



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DE VALLADOLID

Grado en Educación Primaria. Mención en Educación Musical.

TRABAJO FIN DE GRADO:

**POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS Y
DIDÁCTICAS DEL USO DE TÍTERES EN EL
AULA DE MÚSICA**

Presentado por: Laura Cano Pérez

Tutelado por: Verónica M.^a del Carmen Castañeda Lucas

Junio 2020/2021

*A mi madre, por toda la ayuda, paciencia
y cariño que me brinda.*

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado analiza el concepto de títere, su historia y su relación y relevancia para transmitir valores y saberes a través de los tiempos y las generaciones. Con este trabajo se busca recuperar este recurso en el aula mostrando sus beneficios en la captación de la atención del alumnado y describiendo diferentes propuestas didácticas que se pueden llevar a cabo con “Los Mu(si)ñecos”, títeres de elaboración propia, en el aula de música.

Palabras clave: títere, didáctica, pedagogía, aprendizaje, música, enseñanza musical

ABSTRACT

This thesis analyzes the concept of puppet, its history and its relation and importance in the transmission of wisdom and moral values throughout the times and generations. The aim of this thesis is to bring back to the educational system the puppets by showing their benefits to catch the student's attention and by describing different didactic proposals that can be carried out with “Los Mu(si)ñecos”, homemade puppets, to teach different contents related to music.

Keywords: puppet, didactics, pedagogy, learning, music, musical education

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS	7
MARCO TEÓRICO	9
1. LOS TÍTERES	9
<u>1.1.</u> DEFINICIÓN DE TÍTERE.....	9
<u>1.1.1.</u> Origen Etimológico.....	9
<u>1.1.2.</u> Definición de Títere.....	10
<u>1.2.</u> ORIGEN Y BREVE HISTORIA DE LOS TÍTERES	11
<u>1.3.</u> TIPOS DE TÍTERES	12
<u>1.3.1.</u> Marionetas.....	13
<u>1.3.2.</u> Títeres de hilos.....	14
<u>1.3.3.</u> Guiñol.....	14
<u>1.3.4.</u> Títere de guante.....	15
<u>1.3.5.</u> Títere de varilla.....	16
<u>1.3.6.</u> Títere de sombras.....	16
<u>1.3.7.</u> Otros títeres.....	17
<u>1.4.</u> USOS EDUCATIVOS DEL TÍTERE.....	19
<u>1.4.1.</u> El títere como herramienta de comunicación.....	19
<u>1.4.2.</u> El títere en la educación y la cultura audiovisual.....	20
2. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL AULA	21
<u>2.1.</u> RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL A LO LARGO DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS	22
<u>2.1.1.</u> Del siglo XIX hasta 1970	22
<u>2.1.2.</u> De 1970 a 1990.....	24
<u>2.1.3.</u> De 1990 a 2013.....	26
<u>2.1.4.</u> Desde la LOMCE hasta la actualidad.....	27
<u>2.2.</u> LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS AULAS: LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA NUEVA.....	29
3. DESARROLLO PSICOLÓGICO DE LOS NIÑOS Y LA ATENCIÓN EN EL AULA	32
<u>3.1.</u> LA INTELIGENCIA MUSICAL.....	32
<u>3.2.</u> EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DESDE EL NACIMIENTO A LA PUBERTAD RELACIONADO CON LA INTELIGENCIA MUSICAL	33
<u>3.2.1.</u> La primera infancia (0-7 años).....	34
<u>3.2.2.</u> La segunda infancia (7-12 años).....	36
<u>3.3.</u> LA ATENCIÓN Y LA MEMORIA.....	37

<u>3.4.</u>	EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO EN RELACIÓN A LA PERCEPCIÓN DE LOS TÍTERES.....	39
	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON LOS TÍTERES EN EL AULA DE MÚSICA.	40
<u>1.</u>	PROCESO DE CREACIÓN DE MIS MU(SI)ÑECOS	40
<u>1.1.</u>	EL NOMBRE.....	40
<u>1.2.</u>	REFERENCIAS	41
<u>1.3.</u>	CREACIÓN Y DISEÑO DE LOS MU(SI)ÑECOS	41
<u>1.4.</u>	CREACIÓN DE LOS PERSONAJES	43
<u>2.</u>	INFLUENCIA DE LOS TÍTERES EN LA ATENCIÓN	43
<u>3.</u>	PROPUESTAS DIDÁCTICAS CON LOS TÍTERES EN EL AULA DE MÚSICA.	47
<u>3.1.</u>	PROYECTO EDUCATIVO CON LOS MU(SI)ÑECOS Y LAS TICS: ÉRASE UNA VEZ LA HISTORIA DE LA MÚSICA.....	48
<u>3.2.</u>	TRABAJO POR PROYECTOS CON LOS TÍTERES	52
<u>3.3.</u>	TEATRO DE TÍTERES.....	53
<u>3.4.</u>	OTRAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON TÍTERES.....	54
<u>3.4.1.</u>	Ritmos con AJ.....	54
<u>3.4.2.</u>	Cualidades del sonido con Mozartillo.....	55
<u>3.4.3.</u>	Instrumentos musicales con Big Lewis	56
<u>3.4.4.</u>	Musicogramas con los Mu(si)ñecos	56
<u>4.</u>	OTRAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS CON LOS TÍTERES	57
<u>4.1.</u>	PROPUESTA DIDÁCTICA CON TÍTERES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA..	57
<u>4.1.1.</u>	Pianista de guante.....	58
<u>4.1.2.</u>	Orquesta de dedos	58
<u>4.1.3.</u>	Bailarín con encuadernadores.....	59
<u>4.1.4.</u>	Ballet de manos	59
<u>4.2.</u>	ENSEÑANZA DE VALORES CON LOS MU(SI)ÑECOS.....	60
	CONCLUSIONES	61
	BIBLIOGRAFÍA	63
	BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIAS PARA ELABORAR LOS MU(SI)ÑECOS:	64
	ANEXOS	66
	ANEXO 1: PROTOTIPO DE LOGO PARA LOS MU(SI)ÑECOS.....	66
	ANEXO 2: PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS MU(SI)ÑECOS	67
	ANEXO 3: TABLA CON LOS MU(SI)ÑECOS DISEÑADOS	74
	ANEXO 4: PROTOTIPO DEL DISEÑO PARA LA ELABORACIÓN DE LOS TÍTERES COMPOSITORES	77

INTRODUCCIÓN

Los títeres han acompañado al ser humano a lo largo de milenios. En diferentes formas y tamaños, los títeres han aparecido en infinidad de sociedades humanas con un objetivo común: la transmisión de conocimiento y valores morales a través del movimiento, la fantasía y la narración de historias de diversa naturaleza (fábulas, epopeyas, cuentos...).

Dicha labor que da sentido a la razón de ser del títere sigue presente en los tiempos actuales. Los títeres han sabido adaptarse a las nuevas formas de comunicación y han conquistado a grandes y pequeños a través de nuevos medios como la televisión o plataformas como YouTube. También siguen siendo una excelente herramienta en el aula, donde se utilizan para captar la atención de los alumnos y transmitirles contenidos.

Pero, ¿cómo se pueden utilizar los títeres en la enseñanza musical? ¿Qué contenidos son más apropiados para este fin? ¿De qué formas pueden introducirse los títeres en el mundo de la música y el arte?

En este trabajo no solo resolveremos estas y otras dudas, sino que conoceremos el germen que dio forma a este TFG: “Los Mu(si)ñecos”, títeres de elaboración propia diseñados y creados con el fin de hacer de la enseñanza de ciertos contenidos musicales una experiencia más entretenida y significativa para los niños.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

La razón por la que me he decantado por una propuesta didáctica para mi TFG y no por otra forma de presentación del Trabajo de Fin de Grado es simple. En una carrera como es Educación Primaria, dedicamos cuatro años a diseñar multitud de recursos, estrategias, proyectos o unidades didácticas que, si poseen la calidad adecuada, pueden ser utilizados en nuestro futuro como docentes, con ligeras adaptaciones a nuestra realidad escolar. Así que, ¿por qué no aplicar esa visión a largo plazo también en el último trabajo de la carrera?

Decidí desarrollar este tema porque me motiva mucho aunar cuatro de mis grandes pasiones en un mismo proyecto: la música, la interpretación, las manualidades y la creación de vídeos. Con el proyecto Mu(si)ñecos, puedo llevar al aula un recurso original, efectivo y atractivo para los niños como son los títeres, generando así un clima donde se favorece el aprendizaje significativo y el gusto por aprender.

Los títeres siempre han despertado mi curiosidad, tanto crearlos como verlos en acción. Mi primer contacto con títeres en el aula fue siendo alumna de primaria, en las clases de inglés de mi profesora de 3°. Su rana gigante, *Flip the Frog*, aparecía siempre que había un cumpleaños para felicitar al niño o niña que ese día se hacía mayor. Cuando *Flip* aparecía, nuestras caras se iluminaban

Ester recuerdo consiguió que en 3° de carrera me plantease utilizar marionetas para enseñar la historia de la música. Además, hizo que quisiera investigar un poco más a cerca de los beneficios de los títeres en cuestiones tan ligadas al mundo educativo como la atención o el aprendizaje. Sin embargo, nunca había tenido ni el tiempo ni la confianza para dar el primer paso en la creación de mis propios títeres. El Trabajo de Fin de Grado me aportó la motivación y excusa perfectas para dar rienda suelta a mis ideas y desarrollarlas exhaustivamente.

Este TFG, sobre todo la segunda parte, es un preámbulo de todo lo que pretendo hacer con los títeres en el aula, y sienta las bases de un proyecto muy complejo que llevará mucho tiempo elaborarlo pero que, una vez finalizado, será un recurso permanente y muy utilizado en mis clases que estará siempre a mi disposición y a la de los niños.

Dicho esto, y a modo de síntesis de a lo que aspiro realizando este documento, mediante la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Investigar en profundidad a cerca de los títeres, sus formas, sus orígenes y sus usos.
- Medir mediante técnicas de análisis de información la eficacia de los títeres en la captación de la atención del alumnado.
- Explorar diferentes posibilidades didácticas con los títeres en la educación musical y en el área de Educación Artística.
- Sentar las bases del proyecto “Los Mu(si)ñecos” para poder desarrollarlo en mi futuro como docente.
- Elaborar mis propios títeres (“Los Mu(si)ñecos”) para utilizarlos en la transmisión de diferentes contenidos musicales.
- Implementar los conocimientos adquiridos a lo largo del grado de Educación Primaria en diferentes ramas (pedagogía, psicología, didáctica musical...) en un proyecto educativo final.

MARCO TEÓRICO

1. LOS TÍTERES

1.1. DEFINICIÓN DE TÍTERE

Antes de poder definir la palabra “títere” debemos hacer un breve repaso del origen léxico de dicho término y palabras de significado similar.

1.1.1. Origen Etimológico

En la Antigua Roma se denominaba a estos muñecos animados “*pupa*” o “*pupae*”. “Pupa en latín que se utilizaba para “*niña*” o “*muñeco*” o “*pequeña criatura*” (...) se referiría a un muñeco o criatura muy pequeña.” (Zeinali, 2016, pg. 48).

Se cree que estos términos fueron evolucionando a otras formas conforme surgían nuevas lenguas derivadas del latín o con una estrecha influencia con él. Así pues, lenguas germánicas como el inglés o el alemán llaman a los títeres “*puppet*” y “*Puppen*”, respectivamente. Por otro lado, lenguas de origen latino también se refieren a estos muñecos animados con palabras derivadas de dicho término en latín: en Italia utilizan la palabra “*pupo*”, mientras que en Rumanía se les denomina “*puppazo*” (Zeinali, 2016).

Entonces, ¿de dónde provienen las palabras “títere” y “marioneta”? ¿Tienen un origen diferente al expuesto anteriormente?

Sabemos que “marioneta” es una palabra de origen italiano-francés (“*marionette*”) vinculada al uso de pequeñas figuras de la Virgen María en ritos religiosos desde la época medieval. Pero en España utilizamos ese término para referirnos a un tipo concreto de títere. Ana Marqués Ibáñez (2013) nos ofrece una definición clara de lo que se entiende en España por marioneta: “Títere que se manipula desde arriba, moviendo los hilos que mueven las partes del muñeco articulado.” (pg. 230).

Artiles (1998) da una definición parecida. Según él, una marioneta es un muñeco que se manipula desde arriba con hilos conectados a uno o varias estructuras de control. En Cuba, país hispanohablante, el término marioneta hace referencia a las figuras articuladas empleadas en el mundo de la animación cinematográfica (Zeinali, 2016).

Como se puede observar, la etimología de las palabras utilizadas para referirse a muñecos animados en diferentes lenguas y culturas está generalmente claro. No sucede

lo mismo con la palabra “títere”, de la cual existen diversas teorías acerca de su origen. Una de ellas, la más conocida tal vez, es expuesta por Artiles en su libro *Títeres: historias, teoría y tradición* (1998).

Este autor hace referencia a la explicación de Santiago de Covarrubias sobre el origen del término en su libro *Tesoros de la lengua castellana*, de 1611, quien explica que, en aquella época, los titiriteros “...solían colocarse en la boca unas lengüetas que deformaban la voz y producían un sonido chirriante y metálico, como de pitos, que sonaba (ti-ti), y de allí viene el término”. (Zeinali, 2016, pg. 48).

Una vez analizado el origen etimológico de las diferentes palabras con las que nos referimos a estos muñecos animados, es hora de definir dichos términos de manera apropiada.

1.1.2. Definición de Títere

Para encontrar una definición adecuada y precisa del término “títere” debemos analizar los rasgos fundamentales de dichos objetos.

Todos los títeres, con independencia de su origen geográfico o su apariencia, son muñecos pensados para transmitir unos saberes o valores a un público muy diverso. Pueden presentar piezas articuladas, como los títeres de hilos, o prescindir de ellas, como sucede en muchas ocasiones con los títeres de los teatros de sombras asiáticos. El punto común de todos ellos es, sin duda, el movimiento: todos los títeres son objetos móviles y dinámicos, que transmiten mensajes a través de su cuerpo mediante danzas, aspavientos, muecas o gestos. Un títere es, por tanto, “un objeto que gracias a su diseño y movimiento permite al público sentir que está animado (animar proviene de la palabra “*ánima*”: alma), es decir dotados de vida y de alma gracias a su propia fantasía e imaginación.” (Zeinali, 2016, pg. 54). Otra definición válida es la siguiente: “Objetos inanimados que, a través de la acción de un individuo, adquieren una apariencia de vida.” (Marqués, 2013, pg. 229).

Hossein Zeinali (2016) presenta otra definición de títere aún más abierta, por la cual me decanto por su rigor y precisión: “Títere es cualquier objeto, dentro de un espectáculo o una ceremonia ritual, que es utilizado con referencia a sistemas de señales y códigos lingüísticos que ayudan al espectador a interpretar dichas señales y códigos a través de su imaginación.” (pg. 54).

1.2. ORIGEN Y BREVE HISTORIA DE LOS TÍTERES

Los títeres nos han acompañado casi desde los albores de la humanidad. Han surgido en multitud de civilizaciones que nunca tuvieron contacto entre sí: desde el Antiguo Egipto hasta las culturas de Mesoamérica, pasando por los teatros de sombras del Sudeste Asiático, los títeres han sido objetos habituales en las vidas de nuestros antepasados y han aparecido en todos los rincones del mundo con diversas formas.

El títere “nació como elemento de la religión y formó parte del sentir de los pueblos” (Marqués, 2013, pg. 228). Es decir: el títere nació con fines religiosos y como un intento del hombre de conocer mejor su entorno y a sí mismo (Zeinali, 2016); el ser humano creó al títere para “expresar lo que sentía, jugando con la sombra de su cuerpo a la luz del fuego o del sol” (Marqués, 2013, pg. 228).

Estudios recientes consideran que fue en la India donde se originó la tradición de los títeres, ya que estas figuras se llevan relacionando a ritos sagrados e historias religiosas desde tiempos inmemoriales y el país cuenta con una increíble variedad de títeres (Zeinali, 2016). Esta hipótesis se sostiene gracias a los hallazgos del monito de Harapa y el toro articulado de Mohenjo-Daro. Ambas figuras han sido encontradas en localidades cercanas al río Indo, y datan del 2500 a.C. aproximadamente. Son las figuras articuladas más antiguas descubiertas hasta la fecha (Zeinali, 2016).

Sin embargo, como afirma más tarde Hossein Zeinali (2016) en su tesis: *Los títeres como herramienta educativa para niños de Infantil y Primaria*:

Podemos afirmar que los títeres son una de las artes más antiguas del mundo: desde el momento en que los humanos primitivos hicieron las primeras estatuas con hueso, piedra, barro, madera y otros materiales que tenían a su alcance, estaban creando sus primeros títeres. (Zeinali, 2016, pg. 60).

