year students of the ESO of a public institute in Valencia (Spain). The practice consisted of teaching the same didactic unit to two different groups, using a different pedagogical model for each of them. In the first group the contents have been addressed through the model of the master class, while in the second one an active methodology has been implemented using the mediating elements of the music: the voice, the recorders and the small percussion instruments Orff. In this way the students have been able to interpret music, taking responsibility for their own learning process and the development of musicality has been encouraged. Finally, the students have verified in a brief questionnaire if the methodology used has been useful and motivating to carry out the learning of the contents.

Keywords: Musicality, Music, Musical education, Student of ESO

“El sonido musical tiene acceso directo al alma. Inmediatamente encuentra en ella una resonancia porque el hombre lleva la música en sí mismo”.

Wolfgang Goethe

1. La metodología de la enseñanza musical: lectoescritura versus musicalidad

La musicalidad ha sido considerada por la enseñanza tradicional como un don natural reservado para unos pocos privilegiados con talento musical. Muchos alumnos han renunciado continuar con el aprendizaje musical a temprana edad porque sentían que no eran talentosos para el canto, la lectoescritura o la interpretación de un instrumento musical. Por su parte, los niños que en la etapa primaria no sentían aprecio por la música desistían de esta disciplina en el momento que en la educación secundaria se les ofrecía la posibilidad de elegir otras asignaturas optativas. La enseñanza tradicional de la educación musical ha basado su metodología en el proverbio según el cual “el músico nace, no se hace” y, a decir verdad, esta sentencia ha sido extremadamente eficaz en la

selección de aquel alumnado que mostraba cierta destreza en un tipo de actividades de naturaleza especialmente "mecánica" y repetitiva, sin tener apenas en cuenta otras cualidades esenciales también en la formación de cualquier alumno, como son la sensibilidad o la creatividad.

Habitualmente, los profesores de música no se han encontrado cómodos con la idea de llevar a cabo una enseñanza musical basada en una metodología sin libro y sin un cuaderno de música, en el que los alumnos plasmaran sus avances en la notación musical. No obstante, desde hace años no son pocos los autores que han reflexionado acerca de la manera en que se tiene que abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música y difieren totalmente del modelo tradicional. Guerrero (2009) advierte que la enseñanza musical se debe comenzar sensibilizando al alumnado con los sonidos de su entorno. Schafer (2013) habla de "paisajes sonoros" y propone que, como punto de partida, escuchemos el mundo como si de una composición se tratase para, a partir de ahí, nos convirtamos en autores del diseño acústico de nuestro propio paisaje. Giráldez (1998) recuerda que la idea de que el sonido preceda al símbolo en la enseñanza de la educación musical no es nueva. El compositor Lowell Mason (1792-1872), fundador de la Boston Academy of Music (1832) y del primer programa musical en las escuelas públicas de Estados Unidos (1838), ya formulaba que para una adecuada educación musical el sonido tenía que anteceder al símbolo, y que el alumnado debía aprender a través de la audición y de la imitación antes que de la explicación de conceptos. Más recientemente, Willems (1981) establecía el paralelismo entre el lenguaje verbal y el lenguaje musical. El eminente pedagogo belga defendía que la música debía enseñarse de igual modo que se aprendía el lenguaje verbal y, por tanto, al igual que sucedía con el aprendizaje de un idioma, la escucha, la observación, la imitación, la comprensión e incluso la invención debían preceder en la enseñanza musical a la escritura y a la notación. Esta tesis fue posteriormente recogida por Suzuki, maestro de violín japonés y autor del método que lleva su nombre. Al igual que acontece en el aprendizaje de la lengua materna, Suzuki prescindía de la lectoescritura durante los primeros estadios formativos. De esta manera, se fomentaba la escucha y la práctica oral, para más tarde pasar al aprendizaje de la lectoescritura (Jorquera, 2004).

