

A AULAS
DE
VERANO

Instituto
Superior de
Formación y Recursos
en Red para el
Profesorado

PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EN LA CULTURA MUSICAL BÁSICA



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EN LA CULTURA MANUAL BÁSICA



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

Dirección General de Formación Profesional

Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del MEPSYD

<http://www.mepsyd.es>

Catálogo general de publicaciones oficiales

www.060.es

Fecha de edición: 2008

NIPO: 660-08-002-x

ISBN: 978-84-369-4571-3

Depósito legal: M. 50.289-2008

Imprime: Impresos y Revistas, S. A. (Grupo IMPRESA)

<http://publicaciones.administracion.es>

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Humanidades

PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EN LA CULTURA MUSICAL BÁSICA

Esta publicación, en la que se abordan algunos de los temas tratados en el desarrollo del curso de verano titulado *Percepción y expresión en la cultura musical básica*, tiene como finalidad principal propiciar la reflexión sobre el enfoque que ha de darse al área de música en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tomando en consideración tanto algunos de los acontecimientos que, en los albores del siglo XXI, han afectado a los mundos de la música y de la educación musical como los planteamientos de un nuevo currículo que, en gran medida, responde a los desafíos planteados por dichos acontecimientos.

Con ese objetivo, el volumen procura contribuir no sólo a la siempre necesaria actualización didáctica del profesorado, sino también al acercamiento a nuevas realidades que le permitan repensar, más allá de los contenidos específicos que han de enseñarse en el área, el sentido y la finalidad de una educación musical que procura el desarrollo de una serie de competencias, básicas y específicas, en todo el alumnado. Más allá del cómo, y de la inmediatez de las actividades que puedan desarrollarse en el aula de música, hay dos importantes preguntas que, entre todos, deberíamos ser capaces de responder: primero, si tenemos realmente una visión clara y un plan de acción para mejorar lo que hemos venido haciendo en el ámbito de la educación musical; segundo, si hemos sido, o seremos, capaces de llegar realmente a un acuerdo acerca de en qué debería consistir la educación musical en las escuelas, en la actualidad y en los próximos años. Los autores que han colaborado en los distintos capítulos que integran este libro intentan, desde distintas perspectivas, dar respuesta a estas preguntas y, especialmente, ayudar al profesorado a emprender nuevos caminos en su acción cotidiana.

Dirección editorial del volumen *Percepción y expresión en la cultura musical básica*: ANDREA GIRÁLDEZ

Coordinación: SERGIO PEDRERA LLOSA

Autores:

ALSINA, Pep

DELALANDE, François

DÍAZ LARA, Gumersindo

DÍAZ, Maravillas

IBARRETXE, Gotzon

LUENGO, Antonia

MALBRÁN, Silvia

ROMERO NARANJO, Javier

ÍNDICE

<i>Un millón de compositores</i>	7
François Delalande	
<i>Las TIC en el aula de música</i>	19
Gumersindo Díaz Lara	
<i>La evaluación por portafolios en el aula de música</i>	45
Pep Alsina	
<i>Diseño de estrategias musicales: un desafío para los educadores</i>	61
Silvia Malbrán	
<i>Rock'n'ESO</i>	75
Antonia Luengo Sojo	
<i>Diversidad de culturas musicales en la ESO: modelos curriculares, materiales didácticos y prácticas</i>	103
Gotzon Ibarretxe	
<i>Bodymusic-Bodypercusión. Ritmos de rock, funky, reage y samba con percusión corporal y su aplicación didáctica</i>	121
Francisco Javier Romero Naranjo	
<i>Enseñanza Musical General y Especializada: una coordinación necesaria</i>	139
Maravillas Díaz	
<i>La música en la ESO: perspectivas de futuro</i>	157
Maravillas Díaz y Gotzon Ibarretxe	
Ediciones del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado	165

UN MILLON DE COMPOSITORES¹

François Delalande
Groupe de Recherches Musicales. París

- 1. LA SEGUNDA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA DE LA MÚSICA OCCIDENTAL**
- 2. LA BÚSQUEDA DEL “SONIDO”**
- 3. LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES**
- 4. LOS INSTRUMENTOS DE APROPIACIÓN, DE CREACIÓN Y DE INTERCAMBIO**

REFERENCIAS

La irrupción de las tecnologías del sonido aún no ha terminado de transformar ese hecho social que denominamos música, ni de modificar en profundidad las condiciones de la pedagogía musical, más concretamente. Habrá quien asista con inquietud a tales cambios pero tal vez sean, en realidad, una oportunidad de abrir la Enseñanza a determinadas prácticas, y sobre todo a prácticas de creación, cada vez más extendidas en la sociedad.

Para intentar apreciar dichas modificaciones, y sacar de ellas las correspondientes conclusiones pedagógicas, es necesario volver sobre aquello que sucedió en el siglo XX y que se propaga sin cesar, como una ola, bajo distintas formas.

1. LA SEGUNDA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA DE LA MÚSICA OCCIDENTAL

¿Por qué “segunda revolución tecnológica”? Porque hubo una primera, y sólo estableciendo un paralelismo entre ambas se puede apreciar la importancia de la segunda.

La primera data aproximadamente del siglo XIII, y de ahora en adelante la llamaremos revolución de la escritura. Hasta finales del siglo XII, la música

¹ Traducido del francés por Susana García Zapatero.

se imaginaba oralmente y sólo se transcribía una vez cantada o tocada. La notación se empleaba como método de *conservación* y de *transmisión*. El canto gregoriano, por ejemplo, se transcribía para aligerar la memoria de los monjes, aunque antes se cantaba. Pero de repente, entre finales del siglo XII y principios del siglo XIV, de forma totalmente inesperada, comenzó a utilizarse la escritura a la inversa, es decir, primero se escribía la música y luego se cantaba. La notación ya no era solo un medio de conservación y transmisión; servía también para imaginar las melodías. El papel y el lápiz (o lo que se empleara en su lugar) se convirtieron en una tecnología de *creación*: se escribía una línea melódica a partir de la cual se imaginaban el resto de las voces. Conviene señalar en este punto, pues realizaremos las mismas observaciones en el siglo XX, que la citada revolución tecnológica tuvo consecuencias inmediatas tanto en el ámbito estético como en el social.

La música que se componía con ayuda de un soporte gráfico ya no era la misma. El uso de la escritura como instrumento de invención surgió en la época en que se produjo el desarrollo de la polifonía, y algo más tarde, ya en el siglo XIV, los compositores del Ars Nova, disfrutaron jugando con las posibilidades que ofrece la escritura. No hay nada más sencillo que plasmar en papel la retrogradación de una melodía (empezando por la última nota y terminando por la primera), algo realmente “impensable” sin una representación gráfica. Del siglo XIV al XIX, la música culta occidental combinó incesantemente los aspectos vertical y horizontal en las dos dimensiones del papel.

Las consecuencias sociales no fueron menos importantes. El hecho de escribir la música en un soporte propició la firma de la partitura, y con la rúbrica surgió la figura del compositor. Así, poco a poco, las prácticas comenzaron a organizarse en torno a la partitura: uno escribía y otro interpretaba. Más tarde, a comienzos del siglo XVI, con la difusión a (relativamente) gran escala de las partituras gracias a la “reproductibilidad técnica”, como diría Walter Benjamin en un contexto diferente (1935) acerca de otra clase de obras de arte, las prácticas sociales se reorganizaron en torno a partituras impresas. A partir de ese momento, quien así lo deseara podía adquirir cuadernos de canciones polifónicas y descifrarlos en familia o en compañía de amigos. Empezaba a tomar forma la figura del aficionado.

Fue esta sociedad musical, centrada en las partituras, con lo que eso supone en cuestión de técnicas de descifrado e interpretación instrumental de la escritura musical, de edición, difusión y conservación en las bibliotecas, de pedagogía de la lectura, es decir, el solfeo, y de la escritura, a saber, la armonía, el contrapunto y la fuga, la que dominó la música culta occidental durante siete siglos, y la que aún hoy conocemos. Sin embargo, en la actualidad se enfrenta a la tremenda competencia de otra organización social basada en las técnicas de reproducción y de difusión del sonido, fruto de la llamada segunda revolución tecnológica.

El primer acto es la invención del registro, que en un primer momento sirvió, al igual que la notación, como método de conservación y difusión. Hubo que esperar a mediados del siglo XX para que este nuevo soporte, a su vez, se utilizara a la inversa con el fin de crear directamente, en el disco o la banda, una determinada música, electrónica o electroacústica. También en esta ocasión el soporte implicaba una estética: ya no era la misma música que se componía con máquinas. La revolución tecnológica determinó una nueva orientación estética que abandonaba esas combinaciones entre lo horizontal y lo vertical en pro de una búsqueda del “sonido” y una reestructuración de las prácticas sociales. Pero estamos llegando al meollo de la cuestión y es importante que estudiemos con atención esos dos aspectos.

2. LA BÚSQUEDA DEL “SONIDO”

Ya desde la Edad Media los músicos soñaban con fijar el sonido. Y fueron haciéndolo cada vez mejor plasmando, en la medida en que se lo permitía la escritura, los detalles de las florituras, los matices o la articulación. Es algo que hoy en día las grabaciones y los estudios han hecho posible a todos los niveles. No obstante, en el proceso de descubrimiento existen varias etapas: la grabación mecánica, en 1877, después, en 1925, la grabación eléctrica con el micrófono y el amplificador, que ya captaban detalles sutiles en extremo de la voz o de la sonoridad instrumental, y sobre todo el punto de inflexión de mediados del siglo XX. Aparecen de forma casi simultánea la música concreta (1948) y la electrónica (1950), el microsuro (que empezó a comercializarse en 1952), el uso de la banda magnética, la alta fidelidad, los receptores de transistores portátiles... El gusto por el “sonido” que de ello se deriva es un valor estético prioritario en todos los géneros musicales, ya se trate de música “cultura” o “popular”². Y lo demostraremos con varios ejemplos.

Probablemente el mejor exponente de esta búsqueda sea la música electroacústica totalmente realizada en estudio, en la que el artífice se toma su tiempo y ajusta “en diferido” la sonoridad, los ataques y la morfología de los objetos sonoros que se combinan. A diferencia del compositor de música escrita, que se valía de la *mirada* para verificar en la partitura que las distintas voces armonizaban, el compositor de música electroacústica, situado ante sus altavoces, verifica de oído que las sonoridades elegidas se corresponden entre sí tal y como desea.

El título de una pieza de Bernard Parmegiani, *De natura sonorum*, ilustra a la perfección esta perspectiva estética³. Ahora se trata de escrutar la naturale-

² DELALANDE, François (2001). *Le “son” des musiques, entre technologie et esthétique*. París: Ina/Buchet-Chastel.