Los títeres solían presentar figura antropomórfica y generalmente las figuras articuladas con las que contaban eran las extremidades o la cabeza. Aunque hemos dicho anteriormente que su uso solía ser religioso, hay excepciones: por ejemplo, durante el Imperio Romano los títeres adquirieron un carácter satírico y político en manos del pueblo llano, de modo que fueron perseguidos y censurados y se acabaron sustituyendo por representaciones mímicas.

Tenemos que viajar hasta la época medieval en Occidente para encontrar los primeros indicios del uso del títere con un fin pedagógico. La Iglesia Católica usaba estos muñecos para transmitir a los estamentos más bajos de la sociedad, que eran en su práctica totalidad analfabetos, las Sagradas Escrituras (Marqués, 2013), junto con otras estrategias como las vidrieras en las iglesias o los tapices. No obstante, también se utilizaban en actos públicos para entretener a la gente tratando temas más distendidos y profanos, siempre con un toque burlesco y de picardía. La influencia de la Iglesia en la historia de los títeres es tal que ciertos términos con los que nos referimos a este arte surgen de esta institución. Por ejemplo, los teatros de títeres se llamaban retablos, término proveniente del lugar donde se representaban estas obras de carácter religioso.

Ya en el Renacimiento, los titiriteros formaban parte del conjunto de artistas contratados por la corte para entretener a sus miembros, entre los que se encontraban otros individuos como músicos o circenses.

Con el paso del tiempo, los títeres comenzaron a formar parte de las ferias itinerantes y de los actos culturales de cada sociedad. Su ámbito de actuación se concretó a salas de teatro o representaciones al aire libre (Marqués, 2013).

En la actualidad, el títere mantiene su función pedagógica y educativa, sin perder por ello su carácter lúdico y de entretenimiento. Los títeres se utilizan en el ocio, pero también en la transmisión de valores e ideas, y ambas funciones coexisten. Han conquistado nuevos medios de comunicación como por ejemplo la televisión, donde se les ve en programas infantiles como *“Los Teleñecos”* o *“Los Lunnies”*, pero también en programas dirigidos al público adulto, como *“El Hormiguero”*.

Su influencia atrae a miles de turistas cada año a ciudades como Segovia, donde se celebra anualmente en el mes de mayo el famoso Festival Internacional de Títeres Titirimundi, y su uso en la transmisión de ideas políticas de carácter polémico está en la orden del día.

En definitiva, los títeres siguen teniendo una importante influencia en nuestra sociedad y siguen cumpliendo una importante labor educativa y de entretenimiento.

1.3. TIPOS DE TÍTERES

Como ya se ha mencionado anteriormente, los títeres surgieron en muchas civilizaciones a lo largo de todo el planeta. Eso no significa, no obstante, que estos

muñecos móviles apareciesen en todos los rincones con la misma morfología y estructura. De hecho, los tipos de títeres son tan variados como la propia humanidad.

A continuación, se muestra una lista con algunos ejemplos muy representativos de este arte tan humano (Marqués, 2013):

1.3.1. Marionetas

Las marionetas son un tipo de títere cuyas partes móviles están conectadas a hilos y estos, a su vez, a una estructura, generalmente de madera, llamada cruceta (debido a que está formada normalmente por dos piezas perpendiculares de madera unidas en el punto donde se cruzan) con la que se manipulan todas las partes a antojo del titiritero.



Figura 1: Marioneta.

Fuente: <https://www.istockphoto.com/es/fotos/marioneta-de-hilo>

1.3.2. Títeres de hilos

Se asemejan ligeramente a las marionetas, pero estos presentan una estructura más compleja. Son muñecos con todas sus partes: poseen cabeza, tronco y extremidades inferiores y superiores. Todas estas partes están conectadas a hilos que se atan a dos palos articulados de madera. Ejemplos de estos títeres son los pupis de Sicilia, declarados Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en mayo de 2001 (Marqués, 2013, pg. 230). Probablemente los títeres de hilo son los más difíciles de construir ya que requieren una apropiada distribución de los pesos para conseguir múltiples movimientos en equilibrio y además precisa una cuidada y compleja manipulación (Currell, 1999).



Figura 2: Pupis de Sicilia.

Fuente:

<https://www.titerenet.com/2004/01/10/pupi/>

1.3.3. Guiñol

Este tipo de títere se mueve introduciendo la mano en él. Surgió en la ciudad francesa de Lyon entre finales del siglo XVIII y principios del XIX (Zorzi, 2019, pg. 1). Con el pulgar y el meñique se mueven sus brazos. Los dedos centrales se introducen en la cabeza del títere, que es hueca y no posee partes móviles, por lo que el muñeco no abre la boca o produce muecas.

Guiñol también es el nombre con el que se conoce al espectáculo representado con este tipo de títeres. La Real Academia Española define guiñol como “Teatro representado por medio de títeres que se manejan introduciendo una mano en su interior”. Otras fuentes estiman que teatro de guiñol es “todo espectáculo (...) en el que se representan historias con títeres, marionetas o muñecos de guante o varilla.”



Fuente 3: Guñol.

Fuente: <https://www.titiritienda.es/producto/titere-de-guñol-gorgorito/>

1.3.4. Títere de guante

Este títere es bastante similar al guñol, pero posee una ventaja con respecto al anterior: los títeres de guante sí que mueven la boca, ya que su estructura permite que la cabeza sea móvil. Como su nombre indica, se mete la mano dentro del títere como si de un guante se tratase. El pulgar sujeta la mandíbula inferior y los demás dedos mueven la mandíbula superior. La desventaja con respecto al guñol de estos títeres es que no pueden mover los brazos con la misma mano con la que mueven la boca.



Figura 4: Títere de guante.

Fuente: <https://es.aliexpress.com/item/4001018765096.html>

1.3.5. Títere de varilla

Es, por regla general, un tipo de títere muy sencillo, formado por una cabeza y generalmente un trozo grande de tela que hace la labor del cuerpo. El bamboleo de la túnica hace el efecto de movimiento deseado y permite prescindir del cuerpo, como mucho se le añaden brazos. No tiene cuerpo ni piernas porque solo es visible desde la cintura o las caderas hacia arriba (Zeinali, 2016, pg. 41).

Otra versión de este tipo de títere es de dos dimensiones con una varilla en la parte trasera con la que se le mueve por el espacio. A veces a la parte trasera del títere se adhiere el otro perfil del personaje, para que así pueda cambiar el sentido de su movimiento. A estos títeres también se les conoce como títeres de sombras.



Figura 5: Títeres de varilla utilizados para un teatro de sombras.
Fuente: <https://www.pequeocio.com/manualidades-ninos-teatro-sombras/>

1.3.6. Títere de sombras

Estos muñecos suelen ser planos y opacos y sus sombras se proyectan en una tela blanca gracias a la luz de lámparas o focos. Son originarios del sudeste asiático, y en ocasiones presentan partes móviles que se mueven con varillas o hilos. En el teatro de sombras de Wayang Kulit, en Java, las formas y colores atribuidos a los muñecos indican su carácter y comportamiento (Marqués, 2013, pg. 230). De esta forma, se relaciona con personajes nobles y con características como la lealtad rasgos como narices caídas u ojos

rasgados. Tradicionalmente se hacían con pergamino o cuero, pero actualmente se utilizan otros materiales, como cartón o plástico (Zeinali, 2016).



Figura 6: Teatro de sombras en Indonesia. Fuente: <http://procomun.educalab.es/es/ode/view/1416349688>



Figura 7: Títeres de Wayang Kulit, Indonesia. Fuente: <https://delphipages.live/entretenimiento-y-cultura-pop/teatro/wayang>

1.3.7. Otros títeres

En Japón se desarrollaron los *bunkaru*: grandes muñecos muy sofisticados y contruidos con madera de ciprés (hinoki) manipulados por tres actores simultáneamente, cada uno encargado de mover una parte del muñeco en una coreografía muy ensayada y estudiada para producir un efecto de movimiento natural (Zeinali, 2016). En los espectáculos con este tipo de títeres la música es un personaje más imprescindible. Son Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad desde 2008 (Marqués, 2013).



Figura 8: Bunkaru.

Fuente: <https://www.dailysabah.com/arts/performing-arts/nearly-extinct-japanese-puppet-theater-helps-master-get-through-coronavirus-pandemic>

Otro tipo de títere muy interesante es el llamado *títere habitado*, también llamado *body puppet*. Son de gran tamaño, ya que albergan en su interior al titiritero, quien mueve al muñeco desde dentro. A veces se necesita a más de una persona para manipularlos

debido a su inmenso tamaño. Han aparecido en muchos lugares del mundo, como por ejemplo en Estados Unidos, Europa o Senegal. Suelen venir equipados con un arnés o un casco que ayuda a soportar mejor el peso de los muñecos (Marqués, 2013).



Figura 9: Títeres habitados. Fuente: <https://dramatics.org/puppetry-in-concert/>

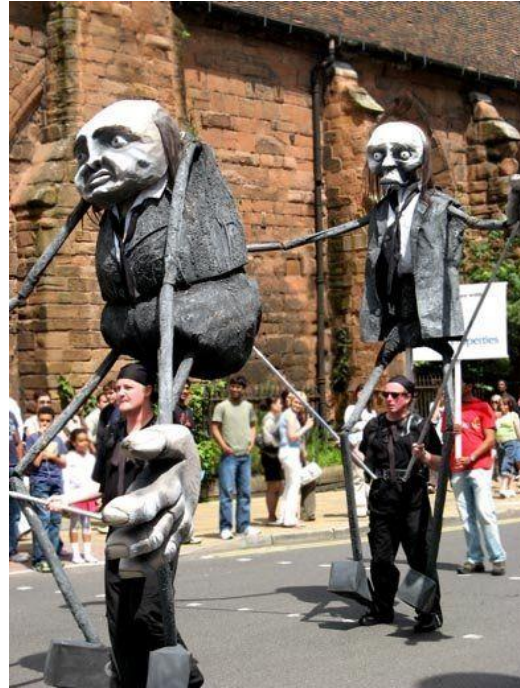


Figura 10: Títeres habitados. Fuente: <https://www.pinterest.es/pin/1574149449502859/>

Después de documentarme e informarme sobre los diferentes tipos de títeres existentes, creé mis propios muñecos para mi labor docente como especialista de música. Los títeres que confeccioné para este proyecto se manipulan con ambas manos, una de ellas metida dentro del títere con la que se mueve la boca del muñeco. La otra maneja los brazos de los títeres, los cuales no están sujetos a hilos o varillas. Son, por tanto, títeres de guante, pero poseen brazos móviles que se manipulan con la mano libre que no está dentro del muñeco accionando la boca.

A estos títeres de diseño y creación propia los bauticé como Mu(si)ñecos. La explicación de este nombre se puede encontrar en el apartado 1.1. de la propuesta de intervención educativa de este trabajo, el denominado como “El Nombre” (pg. 40).

1.4. USOS EDUCATIVOS DEL TÍTERE

El títere ha sido desde los primeros pasos que dio la humanidad un instrumento para transmitir ideas y conocimiento de una generación a otra. Como ya se mencionó brevemente en el punto 1.2, “*Origen y breve historia de los títeres*”, no podemos afirmar que el títere fuese utilizado con un fin didáctico hasta el uso que hizo del mismo la Iglesia Católica a partir de la Edad Media para transmitir su mensaje a una población en su mayoría analfabeta y supersticiosa (Marqués, 2013).

1.4.1. El títere como herramienta de comunicación

Puede decirse que el títere es una buena herramienta de captación de nuestra atención debido a diversos factores. El primero es que el títere implica de forma intrínseca movimiento, color, exageración. Todas estas características del títere lo hacen atractivo desde un punto de vista cognitivo y sensorial, llamando la atención de los más pequeños. Otra razón de peso para que el títere sea considerado un buen transmisor de información es que el mensaje que transmite lo hace desde la combinación de la comunicación no verbal (mediante gestos, aspavientos, cambios en el tono de voz, muecas...) y la comunicación verbal oral.

Nuestro primer contacto con el lenguaje es a través de la escucha: aprendemos a hablar mediante la repetición de estructuras y fonemas que resuenan a nuestro alrededor. De forma natural, el proceso de adquisición del lenguaje sigue los siguientes pasos (Bravo & Navarro, 2016):

1. Escucha: el niño reconoce diferentes sonidos a su alrededor y los clasifica de forma inconsciente: sonidos conocidos (la voz de su madre), sonidos desconocidos (una canción de la radio); sonidos agradables (el latido del corazón de la madre, música suave...), sonidos desagradables (música estridente, ruidos altos...).
2. Comprensión: el niño, tras escuchar los mensajes que le rodean, asocia cada conjunto de fonemas a un significado y así se establecen las primeras conexiones lingüísticas (“mamá”, “agua”, “casa” ...).
3. Habla: el niño se inicia en la expresión oral con las praxias bucofonatorias, y comienza así su desarrollo del habla. Poco a poco el niño amplía su vocabulario y

va generando estructuras cada vez más complejas, aumentando a su vez los tonos y usos que hace de la lengua (por ejemplo, comprende y utiliza la ironía).

4. Introducción a la lectoescritura: una vez el niño es capaz de comunicarse oralmente y ha alcanzado un nivel de motricidad fina adecuado, se le puede enseñar a leer y a escribir. La comprensión de un lenguaje sigue unos mecanismos neuronales diferentes a la expresión en el mismo (de hecho, entendemos antes de aprender a hablar), por lo que es frecuente que los niños aprendan a leer antes que a escribir.

Visto este proceso por el cual adquirimos el lenguaje, es lógico pensar que el títere puede ser un gran compañero para comunicar información, ya que solo se necesita haber alcanzado las dos primeras etapas (a veces incluso solo la primera) para hacer llegar el mensaje. De las ventajas del uso de títeres en la adquisición del lenguaje dice Sharon Peck lo siguiente: “El uso de títeres puede desarrollar habilidades clave de alfabetización, mejorar el acercamiento a la literatura y hacer que las experiencias de aprendizaje sean más significativas.” (Marqués, 2013, pg. 167).

Por otra parte, los títeres suelen ir asociados a historias, cuentos o juegos, por lo que se les suele relacionar con un entorno lúdico. Este ambiente de ocio que se genera permite que el receptor aprenda a veces sin darse cuenta, ya que no lo percibe como una tarea de aprendizaje tediosa o exigente a nivel mental.

1.4.2. El títere en la educación y la cultura audiovisual

No hace falta remontarse tan lejos en nuestra historia para observar la trascendencia del títere en la pedagogía. Por ejemplo, con la llegada de la televisión a los hogares, muchos programas educativos comenzaron a transmitirse por este medio. Y, entre ellos, no solo encontramos dibujos animados o adultos vestidos con colores brillantes cantando y bailando: también hay una importante presencia de títeres. Algunos ejemplos son: “*Epi y Blas*” (*Bert and Ernie*, 1969), “*Los Teleñecos*” (*The Muppets*, 1955), “*Los Lunnis*” (2003), “El Cabezón” de “*Art Attack*” (1998) ...No es de extrañar esta alta presencia de títeres en nuestro contexto cultural. En palabras de Ana Marqués: “...los personajes logran fácilmente niveles de conexión profundos con los más pequeños.” (Marqués, 2013, pg. 227).

Estas marionetas no solo transmitían conocimientos (enseñaban palabras en otro idioma, saberes generales sobre el mundo...): también tenían una importante labor como transmisores de valores: el poder la amistad, la generosidad, el respeto, la tolerancia... Así pues, la función de los títeres en la construcción moral y cognitiva de varias generaciones de finales del siglo XX es digna de mencionar.

Según el artículo escrito por Àngel y Albiach para la Revista de Intervención Socioeducativa (2013), los argentinos Skulzin y Amado dicen sobre el taller con títeres como actividad escolar que "...es una herramienta que promueve el aprendizaje de diferentes conocimientos y habilidades a partir de situaciones de interacción social." (pg. 165).

Bernier y O'Hare dijeron en 2005 lo siguiente:

...un programa de marionetas bien planificado conecta con todas las múltiples inteligencias y las muchas maneras en que las personas aprendes, y el juego de (...) títeres ayuda a los niños a absorber y recordar lo que han aprendido e interiorizar la información. (...) Los títeres establecen una conexión emocional y cognitiva con ideas, información, historias, personajes, literatura y situaciones históricas y vivenciales. (Àngel & Albiach, 2013, pg. 166).

Aunque este punto es solo una mera introducción para lo que viene más adelante, hemos establecido las razones por las cuales se ha utilizado al títere como herramienta educativa. También hemos analizado los factores que le han convertido en un elemento más de los recursos pedagógicos que se pueden utilizar en el aula, apoyándonos en ejemplos recientes de la cultura audiovisual occidental.

2. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL AULA

El prestigio y relevancia de la música en la formación de los alumnos españoles ha fluctuado a lo largo de las décadas. Para analizar en qué punto se encuentra la educación musical en el aula del siglo XXI veo necesario hacer antes un breve recorrido a lo largo de su papel en las leyes educativas anteriores.

2.1. RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL A LO LARGO DE LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS

2.1.1. Del siglo XIX hasta 1970

Con la ley de Claudio Moyano (1857) la educación musical forma parte del conjunto de las Bellas Artes. Sin embargo, no se la incluye en los estudios generales y solo aparece en el último nivel de la enseñanza. Su relevancia dentro del sistema educativo era prácticamente nula.