A pesar de la numerosa literatura existente acerca de la metodología a implementar en el aula de educación musical, se siguen repitiendo modelos de

enseñanza obsoletos en cualquiera de los bloques de contenidos musicales que pretendamos impartir con el alumnado. Así, por ejemplo, durante el siglo XX, la invención ha sido asociada estrictamente con la composición musical por los distintos estilos musicales, a excepción del Jazz, en detrimento de la improvisación musical. Sin embargo, esto no siempre fue así. Famoso es el episodio histórico en el que Beethoven visitó a Mozart en Viena con el anhelo de que éste le impartiera clases de composición. Después de haber interpretado una sonata de piano de Mozart, quien no demostró gran interés por la ejecución, Beethoven se volvió a sentar ante el piano y realizó una improvisación que sorprendió al genio salzburgués y provocó los elogios de éste último hacia el músico de Bonn (Scott, 1985). En el siglo XVIII la improvisación musical gozaba de una estima entre los músicos mucho mayor que la ejecución virtuosa de un instrumento. No obstante, en la actualidad la improvisación es vista por muchos docentes como una forma más de acercarse a la composición que como una herramienta educativa en sí misma (Littleton, 1998). Sin embargo, Molina (1998) afirma que “la improvisación se encuentra en las raíces de toda obra musical de creación individual y colectiva de carácter popular” (p. 2). Es por ello que la improvisación es susceptible de ser utilizada con asiduidad en las clases de música, ya que esta técnica representa la esencia misma de la naturaleza musical. Los sonidos, mediante el ritmo y la melodía, han revelado durante siglos la vida sensorial y emocional de las gentes y los pueblos, los cuales se han expresado libremente de forma oral, ya que nunca habían sido expuestos a los símbolos y convencionalismos musicales propios de nuestra sociedad occidental.

La educación debe servirse de todas aquellas capacidades positivas que tiene el ser humano. Por tanto, debemos preguntarnos qué cualidad podemos encontrar en la música que todos los individuos poseamos de forma innata. El lenguaje y la música son conductas humanas típicas que no se observan en ningún otro animal (Ravignani, Thompson & Filippi, 2018). En esta misma línea Van der Schiff y Schiavio (2017) han confirmado que para muchos investigadores no existía un fenotipo musical antes de los humanos modernos en la rama de los homínidos. Honing (2018) opina que la musicalidad, además de ser un factor de cultura, también tiene una base biológica que puede observarse en cualquier civilización. Turker, Reiterer, Seither-Preisier y Schneider (2017) confirman que “Investigaciones recientes han demostrado que la morfología de ciertas regiones del cerebro puede correlacionarse con una serie de habilidades cognitivas como la musicalidad o la capacidad del lenguaje” (p. 1). Los mecanismos de

desarrollo de la musicalidad están presentes desde que nacemos (Cuervo, Welch & Maffioletti, 2017). Así, pues, la musicalidad es una cualidad inherente a todos los individuos que se manifiesta desde las edades más tempranas. Según Civarolo (2009), la enseñanza tradicional difería de esta afirmación, puesto que consideraba la musicalidad como “un don innato” (p, 64) y, por tanto, esta capacidad estaba reservada para una considerable minoría de elegidos con gran aptitud musical. Drösser (2012) denuncia que la mayoría de las personas cuando examinan su propia musicalidad suelen mostrarse cohibidos y avergonzados. Máximas como “no tengo ningún talento para la música” o “no sé cantar muy bien” son frecuentemente expresadas, tanto por el alumnado de música en los colegios, institutos y universidades, así como por personas adultas que opinan que la música debe estudiarse a temprana edad. Según Drösser la razón de esta conducta reside en un gran prejuicio que prevalece en nuestra cultura, según el cual la musicalidad es un don que sólo poseen unos pocos privilegiados con talento. Este autor alemán asevera que “no es casual que precisamente los neurocientíficos que estudian la musicalidad de las personas se opongan a con vehemencia a la idolatría del talento y a la genialidad” (p, 6). Drösser concluye que “nuevos descubrimientos en el campo de la neurociencia demuestran que la musicalidad es una capacidad básica humana que poseemos todos. Nacemos con una inclinación universal hacia la música que en nuestros primeros años de vida se consolida” (p, 5). En este sentido, Lehmann, Sloboda & Woody (2007) atestiguan que ha habido casos de bebés recién nacidos que mostraban habilidades y aptitudes musicales muy sofisticadas. Así, por ejemplo, al nacer ya poseemos la capacidad rítmica de diferenciación de secuencias de sonido (Bower & Honing, 2012). Trehub (2003) ha estudiado la musicalidad en los recién nacidos y afirma que todos los niños son intrínsecamente musicales:

La evidencia disponible indica que los bebés son sensibles a una serie de características de sonido que son fundamentales para la música en todas las culturas. Su discriminación de tono y diferencias de tiempo y su percepción de las clases de equivalencia son similares, en muchos aspectos, a las de los oyentes que han tenido muchos años de exposición a la música (p, 669).

López De La Calle (2007) opina que el talento musical es innato, no siendo necesario poseer una extraordinaria inteligencia musical para poder tocar un instrumento, cantar una melodía o componer una sencilla secuencia sonora: “El

desarrollo de la musicalidad del niño depende más de cómo se acerca el niño a la música, de cómo la vive, de cómo la experimenta que de la inteligencia con la que pueda nacer” (p, 27). Además, Civarolo (2009) considera que la música juega un papel decisivo en el desarrollo del ser humano, ya que hacer música certifica un proceso que comprende aspectos sensoriales, emocionales, afectivos e intelectuales. No obstante, para que este hecho sea posible los docentes debemos ofrecer experiencias musicales sustanciales a nuestros alumnos de forma cotidiana mediante la educación musical con el fin de desarrollar sus cualidades potenciales (Tafari, 2006; Martí, 2017). Sólo la práctica continuada de la música puede lograr un pleno desarrollo de la musicalidad.

Para el desarrollo de la musicalidad no se necesitan conocimientos previos en la materia musical (Asprilla, 2015). Esta afirmación es la premisa básica en la que se fundamenta una disciplina de ámbito terapéutico como la musicoterapia. Cualquier niño, tenga o no algún tipo de discapacidad, es capaz de fomentar su desarrollo integral y aumentar su calidad de vida gracias a la música. Benenzón (1981), musicoterapeuta de fama mundial, afirmaba que cuando menos conocimientos musicales reglados conocían sus pacientes, éstos se hallaban en mejores condiciones de establecer de forma más eficaz canales de comunicación con el musicoterapeuta en sus sesiones de musicoterapia. La musicalidad en dichos pacientes actuaba como aliada en el desarrollo de su personalidad. La musicalidad, pues, puede convertirse en una herramienta que posibilite la comunicación con el alumnado de cualquier edad en situaciones de contextos verbales y no verbales. En este sentido, Blasco (2016) asevera que “la música es un lenguaje no verbal que puede establecer vínculos de comunicación allí donde todo ha fracasado” (p, 61). Esta última tesis no debería tener validez únicamente en el “setting” de musicoterapia, sino que podría ser recogida e implementada por los profesores de música de los distintos centros educativos, así como por los especialistas del área de educación especial de los colegios de primaria e institutos de secundaria: pedagogía terapéutica, psicólogo, educador y especialista en audición y lenguaje.

2. Estado actual de la música en los centros de enseñanza

Por desgracia, en los sistemas educativos de la mayoría de los países desarrollados la música no goza de la misma importancia que otras asignaturas del currículo. En España,

por ejemplo, el alumnado de primaria apenas dispone de una o dos sesiones de música a la semana. La música y la plástica forman parte de una asignatura denominada "Artística" y, por tanto, no tienen independencia como disciplinas en la calificación final. El tiempo que se dedica a la música en las sesiones de evaluación es meramente testimonial. No debe extrañarnos, pues, que la música no tenga ningún peso en las decisiones curriculares que se toman en las distintas comisiones pedagógicas de los centros de educación primaria. Por su parte, en secundaria la música es obligatoria en los tres primeros cursos de la ESO, contando con dos sesiones a la semana. En cambio, la música es una asignatura optativa en cuarto de la ESO y primero y segundo de Bachillerato, quedando a disposición de las necesidades educativas del centro. En este sentido, son muchos los profesores que advierten de la poca o nula importancia que se le concede a la música como asignatura optativa. De hecho, algunos centros no la ofertan o no permiten que el alumnado se matricule en esta disciplina.