³ CD: INA C 3001.

za de los sonidos. El primer movimiento “incidencias/résonances”, es un juego en el que se mezclan los ataques breves e incisivos y las resonancias largas, adornadas con toda una paleta de lo que Pierre Schaeffer denominaba estilos, es decir, vibratos más o menos lentos, acelerados, retenidos, naturales o artificiales. Todas estas resonancias se escuchan a la misma altura: y, sin embargo, dicen que desde los primeros compases de la pieza esa altura, que ha dominado la escritura en el transcurso de los siglos, queda relegada al olvido y sólo se escucha lo que no se sabía anotar: delicados detalles de morfología sonora, vibratos en este caso, y una gradación de ataques.

La palabra “sonido” ha adquirido un sentido cuando menos novedoso en el universo del jazz y de las músicas populares modernas. Se habla así del “sonido” de Miles Davis frente al de Chet Baker, del “sonido” de un sello discográfico y del “sonido” del hard rock o del de tal o tal grupo.

Pese a todo, este interés por un “sonido”, que es al mismo tiempo un sello característico y una escritura sonora, no solo afecta al rock o a la música popular. En realidad es algo que concierne a todas las músicas que recurrieron a la grabación, al estudio, a la difusión a través de altavoces,... en definitiva, a todas las músicas.

En el caso de la música de variedades, podríamos evocar el estilo sonoro de Jane Birkin, cantante que inventó un modo de susurrar, más que entonar, muy cerca del micro, para que se escuchara ante todo un aliento y una boca, con un ruido de saliva, y no realmente una voz⁴. De esta presencia se desprende un erotismo que emana tanto del “sonido” como de las palabras, o incluso más...

Ese “sonido” de Jane Birkin se opone al que obtiene Claude Nougaro en una canción que llevó a mezclar a los Estados Unidos, en un estudio rebuscado, en manos de técnicos también rebuscados, artistas de la otra cara del panorama musical. En dicha pieza, *Nougayork*, la percusión electrónica, las capas de sonidos sintéticos y los efectos de panorámica derecha / izquierda crean un universo duro (que simboliza la ciudad de Nueva York)⁵. Cuando entra, la voz está mezclada en un tono tan bajo que resulta apenas perceptible tras los sonidos electrónicos que ocupan el primer plano. Si escuchamos con atención se oye: “*Dès l’aéroport, j’ai senti le choc*”; pero la voz pronto queda ahogada y es la mezcla la que expresa el contenido.

Es bien sabido que los ruidos de sople, en el saxofón, junto con la fricción de los palillos sobre la caja clara, son recursos que el jazz solía explotar⁶.

⁴ J. BIRKIN y S. GAINSBURG, *Leur plaisir sans moi*, PHPS 826568-2.

⁵ C. NOUGARO y P. SAISSE, *Nougayork*, WEA 242226-2.

⁶ Véase por ejemplo: Paul DESMOND QUARTET, *Greensleeves*, DVRY DSGD-840.

Puede que aún no hayamos comprendido realmente que es el mismo oído contemporáneo, atento a los detalles de ese ruido, el que explica en parte el éxito que ha cosechado la música barroca interpretada en instrumentos antiguos.

Hemos de seguir con esa búsqueda dejando que sea la evolución tecnológica la que ilumine nuestro camino. El primer conjunto de instrumentos antiguos, el *Concentus Musicus*, lo fundó Nikolaus Harnoncourt en 1953, es decir, un año después de la aparición en el mercado de las grabaciones en microsurco. Y no debe considerarse una mera coincidencia. La calidad técnica de la grabación había mejorado de forma notable con un incremento de dos octavas en el ancho de banda y una relación entre señal y ruido de 15 decibelios; por fin era posible escuchar correctamente la calidad de una resonancia o la reverberación de un edificio, y diferenciar con precisión la sonoridad de los instrumentos. La investigación sobre los sonidos barrocos podía transmitirse y utilizarse en las grabaciones, como sucede con la investigación científica gracias a las publicaciones y a las bibliotecas.

Más tarde, en 1982, el CD supuso un nuevo avance cualitativo. Otros grupos de música barroca lo integraron en su búsqueda de un “sonido”. Cuando grabó el *Concerto pour mandoline* de Vivaldi, el Giardino Armonico permitió que los *pizzicati* del “largo” resonaran más de 4 segundos, algo que habría resultado absolutamente imposible si esas vibraciones se hubieran perdido en el ruido de fondo de la fricción del zafiro. El CD permitió grabar el silencio, así como los armónicos agudos del sonido de un violín interpretado al *al ponticello*. El comienzo del segundo movimiento de “El Invierno”, de “Las Cuatro Estaciones de Vivaldi”, ilustra a la perfección la búsqueda de un “sonido”⁷. ¿Que hay que evocar el hielo? El Giardino Armonico lo consigue creando sonoridades metálicas, frías, gélidas. Tampoco en este caso transmite el sentido un texto, una armonía o un contrapunto: el responsable es un “sonido”.

Que los intérpretes de música barroca me perdonen por equiparlos a los de jazz o de músicas populares. Ciertamente se diferencian en muchos otros aspectos, pero la búsqueda de un “sonido” los acerca, tanto en concierto como en disco, pues es la sensibilidad del público junto con la de los intérpretes la que ha conferido al “sonido” una importancia prioritaria.

3. LA REESTRUCTURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES

Desde que se desarrollaran las tecnologías del sonido, tanto para crear como para escuchar, las prácticas musicales han experimentado cambios muy profundos a los que la educación ha de aprender a sacar partido. Analizaremos

⁷ Teldec 4509-91182-2.

dicha transformación en tres ámbitos, que se corresponden asimismo con tres periodos sucesivos.

1) La aparición del estudio de composición y de la música electroacústica influyó en un primer momento en el medio profesional. Hacer música sin partituras ni intérprete supuso una transformación radical. El oficio de compositor estaba cambiando. Ya no era necesario haber pasado la juventud en el conservatorio. Componer había dejado de ser la actividad de una persona aislada en su habitación: entre músico e ingeniero se estableció una colaboración y empezaron a constituirse grupos de investigación, para empezar en el contexto de la radio (París, Colonia, Milán). Los estudios eran lugares abiertos; la mayoría de los compositores importantes de la segunda mitad del siglo XX empezó a trasladarse a los estudios de investigación allá por la década de 1950.

2) En una segunda fase, este movimiento salió del restringido círculo de los compositores profesionales y a partir de 1968 comenzaron a impartirse clases de composición electroacústica; los antiguos alumnos constituyeron asociaciones (para adquirir aquel material con un precio aún demasiado elevado) y ellos mismos enseñaban composición en un estudio. Nacía así la composición realizada por aficionados (o más bien renacía, pues ocupó un lugar destacado en la sociedad musical hasta finales del siglo XVIII). Desde entonces, esta actividad ha experimentado un crecimiento exponencial. Se estima que la cifra de compositores que frecuentaron los estudios europeos en las décadas de 1950 y 1960 asciende a una cincuentena. Varios cientos, puede que incluso un millar, componían o habían compuesto en estudios pertenecientes a asociaciones a finales de los años setenta, y según los datos de una encuesta, al menos un millón de personas compone hoy en día en Francia en sus ordenadores personales⁸. Además no son solo varones adolescentes: están representados todas las edades y ambos sexos. Para mucha gente que compone en sus hogares, esta actividad es parte esencial en su vida y el trabajo remunerado se convierte en algo accesorio. Los géneros musicales y los estilos son de lo más variado, pero eso es precisamente lo interesante, como veremos más adelante.

Evidentemente existe un motivo técnico que justifica esta evolución: el “*home studio*”, o estudio en casa, de los años ochenta permitía manejar el sintetizador con la ayuda de un ordenador; y ahora que los ordenadores incluyen excelentes sistemas de sonido (desde los años noventa), basta con instalar softwares musicales en un ordenador doméstico (en ocasiones también conectado a más equipos e instrumentos). Otro motivo es que la música “de sonido”, que aúna varios registros, juega con la morfología y los movimientos en el espacio,

⁸ POUST-LAJUS, Serges y al. (2002). “Composer sur son ordinateur: les pratiques musicales en amateur liées à l’informatique”. *Développement culturel* n.º 138, junio. www.culture.fr/culture/editions/r-devc/dc138.pdf

y ya no exige la misma formación, la de la lectura y la escritura, sino una cultura adquirida mediante la escucha, accesible a todos, y un saber hacer fruto de la práctica. Un tercer motivo es que, a lo largo de todo este tiempo, los géneros se fueron abriendo y las músicas étnicas se mezclaron con las cultas, que a su vez de cuando en cuando se codeaban con las populares, aunque quizás sucediera al contrario y el desarrollo de estas prácticas fundadas en el uso de las tecnologías del sonido fuera el que favoreció la inmensa fusión actual.

Evidentemente, la Escuela es la primera beneficiaria de esta transformación, pues abordar la música a través de la creación, desde la guardería hasta la edad adulta, cambia completamente las perspectivas y los métodos de la educación musical.

3) Pero es la transformación más reciente de la sociedad musical la que puede propiciar los cambios más profundos en la función de la Escuela. Se caracteriza por la aparición de lo que podría denominarse sociedad *horizontal* en oposición a la sociedad *vertical* que se había organizado poco a poco, en primer lugar mediante una distribución más clara de los roles en el transcurso de la historia social de la música culta, y posteriormente bajo la influencia de las industrias y del mercado de la cultura.

Lo cierto es que la música culta había experimentado una “verticalización” gradual. El compositor de música barroca y su socio en el proyecto se hallaban casi al mismo nivel: uno tenía cierto poder y el otro cierta destreza. No era raro que existiera una connivencia artística con el colaborador, lo curioso es que dicha tolerancia se extendía asimismo al público, a menudo también capaz de interpretar, e incluso de componer. De Mozart a Beethoven pasando por Boulez, empezó a constituirse una suerte de pirámide: en lo alto de una escala de competencia artística e influencia social se encuentra el compositor, maestro de los intérpretes, que relega al público a mero receptor. Paralelamente fueron desapareciendo, poco a poco, las prácticas de apropiación. La Folia, originaria del siglo XV portugués, había sufrido numerosos “arreglos” en España⁹, antes de que la retomaran Corelli, a quien también “retocaron” Geminiani, Vivaldi, etc¹⁰. Bach era capaz de transcribir a Vivaldi y a otros para convertirlos en Bach. En el siglo XIX aún era muy frecuente apropiarse de la música de los demás transcribiéndola. Los aficionados se apoderaban de Beethoven tocando la reducción de las sinfonías para piano. Pues bien, todo esto desapareció en el siglo XX. Las Sociedades de Autores protegieron las obras del plagio y la transcripción pasó de moda. El perfil del oyente se forjó con el desarrollo del concierto público, de modo que, a comienzos del siglo XX, las funciones estaban perfectamente distribuidas: los compositores eran los productores, relevados

⁹ SAVALL, Jordi, “Folias” de 1490 a 1701. AliasVox, AV 9805 (1998).