La Ley de Instrucción Pública era también denominada la Ley Moyano por su promotor, el ministro de Fomento durante el reinado de Isabel II: Claudio Moyano. Fue el primer gran texto jurídico relacionado con la educación en la historia de España y un intento del gobierno español de socializar el saber y acercarlo a todos los ciudadanos “con el fin de crear una auténtica cultura nacional a través de la educación y la lectura” (Sánchez & de Ávila, 2016, pg. 212)

La Iglesia Católica, la cual había monopolizado la educación durante siglos, tuvo que compartir por primera vez la función docente con el Estado, el cual quería “crear un sistema de enseñanza pública, universal y gratuita” y “retroceder el analfabetismo” (Sánchez & de Ávila, 2016, pg. 212)

La Ley Moyano no contemplaba las enseñanzas artísticas como una prioridad, de modo que el estudio de diferentes artes no se alcanzaba hasta la enseñanza superior o universitaria. Los estudios se dividieron en dos grupos principales. Por un lado, se encontraban los estudios generales: un periodo de 6 años en el que “se introducían materias como el latín y griego, lenguas modernas, psicología y lógica. Tras estos estudios se podía obtener el título de Bachiller en Artes” (López, 2016, pg. 11). Por otro lado, se encontraban los estudios de aplicación a las profesiones industriales, cuyo objetivo era “especializarse en agricultura, arte, industria, comercio o náutica” (López, 2016, pg. 11).

En las universidades no se contemplaba ninguna carrera referente a la música, ni a ningún arte en general. Solo existían estas facultades y se podían estudiar las siguientes carreras: Derecho, Medicina, Farmacia, Ciencias y Filosofía y Letras. Todo aquel que quisiera estudiar alguna disciplina artística (miembros de la élite, quienes eran los únicos que podían alcanzar estos niveles educativos tan elevados) debían hacerlo en escuelas de bellas artes.

Dentro de la Enseñanza de Bellas Artes se podían estudiar las siguientes disciplinas: Pintura, Escultura, Arquitectura y Música. Según José Luis Millares Bono en su blog “*Oysiao en el Oasis*” en el artículo 58.2 de la ley Moyano se puede leer lo siguiente:

Un reglamento especial determinará todo lo relativo a las enseñanzas de música vocal e instrumental y declamación, establecidas en el Real Conservatorio de Madrid, como asimismo a los estudios preparatorios, matrículas, exámenes, concursos públicos y expedición de los títulos propios de estas profesiones. (Oysiao, 2009)

Por tanto, el estudio de la música estaba destinada solo a unos pocos privilegiados con recursos y era fundamentalmente teórica y académica, con el fin de que aquel que lo estudiase se dedicase profesionalmente a la música. Esto mantuvo dicho principio décadas después, incluso con la creación de la Institución Libre de Enseñanza por Giner de los Ríos donde se formaron músicos como el director de orquesta y compositor valenciano Eduardo Soler Pérez (1895-1967).

La Ley Moyano no establece la música como materia troncal en ninguno de los tres niveles educativos en los que se dividió la enseñanza (primario, secundario y universitario) (Quiles, 2003). Aunque en la Ley General de Educación instaurada en 1970 se dejó escrito un cambio en el lugar de la música en el aula, la realidad fue que en la práctica la situación de la enseñanza musical apenas cambió. “Este espíritu ajeno a lo artístico-musical (...) se mantiene vivo (...) hasta 1990.” (Quiles, 2003, pg. 16). La educación musical vive sus años más oscuros durante el siglo XIX y la década de 1970 principalmente porque apenas tiene presencia en la enseñanza en ninguno de los niveles.

Mientras la enseñanza musical en otros países se trataba con la seriedad que precisaba, teniendo en cuenta las opiniones de pedagogos expertos en la materia como Dalcroze, Orff, Willems o Kodály, “...en España (...), con la excepción de Cataluña, se atiende a otros intereses educativos que nada tenían que ver con la música, ignorando estos avances e innovaciones pedagógicas.” (Quiles, 2003, pg. 16).

Durante la Segunda República se intentó arreglar este déficit en la enseñanza de la música provocado por décadas de, en palabras de Angulo (1968), *analfabetismo musical*. Se intentó acercar este arte a las escuelas, aunque la pobre financiación y la nula formación de los maestros en esta disciplina complicó mucho las cosas. Con la llegada en 1936 de la Guerra Civil, los intentos del gobierno republicano de alzar esta disciplina a

un nivel más prestigioso en la educación del pueblo se vieron totalmente frustrados. Esto, “junto con las condiciones de la dura posguerra española, desplazaron la música y la educación musical a una ínfima posición respecto a las demás disciplinas escolares.” (Quiles, pg. 18).

En la ley educativa de 1945 se contempla la educación musical en el artículo 38, pero como una de las conocidas como “marías”: materias complementarias que no se consideraban de primer orden durante la España Franquista. Otras de estas “marías” eran por ejemplo la Formación del Espíritu Nacional, la Iniciación para el Hogar o la Educación Física. La música queda relegada al aprendizaje del himno falangista y otros cantos de carácter patriótico o religioso.

Con este escenario tan lúgubre entramos de lleno a la década de los 70, donde por primera en la historia de la enseñanza musical esta conquista todas las etapas educativas, que por aquel entonces se denominaban Preescolar, Educación General Básica (EGB) y Bachillerato Unificado Polivalente (BUP).

2.1.2. De 1970 a 1990

En 1970, con la instauración de la Ley General de Educación (LGE), la música comienza a formar parte de todos los niveles educativos, después de décadas marginada de las aulas ordinarias y prácticamente relegada a un segundo plano solo accesible para los miembros de la élite. Según Oswaldo Lorenzo Quiles (2003), esta ley estipula en su artículo 16 que “la formación del alumnado se ha de orientar (...) hacia la iniciación en la apreciación y expresión estética y artística.” (pg. 20). Se contempló por primera vez el papel de la música en la educación completa de los ciudadanos.

La LGE pretendía, para lograr dicha integración de la música en la formación integral del alumnado, cosas como, por ejemplo: relacionar la música con los medios de comunicación de la época, dar oportunidades a los alumnos de iniciarse en la interpretación de algún instrumento musical y que fuera el maestro fuera el encargado de impartir dicha disciplina. Sin embargo, todas estas ilusiones de mejora cayeron en saco roto por dos factores principalmente:

La primera causa de que estas ideas no dieran los resultados esperados fue la deficiente -si bien nula sería una palabra más correcta- formación de los profesores en

materia musical. La segunda, no por ello menos relevante, fue una gran conocida en el mundo educativo: la falta de financiación que sufrió la educación musical en las aulas.

Sobre la primera causa Oswaldo Lorenzo Quiles dice lo siguiente:

...raras eran las ocasiones en las que los centros educativos prestaban una mínima atención a la docencia de la música en las aulas, y más raro aún era encontrar profesionales de la enseñanza escolar suficientemente capacitados para el desempeño de esta tarea, pues la formación musical que a su vez estos habían recibido en la Universidad era tan escasa como la que supuestamente impartían. (Quiles, 2003, pg. 24).

Su único entrenamiento en educación musical solía ser “algunas enseñanzas solfísticas en las Escuelas Normales.” (Pascual, 2010, pg. 5).

Al no dominar los maestros no dominaban los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales que conformaban la enseñanza de la música en el aula, las clases de esta disciplina eran bastante poco enriquecedoras y los alumnos no podían sacar el máximo rendimiento a las pocas horas de música que recibían: “se redujeron a aprender de memoria canciones populares, a tocar la flauta dulce o a escuchar alguna obra de música culta de los llamados *clásicos populares*.” (Pascual, 2010, pg. 5).

En la EGB, la música buscaba ser transmitida mediante la expresividad activa y sensorial. Por ejemplo, la música en Preescolar se centraba en “la expresión dinámica, rítmica y musical (...) fundamentalmente mediante la expresión corporal, vocal e instrumental.” (Pérez, 2005, pg. 78). Una estructura pedagógica sostenida únicamente sobre objetivos expresivos era bastante inestable porque para alcanzar el nivel de expresión que se esperaba del alumnado hace falta que se eduque y entrene a ese grupo de personas en un conjunto de habilidades técnicas indispensables para una correcta interpretación musical.

Por ejemplo: para tocar una melodía con sentimiento y entrega con la flauta dulce, por poner un ejemplo de un instrumento con una larga presencia en la escuela, primero alguien debe instruir en cómo se coge el aire, cómo se colocan los dedos, cómo se lee una partitura o qué agujeros se deben tapar según la nota que se quiera dar. Antes de interpretar con la emoción que precisa una pieza coral hace falta educar el oído y la voz para evitar problemas en el aparato fonador: cómo se respira, cómo se coloca la voz...Si

la persona encargada de transmitir estos conocimientos no los domina, la tarea de interpretar una pieza expresivamente se vuelve hartamente complicada.

En los albores de la Transición a un modelo democrático, en 1975, y hasta 1990, se inicia “un proceso mediante el cual (...) la música (...) dejaba de ser una materia de expresión artística y se convertía en una materia cercana a la historia del arte y a la estética.” (Pérez, 2005, pg. 87). Así pues, en 1990 comienza una nueva etapa en el tratamiento de la música en las aulas con la instauración de la LOGSE.

2.1.3. De 1990 a 2013

La LOGSE presenta diferencias destacables con respecto a anteriores leyes educativas, entre ellas una de las más importantes es que cambia el punto de vista de la educación, siendo percibida a partir de ahora como un derecho social que debería estar al alcance de todas las clases en todos sus niveles (busca que la clase obrera conquiste la educación secundaria y estudios superiores, hasta entonces en manos principalmente de las clases privilegiadas).

Volviendo al tema que nos atañe, la educación musical, su presencia en las aulas se acrecentó con la instauración de la LOGSE en 1990: por primera vez en la historia del sistema educativo español, la música posee un espacio curricular propio. Esto supone que esta enseñanza artística se equipara al nivel de las demás materias y se le da la importancia en el desarrollo integral del alumnado que se merece, dotándola “de los recursos necesarios, aunque nunca suficientes, para estar presente en horario y contenidos entre las demás áreas obligatorias y (...) en las aulas de los centros educativos.” (Quiles, 2003, pg. 28). Con esta medida se pretendía “corregir el analfabetismo y la incultura musical del español medio (...) desterrando (...) la percepción de excepcionalidad que se ha tenido hacia el hecho musical, convirtiendo lo excepcional en habitual.” (Quiles, 2003, pg. 28).

Para ello se estipuló que esta disciplina debía ser impartida por “maestros especialistas en la materia” (Quiles, 2003, pg. 28), un punto a tener en cuenta envuelto en lógica que leyes anteriores no estimaron necesario mencionar.

Con la LOGSE se mantuvo un “equilibrio percepción-expresión a lo largo de toda la enseñanza obligatoria.” (Pérez, 2005, pg. 88). Sin embargo, los objetivos que se pretendían conquistar en la materia de música con esta ley fueron muy difíciles de alcanzar por diversos factores. Mariano Pérez Prieto enumera unos cuantos, como por

ejemplo la ratio profesor-alumno (inabarcable para atender de forma individualizada las necesidades de todos los alumnos).

Aunque da la impresión de que la música conquistó las aulas con la LOGSE siguió habiendo obstáculos que no se podían sortear. Por ejemplo, el paulatino y progresivo detrimento de la educación musical frente a otras asignaturas con el paso de una etapa a otra. Conforme aumentaba el nivel educativo, la enseñanza musical iba perdiendo relevancia, convirtiéndose en Bachillerato en una asignatura optativa. Además, no se contemplaba crear un Bachillerato Musical, y la formación profesional en este ámbito artístico (canto, interpretación instrumental o danza) seguía estando en manos de conservatorios y otros cuerpos de enseñanza no formal e informal. Tal y como afirma Oswaldo Lorenzo Quiles (2003): “...los alumnos que deseen obtener su título de Bachiller de Música, se verán obligados a simultanear las enseñanzas de régimen general y especial, con la coincidencia horaria y de materias...” (pg. 30).

En el año 2000 se produjo la Reforma de las Humanidades, la cual trajo consigo en 2002 la aplicación de una nueva ley orgánica de educación: la LOCE. En palabras de Mariano Pérez Prieto: “En lo referente a la enseñanza musical esta reforma supuso una orientación más hacia la audición, la teoría y la historia en detrimento de la expresión musical.” (Pérez, 2005, pg. 88).

En 2006 se implantó la Ley Orgánica de Educación, también conocida como LOE. La música revive entonces días dorados en el sistema educativo español. Tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria gana valor al convertirse en una asignatura troncal y percibirse como un lenguaje, un bien cultural y un medio de comunicación. Pero esta época de ensalzamiento de la música hasta equipararse a otras materias se prolongó únicamente lo que duró la LOE. Con la instauración de la LOMCE la música volvió a caer en el abismo de la insignificancia.

2.1.4. Desde la LOMCE hasta la actualidad

En 2013, con la llegada de la LOMCE, la música pierde su lugar privilegiado en el sistema educativo y se convierte en una asignatura optativa. Además, se delega su gestión a las comunidades autónomas, quienes deciden, entre otras cuestiones, cuántas horas se imparten de esta asignatura a la semana para cada nivel educativo. Esto deriva en una reducción del tiempo y los contenidos que se trabajan con respecto a leyes educativas

anteriores. En el caso de Castilla y León, comunidad en la que nos encontramos, la música se incluye en el área de Educación Artística junto con la asignatura de Plástica. Esta área no es troncal, sino específica. La distribución de horas de estas dos materias en Castilla y León desde entonces es la siguiente:

- Primero de Primaria: 2 horas y media a la semana, y mínimo una de ellas debe ser para Música.
- Segundo y Tercero de Primaria: 2h semanales, al menos una de ellas para Música.
- Cuarto de Primaria: 2 horas y media a la semana, y mínimo una de ellas debe ser para Música.
- Quinto y Sexto de Primaria: 2h semanales, al menos una de ellas para Música.

En palabras de Clara Megías y María Acaso en su libro *Art Thinking* (2017):

Si al carácter de optativa en primaria unimos la casi inexistente presencia de asignaturas relacionadas con las artes y la comunicación audiovisual en secundaria (...) podemos afirmar que la educación artística no había sufrido nunca un proceso de exterminio tan acusado en la historia de la educación en España cómo el que estamos viviendo ahora. (Acaso & Megías, 2017, pg. 28).

Analizando las orientaciones metodológicas del BOCyL con respecto a la Educación Artística, más concretamente con la Educación Musical (pg. 380-381), la LOMCE sigue unas premisas lógicas en la adquisición y asimilación de contenidos: se debe ir de lo familiar a lo desconocido, de lo simple a lo complejo. Esto se deduce con ejemplos encontrados en dicho documento:

...se inicia al lenguaje musical mediante la audición y las grafías no convencionales y se culmina realizando interpretaciones con acompañamiento siguiendo una partitura; inicialmente se experimenta con la percusión corporal y con juegos de movimiento y finalmente se coreografían danzas más complejas. (pg. 380).

También se pretende desarrollar un aprendizaje continuo y bien estructurado, donde se eduque a los alumnos en los cuatro saberes de Delors (1995): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Se pretende educar principalmente desde el juego. De estas últimas premisas de Delors, el BOCyL reza lo siguiente:

La cooperación y trabajo en equipo son fundamentales para que el aprendizaje sea un proceso conjunto en el que se desarrollen el cumplimiento de las normas, la interacción educativa, la solidaridad, (...) respeto y colaboración. El clima lúdico y relajado que acompaña

a toda el área no debe ser óbice para no acatar unas normas básicas de comportamiento. (pg. 380).

El 30 de diciembre de 2020 se publicó el primer documento de la LOMLOE, la conocida como Ley Celaá. En esta nueva ley orgánica de educación se atisban ligeros cambios en la enseñanza de la música, pero de momento lo que se intuye es que no parecen ser significativos para la etapa educativa que nos atañe. Por ejemplo, Música pasará a conocerse como Música y Danza y seguirá formando parte del área de Educación Artística junto con Educación Plástica y Visual, peor a día de hoy no se puede saber con precisión cuántas horas se le dedicarán a la materia o la naturaleza de la asignatura (troncal, optativa...).

Repasada la historia de la educación musical en nuestro país, toca analizar cómo se percibía esta enseñanza artística dentro del aula, es decir: ¿cómo se enseñaba la música? ¿Qué ha cambiado y que ha perdurado?

2.2. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LAS AULAS: LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA NUEVA

Un cambio muy significativo de la enseñanza de la música antes y ahora es que, a diferencia de años atrás, en la actualidad se requiere haberse especializado en educación musical o tener una titulación musical para ser habilitado para la enseñanza de la asignatura de Música en las aulas. Esto se garantiza por ejemplo en las Universidades (para aquellos estudiantes que hayan cursado Educación Primaria, por ejemplo) mediante un paquete de asignaturas específicas del área de música donde se trabajan contenidos didácticos y teoría musical, entre otras cuestiones.