Según Jorquera (2004): "El estatus social y cultural de la música es problemático: la música está generalmente presente como adorno, en el mejor de los casos, sin que se cuestione nada acerca de ella" (p. 25). No obstante, este hecho no es exclusivo del sistema educativo español. Campbell y Scott-Kassner (2010) afirman que la sociedad occidental nos ha hecho creer que la música tiene menor trascendencia que otras disciplinas en la formación académica de los alumnos. Prueba de ello es que el alumnado de las escuelas de élite de los Estados Unidos no muestra gran consideración a esta disciplina. Smith (2006) manifiesta que en cuanto los estudiantes llegan a la escuela secundaria, pueden optar por simplemente retirarse si no les va bien en la música o no les gusta esta asignatura, una acción que nunca se permitiría en materias básicas como las matemáticas. Aunque los países poseen distintas políticas educativas, hay similitudes en el trato que recibe la educación musical en sus respectivos sistemas educativos. Así, Georgii-Hemming (2017) señala que "Las tendencias en desarrollo han llevado al empobrecimiento de temas como la música y la historia, mientras que las fuerzas pedagógicas se concentran en temas básicos, como las matemáticas y el inglés" (p, 73).

No obstante, resulta paradójico que en España nunca ha habido tantas escuelas de música de distinto perfil como en la actualidad, pues en las últimas décadas, a los antiguos conservatorios superiores estatales se les han sumado los conservatorios profesionales, las academias de música, los conservatorios de nivel superior de nueva

creación y las escuelas municipales de música, todos ellos, a excepción de éstas últimas, pertenecientes tanto al sector público como al ámbito privado. Sólo la Red de Escuelas de Música de la Federación de Sociedades Musicales de la Comunidad Valenciana (FSMCV) está formada por más de 600 centros educativos. Nunca como en el presente ha habido en España tantos y tantos estudiantes matriculados en los distintos centros de enseñanza musical. Este hecho revela el papel fundamental que las escuelas de música pueden jugar en nuestra sociedad, ya que éstas podrían constituirse en el eje vertebrador de un modelo de educación que tratase de mejorar la cohesión social. De igual forma, en los últimos años se está produciendo un fenómeno de proliferación de instituciones, agrupaciones, orquestas sinfónicas, conjuntos de cámara, orfeones y todo tipo de *ensembles* que obedecen a una demanda social que solicita de forma ostensible un aumento del consumo musical. Además, en la actualidad la gente escucha música en cualquier lugar, en cualquier momento del día y en las circunstancias y contextos más variados (North, Hargreaves, & Hargreaves, 2004).

Al mismo tiempo, existen asociaciones a nivel mundial que tratan de fomentar la música en los contextos académicos y en la vida ordinaria de las personas. Así, por ejemplo, la "International Society of Music Education" (ISME) es una sociedad con sede en Australia que trabaja con ahínco para fomentar la cooperación y el trabajo mutuo entre los profesionales de la educación musical de todo el mundo para promocionar experiencias musicales que enriquezcan a las personas en cualquier rincón del planeta. ISME no es una corporación reciente, sino que cuenta ya con más de 60 años de historia. Por su parte, la "National Association for Music Education" (NAFME) es una organización estadounidense que se dedica a la investigación en educación musical. Dicha institución formuló en 1994 los "National Standards for Music Education", unas normas en educación musical reconocidas e implementadas en la mayoría de las escuelas de música de todos los países del mundo desarrollados. NAFME fue creada en 1910, por tanto, cuenta ya con más de un siglo de existencia (Edmondson, 2013).