¹⁰ THE PURCELL QUARTET, ROBERT WOOLLOY, CDA67035 (1998).

por los intérpretes, y el oyente, mero receptor, sólo tenía que aplaudir. Esta oposición entre producción y recepción, hoy por hoy objeto de diversas teorías en musicología, es el resultado de todo un proceso social. A esto hay que añadir que la división de las funciones fue una oportunidad extraordinaria para desarrollar el mercado del disco, que ya daba sus primeros pasos, pues producir y recibir, en términos de mercado, son sinónimos de vender y comprar.

En el transcurso del siglo XX, la “música popular” siguió la misma evolución, aunque en su caso fue mucho más rápida. A comienzos de siglo, “música popular” era la que producía el pueblo, la que salía de él. La *popular music* de la segunda mitad de siglo designa la música que “consume” el gran público, música producida en su totalidad por las industrias culturales hasta el punto de llevarnos a dudar si hemos de traducir “*popular music*” por “música popular” en nuestras lenguas romances.

No obstante, en la actualidad esta verticalización extrema entra en conflicto con una sociedad horizontal organizada sobre un modelo totalmente distinto. Ese millón de compositores que producen por placer, difunde su música entre otros aficionados mediante redes de intercambio como los conciertos modernos que reúnen a 50 o 100 personas, los microsellos que producen 300 CDs que distribuyen casi a precio de coste, y evidentemente la divulgación por Internet. Antes de convertirse en un sistema de pirateo, el *peer-to-peer* era un intercambio de persona a persona, y todos esos compositores aficionados ponen en peligro el edificio de la producción de gran difusión, no, o no solo, porque copien gratis la música, sino porque no tienen la menor intención de “consumirla”. Si la copian es para apropiarse de ella, es decir, para seleccionar determinados extractos (*sampling*) que incorporan a su producción. Las prácticas de apropiación regresan con gran fuerza: descomponemos la música copiada para recomponerla a nuestra manera.

La guerra abierta, eso que Bernard Stiegler denomina guerra de lo sensible¹¹, entre la sociedad vertical, basada en el marketing con el apoyo de los medios de comunicación y los inmensos conciertos de las estrellas, y la sociedad horizontal, cimentada en el intercambio y la gratuidad, no es tan solo un conflicto económico. En juego están también, y eso es lo que nos interesa, aspectos culturales y educativos.

Es necesario que la extrema verticalización del mercado de la cultura equilibre los gustos. Resulta infinitamente más rentable vender un millón de ejemplares

¹¹ *De la misère symbolique: Tome 1. L'époque hyperindustrielle*, 2004, Tome 2. *La Catastrophe du sensible*, 2005. París: Ed. Galilée (*De la miseria simbólica: Tomo 1. La época hiperindustrial*, 2004, Tomo 2. *La Catástrofe de lo sensible*, 2005. París: Ed Galilée).

de un disco que 1.000 ejemplares de 1.000 discos. Las radios contribuyen a esta concentración favoreciendo la divulgación de los álbumes más escuchados, lo cual, a su vez, incrementa la “popularidad” de los mismos. Se están realizando estudios explícitos sobre el hecho de que el individuo se apoye en la masa y que sean los medios de comunicación y el mercado los que le dicten sus gustos estéticos.

No es eso exactamente lo que desean los profesores de música, abrumados por una sensación de impotencia ante la tremenda fuerza de esta máquina de modelar opiniones. Sin embargo, su fortaleza es cada vez mayor pues el modelo de sociedad musical que denominamos “horizontal”, basado en la apropiación, la creación y el intercambio, favorece la individualización. Y desde luego no es la Escuela la que ha ideado los instrumentos que utiliza ese millón de compositores para crear e intercambiar. No obstante, la Escuela puede, a su vez, apropiarse de ellos: los tiene a su disposición.

4. LOS INSTRUMENTOS DE APROPIACIÓN, DE CREACIÓN Y DE INTERCAMBIO

Nada más alcanzar su apogeo la verticalización de la difusión musical, a través de los conciertos primero y luego mediante los discos y la radio, confiando así al oyente a un rol de mero receptor, comenzaron a desarrollarse los medios para alcanzar una “escucha instrumentada”. El mando del lector de CDs es un instrumento de exploración que sustituye a una forma de escucha analítica en la escucha lineal del concierto, donde no hay posibilidad de “pausar” o “retroceder” la pieza. Y la escuela se apropió de inmediato de él. En estos momentos disponemos de un instrumento de escucha analítica mucho más potente, pues ya sabemos asociar una representación visual al objeto sonoro que se escucha, y recorrer dicha representación con un cursor que podemos desplazar para comparar momentos alejados y de ese modo explorar la pieza en cuestión, reproduciéndola con mayor lentitud en ciertos casos para escucharla mejor, o filtrándola si es necesario. El profesor utiliza la herramienta para presentar un análisis con ayuda de un documento visual proyectado y asociado a la música que se está escuchando, aunque también puede confiar a los alumnos la delicada tarea de explorar por sí mismos la música en un puesto de trabajo (un ordenador equipado con material de escucha) y hacer aparecer gráficamente en pantalla el resultado de sus propios análisis¹².

La apropiación puede ir aún más lejos (o en otra dirección) si se extraen fragmentos, se “manipulan” con instrumentos de tratamiento del sonido, y se utilizan como material de una composición¹³.

¹² La descarga del Software *Acousmographe* es libre: www.ina.fr/grm

¹³ Parte “Faire” del CD rom *la Musique électroacoustique*, GRM, www.hyptique.net

A veces la creación empieza con la producción de los sonidos. Varios equipos de investigación de distintos países trabajan en la actualidad para completar el material propuesto por la industria numérica con el fin de adaptarlo a las necesidades escolares, y experimentan con el uso que puede darse en las clases a dicho material¹⁴.

En lo que a la difusión de los trabajos realizados se refiere, por ejemplo de las composiciones, existen numerosos medios para llevarla a cabo (Internet, copias de CD, conciertos con un público reducido). Las escuelas o las clases se organizan cómodamente en red, si así lo desean.

A modo de conclusión, hemos de señalar que no existe razón alguna para que el desarrollo de instrumentos y redes quede limitado a las escuelas. Si, a petición del Ministerio francés de Educación Nacional se estudian en un centro de investigación parisino *softwares* cuyas virtudes pedagógicas quedan demostradas, evidentemente hay que intentar que se beneficien de ellos no solo las escuelas de todos los países, sino también los antiguos alumnos de nuestros establecimientos educativos, es decir, los ciudadanos, y en particular ese millón de compositores aficionados que ya no tiene acceso a los centros de formación¹⁵. La escuela posee los medios, sin gastos adicionales, para garantizar una formación continua y abierta a todos e impulsar, ejerciendo como contrapeso para equilibrar las leyes del mercado, prácticas musicales que fomenten el gusto, que ahora sabemos cuán extendido está, por crear una música personal y apropiarse activamente de la de los demás.

¹⁴ Por ejemplo el GRM ya citado: www.ina.fr/grm, el grupo italiano Tempo Reale, www.centrotemporeale.it, el Ircam y muchos otros. Pueden encontrarse ejemplos de usos pedagógicos de ciertos *softwares* en “Des outils pour la musique”, *Dossiers de l'ingénierie éducative* n.º 43, Scerem, 2003, www.cndp.fr/DOSSIERSIE/43/som43.asp.

¹⁵ Se planteó la duda de si los *softwares* que se estudian en el GRM con la ayuda financiera del ministerio francés de Educación Nacional debían o no ofrecerse libremente a todo el mundo. Por suerte la respuesta fue afirmativa.

REFERENCIAS

DELALANDE, François (2001). *Le “son” des musiques, entre technologie et esthétique*. París: Ina/Buchet-Chastel.

POUST-LAJUS, Serges y al. (2002). “Composer sur son ordinateur: les pratiques musicales en amateur liées à l’informatique”. *Développement culturel* n.º 138, junio.

STIEGLER, Bernard, *De la misère symbolique: Tome 1. L’époque hyperindustrielle*, 2004, *Tome 2. La Catastrophe du sensible*, 2005. París: Ed. Galilée.

BIRKIN, J., y GAINSBURG, S. *Leur plaisir sans moi*. PHPS 826568-2.

NOUGARO, C., y SAISSE, P. *Nougayork*. WEA 242226-2.

PAUL DESMOND QUARTET. *Greensleeves*. DVRY DSGD-840.

SAVALL, Jordi, “Folias” de 1490 a 1701. AliasVox, AV 9805 (1998).

THE PURCELL QUARTET, ROBERT WOOLLOY, CDA67035, (1998).

www.culture.fr/culture/editions/r-devc/dc138.pdf

www.ina.fr/grm

www.ina.fr/grm

www.centrotemporeale.it

www.cndp.fr/DOSSIERSIE/43/som43.asp

LAS TIC EN EL AULA DE MÚSICA

Gumersindo Díaz Lara
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

- 1.1. La sociedad de la información**
- 1.2. ¿Qué puede hacer la escuela?**

2. LAS TIC Y SU INTEGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

- 2.1. Principios básicos de utilización**
- 2.2. Aportaciones de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje de la música**

3. LAS TIC: UN CONTENIDO EXPLÍCITO EN EL NUEVO CURRÍCULO DE MÚSICA

4. ALGUNAS POSIBILIDADES DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE MÚSICA

- 4.1. La audición musical**
- 4.2. El lenguaje musical**
- 4.3. El taller de composición colectiva**
- 4.4. Las TIC como auxiliares para la interpretación**
- 4.5. Sonorización de documentos, imágenes, publicidad, coreografías, etc.**
- 4.6. Estrategias de aprendizaje por descubrimiento y trabajo cooperativo**

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

ANEXO: PREPARACIÓN DE UNA AUDICIÓN MUSICAL CON UN PROGRAMA DE PRESENTACIONES

- Proceso para la creación de la Presentación**
- Creación de la Presentación propiamente dicha**
- Otra alternativa**

BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La sociedad de la información

La *revolución* de la información y de la comunicación es ya una realidad en la sociedad, una sociedad que no puede comprenderse sin la imparable influencia de las tecnologías de la información y de la comunicación. Ya desde las últimas décadas del siglo XX, bajo el nombre de nuevas tecnologías, se nos presentan con tal *poder* que transforman todo cuanto tocan: espacios, tiempo, trabajo, instituciones, ocio... hasta llegar, incluso, al pensamiento y hasta la identidad de las personas.

Nada, ni siquiera la enseñanza institucionalizada, escapa a la poderosa mano de las tecnologías de la información y de la comunicación (que a partir de ahora denominaremos abreviadamente TIC). Implícitamente, parece que el punto de partida es la aceptación sin discusión del modelo socioeconómico que impregna la difusión masiva de las TIC, cuya necesidad o lo inevitable de su presencia, escasamente, o en ningún caso, son puestas en duda: “Las enormes posibilidades educativas de las TIC...” se ha convertido en un verdadera frase fetiche tanto en el discurso de expertos, como de profesionales de la educación e, incluso, en la voz de la calle.