Otro cambio importante con respecto al pasado es la llegada de las TICs a las aulas. Gracias a ellas y a las redes sociales, los maestros y maestras de esta disciplina en los colegios cada vez están más conectados por medio de webs, blogs, foros o plataformas de comunicación cifrada como Whatsapp o Telegram. A través de estos medios tecnológicos se intercambian multitud de recursos, dinámicas, ideas y trucos para que sus clases de Música sean más enriquecedoras. Sobre esta red de apoyo Pilar Pascual Mejía (2010) dice lo siguiente:

...se le suma una gran inquietud por la formación en esta área por lo que existe una gran oferta de cursos, seminarios, (...) libros de texto de música, (...) revistas

periódicas especializadas en educación musical (Eufonía, Música y Educación, Doce Notas, etc.). (Pascual, 2010, pg. 6).

Además, el paradigma de la educación musical ha cambiado. Décadas atrás, “la expresión *saber música* significaba popularmente *saber leer música*.” (Pascual, 2010, pg. 9). Ahora, el *hacer música* ha desbancado al *saber música*. Aunque se siguen enseñando contenidos de teoría musical, ahora lo importante es “traducir lo vivido a un tipo de representación.” (Pascual, 2010, pg. 9).

¿Desde cuándo esto es así? Podríamos establecer como punto de inflexión los comienzos de la pedagogía moderna, donde psicólogos y pedagogos de renombre como María Montessori, las hermanas Agazzi u Ovide Decroly remarcaron el papel tan importante que tenía la música en la educación y la necesidad de implantarla lo antes posible.

A estos grandes personajes de la pedagogía occidental moderna, el movimiento conocido como Escuela Nueva, se suman músicos como Dalcroze, Kodály o Maternot, quienes diseñan sus propias metodologías especializadas en la música siguiendo los paradigmas de los pedagogos mencionados anteriormente. Su objetivo era transformar radicalmente la forma de entender la música en las aulas y pasar, en palabras de Pilar Pascual Mejía (2010):

...de una enseñanza de la música basada en el solfeo y el aprendizaje de un instrumento (...) a una formación musical en la que hacer música y vivir la música es más importante que saber música y teorizar sobre la música. (Pascual, 2010, pg. 16).

Las propuestas metodológicas de Kodály, Paynter, Orff, Willems, Martenot, y más recientemente Wuytack, han trascendido y revolucionado la educación musical en las aulas de todo el mundo. Sin embargo, debido al aislamiento político, económico y cultural en el que estuvo envuelta España tras la Guerra Civil, estas ideas tardaron un poco más en llegar a España. Como hemos analizado previamente, la música no recibió un trato digno en las aulas hasta la promulgación de la LOGSE en los años 90, cuando por vez primera se le asigna un espacio curricular propio.

Es debido a este “letargo de más de cincuenta años que adormeció la conciencia musical de nuestra sociedad” (Quiles, 2003, pg. 17) que las pedagogías circunscritas a la denominada Escuela Nueva tardaron más en aplicarse en España.

Los métodos de Kodály, Willems, Dalcroze, Ward, Wuytack, Orff o Martenot, entre otros, tienen varios puntos en común mencionados en el libro *Didáctica de la Música para Primaria*, de Pilar Pascual Mejía (2017), y son los siguientes:

- Para aprender, primero hay que sentir. La experiencia de aprendizaje debe ser siempre vivencial y favorecer el aprendizaje significativo.
- La música debe formar parte del día a día en las aulas porque tiene un importante papel en el desarrollo integral del alumnado.
- La motivación del alumno, su autoestima y el trabajo colaborativo son claves para el aprendizaje musical.
- Estos métodos se fundamentan en la creatividad, improvisación y la libre expresión de emociones.
- Buscan desarrollar capacidades motoras como la motricidad o la expresividad, pero también otras cuestiones más de índole psicológica como la capacidad sensorial, la percepción, la relajación o la concentración.
- Dan valor al silencio y educan en su importancia.
- Trabajan la entonación, el ritmo y el oído interno.
- Son métodos activos que incluyen actividades como la interpretación con la voz y/o instrumentos, la danza, la composición, el desarrollo de la audición activa o el juego a través de la música.
- Buscan simplificar la lectura rítmica y melódica utilizando en ocasiones grafías no convencionales o sistemas alternativos de solfeo (solfeo silábico de Kodály, la dactiloritmia de Chevais, los musicogramas de Wuytack, la fonomimia de Ward...).
- Abren el mundo sonoro y experimentan con nuevas formas, materiales e instrumentos para generar sonido.

En conclusión, si bien aún falta mucho camino por recorrer, la presencia de la música en las aulas ha mejorado con respecto a décadas atrás, tanto en cantidad como en calidad. La educación musical actualmente está impartida por personas cualificadas y conectadas entre sí para intercambiar conocimientos gracias principalmente a las TICs, las cuales se han hecho un hueco también en las aulas, buscando el equilibrio entre la enseñanza tradicional y las nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías. Aunque en los últimos años la educación artística en general, y la musical en particular, han sufrido un

detrimento en las aulas, al menos las pocas horas que reciben los alumnos de esta materia están fundamentadas en metodologías innovadoras que han influido en muchos otros países con muy buenos resultados.

3. DESARROLLO PSICOLÓGICO DE LOS NIÑOS Y LA ATENCIÓN EN EL AULA

3.1. LA INTELIGENCIA MUSICAL

En este apartado haremos un breve recorrido por el desarrollo psicológico de nuestro alumnado, haciendo hincapié en las habilidades que los niños van adquiriendo relacionadas con la inteligencia musical conforme van creciendo.

Gardner dictaminó que la inteligencia no era un solo ente, sino que había muchos tipos de inteligencia. Esto forma parte de su conocida teoría de las inteligencias múltiples. Aunque llegó a mencionar 20 inteligencias distintas, las principales son 8 y se dividen de esta forma (García, 2016):

- Inteligencia académica, la cual se divide en dos:
 - Inteligencia verbal o lingüística: habilidades para producir y utilizar el lenguaje.
 - Inteligencia numérica o lógico-matemática: capacidad para la resolución de problemas y el pensamiento abstracto.
- Inteligencia espacial: habilidad para percibir el mundo, transformar las imágenes visuales espaciales y recrear experiencias.
- Inteligencia naturalista: identificación y caracterización de objetos naturales.
- Inteligencia kinestésica o corporal-cinética: dominio del cuerpo.
- Inteligencia intrapersonal: habilidad de percibir los propios sentimientos y el estado de ánimo.
- Inteligencia interpersonal: capacidad de comprender a los demás: cuáles son sus motivos, cómo trabajar y cooperar con ellos.
- Inteligencia musical: capacidad para componer e interpretar piezas musicales.

Gardner dijo de la inteligencia musical que es “un tipo especial de inteligencia (...) que se caracteriza por un conjunto de reglas formales que pueden dominarse independientemente de otras formas de la experiencia humana.” (Pascual, 2010, pg. 26). Esta inteligencia viene definida en libros de psicología de Bachillerato como:

...la capacidad de transformar (un compositor), expresar (un músico que toca el violín), discriminar (crítico musical) y escuchar (un aficionado a la música) las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, al tono o a la melodía de una pieza musical. (García, 2016, pg. 167).

Gardner fundamentó con cuidado su teoría al hablar de la inteligencia musical, fijándose para definirla por ejemplo en el método Suzuki “como prototipo del desarrollo de la inteligencia musical.” (Pascual, 2010, pg. 27).

En definitiva, esta inteligencia permite desarrollar la musicalidad que todos poseemos de manera innata, pero que no todo el mundo desarrolla por igual, entendida la musicalidad como la “capacidad de percibir, sentir y expresar la música, (...) para interpretar y apreciar la música.” (Pascual, 2010, pg. 27).

3.2. EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DESDE EL NACIMIENTO A LA PUBERTAD RELACIONADO CON LA INTELIGENCIA MUSICAL

Para analizar las etapas del desarrollo psicológico de los niños tomaremos como referencia lo dicho por Piaget.

Jean Piaget (1896-1980) fue un biólogo francés que se acercó a la psicología desde una perspectiva clínica. Dedicó su vida a describir ontogenéticamente (esto es, de forma íntima y personal al individuo desde cero) el desarrollo de las estructuras cognitivas del humano desde lo que se conoce como la primera infancia, esto es: “la etapa comprendida entre en el segundo mes y el sexto año de vida” (Gómez-Pérez & otros, 2003, pg. 561). Su objeto de estudio por antonomasia fue la inteligencia: cómo se origina y evoluciona.

Dentro de la psicología se le engloba en el paradigma constructivista: Piaget defiende la capacidad del niño de autoconstruirse cognitivamente y que el conocimiento

es una estructura que se va formando mediante la combinación de asimilación y acomodación (es decir, el aprendizaje) de esquemas cognitivos.

Dividiremos, pues, las etapas de desarrollo de los niños en tres grandes grupos: la primera infancia (periodo de los 0 a los 7 años), la segunda infancia (periodo comprendido entre los 7 y los 12 años) y la adolescencia (periodo entre los 12 y los 18 años de edad). Estos tres grupos se relacionan paralelamente con los periodos en que Piaget divide el desarrollo cognitivo. En la siguiente tabla podemos ver mejor dicha relación:

PRIMERA INFANCIA		SEGUNDA INFANCIA	ADOLESCENCIA
Periodo sensomotor	Periodo preoperacional	Periodo de operaciones concretas	Periodo de operaciones formales
0-2 años	2-7 años	7-12 años	12-18 años

Tabla 1: Relación entre la edad y los periodos cognitivos de Piaget. Fuente: elaboración propia.

A continuación, analizaremos con detalle cada una de estas etapas relacionándolos con los aspectos que influyen en el desarrollo musical. Debido a que el alcance de este trabajo de investigación es limitado, y que la información recabada a continuación no se pretende aplicar en edades superiores a los 12 años, la última etapa, la adolescencia, no se mencionará y su presencia en este documento será meramente anecdótica.

3.2.1. La primera infancia (0-7 años)

Kodály solía decir que el aprendizaje musical comenzaba 9 meses antes del nacimiento. Y, aunque no es rigurosamente cierto, no le faltaba razón.

Esta etapa se divide a su vez en dos grandes períodos: el sensomotor, que va de los 0 a los 2 años, y el preoperacional, que engloba las edades de los 2 a los 7 años.

3.2.1.1. Periodo sensomotor

El oído es el primer sentido que se desarrolla en el vientre materno por lo que, antes incluso de respirar por primera vez, ya hemos escuchado infinidad de sonidos desde el útero: el corazón de nuestra madre, su voz, música, ruido... Los neonatos tienen un oído

especialmente sensible y reaccionan al universo sonoro que les rodean: “los ruidos súbitos sobresaltan al recién nacido y lo hacen llorar (...) los sonidos rítmicos, como las canciones de cuna, los latidos cardíacos, etc., lo calman y adormecen” (Martín & Navarro, 2016, pg. 71). Además, diferencian desde muy temprano sonidos similares y prefieren la voz humana a otros sonidos, y voces conocidas (como la de su madre) a voces desconocidas.

Por otra parte, los bebés muestran preferencia por estímulos de colores vivos ante estímulos de colores más apagados y estímulos en movimiento a estímulos estáticos.

3.2.1.2 Periodo preoperacional

En este periodo, que engloba en su totalidad la etapa de Educación Infantil. Este periodo, que comprende de los 2 a los 7 años de edad, se caracteriza por:

- El egocentrismo: el niño no distingue entre lo subjetivo y lo objetivo.
- La irreversibilidad del pensamiento: no puede revertir mentalmente las acciones. Una buena manera de saber si un niño se encuentra en la etapa preoperacional o ya ha alcanzado la etapa de operaciones concretas es llevando a cabo el experimento de la *conservación de los líquidos* de Piaget.
- La construcción de la identidad: el niño toma conciencia de sí mismo y de lo que le rodea. “Se produce una progresiva construcción de la imagen de su propio cuerpo (...), el todo y las partes, el reposo y los movimientos” (Pascual, 2010, pg. 35).
- Pensamiento preconceptual y pensamiento intuitivo: Los niños de 2 a 4 años poseen pensamiento simbólico y preconceptual. Esto es: sus juegos son simbólicos, desarrollan el lenguaje, mejoran su motricidad fina y su atención a partir de la elaboración de dibujos o similares; su razonamiento es transductivo, es decir, va “de lo particular a lo particular, sin que medie inferencia lógica alguna, ni deductiva ni inductiva” (Martín & Navarro, 2016, pg. 141). A partir de los 4 y hasta los 6/7 años de edad, el niño pasa progresivamente al pensamiento intuitivo, en el cual no puede focalizar su atención en varias dimensiones de lo que se le pide a la vez. Esto se puede apreciar gracias a la yuxtaposición: “se concentra en los detalles de una experiencia sin relacionarlos con el todo.” (Pascual, 2010, pg. 34).
- El aprendizaje se lleva a cabo “a través de la acción: (...) la experimentación, el juego, el intercambio social...” (Pascual, 2010, pg. 35).

A estas edades los niños suelen mostrar una gran predisposición al canto, si bien aún no disponen de un amplio registro vocal y les cuesta entonar o cantar al unísono. Cada vez se muestran más expresivos bailando o interpretando canciones, y su coordinación entre las diferentes partes de su cuerpo mejora cuanto mejor es su percepción de sí mismo. Son capaces de seguir el ritmo, el cual “se manifiesta espontáneamente a través de (...) el movimiento y la palabra, con prioridad de aquel por orden de aparición.” (Pascual, 2010, pg. 23).

No obstante, les cuesta guardar el ritmo al unísono. Eventualmente aprenden a diferenciar tres de las cuatro cualidades del sonido: altura (agudo-grave), intensidad (fuerte-suave) y velocidad (rápido-lento). Sin embargo, suelen confundir estas dos últimas. Además, su memoria auditiva va mejorando progresivamente, al igual que aumenta su lenguaje, y cada vez conocen más canciones, las cuales pasan de ser onomatopéyicas a poseer una letra definida y coherente.

3.2.2. La segunda infancia (7-12 años)

En esta segunda etapa los niños dejan atrás el pensamiento intuitivo y todo lo que caracterizaba a la etapa preoperacional para entrar de lleno en una nueva fase: el periodo de operaciones concretas.

3.2.2.1. Periodo de operaciones concretas

En esta etapa se forja el autoconcepto y la autoestima del niño, por lo que estamos ante un momento clave de su desarrollo. Por otra parte, a nivel cognitivo “su razonamiento operacional es flexible, organizado y lógico.” (Martín & Navarro, 2016, pg. 177) y adquieren las operaciones mentales que le ayudan a transformar su realidad, cómo por ejemplo la operación de *identidad* (si no se le añade ni quita algo a un todo, este permanece igual), la operación de *reversibilidad* (si se efectúa una transformación en un sentido y luego en el contrario, el todo permanece igual) o la operación de *conservación* de la masa, el peso o el volumen de los objetos. También se produce la denominada por Piaget *descentración del pensamiento*, es decir: comprende la conservación de la materia, puede considerar varias dimensiones a la vez, relaciona objetos entre sí y se reduce su egocentrismo, lo que “le lleva al desarrollo de actitudes y comportamientos cooperativos y/o altruistas” (Pascual, 2010, pg. 41).

En esta etapa surge el interés por la música. Es el momento idóneo para que un niño se inicie en un instrumento si así lo desea, puesto que tanto su atención como su memoria han aumentado, así como su capacidad de abstracción “lo que favorece (...) el aprendizaje de códigos como la lectoescritura o el lenguaje musical”. (Pascual, 2010, pg. 41).

Dentro de las habilidades musicales que se desarrollan en esta etapa podemos destacar, por ejemplo, que disfrutan componiendo su propia música; su sentido rítmico y su habilidad para tocar instrumentos (preferiblemente los de percusión) aumentan; su tesitura vocal aumenta notablemente, al igual que su motricidad; reconocen compases más complejos de carácter binario, ternario o cuaternario, pero los compases de subdivisión ternaria les siguen costando.

Al final de esta etapa, en los albores de la pubertad, comienzan a apreciarse cambios significativos en la voz, sobre todo en la de los varones. Su memoria musical está mucho más desarrollada, por lo que pueden interpretar canciones cada vez más complejas o de mayor duración. Además, se ven fuertemente influenciados por los medios de comunicación (cantan obras que escuchan en internet, se interesan por la música de la TV, la radio o similares, comienzan a definir su gusto musical...).

3.3. LA ATENCIÓN Y LA MEMORIA

Atención y memoria son dos procesos con una intensa relación en el ser humano. Recordamos aquello que fue significativo para nosotros, aquello que llamó nuestra atención.

Podríamos definir la **atención** como el proceso cognitivo (pero limitado) encargado de seleccionar aquellos estímulos que son relevantes para la consecución de un determinado objetivo. También es una definición adecuada de la atención “el proceso cognitivo que permite controlar y orientar la actividad consciente del individuo para planificar su vida y adaptarse al ambiente.” (García, 2016, pg. 65).