Asimismo, cada vez hay más investigaciones que avalan los múltiples beneficios de la música para el ser humano. En este sentido, estudios recientes demuestran que la música es un elemento esencial en el desarrollo y evolución del ser humano y actúa como estímulo entre la mente y el cuerpo logrando una armonización psicofisiológica (Amaro, 2000). Jaramillo y Salazar (2009) aseveran que la música proporciona

beneficios en el desarrollo psicomotor, cognoscitivo, psicosexual y psicosocial del niño y, por tanto, contribuye a su formación integral. Bernal (2006) advierte que la educación debe potenciar la musicalidad desde la más temprana infancia para desarrollar la creatividad infantil. Por su parte, Jung (2002) señala el papel trascendental que puede tener la música en los centros educativos como elemento vertebrador de la sociedad y aconseja a los estados a llevar a cabo una política educativa que implemente la música de forma sistemática en los centros educativos. Para Jung la enseñanza musical fomenta la inteligencia, especialmente en los niños con menor desarrollo cognitivo. Es por ello que la implementación de la enseñanza musical en las escuelas constituye la mejor política social que un país puede realizar.

Existe una aparente contradicción entre la demanda social y las investigaciones acerca de los beneficios de la música en los distintos individuos y el trato que a esta disciplina se le confiere en los distintos centros educativos de la mayoría de los países desarrollados, especialmente los de primaria y secundaria. Esta anomalía debe ser satisfecha con premura, ya que la solución a esta incoherencia depende que el alumnado tenga la posibilidad de adquirir una educación mucho más integral y enriquecedora.

3. Descripción y resultados de la intervención

La experiencia que se describe a continuación se ha llevado a cabo en la clase de Música con dos grupos distintos de alumnos pertenecientes al nivel del tercer curso de la ESO del IES Abastos de Valencia. La profesora de esta especialidad ha llevado a cabo una experiencia didáctica que ha consistido en impartir el tema de las texturas musicales en los dos grupos de alumnos, utilizando dos modelos docentes distintos con el fin de acreditar qué metodología fomenta más la musicalidad, resulta más motivadora al alumnado y, al mismo tiempo, qué modelo es más eficaz en la adquisición de los contenidos por parte del alumnado.

En el grupo A, integrado por 33 alumnos, se ha seguido el libro de texto y se han realizado las actividades del mismo. En el grupo E, formado por 32 alumnos, se han trabajado los contenidos musicales recurriendo a los elementos mediadores de la música, esto es, las flautas dulces, la voz y los instrumentos de pequeña percusión Orff. La temporalización de la intervención ha sido de tres semanas, es decir, seis clases de

música para cada grupo. Al final del proceso, los alumnos han realizado un cuestionario, donde han reflejado si la metodología empleada les ha motivado y les ha resultado útil en el aprendizaje de los contenidos de la unidad. En concreto, las preguntas han sido las siguientes:

1. Indica los aprendizajes que has alcanzado mediante esta metodología
2. ¿Modificarías algo de la metodología empleada? ¿Qué modificarías?
3. Ventajas que encuentras en esta metodología
4. Desventajas de esta metodología
5. ¿Crees que aplicarías esta metodología a tus alumnos si fueses profesor?
6. Valoración final de la metodología

El libro de tercero de la ESO define el concepto de textura musical y describe los tipos más relevantes que existen: monódica, homofónica, polifónica o contrapuntística y melodía acompañada. A continuación, se explica cuándo se origina cada textura musical y la etapa histórica en la que éstas han experimentado su momento álgido. Después se lleva a cabo una breve audición de cada una de ellas. Por último, los alumnos deben responder una serie de cuestiones acerca de cada textura musical. Así, por ejemplo: "¿En qué consiste el contrapunto imitativo?; ¿La textura homofónica es un tipo de textura vertical u horizontal? Razona la respuesta", o ¿En qué periodo artístico predomina la melodía acompañada?