No es nuestra intención posicionarnos en el extremo opuesto, en el que ve una mano negra que domina a quienes rigen las políticas de medios, de información, de inversiones... Pero tampoco podemos ser tan ingenuos como para pensar que las TIC son ajenas a una lógica de mercado que opera conforme a los principios del utilitarismo economicista y en la que lo tecnológico abarca también lo social y lo político. Y la educación, que participa a la vez de lo social y de lo político, tampoco escapa a esa lógica que auspicia esta era tecnológica. Sería un contrasentido oponernos a que las TIC se apliquen en la educación y, en general, en la formación de los ciudadanos, pues, con independencia de una actitud más o menos crítica hacia ellas, las TIC intervienen y ejercen su trabajo pedagógico con los ciudadanos antes incluso de que advirtamos que lo están haciendo. Lo importante, a nuestro entender, será centrarnos en las relaciones que se establecen entre la institución escolar y las tecnologías en el contexto de la denominada sociedad de la información, y a partir de ahí reconstruir el modelo educativo, de forma que podamos evitar, o al menos reducir, el alejamiento entre la forma en que enseñamos y el modo en que las nuevas generaciones se acercan a la información y al conocimiento. No por eso daremos por sentado que la utilización de las TIC es sinónimo de calidad educativa, ni mucho menos una garantía de aprendizaje. La clave del aprendizaje, creemos, no está en las tecnologías, sino en las complejas interacciones que se establecen entre los profesores, los alumnos y los contenidos.

1.2. ¿Qué puede hacer la escuela?

En primer lugar, conviene aclarar que cuando utilizamos el término *escuela* nos referimos a cualquier centro de enseñanza reglada independientemente del nivel educativo que imparta.

El reto que las TIC presentan a la escuela va más allá de la mera adquisición técnica o didáctica. La incorporación de las TIC a las aulas como símbolo de modernización, de calidad, de productividad, o de las nuevas *recetas tecno-metodológicas*, no es lo suficientemente poderosa como para romper con la *rutina* pedagógica, para aportar verdadera innovación a las prácticas de enseñanza, para acabar con el elevado fracaso que se le atribuye a la escuela.

“El analfabetismo funcional podría ser una consecuencia conjunta del fracaso escolar y de las exigencias crecientes de la nueva sociedad de la información. Y el fracaso escolar, con las salvedades que se quiera, parece representar un fracaso manifiesto de la sociedad de la información”¹.

En efecto, tan sociedad de la información son las TIC como la escuela, los materiales curriculares como Internet o los programas informáticos, las explicaciones del profesor como las de un experto que opina en un documental de televisión, a pesar de que la escuela es una institución que va perdiendo pertinencia en beneficio de las telecomunicaciones y los multimedia, especialmente en un momento de euforia de la política neoliberal que apuesta por el ideal del *individuo informado*, pese a que ya existen serias dudas de su consecución en las actuales circunstancias: *“Tenemos que pensar que el exceso de información, como el exceso de alimentos, produce indigestión, colapsa la capacidad de procesamiento”².*

Pero, realmente, en España hay muy pocos estudios experimentales que aborden objetivamente el impacto de las TIC en el aula y que traten de responder a las preguntas que los profesionales de la educación nos venimos planteando de un tiempo a esta parte:

- ¿Mejoran las TIC la calidad de la educación?
- ¿Sirven para aprender?
- ¿Cómo deben ser utilizadas?
- ¿Son verdaderamente útiles?

¹ SÁEZ, F. (1994). *El hombre y la técnica*. Madrid: América Ibérica.

² CAMPUZANO, A. (1999). “Nuevas tecnologías, nuevos contenidos, nuevos modelos de aprendizaje”. *Revista EDUCACIÓN Y MEDIOS*, n.º 9, pág. 38. Madrid.

Uno de estos pocos estudios, publicado no hace mucho tiempo³, aunque limitado a la Comunidad de Madrid, apunta entre sus conclusiones que las tecnologías *pueden* contribuir a:

- Transformar la enseñanza en el aula.
- Mejorar sensiblemente los resultados de los alumnos con peor conocimiento inicial y menor motivación.
- Mejorar el funcionamiento del centro.
- Crear una cultura más *favorable al cambio educativo*.

Pero ante todo, concluye, “*el problema principal no es un asunto técnico –(tener o no tener tecnologías)–, sino educativo: para qué, cómo y en función de qué conceptos de la enseñanza se utilizan*”.

Parece evidente, por tanto, que la escuela no se puede cerrar al influjo del entorno. No le queda más remedio que establecer, a través de sus desarrollos curriculares, puentes entre la cultura escolar y la cultura de las tecnologías. A nuestro juicio, un compromiso de esta envergadura se puede concretar en, al menos, las siguientes cuatro líneas de actuación:

1. **El Proyecto Educativo de Centro**, surgido de la negociación colectiva de los diversos sectores de la comunidad escolar, debe ser el que defina y concrete los propósitos que inspiren la incorporación de las TIC en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.
2. Revisar los **criterios de organización y producción del conocimiento**, los métodos de acceso a los contenidos científicos, de acuerdo con el modelo cultural que se recrea en las aulas. Esto es responsabilidad moral de todo el profesorado; no se trata de algunas asignaturas en particular, ni de profesores especialistas o generalistas.
3. Fomentar en los estudiantes un conocimiento básico, para que con criterios propios puedan seleccionar e interpretar adecuadamente lo pertinente a sus necesidades, siendo conscientes de su realidad en el marco de su entorno social y cultural.
4. Desarrollar nuevos estilos en la gestión de las situaciones de enseñanza-aprendizaje: no se pueden ignorar los costes ocultos, tanto de carácter económico como social, que lleva consigo la implantación de las tecnologías en la escuela y que, de algún modo, se deberán minimizar y rentabilizar al máximo.

³ MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (directores compiladores). (2004). *Tecnología y Aprendizaje* (pág. 126). Madrid: Ediciones SM.

2. LAS TIC Y SU INTEGRACIÓN EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

2.1. Principios básicos de utilización

Cuando ya se han cumplido veinte años desde la entrada de los primeros ordenadores en los centros educativos de España y alrededor de tres lustros desde que tuvieron lugar las primeras experiencias piloto de su introducción en el aula de Música, en las que nos cupo la suerte de participar, releemos nuestras propias reflexiones acerca de las mismas en las que, sin duda, nos reafirmamos:

“Se ha comprobado con anterioridad en otras áreas que los medios informáticos, utilizados en combinación con otros medios, más o menos tradicionales, pueden facilitar la adaptación a la citada diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. Por otra parte, convendría tener muy presente el auge que han cobrado durante estos últimos años los medios informáticos y aprovechar la sensibilización generalizada del alumnado respecto de estos medios y, en consecuencia, la positiva influencia que pueden ejercer como potenciadores de una disposición favorable del alumnado, así como la captación de su interés en las tareas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

[...] Al justificar la utilización de los medios informáticos en el área de Educación Musical, no conviene olvidar su relevancia con respecto al currículo: hasta qué punto se adaptan al currículo, pueden introducir novedades en el mismo o lo pueden potenciar al permitir realizar acciones que exigirían destrezas previas muy especializadas y que, por tanto, no serían posibles sin la incorporación de estos medios.

[...] Y creo que es por medio de la educación como podemos conseguir un correcto equilibrio entre “máquina” y “contenidos de aprendizaje”. Y para ello considero que es de capital importancia tener muy claros y muy presentes los siguientes principios básicos:

- *El ordenador y su utilización obligan al pensamiento sistemático, es decir, a **analizar, entender y sacar conclusiones**, y esto es lo que realmente nos interesa desde el punto de vista educativo.*
- *El verdadero interés del ordenador no reside en su potencialidad de resolver problemas, sino, sobre todo, en el continuo **ejercicio de reflexión** que entraña su manejo.*

— *Toda tarea a realizar con el ordenador debe ser guiada hacia la consecución de unos objetivos perfectamente diseñados*⁴.

2.2. Aportaciones de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje de la música

El profesor Pere Marqués⁵ analizando el papel de las TIC en la sociedad actual señala, en un sentido amplio, que “*sus principales aportaciones a las actividades humanas se concretan en una serie de funciones que nos facilitan la realización de nuestros trabajos porque, sean éstos los que sean, siempre requieren una cierta información para realizarlos, un determinado proceso de datos y a menudo también la comunicación con otras personas; y esto es precisamente lo que nos ofrecen las TIC*”.

Desde nuestro punto de vista, a partir de nuestra propia experiencia profesional en el ámbito de la Educación Musical, podemos concretar estas aportaciones, en gran medida propiciadas por las estrategias metodológicas y las características propias de los recursos utilizables y que enunciaremos más adelante, en las siguientes:

- Favorecen el AUTOAPRENDIZAJE y el APRENDIZAJE COOPERATIVO
 - Dirigiendo y tutorando el proceso: la diversidad de estilos de aprendizaje del alumnado conlleva la necesidad de utilizar estrategias adaptadas y diferenciadas.
 - Facilitando un continuo *feed-back*: la construcción del aprendizaje precisa de un acceso a la información que permita el análisis, la síntesis y el refuerzo oportuno para la elaboración de conclusiones personales.
 - Contribuyendo a la autoevaluación: entendida ésta como una forma de valoración interna y personal orientada esencialmente a la mejora del trabajo realizado.
- Presentan modelos EXACTOS
 - Se pueden imitar: la interacción inmediata entre lo que se oye y su representación gráfica facilita aprendizajes tan específicos como la lectura rítmica o la formación auditiva.

⁴ DÍAZ, G. (1996). “Música y ordenador en la Educación Primaria: Cómo utilizar los medios informáticos en el aula”. *Eufonía*, n.º 4, pág. 106. Barcelona.

⁵ MARQUÉS, P. (2000). *Las TIC y sus aportaciones a la sociedad*. Barcelona: UAB. Revisión de 2005 disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm>.

- Sirven de autocorrección: esa misma interacción permite la comparación entre modelo y respuesta y la corrección de los posibles errores detectados.
- Posibilitan el ALMACENAMIENTO y MANIPULACIÓN
- De creaciones propias: realizadas gracias a la ayuda de estas tecnologías que obvian destrezas altamente especializadas en el manejo de instrumentos o en el conocimiento de una codificación bastante abstracta para proceder a su representación escrita.
- De creaciones de otros autores: la simplificación en la manipulación, edición y la ejecución de piezas musicales puede contribuir a que los alumnos se atrevan a experimentar cambios tímbricos, variaciones o, incluso, armonizaciones de piezas conocidas.

— Pueden hacer más RÁPIDO y EFICAZ el aprendizaje.