La atención se compone de tres elementos (García, 2016):

- La selección: en qué focalizo mi atención y en qué no.

- La vigilancia o atención sostenida: capacidad para llevar a cabo una tarea monótona durante un largo tiempo sin que por ello su atención se vea mermada.
- El control: parar de hacer una tarea para procesar otra información importante y retomarla más adelante.

La **memoria**, por otra parte, podría definirse como “la asignación selectiva de atención a los eventos relevantes y representaciones.” (Gómez-Pérez & otros, 2003, pg. 561) o como “la capacidad de adquirir, almacenar y recuperar la información.” (García, 2016, pg. 166).

Esta puede ser de tres tipos:

- Memoria Sensorial: memoria instantánea pero efímera, es la encargada de retener la información recogida por los sentidos. Sin embargo, una vez esa información llega, decae y acaba siendo irrecuperable.
- MCP (Memoria a Corto Plazo o Memoria de Trabajo): se acciona cuando prestamos atención a la información de la memoria sensorial, volviéndose esta consciente. Sufre interferencias si llega nueva información.
- MLP (Memoria a Largo Plazo): en ella se retiene durante largos periodos de tiempo, o de forma permanente, la información codificada de la MCP.

Ambos procesos cognitivos “se vuelven más eficientes durante la niñez y la adolescencia” (Gómez-Pérez & otros, pg. 561). De hecho, la atención y todas sus posibilidades van mejorando conforme el niño crece, siendo cada vez mejor en la realización de tareas como cambiar el foco de atención, dividir la atención, evitar la distracción o atender a varias tareas a la vez. También la memoria mejora con el paso de los años y aumenta la “capacidad para almacenar información a corto y largo plazo” de los jóvenes. (Gómez-Pérez & otros, 2003, pg. 562)

No obstante, para mejorar la atención y la memoria con la edad hay que tener en cuenta tanto factores biológicos como ambientales.

Después de conocer a grandes pinceladas qué son la atención y la memoria, se deduce que, para lograr un aprendizaje significativo en nuestros alumnos, hace falta que los recursos lo sean. Características como que hagan ruido, que se muevan o que sean de

colores llamativos despiertan la atención de los más pequeños y favorecen que la clase sea enriquecedora para ellos.

3.4. EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO EN RELACIÓN A LA PERCEPCIÓN DE LOS TÍTERES

De acuerdo con las observaciones realizadas por Hossein Zeinali (2016), se aprecian tres etapas en la percepción de los títeres por parte de los niños, y van a caballo con las etapas cognitivas descritas por Piaget. Así pues, Zeinali dice lo siguiente:

En la primera etapa (...) los niños ven un títere y creen que es un ser vivo y es real. Este depende de las experiencias y condiciones ambientales que ha tenido el niño. Esta etapa se puede observar hasta la edad de 4 o incluso 5 años o a veces puede acabar antes de los 3 años. (pg. 306)

En la segunda etapa el niño descubre y adquiere consciencia de que el títere se mueve gracias a unos mecanismos (hilos, varillas) y a un titiritero, y lo verbaliza para que las personas que lo rodean se hagan eco de su hallazgo (Zeinali, 2016).

Por último, en la tercera etapa, el niño es mucho más maduro y ha dejado un poco atrás la percepción fantasiosa de la realidad: ha aceptado que los títeres son muñecos y participa en los espectáculos que estos representan.

Dicho esto, la conclusión que obtengo es que los títeres parecen ser más efectivos en edades tempranas para captar la atención del alumnado y que adquieran contenidos de forma significativa puesto que lo perciben como un ser vivo y consciente. Conforme los niños maduran y crecen, el títere empieza a percibirse como un recurso un poco infantil y, aunque en general se meten en el papel durante la representación, no conectan con tanto entusiasmo con el títere como cuando son pequeños. Por tanto, tras indagar en las investigaciones de Piaget, leer los hallazgos de Zeinali y analizar mis propios resultados con los títeres en el aula que creo que el mayor rendimiento que se puede sacar a estos muñecos es cuando se usan con niños entre los 2 y los 8 años.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON LOS TÍTERES EN EL AULA DE MÚSICA.

1. PROCESO DE CREACIÓN DE MIS MU(SI)ÑECOS

Una vez decidido el tema de mi trabajo de fin de grado, comencé con la tarea más ardua de todas: crear a los títeres de los que iba a hablar en dicho trabajo. El proceso de diseño y elaboración de los Mu(si)ñecos es el tema principal de este apartado, el cual está dividido en las diferentes fases que se sucedieron a lo largo de estos meses.

1.1. EL NOMBRE

Tras mucho deliberar sobre el nombre con el que se conocería a mis títeres, me decanté por Mu(si)ñecos. La idea surgió de los títeres mundialmente conocidos como “*Los Teleñecos*” (“*Puppets*” en el mundo anglosajón). Mis títeres no dejaban de ser muñecos que había creado para mis clases de música. *Muñeco* y *música* comienzan ambas por la sílaba *mu-*, por lo que me pareció apropiado incluir esta sílaba al nombre de mis marionetas al hacer alusión a estos dos términos simultáneamente.

Para darle el toque final, decidí añadir al nombre la sílaba *-si-*, que coincide que es la séptima nota en la escala de Do Mayor y la segunda sílaba de la palabra *música*. Así fue como surgió el nombre de **Mu(si)ñecos**.

Decidí hacer también un logo identificativo de mis recién creados títeres. Aprovechando el juego de palabras que generaba el nombre, la sílaba *-si-* se sustituiría por la nota de mismo nombre en la escala de Do Mayor. Y así, después de todo este proceso, surgieron nombre y logo, facilitando así la identificación de mis títeres como propios. El logo puede verse en el Anexo 1 de este trabajo.

1.2. REFERENCIAS

Para construir mis títeres primero tuve que escoger qué tipo de muñeco era el más adecuado de acuerdo con mis necesidades. Necesitaba un muñeco grande para que todos los niños lo vieran con facilidad, pero que preferentemente poseyera extremidades móviles y abriera la boca, para imitar el movimiento de la danza o el canto. Tras mucho deliberar, consideré que los títeres de guante eran la mejor opción para llevar a cabo mi proyecto, ya que tenían el tamaño idóneo y eran muy sencillos de manejar: con una mano manejaría la boca del títere y con la otra, los brazos.

Mi búsqueda de material para construir los Mu(si)ñecos se centró en las bibliotecas e Internet. Encontré libros que me inspiraron para dar forma al tipo de títere de guante que quería hacer, pero la fuente principal de conocimiento fue sin duda la web de Adam Kreutinger. Este artesano estadounidense no solo ha subido a la red los patrones de sus títeres para que fuesen de dominio público y de descarga completamente gratuita: también tiene decenas de vídeo colgados en YouTube donde explica paso a paso el proceso de confección de un títere de guante de forma sencilla y muy visual.

Sus vídeos, junto con otros tutoriales similares que encontré por esa plataforma, fueron las referencias más importantes que revisé de cara a la creación de mis Mu(si)ñecos.

1.3. CREACIÓN Y DISEÑO DE LOS MU(SI)ÑECOS

El patrón para mis títeres lo obtuve del canal de YouTube “*Manualidades para Todos*”. A partir del patrón de la cabeza me inventé los del cuerpo, brazos y manos. Decidí seguir ese diseño para mis Mu(si)ñecos porque era del tamaño ideal, y así simplificaba el proceso de creación al evitarme hacer cuentas para recalcular la escala de los patrones.

El esqueleto de los títeres está hecho de espuma de 2 cm de espesor. Si la espuma era más gruesa se complicaba mucho la labor de ensamblado de las piezas. Si, por lo contrario, era más fina, la estructura podría ser muy endeble y el títere tener muy poca consistencia. Así pues, decidí que 2 cm era el grosor perfecto.

Comencé los títeres por la cabeza. Una vez cortadas las piezas, las uní con pegamento de zapatero. Repetí este proceso 2 veces ya que iba a construir 2 títeres. Después, con cartón y fieltro rojo construí la boca y la uní a la cabeza.

La boca consistía de dos semicírculos de cartón unidos con cinta adhesiva y forrados con fieltro rojo, con un arco de espuma en el paladar para poder meter los dedos y manejar así de manera más precisa el habla del muñeco. Ensamblar la boca con la cabeza fue un proceso muy delicado y arduo, ya que debían encajar perfectamente y sin torcerse, o el títere tendría una fea mueca permanente.

Una vez unidas cabeza y boca, tocó solventar el paso más difícil: forrar de “piel” la estructura.

Para la ocasión había comprado dos retales de color beige y marrón oscuro, que simularían la piel de los Mu(si)ñecos. El problema surgió cuando descubrimos que esas telas no eran elásticas y que eso dificultaba enormemente las labores de forrado. Otra dificultad surgió cuando caímos en la cuenta que el patrón que habíamos utilizado para hacer la cabeza no venía acompañado de un patrón para forrarla con tela. De modo que tuvimos que generar nosotros el patrón basándonos en el que habíamos utilizado para el cráneo, aumentando las medidas del mismo y uniendo pliegues.

Había que ser meticulosos: no podían quedar huecos sin cubrir (la espuma era de un azul intenso que no me cuadraba para mis personajes y el pegamento era de un amarillo opaco que resaltaba bastante) pero tampoco podía haber zonas recubiertas con varias capas de tela que generasen bultos y dobleces innecesarios.

La solución fue coser los pliegues en la parte trasera del cráneo, ya que esta siempre estaría escondida bajo una peluca. Acto seguido cosimos el cuello, que cubría el antebrazo entero y que se escondería dentro del cuerpo del muñeco.

El cuerpo fue bastante sencillo de hacer. Decidimos no recubrirlo con tela (“piel”) porque era un recurso limitado que debíamos guardar para las extremidades y los detalles. De todas formas, el muñeco siempre llevaría un traje que taparía su torso, por lo que no era realmente necesario forrarlo.

Después, hicimos brazo y manos y, tras forrarlos con la tela beige o marrón oscura, los cosimos al muñeco. Los brazos debían ser móviles y fáciles de manejar, pero al mismo tiempo tenían que estar bien anclados a los hombros del títere o se desprenderían al mínimo aspaviento. Esto supuso una complicación con la que no contábamos, ya que la espuma tendía a rasgarse al coser los brazos en ella y después moverlos en todas

direcciones. Hizo falta reforzar los hombros de los títeres para evitar que se les cayeran los brazos.

Una vez ensambladas las extremidades superiores, los esqueletos de los títeres estaban listos para ser convertidos en distintos personajes. El proceso de elaboración puede verse con detalle en el Anexo 2.

1.4. CREACIÓN DE LOS PERSONAJES

Los personajes se clasifican en dos grandes grupos: las etapas de la historia de la música y los estilos de música urbana contemporánea.

Con mis títeres pretendo transmitir un mensaje de inclusión e igualdad y, como quiero que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, género o procedencia, se sientan identificados con mis títeres, he diseñado multitud de personajes que se muestran en la tabla que se puede encontrar en el Anexo 3.

Algunos de los títeres ya creados y utilizados en el aula son, de izquierda a derecha: *Big Lewis*, *Mozartillo* y *AJ*.



Figura 11: Los Mu(si)ñecos.
Fuente: elaboración propia.

2. INFLUENCIA DE LOS TÍTERES EN LA ATENCIÓN

Durante mis prácticas de maestra especialista en música aproveché para poner a prueba mis títeres con los niños de 2º, 3º y 4º de Primaria. En todas las clases la atención de los alumnos aumentó al aparecer el títere, y los conocimientos se fijaron mejor gracias

a él. En los siguientes diagramas de dos de las clases donde se efectuaron las mediciones podemos ver ese cambio.

Los presentes diagramas muestran la distribución por mesas de los alumnos de 4° de Primaria. Cada rectángulo representa una de las mesas de la clase y, por ende, a uno de los alumnos.

Al inicio de la clase, de un total de 17 alumnos (sin contar a la alumna que aquel día no asistió al colegio), 14 seguían la lección sin presentar dificultades en la atención. Eso significa que un **82,4%** de la clase seguía con atención sostenida la lección, frente a un **17,6%** que se distraía parcial o totalmente.

Medición de la atención en 4° de Primaria
(21/04/21: primera vez que ven el títere)

Antes de ver el títere:

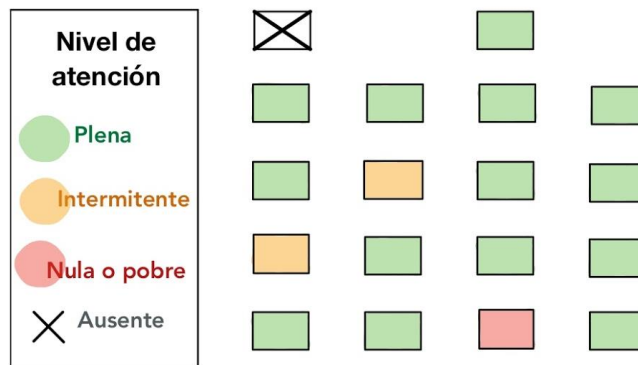


Figura 12: atención de los niños de 4° de Primaria antes de ver el títere.
Fuente: elaboración propia

Con la aparición del títere, la atención sostenida total de todo el alumnado pasó a ser de un increíble **94,1%** frente a tan solo un **5,9%** del total que seguía distrayéndose momentáneamente. Esto significa que la atención mejoró en un **11,7%** gracias al títere.

Después de ver el títere:

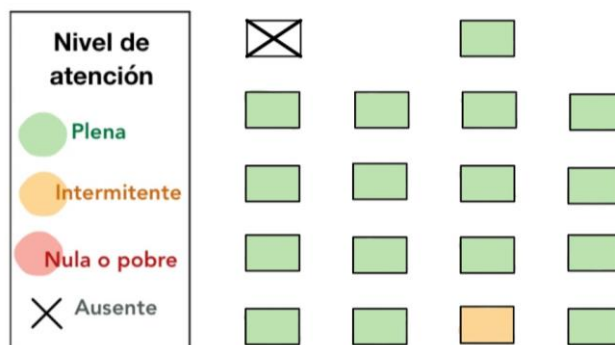


Figura 13: atención de los niños de 4° de Primaria después de ver el títere.
Fuente: elaboración propia

No obstante, hacía falta hacer más mediciones, ya que los niños con los que se probó la eficacia del títere eran un grupo con un alto rendimiento académico que presentaba generalmente una conducta muy favorable para el aprendizaje: es decir, no era una muestra representativa para asegurarse que los títeres ayudaban realmente a mejorar la atención en clase. Por eso, vi necesario repetir la medición con un grupo de niños cuya atención y disciplina no fuesen de inicio tan buenas, y opté por repetirla con los niños de 2º de Primaria. Los resultados pueden observarse en los siguientes diagramas:

En esta ocasión, la atención de los alumnos se midió en tres momentos de la clase. El primero fue al inicio de la clase, mientras veían un vídeo y escuchaban una música asociada a él del cual se harían preguntas más adelante.

Medición de la atención en 2º de Primaria
(26/04/21: segunda vez que ven el títere)



Figuras 14 y 15: atención de los niños de 2º de Primaria al inicio de la clase.
Fuente: elaboración propia

El segundo momento fue durante la lectura de un texto en inglés que les introducía en el nuevo tema de música (Las Músicas del Mundo).

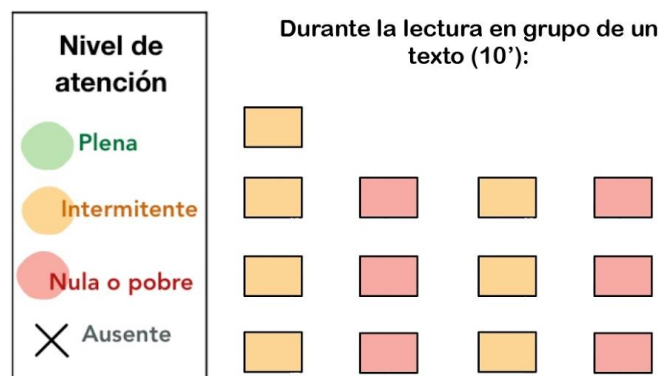


Figura 16: atención de los niños de 2º de Primaria durante una lectura en grupo.
Fuente: elaboración propia

El último momento que se midió fue la aparición del títere conocido como Big Lewis al final de la clase, cuando los niveles de atención habían disminuido considerablemente.