El libro de texto utiliza como modelo para todas las clases de texturas la misma canción popular renacentista "De los álamos, vengo, madre" del compositor extremeño Juan Vázquez (1500-1567). Se trata de un villancico de gran carácter contrapuntístico, ágil y vigoroso y de cierta dificultad interpretativa por sus giros melódicos. Este villancico aparece escrito en el libro de texto de distintas maneras, en función de la textura musical que se está explicando en ese momento. Cada textura musical posee una pequeña audición de la misma. Durante las seis sesiones de música del grupo A se ha efectuado la lectura de los textos, las aclaraciones pertinentes sobre los mismos por parte de la docente, la audición de las diferentes texturas musicales y, por último, se han realizado y corregido las preguntas que el libro de texto formulaba a los alumnos. La

metodología empleada por la profesora durante las sesiones de música del grupo A ha sido la lección magistral, ya que ha consistido en la mera transmisión del conocimiento por parte de ésta al alumnado, que se ha limitado a escuchar la información expuesta sin participar de forma activa en las clases, a excepción de la corrección de las actividades del libro.

Entre las ventajas de la lección magistral el alumnado destaca que la profesora ha podido planificar las sesiones del grupo A y transmitirles el conocimiento sin dificultad alguna, favoreciendo la consolidación de un modelo de enseñanza en el que los alumnos se sienten acostumbrados y cómodos. Empero, los estudiantes de este grupo afirman que se han sentido excluidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no se les ha permitido participar en su propio proceso de formación. No han tenido que buscar información sobre el tema que se estaba impartiendo, ni tampoco se han creado situaciones de enseñanza-aprendizaje que favorecieran la reflexión o el debate. El alumnado no ha mostrado gran interés por esta pieza musical. Algunos la han definido como música "vieja" y alejada de sus intereses. De los 33 alumnos, 29 de ellos modificaría la metodología empleada, esto es el 87'87% del total, mientras que 31 alumnos afirman que no aplicaría esta metodología si fuesen profesores a sus alumnos, es decir el 93'93%. La valoración final de la metodología empleada es negativa en un 93'93 %, repitiéndose la cifra antes mencionada.

Por su parte, el grupo E ha trabajado durante las seis sesiones utilizando el modelo activo. La profesora ha dividido la clase en cuatro grupos integrado por 8 alumnos cada uno de ellos. Cada grupo ha escogido libremente una textura musical, ha buscado información sobre ella y, con ayuda de la profesora, han escogido una obra musical representativa de la textura elegida para explicarla e interpretarla con flautas e instrumentos de pequeña percusión Orff al resto de la clase. Las piezas escogidas han sido un "Rhythmic Blues" para trabajar la melodía acompañada, el "Capricho para tres xilófonos" de Jesús Debón para el contrapunto imitativo, la canción popular "Si vienes, si vas" de Manuel Pérez Gil para la textura homofónica y, por último, la "Cantiga 100" de Alfonso X El Sabio para la monodia. El "Rhythmic Blues" está instrumentado para carrillón, xilófono soprano y metalófonos contralto y bajo. El "Capricho para tres xilófonos" para xilófono soprano, dos voces de xilófono alto, xilófono bajo y un coro de dos voces. "Si vienes, si vas" está compuesta para flauta dulce y xilófonos soprano, alto

y bajo. Por último, la "Cantiga 100" cuenta con una sola voz que los alumnos han interpretado dos veces, la primera vez cantándola y la segunda interpretándola con la flauta. En total, la profesora ha necesitado los siguientes instrumentos musicales: un carrillón, tres xilófonos soprano, tres xilófonos contralto, dos xilófonos bajos, un metalófono contralto y un metalófono bajo. Las sesiones se han estructurado de la siguiente manera: dos sesiones para elegir las texturas y buscar información sobre ellas, tres sesiones para ensayar la pieza musical asignada y una sesión para exponerla e interpretarla a los compañeros de clase. Las tres sesiones de ensayos se han llevado a cabo en la clase de música, en el aula contigua a ésta que también dispone de pizarra pentagramada y en el salón de actos del instituto.