3. LAS TIC: UN CONTENIDO EXPLÍCITO EN EL NUEVO CURRÍCULO DE MÚSICA

Los decretos relativos a los contenidos mínimos de la enseñanza de la Música en los niveles obligatorios derivados de la LOGSE⁶ subrayan, tal vez de modo excesivo y obsesivo, el valor del aprendizaje de la lecto-escritura musical según la codificación occidental, así como del patrimonio musical basado en el mismo. Sin duda se trata de una orientación esteticista y racional enraizada con la concepción científicista del conocimiento propia del siglo XVIII, que diseciona a la música en sus elementos constituyentes (ritmo, melodía, armonía y forma) que, aun estudiados frecuentemente de una forma aislada e independiente, resultan los condicionantes indispensables de una producción musical estéticamente aceptable.

Cuando, como ha venido siendo práctica habitual, se fuerza al alumno a “reproducir” información sin haber tenido la oportunidad de indagar y construir su propio aprendizaje, llega a conseguir la aprobación (“el aprobado”) de sus profesores o la adquisición cultural de su entorno social, que, por regla general, debido a la escasa significación personal, pronto llegará a olvidar. El profesor Tejada afirma en esta línea de pensamiento que *“Un aprendizaje del código musical sin pasar por el trabajo de la composición y la interpretación vocal, instrumental y motriz convierte a la música en una materia compuesta exclusivamente de nociones que no facilitan su comprensión como fenómeno ni su uso como instrumento expresivo y que serán rápidamente olvidados”*⁷. El mismo

⁶ LOGSE. Ley 1/1990 de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990).

⁷ TEJADA, J. (2005). “Procesos musicales creativos y tecnología en Educación Secundaria». En *Música y Educación*, n.º 64, pág. 115. Madrid: Musicales.

profesor, reflexiona acerca de la integración de la composición musical elemental en la Educación Secundaria Obligatoria y aboga por la utilización de alguna herramienta informática que, a su entender, resultan verdaderamente efectivas, *“tanto por la motivación que puede despertar en el alumnado como en relación a las habilidades musicales que se pueden desarrollar”*⁸.

Si bien es cierto que ninguna herramienta, del tipo que sea, puede ni debe sustituir una didáctica de la composición, no es menos cierto que la didáctica tradicional de la composición basada en los elementos constituyentes de la música a los que antes nos referíamos ha dado escasos o nulos resultados hasta el momento en estos niveles educativos. Parece pues necesario renovar esta didáctica y en este sentido el Real Decreto⁹ en el que establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en cumplimiento con lo que prevé la Ley Orgánica de Educación¹⁰ hace referencias muy explícitas al tratamiento curricular de las TIC en el Área de Música, referencias que iremos recogiendo a continuación en letra cursiva.

Comienza en su justificación introductoria reconociendo cómo *“El desarrollo tecnológico ha ido modificando considerablemente los referentes musicales de la sociedad por la posibilidad de una escucha simultánea de toda la producción musical mundial a través de discos, la radio, la televisión, los juegos electrónicos, el cine, la publicidad, Internet, etc.”*. Pero eso no es todo, ni lo más importante desde el punto de vista educativo, pues *“Ese mismo desarrollo tecnológico ha abierto, a su vez, nuevos cauces para la interpretación y la creación musical tanto de músicos profesionales como de cualquier persona interesada en hacer música”*.

Desde esta perspectiva, y teniendo en cuenta que *“en la actualidad, más que en otras épocas, la música es uno de los principales referentes de identificación de la juventud”* la materia de Música para la ESO debe *“establecer puntos de contacto entre el mundo exterior (que rodea la cotidianidad de nuestros alumnos y alumnas) y la música que se aprende en las aulas, estableciendo los cauces necesarios para estimular en el alumnado el desarrollo de la percepción, la sensibilidad estética, la expresión creativa y la reflexión crítica”*.

Aunque en el Currículo la Música se articula en torno a dos grandes ejes, percepción y expresión, y sus contenidos se distribuyen en varios Bloques, principalmente por presentarlos de una forma estructurada y coherente, en la práctica educativa se produce una constante interacción entre percepción y ex-

⁸ TEJADA, J. (2005). “Procesos musicales creativos y tecnología en Educación Secundaria”. En *Música y Educación*, n.º 64, pág. 116. Madrid: Musicales.

⁹ RD 1631/2006 de 29 de diciembre (BOE de 5 de enero de 2007).

¹⁰ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).

presión, entre Bloques de Contenidos, entre Conceptos, Procedimientos y Actitudes (estos últimos términos no aparecen de forma explícita en el nuevo Currículo), no existe una prioridad de unos sobre otros, sino más bien de interrelación y complementariedad. Y éste es, a nuestro juicio, el papel fundamental que puede aportar la utilización de las TIC como recurso didáctico en el área de Música.

En dicha justificación introductoria se hace igualmente alusión a la contribución que esta materia a la adquisición de competencias básicas. Nos permitimos insistir, en cualquier caso, en que la música contribuye de manera directa, a la vez que se enriquece con ello, al desarrollo del *Tratamiento de la información y competencia digital*, a través del conocimiento y uso básico del hardware y el software musical, de los distintos formatos de audio digital, las técnicas de grabación y tratamiento del sonido orientadas a la producción de mensajes musicales de tipo audiovisual o multimedia. Nada desdeñable es, a nuestro entender, el posible aprovechamiento de esta competencia como herramienta para el desarrollo de procesos del autoaprendizaje y de integración en las actividades de ocio.

La presencia de las TIC se contempla de forma explícita en la formulación del nuevo currículo. Veamos algunos de sus apartados vertebradores:

Objetivos

1. *Utilizar la voz, el cuerpo, objetos, instrumentos y recursos tecnológicos para expresar ideas y sentimientos, enriqueciendo las propias posibilidades de comunicación y respetando otras formas distintas de expresión.*
5. *Utilizar de forma autónoma diversas fuentes de información: medios audiovisuales, Internet, textos, partituras y otros recursos gráficos para el conocimiento y disfrute de la música.*
6. *Conocer y utilizar diferentes medios audiovisuales y tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la producción musical, valorando su contribución a las distintas actividades musicales y al aprendizaje autónomo de la música.*

Contenidos (cursos primero a tercero)

Bloque 1. Escucha

- (2.) *Utilización de recursos corporales, vocales e instrumentales, medios tecnológicos, textos, partituras, musicogramas y otras representaciones gráficas para la comprensión de la música escuchada.*

Bloque 2. Interpretación

- (7.) *Utilización de los dispositivos e instrumentos electrónicos disponibles para la interpretación y grabación de piezas y actividades musicales y comentario crítico de las mismas.*

Bloque 3. Creación

- (4.) *Recursos para la conservación y difusión de las creaciones musicales. Registro de las composiciones propias usando distintas formas de notación y diferentes técnicas de grabación. Valoración de la lectura y la escritura musical y de los distintos medios de grabación sonora como recursos para el registro y difusión de una obra musical.*
- (5.) *Utilización de recursos informáticos y otros dispositivos electrónicos en los procesos de creación musical.*
- (6.) *Sonorización de representaciones dramáticas, actividades de expresión corporal y danza e imágenes fijas y en movimiento en la realización de producciones audiovisuales.*

Bloque 4. Contextos culturales

- (3.) *Utilización de diversas fuentes de información –(implícitas)– para indagar sobre instrumentos, compositores y compositoras, intérpretes, conciertos y producciones musicales en vivo o grabadas.*
- (4.) *(Mucho más explícitas): El sonido y la música en los medios audiovisuales y en las tecnologías de la información y la comunicación. Valoración de los recursos tecnológicos como instrumentos para el conocimiento y disfrute de la música.*

Contenidos (cuarto curso)

Bloque 1. Audición y referentes musicales

Referencias más o menos implícitas en varios contenidos y, aunque no de una forma totalmente explícita, sí se adivina una clara referencia a Internet en el contenido cuya formulación dice:

- (6.) *La edición, la comercialización y la difusión de la música. Nuevas modalidades de distribución de la música y sus consecuencias para los profesionales de la música y la industria musical.*

Bloque 2. La práctica musical

- (3.) *(Alusión más o menos implícita): Utilización de diferentes técnicas, recursos y procedimientos compositivos en la improvisación, la elaboración de arreglos y la creación de piezas musicales.*

Bloque 3. *Música y tecnologías* (absolutamente explícito)

- (1.) *El papel de las tecnologías en la música. Transformación de valores, hábitos, consumo y gusto musical como consecuencia de los avances tecnológicos de las últimas décadas.*
- (2.) *Utilización de dispositivos electrónicos, recursos de Internet y «software» musical de distintas características para el entrenamiento auditivo, la escucha, la interpretación y la creación musical.*
- (3.) *Aplicación de diferentes técnicas de grabación, analógica y digital, para registrar las creaciones propias, las interpretaciones realizadas en el contexto del aula y otros mensajes musicales.*
- (4.) *Análisis de las funciones de la música en distintas producciones audiovisuales: publicidad, televisión, cine, videojuegos, etc.*
- (5.) *Sonorización de imágenes fijas y en movimiento mediante la selección de músicas preexistentes o la creación de bandas sonoras originales.*
- (6.) *Valoración crítica de la utilización de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación como recursos para la creación, la interpretación, el registro y la difusión de producciones sonoras y audiovisuales.*

Todos estos contenidos, tanto los indicados para los cursos primero a tercero como los especificados para el cuarto curso, en el que la Música se contempla como materia optativa, los recoge el propio Currículo en la formulación y concreción de los *Criterios de evaluación*.

4. ALGUNAS POSIBILIDADES DE INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE MÚSICA

Sin ánimo de hacer un catálogo exhaustivo de las posibilidades de creación de contextos educativos mediante la integración de las TIC en el Aula de Música exponemos concisamente algunas ya experimentadas en la práctica docente. Del mismo modo, no pretendemos hacer inventario de las posibles “herramientas” que se pueden utilizar, pues el mercado va más allá de nuestra capacidad de conocerlas, analizarlas y experimentarlas, sino que nos ceñiremos a aquellas que resultan más conocidas, eso sí, proponiendo paralelamente herramientas equivalentes procedentes del mundo del *software* libre o de código abierto.

4.1. La audición musical

Los programas de presentaciones que incorporan la mayor parte de los paquetes ofimáticos, como *Microsoft Office*, *Corel WordPerfect*, *Lotus*, *Ope-*

nOffice... abren al profesorado todo un mundo de posibilidades para producir sus propios materiales de apoyo a la audición comentada y activa de una manera relativamente fácil y versátil, no exenta de calidad, atractivo y motivación para sus alumnos. Este tipo de programas permite integrar con facilidad recursos de texto, gráficos y sonoros que puede manejar el profesor como apoyo a sus exposiciones, proporcionárselos al alumnado para que trabaje con ellos de una forma autónoma e interactiva.