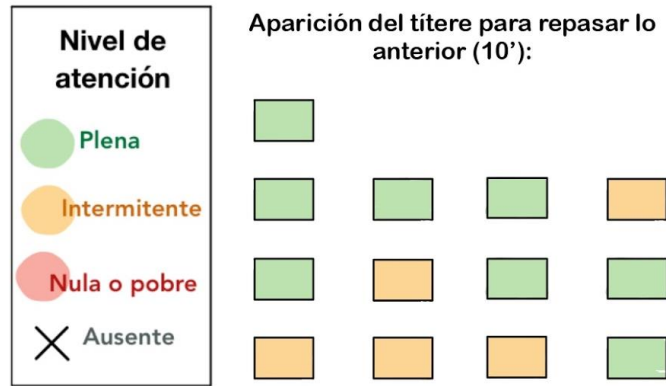


Figura 17: atención de los niños de 2º de Primaria después del títere.
Fuente: elaboración propia

La atención prestada por los niños fue fluctuando a lo largo de la clase tal y como se refleja en estos tres períodos. Los datos de esta medición se han recogido en la siguiente gráfica:

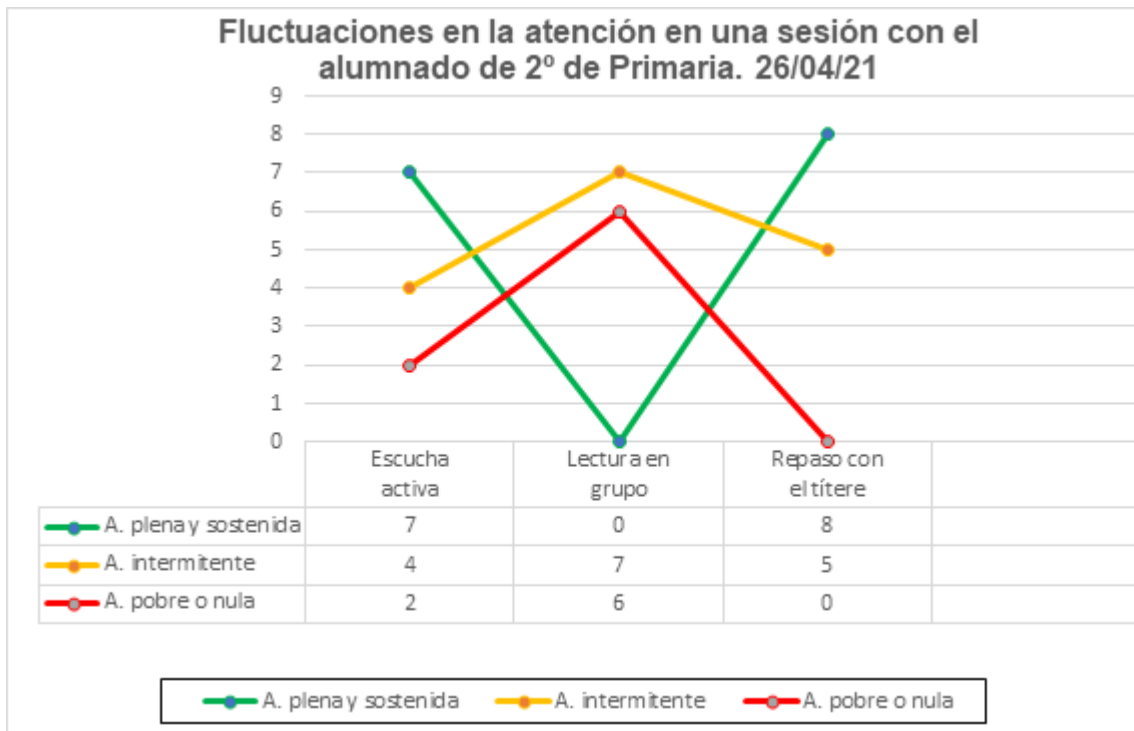


Figura 18: Evolución de la atención en 2º de Primaria.
Fuente: elaboración propia

Lo que se observa en este gráfico es la evolución de la atención en los tres periodos de la clase donde se midió la atención de los niños. En la primera actividad, la referida a la escucha activa, solo un **53,8%** seguía la clase con toda su atención frente al **46,2%** de la clase que presentaba atención intermitente o nula.

Los niveles de atención cayeron en picado con la realización de la segunda actividad, llegando al **53,8%** de la clase solo con atención intermitente (es decir, solo atendían cuando les tocaba leer o les preguntaban algo) y un **46,2%** del alumnado hacía caso omiso a la actividad. La atención plena en esta tarea desapareció por completo. Con la llegada al aula de Big Lewis el títere, esta situación mejoró considerablemente. Tras su aparición, la atención plena aumentó hasta alcanzar un buen **61,5%** de total, frente a un **38,4%** de la clase que solo prestaba atención de forma intermitente (bien porque el títere solo les interesaba cuando se les acercaba, bien porque su foco de atención no era lo que decía el títere si no el títere en sí mismo).

Los resultados demuestran que el títere favorece la atención sostenida en clase y es un recurso muy útil para motivar al alumnado y para fijar conocimientos en la memoria a largo plazo. El registro anecdótico de las sesiones posteriores confirma que los niños recordaron mejor los contenidos si el títere había estado presente, y que responden positivamente a su aparición en clase: “*¿Va a venir hoy tu amiguito, profe? ¡Le echo de menos!*” (refiriéndose al títere); “*¡Ah, sí! ¡La marioneta nos lo contó!*”; “*¡Callaos, que Luis quiere hablar!*” (No sabía pronunciar su nombre real).

En vista de que los títeres realmente ayudan a mejorar la atención en el aula y son, por tanto, un buen recurso educativo, procedo a explicar el proyecto principal que me impulsó a crear los Mu(si)ñecos y otra serie de propuestas que se pueden llevar a cabo con ellos:

3. PROPUESTAS DIDÁCTICAS CON LOS TÍTERES EN EL AULA DE MÚSICA

La presencia de los Mu(si)ñecos en clase puede ser muy favorable si se elige bien el momento. Así que la pregunta es: ¿cuándo deberían usarse los Mu(si)ñecos?

Dos buenas situaciones para decantarse por usar los títeres en clase son: cuando los niveles de atención caigan de forma generalizada y el agotamiento aumente (un

ejemplo lo podemos encontrar en las mediciones que conforman el punto 2 de este capítulo) o cuando los contenidos sean densos y despierten poco interés en los niños.

En este apartado se mostrarán diferentes propuestas didácticas que se pueden llevar a cabo con los Mu(si)ñecos circunscritas en el área de Educación Artística, concretamente en la parte de Educación Musical. Se trata de diferentes intervenciones donde los títeres tienen un papel fundamental en el desempeño de las actividades. A continuación, veremos algunos ejemplos más a fondo y con detalle:

3.1. PROYECTO EDUCATIVO CON LOS MU(SI)ÑECOS Y LAS TICS: ÉRASE UNA VEZ LA HISTORIA DE LA MÚSICA

Esta propuesta didáctica requiere de mucha preparación y trabajo previos, pero el resultado final podría usarse en incontables ocasiones. Por eso, merece la pena el esfuerzo y las energías que se pongan en esta tarea.

O'Hare propone incluir a las nuevas tecnologías en las intervenciones con títeres sobre todo para “encontrar materiales, entrar en comunicación y efectuar intercambios entre varias tradiciones” (Àngel y Albiach, 2013, pg. 166).

En el BOCyL se vislumbra un primer intento de introducir al alumnado en la historia de la música a partir de 3º a través de un contenido que reza así: “Aproximación a la Historia de la música culta.” (pg. 408). En el cuarto curso de primaria este primer contacto con la historia de la música aumenta con la existencia del siguiente contenido a trabajar: “Historia de la música culta. Épocas históricas. Las formas musicales.” (pg. 414), aunque no especifica de qué épocas históricas hay que hablar a los niños. Este contenido vuelve a aparecer en el quinto curso de Primaria, junto con un nuevo contenido relacionado con el tema: “Escucha activa y comentarios de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos.” (pg. 420). En el sexto curso encontramos varios contenidos que se pueden relacionar con esta propuesta didáctica: “El análisis de la música en diversos medios de información y comunicación. La música como creadora de ambientes. La música en el cine. Las bandas sonoras. Música descriptiva y música programática.”; “Interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas épocas y culturas.” y “Aproximación a la Historia de la música.” (pg. 429).

Analizando los libros de texto utilizados en el colegio donde llevé a cabo mis prácticas, el CEIP Macías Picavea, los contenidos relacionados con la Historia de la música y con la música en los medios de comunicación se repartía de la siguiente forma:

Curso	Contenidos	Compositores que se trabajan
3º	-	<i>Ludwig Van Beethoven Franz Schubert Gioachino Rossini Frédéric Chopin</i>
4º	-El Jazz -El Ballet -Las Operetas y las óperas ligeras -La Ópera	<i>Felix Mendelssohn Franz Liszt Niccolò Paganini Robert Schumann Hector Berlioz</i>
5º	-El origen de la música y la música medieval -El Renacimiento -El Barroco -El Clasicismo -El Romanticismo	<i>Richard Wagner Johannes Brahms Giuseppe Verdi P. I. Tchaikovsky Antonin Dvorak</i>
6º	-Música clásica en la primera mitad del siglo XX -Música clásica en la segunda mitad del siglo XX -Música en el cine: bandas sonoras -Música popular en la primera mitad del siglo XX -Música popular en la segunda mitad del siglo XX -Música hoy	<i>Claude Debussy Arnold Schoenberg Igor Stravinsky Manuel de Falla Karlheinz Stockhausen</i>

Tabla 2: Propuesta de contenidos sobre la historia de la música. Fuente: Editorial PEARSON

Estos contenidos suelen ser bastante densos para los alumnos, los cuales deben aprender una lista de características concretas de cada periodo. Muchos de ellos aún no han asimilado una buena noción del tiempo histórico o no son capaces de relacionar estos periodos de la historia de la música con los acontecimientos políticos o sociales que sucedieron paralelamente porque no han trabajado dichos contenidos en Ciencias Sociales.

La propuesta didáctica pretende trabajar estos contenidos con las TICs y los títeres. Aprovechando el juego de palabras de los Mu(si)ñecos, lo que se propone es utilizarlos como a “Los Teleñecos” y grabar pequeños vídeos que resuman cada periodo de forma lúdica y entretenida. Dichos vídeos se grabarían siguiendo un guion elaborado por el docente, quien usaría elementos profesionales para llevar a cabo la tarea, como por

ejemplo un trípode, una buena cámara de vídeo, un panel verde que funcionase como croma, un buen programa de edición de vídeo...

Los títeres serían pues los protagonistas de estos vídeos y el hilo conductor de cada etapa musical. Como hemos visto en el punto 1 de esta segunda parte del TFG (aquella donde se habla del proceso de creación de los títeres), la versatilidad de los Mu(si)ñecos es tal que a partir de un solo muñeco se pueden crear infinitos personajes, lo cual permite que se pueda trabajar prácticamente cualquier etapa histórica con ellos ya que, si la profesora precisa una estética concreta o un vestuario específico, solo tiene que hacerlo y ponérselo al títere para tener un nuevo personaje listo para aparecer en la serie.

Pongamos un ejemplo: La Música Medieval.

Mozartillo, por ejemplo, viajaría en el tiempo hasta la Edad Media. Allí, junto con la trovadora Eloísa, descubriría cosas de la música de la época como los tipos en que esta se dividía (profana y religiosa), los “artistas” de la época (juglares, frailes que interpretan canto gregoriano...) o los instrumentos típicos (laúd, zanfoña, flautas de madera...).

Cuando el vídeo requiriese de explicaciones, el plano de Mozartillo y Eloísa conversando con un croma medieval detrás de ellos sería sustituido por un plano de las manos de la profesora dibujando en una pizarra blanca dibujos y diagramas (seguramente alterando la velocidad para que parezca más dinámico) con una voz en off explicándolo todo. Un ejemplo muy visual de este tipo de plano se puede encontrar en los vídeos antiguos del exitoso canal de YouTube “Destripando la Historia”.

Para terminar el vídeo, la trovadora Eloísa interpretaría una canción medieval mientras Mozartillo se despide de ella y le da las gracias por todo lo que ha aprendido.

Estos vídeos no excederían los 5 minutos de duración. Los niños visionarían los diferentes capítulos de la serie de los Mu(si)ñecos a modo de introducción de cada etapa musical o de cada compositor. Los títeres que apareciesen en los vídeos estarían presentes también en las clases con los niños, en las actividades que se realizasen en el aula sobre el tema (por ejemplo, en un ejercicio de audición activa de diferentes fragmentos correspondientes a dicha época histórica musical: el títere podría ser quien dirigiera dicha actividad).

A modo de material complementario, se les daría a los niños un resumen en formato de cómic o póster con la información más importante de ese periodo musical con los títeres que aparecieran en los vídeos como protagonistas del tebeo. El cómic podría

incluir preguntas de comprensión oral y actividades sencillas para fijar contenidos adaptadas al nivel educativo al que fueran dirigidas.

Después, por medio del programa Genially, una herramienta digital muy versátil y en alza entre los profesores porque ofrece una gran libertad para hacer presentaciones interactivas o juegos de diversa índole, la profesora prepararía diferentes juegos virtuales a modo de repaso para ayudar a los niños a asimilar los contenidos más importantes de cada capítulo de la serie (un escape-room, un crucigrama...).

A modo de evaluación final, uno de los títeres protagonistas de ese capítulo de la Historia de la Música podría ser el presentador de un concurso de preguntas que se haría por grupos en el aula. El títere dirigiría el concurso, ya que las mediciones que he hecho al respecto durante las prácticas declaran que los niños responden con más entusiasmo, se implican más y disfrutan más del concurso si es el títere y no la profesora quien lleva las riendas.

Así conseguimos que un contenido en general denso y difícil de contextualizar para los alumnos en el tiempo sea mucho más atractivo e interesante.

Otra serie de vídeos de los Mu(si)ñecos estaría relacionada con compositores relevantes a lo largo de la historia de la música. Serían vídeoblogs, inspirados en los vídeos de este estilo que circulan por plataformas como YouTube: similares a los vídeos de “50 cosas sobre mí” pero con compositores como Beethoven, Verdi, Chopin, Schubert o Hildegard von Bingen.

Estos vídeos serían más cortos y se usarían en el aula si esta dispusiera de al menos 4 dispositivos electrónicos (tablets, ordenadores...). Los Mu(si)ñecos que aparecerían en estos vídeos seguramente no serían como los títeres de los vídeos anteriormente descritos: el tipo de títere para esta tanda de vídeos está formado por un retrato del compositor que articula la boca por medio de un mecanismo de varillas que accionaría el profesor (véase Anexo 4).

La propuesta didáctica para trabajar los compositores se basa en la técnica del puzzle. Se divide a la clase en 5 grupos de 4 niños. Se colocan 4 compositores en las esquinas de la clase (con un poco de suerte se colocaría en cada esquina un dispositivo donde visionar los vídeos). Cada niño se le asigna un compositor y se acerca a la esquina donde este se encuentra. Se le da un tiempo para que aprendan la información del compositor y después debe contársela a sus compañeros.

Cada alumno tendrá una tabla que deberá rellenar con la información de los compositores que le dicen sus compañeros. A mayores, cada grupo cuenta con una serie de pistas que conducen a un compositor. Tras completar la información de todos ellos, deberán ir descartando compositores poniendo en común las pistas. Esta idea está inspirada en el juego creado por el maestro Miguel Chumillas, maestro de música que comparte los materiales y juegos que crea para la enseñanza musical a través de plataformas como su canal de YouTube, su cuenta de Twitter o Google Drive.

En caso de no tener acceso al menos a 4 dispositivos electrónicos, esta actividad podría asignarse como tarea para casa por plataformas como Teams. A cada niño del grupo se le envía el vídeo de uno de los compositores. Este debe aprender la información de dicho compositor compartirla con sus compañeros al próximo día en clase para que completen la ficha de todos ellos.

3.2. TRABAJO POR PROYECTOS CON LOS TÍTERES

Se conoce como Trabajo por Proyectos, o Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) a la metodología que consiste en la adquisición de diferentes competencias y contenidos a través de la realización de un producto final (ya sea físico o digital) en grupo con los demás compañeros.

Así pues, otro enfoque para trabajar con títeres en el aula es que los niños creen a su propio muñeco. Como los niños de 5º y 6º de Primaria pueden llegar a sentir cierto rechazo al uso de títeres por parte del profesor, ya que saben con certeza que es el docente quien lo maneja, perdiendo así parte de su “magia”. Con esta propuesta se podría trabajar con títeres sin que los niños se sintieran reticentes a ello.

Por ejemplo, el contenido que podría trabajarse que les resulta en general cercano y atractivo son los tipos de música popular urbana. En el BOCyL podemos encontrar contenidos referentes a esta temática, por ejemplo, en el bloque de Interpretación Musical de 5º de Primaria: “Identificación de los instrumentos de la música popular y urbana.” (pg. 420).

Este trabajo por proyectos podría llevarse a cabo en 3 sesiones, si fuese necesario en 4. En la primera sesión los niños, divididos en varios grupos (uno por cada estilo de música popular urbana que se quiera trabajar) deberán investigar sobre las características de estilos como el *hip-hop*, el *trap*, el *reggae*, el *grunge*... Después, en la siguiente sesión, deberán construir un títere de guante, una marioneta o el títere que crean conveniente

(siempre con la supervisión del docente). Para ello, utilizarán materiales reciclados, como cartones, retales, botones... El títere debe ser representativo del estilo de música popular urbana que le toca trabajar a ese grupo de niños. Si necesita referencias, podrán acceder a Internet o bien observar los Mu(s)iñecos, ya que, tal y como vimos en el Anexo 3 hay personajes que representan dichos estilos musicales: *Lil' Key, Nina, Lena...*

En la última sesión, los niños presentarán a los compañeros el títere que han elaborado y explicarán al resto de sus compañeros las características del estilo de música popular urbana que les ha tocado presentar. Para terminar, se escucharán fragmentos representativos de cada estilo musical y se pondrán en común similitudes y diferencias.