Los alumnos han experimentado haciendo música las características de la textura musical que habían escogido. Así, por ejemplo, el alumnado ha podido sentir de forma activa, mediante la audición y la interpretación, que en el contrapunto imitativo todas las voces tienen la misma importancia, mientras que en la melodía acompañada todos los instrumentos están al servicio de la voz principal. Al interpretar música de distintas épocas y diferentes estilos se han acercado a la forma de pensar y de entender el mundo de personas de otros países, otras culturas e incluso otros siglos. El hecho de que tuvieran que explicar y ejecutar la pieza musical al resto de la clase ha motivado al alumnado, implicándole plenamente en la actividad a realizar, ya que ellos eran los responsables máximos de su propio aprendizaje. Asimismo, al interpretar la música escogida han aprendido a sentirla de forma distinta, a apreciarla más, a cantarla incluso fuera de clase y también a experimentar las relaciones y formas de comunicación que se producen entre los músicos cuando ensayan y ejecutan una obra musical. En definitiva, el alumnado ha desarrollado su musicalidad y es muy probable que las piezas musicales interpretadas ya formen parte del bagaje musical de estos alumnos para siempre.

El alumnado del grupo E ha valorado la actividad de forma muy positiva. El 96'87% considera que la metodología empleada es adecuada y, por tanto, no la modificaría. Asimismo, el 100% implementaría la metodología activa en su aula si fuera profesor. Entre las ventajas de esta metodología el alumnado encuentra que favorece un mayor aprendizaje y comprensión de los contenidos. Asimismo, los estudiantes aseveran que este método favorece las relaciones interpersonales, al tiempo que les concede mayor protagonismo y libertad, responsabilizándoles de su propio aprendizaje. En este

grupo no ha habido desventajas y no modificarían nada respecto a la metodología empleada.

4. Conclusiones

Al contrario de lo que la enseñanza musical tradicional afirmaba, la musicalidad es una cualidad natural e innata que debe ser el punto de partida de la educación musical, puesto que todos los alumnos la poseen en mayor o menor medida. La educación trata de resaltar aquellos aspectos de nuestra identidad que son comunes a todos los individuos, por esta razón la musicalidad debe convertirse en nuestra aliada para desarrollar no sólo la formación musical y artística de nuestro alumnado; sino también para ayudarles a crecer como personas, mediante la consecución de valores democráticos como la igualdad, la integración y la interculturalidad. Para ello, es necesario implementar en el aula de forma cotidiana una metodología práctica, ya que sólo vivenciando de manera natural el fenómeno musical, mediante la voz y los instrumentos musicales, los alumnos serán capaces de desarrollar su musicalidad. Además, este modelo docente es sumamente integrador y socializador y, al mismo tiempo, resulta mucho más lúdico y motivador para el alumnado que el aprendizaje tradicional basado en el libro de texto, ya que los alumnos participan en el de forma activa y les hace responsables de su propio aprendizaje. En este sentido, la experiencia didáctica llevada a cabo con el grupo E de alumnos del tercer curso de la ESO, -que ha trabajado la unidad didáctica de la textura musical utilizando la metodología activa-, ha resultado ser mucho más satisfactoria que la metodología de la clase magistral empleada en el grupo A. Los alumnos del grupo E han podido experimentar el fenómeno musical, interpretando la música elegida y tomando sus propias decisiones en la resolución de los problemas que la práctica les planteaba. Este último hecho ha reforzado el sentimiento de pertenencia al grupo, ya que el objetivo final era ejecutar en común una pieza musical de la mejor manera posible al resto de sus compañeros.