Probablemente el programa de presentaciones *PowerPoint* de *Microsoft Office* sea el más conocido y utilizado, pero merece la pena conocer un programa alternativo, *Impress*, de la suite *OpenOffice*, que se puede conseguir gratuitamente en Internet, junto con librerías de imágenes y sonidos, en <<http://es.openoffice.org/programa/>>. (El lector encontrará, como un anexo a este capítulo, un ejemplo práctico en el que se ilustra la preparación de un material de audición utilizando un programa de presentaciones).

4.2. El lenguaje musical

No siempre los materiales que podemos encontrar en el mercado para trabajar los aspectos relativos al lenguaje y la teoría musical son los más adecuados para los contextos en que se desarrolla la educación musical en los niveles obligatorios a los que nos venimos refiriendo, especialmente porque suelen aislar sus contenidos propios de la concepción global de la música. “*Avoir l’intelligence musicale veut dire qu’on est conscient des diverses éléments de l’art musicale*”, preconiza Willens¹¹.

Algunos de los programas más conocidos de la cada vez más amplia gama que ofrece el mercado pueden ser *EarTraining*, *HearMaster*, *Practica Musica*, *Music Ace*, *Auralia*... Todos ellos trabajan sobre los elementos propios del lenguaje musical: el ritmo (las figuras, los silencios y sus combinaciones, células rítmicas...), la melodía (notas, intervalos, escalas...) y la armonía (acordes, tonalidades, secuencias armónicas...). Pero no es frecuente encontrar en ellos contenidos relativos a la acentuación, la polifonía, los estilos rítmicos, las formas y los géneros musicales... La mayoría de estos programas, aunque estén estructurados en diversos niveles de dificultad, no suelen seguir una secuencia metodológica: no suelen partir de la observación previa al ejercicio de reconocimiento auditivo de los ejemplos presentados, no desarrollan o lo hacen en un bajo grado la memoria auditiva o el oído interno.

El profesorado puede encontrar una alternativa a estos programas elaborando sus propios materiales didácticos con la ayuda de los llamados programas

¹¹ WILLEMS, E. (1985). *L’oreille musicale*, pág. 64. Fribourg: Pro Musica.

o herramientas de autor. Entre éstos ya es un clásico el canadiense *Hot Potatoes*, que se puede descargar desde <<http://hotpot.uvic.ca>>, o el español *JClic*, una aplicación de software libre basada en estándares abiertos que funciona en diversos entornos operativos (Windows, Linux, Mac OS X, y Solaris) de uso afortunadamente cada vez más extendido y que se puede descargar desde <<http://clic.xtec.net/es/jclic/download.htm>>.

4.3. El taller de composición colectiva

Puesto que la materia prima de la música es el sonido, la posibilidad de “aprehender”, de retener en el tiempo tan efímera materia prima por medio de la grabación y con ella la posibilidad también de manipular, moldear y transformar el sonido, nos parece que son fundamentales en el campo de la creación musical. Eludimos la palabra composición expresada en el título del epígrafe pues, desde concepciones estéticas puristas, podría considerarse aberrante la comparación del producto musical surgido de un grupo de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria en relación al nacido de un compositor profesional, independientemente de la formación académica de éste.

Grabar las “recreaciones” o interpretaciones de nuestro alumnado puede tener muchas finalidades, pero la más evidente, desde luego, es la de evaluación en el más amplio sentido de la palabra: la grabación es como el espejo o la fotografía en la que el intérprete puede “verse” tal y como se ha mostrado en el momento de su registro. Esto nos permitirá mostrar, analizar y comentar con los alumnos todas las características de la interpretación e, incluso, buscar modos alternativos de mejorar los resultados, destacar puntos fuertes o minimizar los menos afortunados.

Pero es, sin duda, en las creaciones al más puro estilo de la música contemporánea o de las llamadas nuevas músicas, donde la utilización de cierto software de grabación y edición de sonido proporcionará al alumnado un conocimiento más constructivo de conceptos como *música concreta*, *electrónica* o *electroacústica* y un acercamiento a la concepción musical de creadores como Stockhausen, Xenakis o Nono.

Estamos hablando de software del tipo de *Cool Edit*, *Sound Forge* o *Wave Lab*, por ejemplo, que, como en los casos anteriores y en los siguientes, tiene su correspondiente alternativa en el campo del software libre, como es el caso de *Audacity* que puede descargarse desde <<http://audacity.sourceforge.net>>.

4.4. Las TIC como auxiliares para la interpretación

Probablemente la mayoría del profesorado de música el software que mejor conoce y que más frecuentemente utiliza sea el editor de partituras, con

el que habitualmente prepara las partituras que interpretarán sus alumnos, así como hojas de trabajo, esquemas o exámenes.

Pero los editores de partituras, más los secuenciadores, cuyas funciones son en cierto modo similares y, sin duda, complementarias, o los programas de creación automática de acompañamientos, bien utilizados por el profesor pueden facilitarle la creación de patrones rítmicos para que el alumno practique la pulsación o el acento; patrones rítmico armónicos para que el alumno improvise sobre ellos; bases instrumentales para cantar, tocar o danzar, o la creación de orquestaciones complementarias al trabajo instrumental de los alumnos que aporten aquellos instrumentos no asequibles a las destrezas alcanzadas por éstos o que no puede adquirir el centro educativo por su elevado coste.

En el mercado se puede encontrar gran variedad de programas editores, secuenciadores o generadores de acompañamientos; entre los más conocidos podemos citar: *Finale* y *Sibelius* entre los editores de partituras; *Logic* y *Cubase* entre los secuenciadores, o el generador de acompañamientos *Band in a Box*. Y, como alternativas:

- Editores de partituras (Linux):
NoteEdit: <<http://developer.berlios.de/projects/notedit>>
Denemo: <http://gallery.ututo.org/main.php?g2_itemId=1596>
- Secuenciador (Linux):
GNUSound: <http://gallery.ututo.org/main.php?g2_itemId=1599>
- Generador de acompañamientos:
Musix: <<http://musix.org.ar/>> (Comunidad de usuarios que ha creado un sistema operativo multimedia 100% libre destinado a músicos que quieran reemplazar Windows).

4.5. Sonorización de documentos, imágenes, publicidad, coreografías, etc.

La utilización del software citado hasta aquí y, evidentemente, algún tipo de programa más o menos profesional no citado, nos permitirá trabajar con nuestros alumnos en la elaboración, con cierta facilidad, de documentos multimedia que combinen la música con textos escritos, narraciones grabadas, imágenes estáticas o animadas; la modificación de cuñas de publicidad de radio o televisión, así como la creación de nuevas cuñas publicitarias; montajes de imagen y sonido que recojan las coreografías montadas en la clase como material de trabajo para recordar o repasar posteriormente, etc.

Tanto la manipulación de documentos, imágenes fijas, imágenes en movimiento, como su sonorización, bien por medio de selección de músicas, bien por medio de la propia creación de las mismas, desarrollará en nuestro alumna-

do unos criterios de lectura analítica y crítica aplicables al mundo sonoro y visual que le rodea en sus actividades habituales de ocio y cultura.

4.6. Estrategias de aprendizaje por descubrimiento y trabajo cooperativo

El constructivismo es la corriente de “moda” aplicada actualmente a la educación, si se nos permite la expresión un tanto frívola. Pero confrontando la literatura al respecto y la experiencia personal, en la práctica es difícil ser totalmente constructivista, ya que las realidades en las escuelas son variadas y hay muchos factores que influyen para adscribirse totalmente a esta corriente¹².

De una manera muy clara y casi esquemática, cuando hablamos de la corriente constructivista, entendemos que en ella se contempla al alumno en un papel más participativo, dinámico, y práctico, para la obtención del aprendizaje, de habilidades y de aptitudes; claro está, que para ello es necesaria la interacción del sujeto con su contexto social, histórico y cultural. Por su parte, la aportación del profesor se contempla como facilitadora y mediadora para la obtención de los saberes, habilidades y aptitudes que desarrolla el alumno. Sin duda las TIC, y especialmente Internet, constituyen una herramienta de gran valor para facilitar esa interacción del sujeto con su contexto social, histórico y cultural. Un recurso adecuado para trabajar en este ámbito es el de las WebQuests.

Una WebQuest *“es una actividad de indagación/investigación que, basada en presupuestos constructivistas y en técnicas de trabajo por proyectos en pequeños grupos, utiliza recursos de la WWW preseleccionados por el docente para promover el trabajo cooperativo y desarrollar habilidades cognitivas de alto nivel”*¹³.

La estrategia de aprendizaje que propone el modelo de las WebQuests, diseñado en 1995 por el profesor Bernie Dodge, de la Universidad de San Diego, es, casi con toda seguridad, la estrategia de enseñanza-aprendizaje basada en el uso de las TIC que más se ha extendido en los últimos años en la comunidad educativa mundial y que, a nuestro entender, proporciona un potencial educativo de primera magnitud al aula de música, ya que:

- Permiten el desarrollo de destrezas relacionadas con la competencia en el manejo de la información: análisis, síntesis, organización, reelaboración.

¹² Véase, por ejemplo, COLL, C. (y otros). (2002). *Constructivismo en el aula* (13.^a edición). Barcelona: Graó. O recúrrase a los orígenes relevando a Piaget, Wallon, Vygotski, Bruner, Dewey, Gagné, Ausubel, Novak, entre otros.

¹³ GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y educación musical*, pág. 164. Barcelona: Graó.

- Promueven el trabajo en equipo y favorecen el trabajo cooperativo mediante el desarrollo de proyectos, la búsqueda de soluciones a los problemas planteados y la obtención de conclusiones que se han de transformar posteriormente en un conocimiento válido.
- Contribuyen a la adquisición, desarrollo y mejora del sentido analítico y crítico de un alumnado que ya vive, pero, sobre todo, desarrollará su vida personal y profesional inmerso en la sociedad del conocimiento.

Teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo del Área de Música y también, cómo no, las dificultades y el tiempo que requiere el diseño, producción e implementación de las WebQuests, se pueden utilizar propuestas más reducidas como las *MiniQuest*¹⁴ o, incluso, las *Cazas del tesoro*¹⁵.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos intentado, en la reducida extensión de este capítulo, ubicar a la escuela en la sociedad de la información en que vivimos y, dentro de la escuela, ver cómo podemos integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestras aulas de música.

El nuevo Currículo de Música, contenido en el Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria, nos da unas pautas bastante explícitas de aportaciones, utilización e integración de las TIC en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Música en este nivel educativo.

A la luz de nuestra experiencia hemos enunciado un catálogo no exhaustivo de las posibilidades de creación de contextos educativos mediante la integración de las TIC en el Aula de Música.

Pero, también a la luz de nuestra experiencia en diversas actividades de formación del profesorado de música, pensamos que se han producido avances, fundamentalmente en el conocimiento y algo menos en su uso regular, en la integración de las TIC en las aulas de música. Ya la mayoría del profesorado utiliza algunos recursos tecnológicos, como ordenadores y editores de partituras, principalmente como herramienta para la elaboración de sus materiales didácticos. Pero, aunque existe “vida” más allá de la edición de partituras por ordenador, no es fácil encontrar aplicaciones integradas en la tarea cotidiana de

¹⁴ Véase GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y educación musical*, págs. 173-175. Barcelona: Graó.