3.3. TEATRO DE TÍTERES

Esta propuesta se apoya en el aprendizaje colaborativo y está influenciada por técnicas de innovación como la conocida *Flipped Classroom*, un método de aprendizaje en el que los alumnos investigan y aprenden los contenidos en casa, por su cuenta, para después, con la información asimilada, puedan en el aula todos juntos llevar a cabo actividades en grupo o analizar ideas (UNIR, 2020).

Se divide a los niños por parejas y se les organiza en las semanas que dura el curso. Cada pareja dispone de dos semanas para elaborar un guion breve y los títeres (por ejemplo, títeres de varilla) que consideren necesarios con los que explicar a sus compañeros contenidos relacionados con la música. Dichos contenidos pueden ser sobre teoría musical (que expliquen a sus compañeros algún contenido teórico que se está trabajando en clase) o sobre algún tema de actualidad relacionado con la música (un evento cultural que ocurrirá próximamente en la ciudad, un memorial dedicado a algún artista...). También se aceptarán como contenidos válidos para hacer el teatro (que no durará más de 10 minutos de clase) asuntos que generen un debate en clase (por ejemplo: el uso de "Autotune" en la música popular actual, los plagios en el mundo de la industria musical, la invisibilización de compositoras a lo largo de la historia...).

Los contenidos se adaptarán al curso con el que se esté trabajando. El docente será el responsable de ofrecer una lista de temas a los niños para que elijan, pero aceptará cualquier otro contenido que ellos propongan y sea adecuado.

La idea es que cada dos semanas sea una pareja diferente la encargada de ayudar a sus compañeros a entender conceptos musicales o conocer un poco más sobre la actualidad musical que les rodea a través de los títeres, quienes comunicarán el producto

final en un espacio creado en la clase con ese fin (una especie de Guiñol elaborado con cartón) durante 10 o 15 minutos de una clase establecida con antelación por el docente como fecha límite para tener la “mini obra de teatro” preparada. La calidad del guion y la originalidad y destreza a la hora de comunicar y elaborar los títeres serán los criterios a tener en cuenta por el maestro.

Con esta actividad no solo se promueve el uso de títeres en el aula de música: también se trabaja la competencia lingüística (desarrollan sus habilidades comunicativas) y los niños se motivan al ser ellos quienes expliquen a sus compañeros algunos contenidos.

3.4. OTRAS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN MUSICAL CON TÍTERES

3.4.1 Ritmos con AJ

AJ es uno de los títeres que forman parte del universo de Mu(si)ñecos. Se trata, como puede verse en la tabla del Anexo 3, de un hombre de las cavernas con mucho ritmo. Es por esto que su función puede ser trabajar la percusión corporal y diferentes secuencias rítmicas con los más pequeños. Si se utilizan sistemas como el método silábico de Kodály para aprender a solfear ritmos, podemos aprovechar la sencillez de dichas “onomatopeyas” asociadas a cada figura musical para decirles a los niños que ese es “el idioma rudimentario de nuestro amigo *AJ*” y que sea a él a quien imiten para leer una secuencia rítmica con “*ta*”, “*ti-ti*”, “*um*” y derivados.

Esta intervención está pensada para llevarse a cabo con los primeros cursos de Primaria, como por ejemplo 1º y 2º, o 3º.

Además, se podría iniciar a los niños en los dictados rítmicos sutilmente, sin que fueran conscientes de que están llevando a cabo uno, ya que el cometido sería “descifrar el mensaje de *AJ*” o “descubrir la adivinanza de *AJ*”, por ejemplo. Así conseguimos que una actividad que no suele llamarles la atención se convierta en un juego con el que trabajan contenidos relevantes de cara a la asignatura.

Algunos contenidos del BOCyL que se podrían trabajar son, por ejemplo:

CURSO	BLOQUE	CONTENIDOS TRABAJADOS
1º		-Percusión altura determinada, percusión altura indeterminada. -Esquemas rítmicos y melódicos básicos.

		<i>-Introducción al lenguaje musical, conceptos básicos.</i>
2º	La Interpretación Musical	<i>-Lenguaje musical aplicado a la interpretación de canciones. Conceptos básicos. (...) Las figuras y los silencios. -Posibilidades sonoras y expresivas del propio cuerpo, de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical</i>
3º	La Escucha	<i>-Interiorización mediante la escucha de algunos elementos del lenguaje musical rítmico: compases binarios, ternarios y cuaternarios. Figuras musicales.</i>

Tabla 3: Contenidos que pueden trabajarse con AJ en diferentes cursos de Primaria. Fuente: BOCyL

3.4.2. Cualidades del sonido con Mozartillo

Las cualidades del sonido (intensidad, altura, duración y timbre) son un contenido del BOCyL que se trabaja en muchos de los niveles. En esta tabla se ven algunos ejemplos:

CURSO	BLOQUE	CONTENIDOS TRABAJADOS
1º	La Escucha	<i>-Cualidades de los sonidos del entorno natural y social. Sonido, ruido, silencio. Identificación y representación mediante el gesto corporal. Sonidos fuertes/sonidos suaves. Sonidos largos/sonidos cortos. Sonidos graves/sonidos agudos.</i>
2º		<i>-Cualidades de los sonidos del entorno natural y social. Altura, intensidad, duración y timbre. Paisajes sonoros.</i>
4º		<i>-Profundización a través de la escucha de los principales elementos del lenguaje musical: melodía, ritmo, forma, matices y timbre.</i>

Tabla 4: Contenidos que pueden trabajarse con Mozartillo en diferentes cursos de Primaria. Fuente: BOCyL

Este es un contenido que ofrece infinidad de posibilidades. Por eso, es una buena opción para utilizar los Mu(si)ñecos. *Mozartillo*, el niño prodigio, puede llevar a cabo audiciones activas con los niños para que distingan las distintas cualidades del sonido, o recitar diferentes sonidos y que los niños los clasifiquen según su intensidad, su duración...

3.4.3. Instrumentos musicales con Big Lewis

Esta intervención educativa va dirigida al aprendizaje de los instrumentos musicales de una forma lúdica y significativa. Este contenido, “Discriminación auditiva y clasificación de instrumentos musicales según diversos criterios. Instrumentos escolares. Familias. Música culta/música popular. Instrumentos acústicos/electrónicos.” (pg. 288), suele generar dificultades en los alumnos debido a su contenido, en ocasiones denso. Los niños no solo deben aprender el nombre de un instrumento. También deben conocer su forma, su sonido, a qué familia pertenece...Por eso, la presencia de *Big Lewis*, el gran trompetista de Jazz, puede facilitar las cosas.

Esta intervención se puso en práctica en el colegio Macías Picavea. La idea fue hacer un bingo de instrumentos. Cada niño tenía un “cartón de bingo” con 4 instrumentos. Dependiendo de la familia que se estuviera trabajando en clase dichos instrumentos eran de madera, de viento o de percusión. La profesora sacaba una imagen del instrumento de su bolsa o reproducía un fragmento interpretado por un instrumento. Si los alumnos tenían ese instrumento en su cartón, lo tachaban. Se seguía hasta que alguien hacía bingo.

Si bien la actividad en sí ya causaba mucha expectación, lo cierto es que algunos alumnos no mostraban interés. Por eso, la introducción de *Big Lewis* a la actividad fue un acierto: en un bingo sin él, los alumnos menos interesados en la actividad no prestaban demasiada atención. Con el títere, todos los integrantes de la clase escuchaban atentos durante el desarrollo del bingo.

3.4.4. Musicogramas con los Mu(si)ñecos

El musicograma es una técnica creada por el pedagogo Jos Wuytack en la década de los 70 para llevar a cabo la audición musical activa. Mediante grafías no convencionales, los niños escuchan e interpretan piezas musicales que de otra forma no serían capaces de reproducir debido a sus carencias en el entendimiento de la notación musical tradicional.

Es por ese carácter libre intrínseco en el uso de grafías no convencionales que pueden entrar en juego los Mu(si)ñecos. Si se asigna a cada títere una figura musical, los niños pueden interpretar piezas sencillas. Veamos un ejemplo para 1º de Primaria:

El docente tiene en la mano dos títeres: Lena la rockera y a Eloísa la trovadora. Cada vez que Lena abre la boca, los niños deben dar una palmada (que correspondería a una negra). Cuando la que abra la boca dos veces al ritmo de dos corcheas sea Eloísa, los niños deben darse dos veces en los muslos (el equivalente a dos corcheas). Si ninguna

abre la boca, los niños se llevan el dedo a la boca y dicen shh (representando así un silencio de negra). Tras practicar varias veces, se pone una canción adecuada donde las figuras que deben interpretar son negras, dos corcheas y silencios de negra. Con ayuda de Lena y de Eloísa, los niños interpretan la canción.

En este caso, el musicograma (un “ritmograma” más concretamente) no es un vídeo o una ficha con las fotos de los títeres: el musicograma está vivo y está sucediendo al mismo tiempo que los niños lo interpretan, ya que es el docente con los Mu(si)ñecos en la mano quien guía los niños.

Con cursos superiores se puede aumentar la dificultad. Por ejemplo, podemos añadir nuevos títeres a los que se les asignen diferentes figuras musicales (cuatro semicorcheas, blanca, silencio de corchea, silencio de blanca...). Al no disponer el docente de suficientes manos para manejar a todos los títeres que vayan apareciendo, se ofrecen dos soluciones:

La primera es que se prepare un pequeño musicograma en papel o para visionar en clase todos juntos donde se vayan sucediendo fotos de los títeres, tal y como suelen ser los musicogramas que podemos encontrar en YouTube.

La segunda implica activamente a los niños y resulta más enriquecedora. Se le da un títere a cada niño y, todos juntos, deben coordinarse para interpretar frases rítmicas ya establecidas (se las proporciona el docente) con los títeres, abriendo la boca del muñeco y diciendo la sílaba correspondiente a la figura rítmica que representa cuando así sea preciso. También puede elegirse al azar a unos cuantos alumnos cada vez y que guíen a los demás en la interpretación del musicograma tal y como hacía el docente, cada uno dirigiendo uno de los títeres.

4. OTRAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS CON LOS TÍTERES

4.1. PROPUESTA DIDÁCTICA CON TÍTERES EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Dado que la Educación Musical se circunscribe en un área más grande, la de la Educación Artística, otra posibilidad es ahondar en el universo de los títeres fusionando música y actividades plásticas. Para ello, se puede pedir a los niños que diseñen y elaboren sus propias marionetas. Un ejemplo de esta propuesta es el pianista de guante.

4.1.1. Pianista de guante

Con unas plantillas, una pistola de pegamento y un guante quirúrgico para cada niño pueden hacer unas sencillas marionetas que tocan el piano. Las manos del muñeco se pegarían en los dedos índice y meñique, y la cabeza en los dedos anular y corazón. El piano se pegaría en la palma de la mano, todo ello con la pistola de pegamento caliente que manipularía por seguridad la profesora. Los niños tienen total libertad a la hora de crear a sus pianistas. Una vez las piezas están creadas y pegadas al guante, bastaría esperar unos minutos a que el pegamento se enfriase y ya podrían jugar con ello.

Se trata de una manualidad sencilla pero muy atractiva para ellos, sobre todo porque se les da la libertad plena a la hora de crear su personaje.



Figura 19: Pianista de guante elaborado por una niña de 4º de Primaria.
Fuente: elaboración propia.

4.1.2. Orquesta de dedos

Esta actividad puede ser una buena forma de trabajar la motricidad fina y la capacidad de concentración. Con fieltro de colores, pegamento de contacto y unas tijeras se pueden hacer pequeños títeres de dedo que simulen una orquesta donde cada personaje toque un instrumento diferente: violín, trompeta, platillos... La creación de los personajes

es libre y los niños diseñan cada música con total libertad. Los instrumentos, para facilitar el trabajo, pueden ser de papel y que solo tengan que colorearlos, recortarlos y pegarlos.

4.1.3. Bailarín con encuadernadores

Los niños recortan y colorean las partes del cuerpo de un muñeco, que será nuestro bailarín. Después, para lograr que sea móvil y grácil, para que dé la sensación de estar bailando, se unen las partes con encuadernadores, que permiten movilidad total de las partes del muñeco. Una manualidad sencilla pero muy vistosa con la que se pueden explorar diferentes formas de baile: ballet, danza contemporánea...



Figura 20: ejemplo de títere bidimensional realizado con encuadernadores.

Fuente: <http://aguecu.blogspot.com/2009/03/munecos-articulados.html>

4.1.4. Ballet de manos

Para esta manualidad necesitaremos: una goma del pelo pequeña, pegamento de contacto, cartulinas, pegamento, tijeras y un poco de tul.

En la cartulina dibujamos un/a bailarín/a de ballet de cuerpo entero. Una vez esté hecha, la recortamos y, con pegamento de contacto, pegamos la goma de pelo en su espalda. Ahí será donde meteremos los dedos índice y corazón para manejar el títere. Una vez el pegamento se haya secado y la goma esté bien fijada, pegamos un pequeño trozo de tul en la cintura del muñeco, simulando un tutú.

Los dedos de los niños serán las piernas de nuestro/a bailarín/a. Es una manualidad muy sencilla pero que ofrece unos resultados muy interesantes y a los niños les gusta mucho.



Figura 21: ejemplos de bailarines de manos.

Fuente: <https://www.pinterest.com.mx/pin/564427765786411531/>

4.2. ENSEÑANZA DE VALORES CON LOS MU(SI)ÑECOS

De acuerdo con la ley educativa vigente, la LOMCE, hay una serie de temas que deben enseñarse a lo largo de toda la etapa educativa en todas las asignaturas. Son los conocidos como temas transversales. Estos temas deben impregnar la totalidad de las actividades de un centro y deben estar presentes en las diferentes áreas y programaciones de toda la etapa escolar.

Aprovechando la versatilidad de los Mu(si)ñecos, podemos educar en alguno de estos temas, como por ejemplo la **Educación Moral y Cívica** (recordamos, pues, que los títeres, en palabras de Ana Marqués Ibáñez, son “en las diferentes culturas un medio de comunicación para: enseñar valores, explicar contenidos, transmisión de obras literarias y musicales, y actividades de arte lúdico en el proceso de fabricación de los muñecos” (pg. 239)) o la **Educación para la igualdad de oportunidad de ambos sexos**. Hasta la fecha, el número de personajes femeninos que he diseñado es equiparable al número de títeres masculinos, y los títeres base tienen distintos tonos de piel, para no caer en la hegemonía supremacista blanca y dar valor a la música de otras culturas y regiones del mundo. De esta forma las representaciones con los títeres reflejan la diversidad en la que vivimos envueltos y no invisibilizan a grandes colectivos de nuestra sociedad.

CONCLUSIONES

Los títeres han acompañado al hombre desde los albores de la humanidad. Estos simpáticos muñecos articulados han servido durante siglos para transmitir el saber de los pueblos de una generación a otra. Podríamos decir pues, que han acompañado a maestros que ni siquiera sabían que lo eran desde siempre y, aunque hayan podido pasar algo desapercibidos en el mundo educativo, lo cierto es que su presencia ha servido en muchas ocasiones para hacer llegar mensajes de lo más pintorescos.

Los títeres se han adaptado a todas las culturas y circunstancias y mantener su esencia ante el paso del tiempo. Con la llegada de los medios de comunicación modernos, como la televisión, los títeres no perdieron su valor y conquistaron las pantallas de cientos de hogares, manteniendo su labor de transmitir valores, cultura y conocimiento.

Crear los Mu(si)ñecos ha sido una tarea ardua y compleja. Han hecho falta muchas horas de trabajo (casi más que para redactar este documento) para dar forma y elaborar los títeres: horas de organización previa, de investigación sobre qué tipo de títere quiero hacer y cómo se construye, de confección, de caracterización...Las Navidades las pasé entre espuma de tapicero, pegamento de zapatos y muchos dolores de cabeza para resolver ingeniosamente los problemas que iban surgiendo.

Todo ese esfuerzo dio sus frutos y a día de hoy cuento con una herramienta artesanal de creación propia que me acompañará eternamente en mi labor docente. Es tan versátil y manejable que se puede adaptar a infinidad de situaciones educativas y contenidos que enseñar. Y encima, lo mejor de todo: los niños adoran a los Mu(si)ñecos.

Los Mu(si)ñecos van más allá del aula: forman parte de un proyecto a largo plazo que, a pesar de que requerirá de mucho tiempo para estar completamente finalizado, los primeros ensayos con los títeres en el aula de música vaticinan éxitos futuros en cuestiones como la atención en el aula o la transmisión de contenidos densos y difíciles de forma divertida.