5. Referencias bibliográficas

- Amaro, L. (2000). *Las propiedades terapéuticas y educativas de la música*. Barcelona: Promos Promocions Empresarial.
- Asprilla, I. (2015). Educar en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical. *Aula*, 21, Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 63-83
- Bernal, J. (2006). Nuevas acciones en la didáctica de la música. En Cano Vela y Nieto López (Coord.). *Programación Didáctica y de Aula*. Colección de Estudios Nº 110. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Blasco, J, S. (2016). "La musicoterapia como herramienta de integración en el ámbito escolar". *Revista Eufonía*, Barcelona: Editorial Grao, (67), p 61
- Bower, F, & Honing, H. (2012). Rhythmic Regularity Revisited: Is Beat Induction Indeed Pre-attentive? *8th Triennial Conference of the European Society for the cognitive sciences of music*. Cambouropoulos, E, Tsougras, C, Mavromatis, P, Pasiadis, K (Ed.) pp, 122-127
- Campbell, P. S., & Scott-kassner, C. (2010). *Music in child- hood: From preschool through the elementary grades*. Boston, MA: Schirmer CENGAGE Learning.
- Civarolo, M. (2009). *Las inteligencias múltiples: cómo detectar capacidades destacadas en los niños*. Córdoba (Argentina): Eduvim.
- Cuervo, L, Welch, G & Maffioletti, L. (2017). Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: do Homo sapiens ao Homo digitalis. *Opus*, 23 (2), pp, 216-242
- Drösser, C. (2012). *La seducción de la música: Los secretos de nuestro instinto musical*. Barcelona: Ariel.
- Edmondson, J. (2013). *Music in american life. Volume 1*. Santa Barbara. California: Greenwood.
- Georgii-hemming, E. (2017). What is quality? The political debate on education and its implications for pluralism and diversity in music education. *Philosophy of Music Education Review* 25 (1), pp. 67-86

- Giráldez, A. (1998). "Del sonido al símbolo y a la teoría". *Revista Eufonía*, Barcelona: Editorial Grao.
- Guerrero, L. (2009). *Cómo y por qué enseñar música a los niños pequeños. La revolución creativa propuesta por Murray Schafer*. Lima: Editorial Alianza.
- Honing, H. (2018). On the biological basis of musicality. *Annals of the New York Academy of sciences*. pp, 51-56
- Jaramillo, L & Salazar, O. (2005). El arte y el desarrollo del niño. En Álvaro Posada, Juan Fernando Gómez y Humberto Ramírez (Coords.). *El niño sano*. Bogotá: Editorial Médica panamericana, (29), p. 439
- Jorquera, C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista Electrónica de Léeme*. Universitat de Valencia: Servei de publicacions. Jesús Tejada. (14), p. 25
- Jung, I. (2002). *Viva la música. Enfoque de un perfeccionamiento docente intercultural*. Santiago de Chile: Lom Ediciones, p. 162
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. New York, NY: Oxford University Press.
- Littleton, D. (1998). Music learning and child's play. *General Music Today*, 12 (1), 8-15.
- López De La Calle, M. (2007). *La música en los centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- Martí, J. (2017). *Cómo potenciar la inteligencia de los niños con la música*. Barcelona: Ma non troppo.
- Molina, E. (1998). Improvisación y educación musical en España. *Revista Electrónica de Léeme*. Universitat de Valencia: Servei de publicacions. Jesús Tejada. (2), P. 2
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & Hargreaves, J. J. (2004). Uses of music in everyday life. *Music Perception*, 22(1), 41-77

Ravnani, A, Thompson & B, Filippo, P. (2018). The evolution of musicality. What can be learned from language evolution research? *Frontiers in neuroscience*. 20 (12)

Schafer, M. (2013). *El paisaje sonoro y la afinación del mundo*. Intermedio Editores.

Scott, M. (1985). *Beethoven*. Barcelona: Editorial Salvat de grandes biografías, (49). p. 35

Smith, J. (2006). Every child a singer: Techniques for assisting developing singers. *Music Educators Journal*, 93(2)

Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In I. Deliège, & G. A. Wiggins (Eds.), *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press.

Trehub, S. (2003). The developmental origins of musicality. *Nature neuroscience*. 6. pp, 669-673

Turker, S, Reiterer, S, Seither-Preisler, A & Schneider, P. (2017). "When music speaks": Auditory cortex morphology as a neuroanatomical marker of language aptitude and musicality. *Frontiers in Psychology*. 8:2096

Van Der Schiff, D, & Schiavio, A. (2017). Evolutionary musicology meets embodied cognition: biocultural coevolution and the enactive origins of human musicality. *Frontiers in Neuroscience*. 11:519

Willems, E. (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.