¹⁵ *Ibíd*em, págs. 158-164.

las aulas de música de una forma generalizada. Hay, sí, intentos voluntariosos, algunos de gran calidad, de profesores a veces perdidos entre el aislamiento y el anonimato.

No es éste el lugar donde analizar las causas de la lenta, aunque esperamos que progresiva, integración de las TIC en las aulas de música. Tampoco este espacio tiene como objetivo convertirse en un “taller” para la elaboración de materiales y aplicaciones didácticas que integren el uso de las TIC en dichas aulas. Por ello, para los interesados en orientar sus inquietudes en este campo, incluimos, sólo a modo de ejemplo, una propuesta de trabajo y sugerimos analizar las experiencias que varios profesores “en activo” describen y documentan en el n.º 39, correspondiente a los meses de enero-febrero-marzo de 2007, de la revista *Eufonía*¹⁶.

¹⁶ VV.AA. (2007). *Creación de contextos educativos integrando las TIC en el aula de música*. Barcelona: Graó.

A.3) Guardar este mismo trabajo como gráfico. Algunos editores de partituras permiten la conversión de la partitura creada en un fichero gráfico. Pero si el editor utilizado no realiza esta conversión, podemos utilizar un procedimiento bastante sencillo y efectivo:

- Una vez escrita la partitura en nuestro editor pulsamos en el teclado alfanumérico la tecla “**Impr Pant**”.
- Abrimos un programa de gráficos, como Paint, por ejemplo, y seleccionamos menú Edición - Pegar.
- Seleccionamos y recortamos la zona de partitura que queremos utilizar: Edición - Cortar.
- Eliminamos la imagen restante: menú Archivo - Nuevo, sin guardar cambios.
- Seleccionamos menú Edición - Pegar y en la nueva ventana ajustamos el espacio a nuestra partitura.
- Finalmente archivamos en un formato que ocupe poca memoria (GIF, JPG, Mapa de Bits Monocromo,...).

B) Preparamos los ejemplos sonoros que queremos utilizar en la presentación. Debemos optar por uno de dos tipos:

- Fichero MIDI: Los mismos archivos creados anteriormente con el editor de partituras los podemos guardar en formato MIDI para que puedan ser reproducidos por PowerPoint.
- Fichero de ONDA: Utilizamos una buena grabación de la obra con la que estamos trabajando:
 - Extraemos los fragmentos correspondientes (p. ej.: con *dBpowerAMP*). Al tratarse de fragmentos cortos, también podríamos grabarlos (con *Audacity*, p. ej.) mientras los escuchamos con el reproductor de CDs.
 - Guardamos cada uno de estos fragmentos en formato de onda: habrá que decidir cuál es la “calidad” adecuada al trabajo que pretendemos hacer; en nuestro caso, nos decidiremos por el formato MP3 como el más conveniente teniendo en cuenta la relación calidad/memoria necesaria para su almacenamiento: *danza_A.mp3*, *danza_B.mp3*, etc.

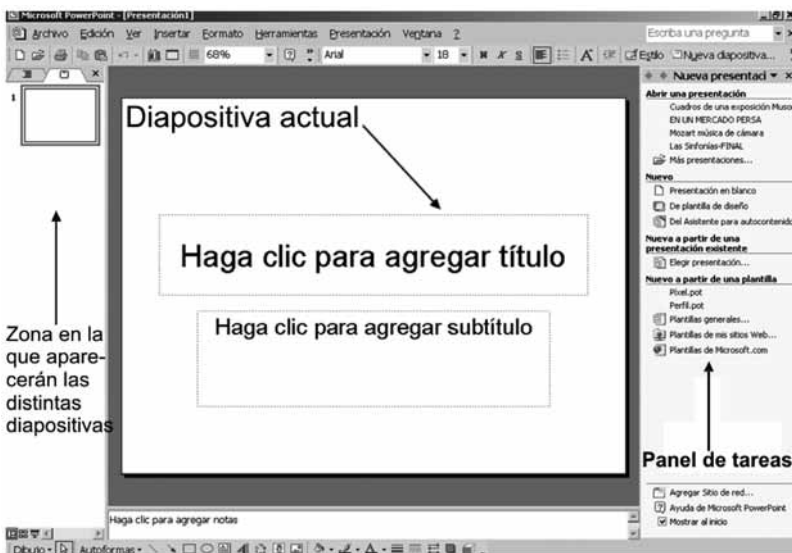
C) Igualmente prepararemos los elementos gráficos que queremos que aparezcan en la presentación. También en este caso es importante decidir la “calidad” del elemento o elementos gráficos que queremos insertar. En nuestro caso, junto con una imagen de Manuel de Falla, haremos una sencilla introducción textual:



- “*El amor brujo* es un ballet en un acto que narra la historia de amor entre Candela, una gitana poseída por el espíritu de un antiguo pretendiente muerto, y Carmelo.
- La *Danza ritual del fuego*, el momento clave de *El amor brujo*, es una antigua danza pagana propia de una ceremonia de evocación de los espíritus.
- *El amor brujo* se estrenó en 1915 en el teatro Lara de Madrid.”

Creación de la Presentación propiamente dicha

- A) Iniciamos *PowerPoint* y en el menú **Ver** activamos la opción **Panel de tareas**; se nos presentará una ventana semejante a ésta:



- B) En el **Panel de tareas** seleccionamos una opción del bloque **Nuevo** (conviene, al menos inicialmente, seleccionar la opción **De plantilla de diseño** y elegir el diseño que nos parezca más adecuado para nuestro trabajo).
- C) Antes de avanzar más podemos seleccionar una **Combinación de colores** acorde con el trabajo que queremos presentar o con nuestro gusto personal.
- D) Pulsamos sobre la punta de flecha ▼, en la línea **Estilo de la diapositiva** y elegimos el **Diseño de diapositiva** deseado: Diseño de texto, Diseño de objetos, Diseño de texto y objetos, Otros diseños. En la primera diapositiva podemos seleccionar **Diseño de texto** → **Diapositiva de título...** y escribir:

MANUEL DE FALLA

El amor brujo

- E) Terminada la diapositiva actual, en el menú **Insertar** seleccionamos **Nueva diapositiva...** (También se puede pulsar el botón **Nueva diapositiva...** de la barra de herramientas). Nuevamente seleccionaremos el **Diseño de diapositiva** deseado y la completaremos adecuadamente. En ésta escribiremos el subtítulo de nuestra audición:

“DANZA RITUAL DEL FUEGO”

Y también podemos “situar” a los alumnos en el autor, la obra y el fragmento seleccionado mediante el texto citado anteriormente en el que se explica brevemente con palabras lo que quiere Manuel de Falla narrar con su música.

- F) Del mismo modo añadimos una tercera diapositiva; en ésta y en las sucesivas diapositivas lo más práctico es seleccionar **En blanco** en el **Diseño de diapositiva**, e ir insertando los elementos necesarios, es decir:
- **Insertar** → **Cuadro de texto**. Escribimos: “a) Tras unos compases de introducción el oboe presenta el primer tema melódico que será repetido por las cuerdas”.
 - **Insertar** → **Imagen** → **Desde archivo**. Insertamos la imagen del 1^{er} tema (danza_A.jpg).
 - **Insertar** → **Películas y sonidos** → **Sonido de archivo**. Insertamos el fichero de sonido danza_A.mp3. A la pregunta “¿Desea que el sonido se reproduzca automáticamente...?”, respondemos **NO**. A continuación arrastramos el icono que se ha insertado al lugar de la diapositiva que consideremos adecuado.

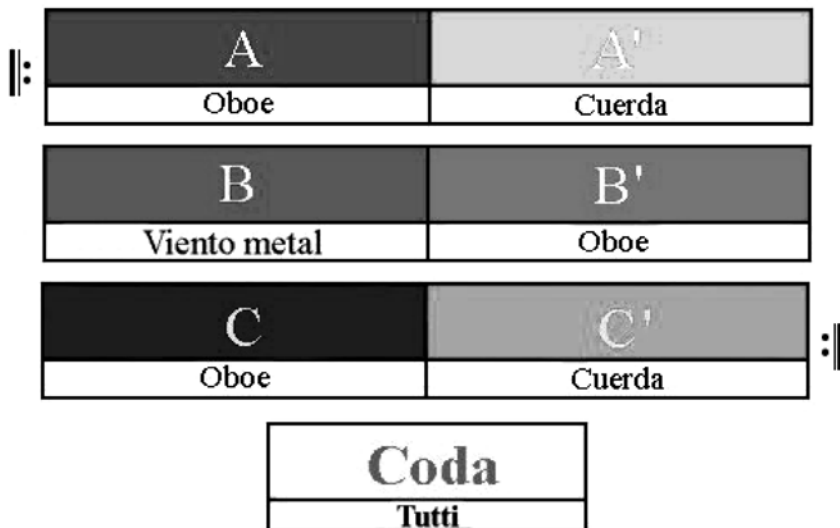
- G) Podemos dar un poco de dinamismo a la diapositiva añadiendo efectos a cada uno de sus elementos:
- Seleccionamos el cuadro de texto y en el **Panel de tareas** o en el menú **Presentación** seleccionamos la opción **Personalizar animación** → **Agregar efecto**: elegimos un efecto de **Entrada** a nuestro gusto que se inicie **Al hacer clic**.
 - Seleccionamos la imagen de la partitura y procedemos de igual modo.
 - Finalmente seleccionamos el icono del sonido, le añadimos un efecto de **Entrada** a nuestro gusto que se inicie **Con la anterior**.
- H) Iremos así añadiendo diapositivas (una por cada motivo melódico) hasta configurar el análisis de la estructura de esta pieza musical.
- I) Finalizada la serie completa de diapositivas, pulsamos la opción **Ver presentación...** del menú **Presentación**. Para pasar de un elemento a otro o de una diapositiva a la siguiente bastará hacer clic con el ratón. Esto nos permitirá exponer el análisis del fragmento musical ante nuestros alumnos al ritmo adecuado a las características propias de cada grupo y añadir cuantas aclaraciones e informaciones complementarias consideremos oportunas en cada motivo temático, en cada parte de un movimiento, etc.
- J) Y, finalizada la Presentación, procederemos a la audición completa, en este caso de la *Danza ritual del fuego* de “El amor brujo”, de Falla, de la forma que venimos haciéndolo habitualmente en nuestras clases.

Otra alternativa

La Presentación que hemos creado como recurso didáctico para nuestras explicaciones, con una ligera modificación, se la podemos proporcionar a nuestros alumnos para que les sirva como recurso de aprendizaje, utilizado de forma más autónoma y personal, en tiempos dedicados al estudio, en el aula de informática o en su propio hogar.