Si bien no es muy común todavía encontrar títeres en el aula, menos aún en el aula de música, lo cierto es que cada vez más profesores optan por echarse un amigo de tela para dar sus clases, puesto que se ha demostrado que ayudan a mejorar la atención de los niños y a que estos perciban los contenidos con entusiasmo y curiosidad. Tal vez en un futuro no muy lejano se compartan las ventajas pedagógicas que posee el títere y este sea un recurso más en las aulas de todo el mundo, recuperando así esa antigua tradición con

la que generaciones antes que nosotros aprendieron sobre el mundo gracias a estos muñecos animados.

Este TFG me ha enseñado a valorar aún más el esfuerzo, a sopesar en qué merece la pena invertir tu tiempo y energías y qué es más banal; me ha hecho “sudar la gota gorda” pensando en la forma óptima de hacer algo. También ha puesto en evidencia algo que sospechaba: mi tendencia perfeccionista me quita horas de sueño, pero la recompensa merece la pena.

A nivel académico, la elaboración del TFG ha supuesto poner en práctica mis habilidades como docente y relacionarlas con toda la teoría que he aprendido a lo largo de estos años. Diseñar diferentes propuestas didácticas, tan variadas entre sí, no habría sido posible si antes no hubiera estudiado detenidamente a los grandes pedagogos de mi especialidad, así como diferentes metodologías, recursos y técnicas innovadoras, o si no se me hubiera introducido en el campo de la psicología a través de diferentes asignaturas que he ido cursando durante la carrera.

Puedo decir sin miedo a equivocarme que este TFG va más allá de lo que hay aquí escrito: la idea que ha inspirado este trabajo se ha empezado a materializar en *AJ*, *Mozartillo* o *Big Lewis*, pero pronto habrá muchos otros personajes y títeres que me acompañarán para siempre en esta profesión, exigente y dulce a partes iguales, la cual solo acabo de empezar a disfrutar.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: PAIDÓS Educación.
- Ángel, M., & Albiach, O. (2013). Los títeres: un recurso educativo. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, p. 164-179.
- Bravo, C. M., & Navarro Guzmán, J. I. (2016). *Psicología Evolutiva en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Pirámide.
- García, J. I. (2016). *Psicología 2º de Bachillerato*. Madrid: MCGraw Hill Education.
- Gómez-Pérez, E., Ostrosky-Solís, F., Próspero-García, O. (2003). *Desarrollo de la atención, la memoria y los procesos inhibitorios: relación temporal con la maduración de la estructura y función cerebral*. *Revista de Neurología*, 561-567.
- López, E. (2016). *La ley de instrucción pública de 1857- Ley Moyano*.
- Marqués, A. (2013). *Los títeres como recurso en la Educación Artística*. Universidad de la Laguna.
- Mejía, P. P. (2010). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación.
- Oysiao. (27 de mayo de 2009). *Oysiao en el Oasis*. Obtenido de La educación Musical en España en el s. XIX (III): <https://oysiao.jlmirall.es/?p=568>
- Pérez, F. S., & Gijón Granados, J. d. (2016). *Historia de España. Bachillerato*. (O. Education, Ed.) Madrid: Inicia Dual.

Prieto, M. P. (2005). La Enseñanza de la Música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos de ámbito estatal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 77-94.

Quiles, O. L. (2003). *Educación Musical reglada en la enseñanza general española: 1939-2002*. Granada.

UNIR (3 de marzo de 2020). *Flipped Classroom, las claves de una metodología rompedora*. Obtenido de UNIR: La Universidad en Internet:
<https://www.unir.net/educacion/revista/flipped-classroom>

Zeinali, H. (2016). *Los títeres como herramienta educativa para niños de infantil y primaria*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Zorzi, M. (19 de noviembre de 2019). *Teatro de guiñol*. Obtenido de Lifeder:
<https://www.lifeder.com/teatro-de-guinol/>

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIAS PARA ELABORAR LOS MU(SI)ÑECOS:

Adam Kreutinger's webpage: <https://www.adamkreutinger.com/>

Alkema, C. J. (1983). *Manuales de Artesanía: Cómo hacer marionetas*. Madrid: EDAF.

Batek, O. (1994). *Marionetas de mano*. Barcelona: ediciones CEAC.

Ink, P. (2018). *FABRICATION D'UNE MARIONNETTE EN PATRONAGE*. Obtenido de YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=h6yW_FbQgIw&ab_channel=PUPPETINK

Kreutinger, A. (2017). *Puppet Building 101*. Obtenido de How to make a fleece pattern, parts 1, 2 and 3: https://www.youtube.com/watch?v=2CJ7pdF3I-s&ab_channel=AdamKreutinger

Leech, C. (2014). *Fieltro, hilo, costura (Felt Sew Good)*. Barcelona: Blume.

Maréchal, S. (2019). *Muñecas de Tela*. Madrid: El Drac.

Puppets, M. (2017). *TUTORIAL: cómo hacer puppets (títeres) fácil con patrones*.

Obtenido de YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=oOMAUksQKiY&ab_channel=Merakipuppets

Todos, M. p. (2014). *Como hacer un Títere de goma espuma*. Obtenido de YouTube:

https://www.youtube.com/watch?v=fxL3isvDvKQ&ab_channel=ManualidadesParaTod

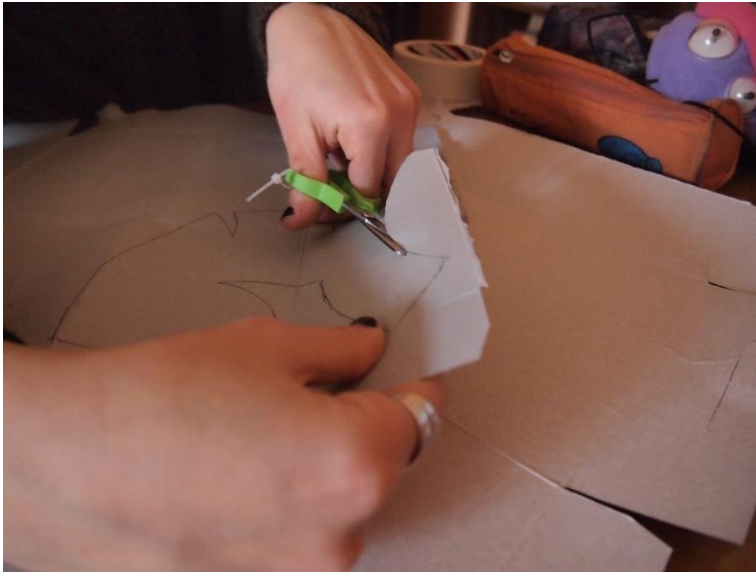
OS

ANEXOS

ANEXO 1: PROTOTIPO DE LOGO PARA LOS MU(SI)ÑECOS



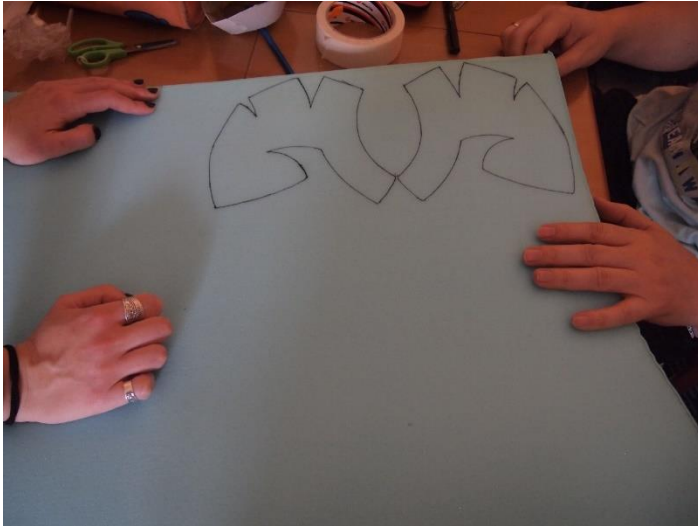
ANEXO 2: PROCESO DE ELABORACIÓN DE LOS MU(SI)ÑECOS



A2.1: Recorte de las piezas de cartón que servirán de prueba para hacer la cabeza.



A2.2: Ensamblado de las piezas de cartón que servirán de prueba para hacer la cabeza.



A2.3 y A2.4: Elaboración de las piezas que formarán la cabeza del títere.



A2.5: Cabeza y boca del títere aún sin unir.



A2.6: Una vez se ha pegado la boca al cráneo, se forra con tela.



A2.7: Cabeza sin forrar, boca y cabeza forrada. La boca está hecha de espuma, cartón y fieltro rojo y granate.



A2.8: Cabeza forrada con tela y cuello (de tela también) cosido, para ocultar el brazo del titiritero.



A2.9: Cuerpo del títere sin ensamblar. Es de la misma espuma que la cabeza y la boca.



A2.10: Cuerpo, boca, cabeza y extremidades del títere ensambladas.



A2.11: Extremidades (brazos y manos) forradas en tela.



A2.12: El títere ya tiene todas sus partes cosidas.



A2.13: Últimos detalles: velcro en ojos y manos para adherirle diferentes accesorios: ojos, cejas, instrumentos...



A2.14: Accesorios y complementos para crear los personajes.

ANEXO 3: TABLA CON LOS MU(SI)ÑECOS DISEÑADOS

Nombre del personaje	Qué etapa/estilo representa	Características del personaje	Información del personaje
<p>1</p> <p><i>AJ, el Troglodita</i></p>	<p>Música tribal/prehistórica</p>	<p>GÉNERO: hombre ORIGEN: Altamira, Cantabria TEZ: blanca OJOS: marrones oscuros con entrecejo PELO: negro largo y alborotado TRAJE: piel de leopardo COMPLEMENTOS: pulseras de abalorios de madera y un collar de colmillos</p>	<p><i>El gruñón de Ej proviene de las cavernas al norte de la Península Ibérica, en Altamira, donde se dedicaba a decorar las paredes con preciosos dibujos de bisontes y caballos.</i></p> <p><i>Le gusta tocar el tambor y es una gran percusionista corporal. Le gusta cantar, aunque no tiene una gran voz.</i></p>
<p>2</p> <p><i>Eloísa, la trovadora</i></p>	<p>Música medieval</p>	<p>GÉNERO: mujer ORIGEN: Francia TEZ: blanca OJOS: verdes PELO: largo rubio en una trenza TRAJE: azul y blanco con toques dorados COMPLEMENTOS: laúd, arpa y un hennin en la cabeza</p>	<p><i>Eloísa es la trobairitz más famosa de Occitania, al sur de lo que hoy conocemos como Francia. Se gana la vida narrando leyendas y poemas al son de su laúd o su arpa.</i></p>
<p>3</p> <p><i>Mozartillo</i></p>	<p>Etapa clasicista/barroca</p>	<p>GÉNERO: hombre ORIGEN: Viena, Austria TEZ: blanca OJOS: azules PELO: peluca blanca con una coleta atada con un lazo TRAJE: rojo y blanco con toques dorados COMPLEMENTOS: libro de partituras y pluma para escribir</p>	<p><i>Mozartillo representa a los compositores más célebres del Barroco y el Clasicismo: Bach, Mozart, Beethoven, Haydn...Es joven y muy creativo, con un don para l música innegable y un virtuosismo nunca visto antes en el viejo continente.</i></p>

<p>4</p> <p><i>Hekima Oto</i></p>	<p>Música contemporánea</p>	<p>GÉNERO: mujer ORIGEN: Japón TEZ: blanca OJOS: marrones y afilados PELO: negro corto y alborotado TRAJE: negro con camisa blanca y pajarita roja COMPLEMENTOS: libro de partituras y un piano</p>	<p><i>Hekima significa “mujer sabia, reflexiva y paciente” en japonés, y Oto es la palabra que utilizan los nipones para denominar al sonido. Los padres de esta gran compositora contemporánea no podrían haber acertado más con su nombre, ya que, desde una temprana edad, la pianista japonesa ha recopilado cientos de premios por sus obras. Desde hace un tiempo no solo se dedica a la interpretación de piezas al piano y a la composición: también es una aclamada directora de orquesta famosa en el mundo entero.</i></p>
<p>5</p> <p><i>Big Lewis</i></p>	<p>Jazz</p>	<p>GÉNERO: hombre ORIGEN: Nueva Orleans, Estados Unidos TEZ: oscura OJOS: marrones PELO: rizado y corto TRAJE: negro con camisa blanca y pajarita negra COMPLEMENTOS: una trompeta y gafas de sol</p>	<p><i>Big Lewis es uno de los trompetistas más famosos de Nueva Orleans, donde toca junto a Louis Armstrong Jazz día y noche. Su invidencia no le impide ser uno de los mejores músicos que ha conocido el mundo.</i></p>
<p>6</p> <p><i>Lena</i></p>	<p>Rock</p>	<p>GÉNERO: mujer ORIGEN: Estocolmo, Suecia TEZ: blanca OJOS: azules con los párpados maquillados negros PELO: cresta de color rojo TRAJE: ropa de cuero y cadenas COMPLEMENTOS: guitarra eléctrica</p>	<p><i>Esta vikinga de las tierras bajas de Escandinavia aporrea la guitarra con pasión junto a su grupo “Los Cuervos de Odín”. Su voz, grave y desgarrada, es reconocible por toda Suecia. Ha ganado varios premios Grammy y sus videoclips suman millones de visitas en YouTube.</i></p>
<p>7</p> <p><i>Bobbie Junior</i></p>	<p>Reggae</p>	<p>GÉNERO: hombre ORIGEN: Jamaica TEZ: oscura OJOS: marrones PELO: pelo largo negro y alborotado TRAJE: camiseta de algodón teñida de rojo, verde y amarillo COMPLEMENTOS: gorro de rastafari y guitarra</p>	<p><i>Nieto del gran Bob Marley, escribe canciones al más puro estilo de su abuelo. Es un gran percusionista, bailarín y guitarrista, y su voz cada día es más escuchada por todo el mundo a través de plataformas como SoundCloud y Spotify.</i></p>

8 <i>Isa</i>	Canción de autor	GÉNERO: mujer ORIGEN: Nueva York, Estados Unidos TEZ: blanca OJOS: verdes PELO: largo rubio suelto TRAJE: vestido blanco largo de gasa COMPLEMENTOS: guitarra y diadema en el pelo con una flor	<i>De espíritu rebelde e inconformista, le canta a la libertad y a la paz acompañada de su guitarra. Su voz es dulce y aterciopelada, y la utiliza para realizar activismo a favor de minorías oprimidas y de cuestiones como el cuidado del medio ambiente.</i>
9 <i>Jimmy Pop</i>	Pop/K-pop	GÉNERO: hombre ORIGEN: Corea del Sur TEZ: blanca OJOS: azules PELO: pelo rosa corto TRAJE: camiseta blanca y chaleco vaquero COMPLEMENTOS: micrófono	<i>Jimmy Pop es el nombre artístico de un exintegrante del famoso grupo de K-pop VPZ. Su éxito no tiene precedentes: lo que comenzó siendo una humilde boyband de Seúl se ha convertido en el fenómeno musical del siglo. Sus singles no paran de conseguirle premios como un Grammy recientemente. Jimmy no solo es un buen vocalista: también es un gran bailarín.</i>
10 <i>Nina</i>	Rap/ Hip-hop	GÉNERO: mujer ORIGEN: Alemania TEZ: oscura OJOS: verdes PELO: trenzas largas rosas TRAJE: camiseta algodón ancha COMPLEMENTOS: gorra y micrófono	<i>Hija de padres inmigrantes, Nina viene de los barrios más humildes de Berlín. La poesía fue su vía de escape de ese lugar. Su fama comenzó en las peleas de gallos a las que asistía. Era la única rapera que se presentaba, pero se ganó el respeto de sus compañeros desde el primer día. Una productora ha oído hablar de ella y la ha fichado entre sus líneas. Desde entonces, su música ha despegado hasta las listas internacionales, y sus rimas, donde habla de la inclusión y la no violencia, se escuchan cada vez en más hogares.</i>
11 <i>Lil' Key</i>	Trap	GÉNERO: hombre ORIGEN: Atlanta, Estados Unidos TEZ: oscura OJOS: marrones PELO: trenzas cortas negras TRAJE: camiseta negra desteñida con lejía COMPLEMENTOS: micrófono y cadenas a modo de collar	<i>Comenzó con un ordenador y un pequeño teclado MIDI en su cuarto. Así, él solo compuso y mezcló las pistas de sus canciones, ¡sin apenas saber nada de solfeo ni teoría musical! Sus pistas de SoundCloud comenzaron a propagarse como la espuma y en cuestión de meses, Lil' Key era uno de los traperos más cotizados de Estados Unidos. Con sus canciones promueve difundir un mensaje antirracista y de la cultura del esfuerzo.</i>

ANEXO 4: PROTOTIPO DEL DISEÑO PARA LA ELABORACIÓN DE LOS TÍTERES COMPOSITORES



¿ojos móviles? Para que sea más expresivo

↳ ¿o pegarle distintos ojos con blue-tack?