Para esta nueva versión bastaría añadir una diapositiva más a través de la cual el alumno pueda escuchar la pieza completa siguiendo la escucha en un sencillo musicograma. Para la elaboración de esta diapositiva final necesitaremos:

- Dibujar en un programa de gráficos (**Paint**, por ejemplo) el musicograma de la *Danza ritual del fuego*.
- Extraer la pista completa de esta pieza del mismo modo que ya hicimos con cada uno de los motivos temáticos.
- **Insertar** en la diapositiva un **Cuadro de texto** con las indicaciones oportunas, así como el **Sonido** del movimiento completo y la **Imagen** correspondiente al musicograma:



BIBLIOGRAFÍA

- CAMPUZANO, A. (1999). Nuevas tecnologías, nuevos contenidos, nuevos modelos de aprendizaje. *Educación y Medios*, n.º 9. Madrid.
- COLL, C. (y otros). (2002). *Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- DÍAZ, G. (1996). Música y ordenador en la Educación Primaria: Cómo utilizar los medios informáticos en el aula. *Eufonía*, n.º 4. Barcelona: Graó.
- GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- LOGSE: Ley 1/1990 de 3 de Octubre (BOE de 4 de octubre de 1990).
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (directores compiladores). (2004). *Tecnología y Aprendizaje*. Madrid: Ediciones SM.
- MARQUÉS, P. (2000). *Las TIC y sus aportaciones a la sociedad*. Barcelona: UAB. Revisión de 2005 disponible en <<http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm>>.
- RD 1631/2006 de 29 de diciembre (BOE de 5 de enero de 2007).
- SÁEZ VACAS, F. (1994). *El hombre y la técnica*. Madrid: América Ibérica.
- TEJADA, J. (2005). Procesos musicales creativos y tecnología en Educación Secundaria. *Música y Educación*, n.º 64. Madrid: Musicales.
- WILLEMS, E. (1985). *L'oreille musicale*. Fribourg: Pro Musica.

LA EVALUACIÓN POR PORTAFOLIOS EN EL AULA DE MÚSICA

Pep Alsina
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

1. INTENCIONES EDUCATIVAS
2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS
3. EVALUACIÓN ALTERNATIVA
4. DEFINICIÓN
5. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS
6. CRITERIOS PARA LA TOMA DE DECISIONES
7. ESTRUCTURA Y SOPORTES DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El portafolios es una poderosa herramienta para una educación musical basada en la creatividad y en la adquisición de competencias pero, como toda herramienta, su efectividad depende del uso que se haga de ella y, sobre todo, de la finalidad o la intención con que se use. En este sentido merece la pena reflexionar sobre la frase atribuida a Mark Twain: *“Colectar datos para evaluación es como recoger la basura. Más te vale saber lo que vas a hacer con ella antes de que la recojas”*.

1. INTENCIONES EDUCATIVAS

Las intenciones educativas del profesorado son algunas de las guías de sus acciones docentes: los instrumentos que vaya a usar deberían estar en consonancia con aquello que se propone alcanzar o, en otras palabras, deberían servir para la finalidad prevista.

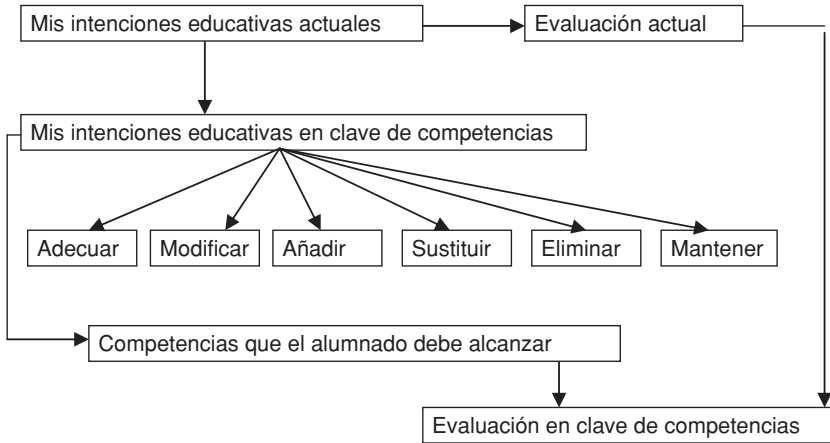
Pero, además de las propias intenciones educativas, e incluso previamente, el profesorado debe considerar otros factores que intervienen más o menos directamente en el proceso educativo. Algunos de estos factores están basados en los principios de la educación común, de la atención a la diversidad del alumnado, de la evaluación continua y de la adquisición de las competencias básicas, previstos en los artículos 10 y 12 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Según éste, *“en la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las **competencias básicas**... que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos...”* Así, en el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea se han identificado las siguientes competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

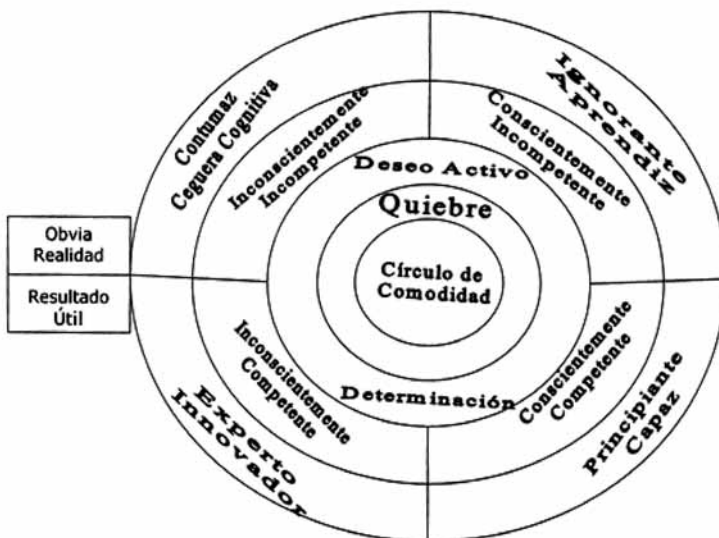
Este nuevo enfoque debería, de alguna manera, incidir o renovar la percepción que el profesorado tiene de sus concepciones sobre la educación. No obstante no se trata de hacer tabla rasa, sino de analizar aquello que se está construyendo y reforzar con certeza tanto aquello que puede seguir igual como aquello que debe ser innovado. Como se muestra en la figura siguiente, las actuales intenciones educativas y sistemas e instrumentos para la evaluación piden ser revisadas (adecuar, modificar, añadir, sustituir, eliminar, mantener,...) para ajustarse a este componente diferencial del currículum.

La novedad de las competencias básicas debería remover algunos pilares de las intenciones educativas. La competencia aparece en el panorama educativo con la finalidad de dar ese punto de contacto con la realidad que le faltaba a la educación: un alumno excelente, desde una perspectiva académica, no tiene necesariamente por qué ser un ciudadano excelente, con todo lo que ello representa; una educación musical basada casi exclusivamente en lo conceptual no tendrá la misma repercusión en la educación integral del alumnado que si está fundamentada en, por ejemplo, la creatividad.



2. DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Según Santos (2004:35; 2007), si el alumnado abandona el círculo de comodidad, el desarrollo de las competencias puede seguir un proceso en cuatro etapas que lleve de la contumacia o la ceguera cognitiva (“inconscientemente incompetente”), a la ignorancia del aprendiz, del que “sabe que no sabe” o que acepta ser enseñado (“conscientemente incompetente”), para desarrollar posteriormente métodos y procedimientos propios del principiante capaz (“conscientemente competente”) que, finalmente, le capacitarán para generar nuevas prácticas en el dominio adquirido (“inconscientemente competente”). La figura siguiente lo muestra esquemáticamente.



Que el alumnado salga de ese círculo de comodidad y se esfuerce en desarrollar su potencial es uno de los retos del profesorado. En este sentido, es imprescindible que el profesorado cuente con instrumentos que informen permanentemente al alumnado sobre su situación y promuevan su responsabilidad mediante la obtención de una imagen fiel de sí mismo. Conscientes de que el alumnado responde más a esos momentos que llamamos evaluación, alguno de esos instrumentos lo encontramos en la evaluación alternativa.

3. EVALUACIÓN ALTERNATIVA

La evaluación por portafolios, además de muchos otros, puede ser uno de esos instrumentos. Según Martínez (2005:27-29), el portafolios:

- Permite la evaluación de tareas auténticas. Fundamentada en la evaluación auténtica, debe facilitar la evaluación directa de trabajos y habilidades del alumnado similares a las que se ponen en juego en la vida real.
- Promueve un aprendizaje autoreflexivo basado en el pensamiento crítico, en la responsabilidad del aprendizaje y en la unión del conocimiento y la competencia práctica.
- Hace referencia a contenidos fundamentales al mismo tiempo que muestra el perfil personal de aprendizaje del alumnado y se puede adecuar a sus necesidades y ritmo de aprendizaje.
- Es un instrumento útil para promover un concepto sociocrítico de la educación. Se encuentra subyacente un concepto de educación alternativo. Da la voz a los que normalmente no pueden mostrar su aprendizaje a través de la evaluación clásica y, de alguna forma, retorna el poder a ciertos colectivos excluidos del sistema educativo.

Existen diferencias importantes entre la evaluación tradicional y la evaluación alternativa. Las características diferenciales de la evaluación tradicional y de la evaluación alternativa se resumen en el cuadro siguiente (Mateo, 2005: 16-17).

Evaluación tradicional	Evaluación alternativa
Muestras: pruebas de elección múltiple, emparejamiento, pruebas de clase.	Muestras: experimentos, proyectos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
Juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.	Hace un juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.

Evaluación tradicional	Evaluación alternativa
Focaliza la evaluación fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con otros alumnos.	Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre los alumnos a la luz de sus propios aprendizajes.
Permite al evaluador presentar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.	Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto al individuo o el grupo.
Tiende a ser generalizable.	Tiende a ser idiosincrática.
Provee la información evaluativa de tal manera que inhibe la acción curricular o instruccional.	Provee la información evaluativa de manera que facilita la acción curricular.
Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa.	Permite a los estudiantes participar en su propia evaluación.

4. DEFINICIÓN

El portafolios surge en el mundo del arte, especialmente de la arquitectura y del diseño, y su valor radica en su capacidad de estimular la experimentación, la reflexión, la investigación, ... conservando esa clase de reflexión natural y conversación informal que se produce en el transcurso de cualquier aprendizaje práctico (Agra, Gewerc y Montero, 2003). Existen muchas definiciones de esta herramienta. Algunas de las más populares son las siguientes:

- “*Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación*”. (Shulman citado en Lyons, 1990: 18).
- “*Un portafolio es una colección determinada del trabajo del estudiante que cuenta su historial de logro o crecimiento. Los portafolios no son carpetas de todo el trabajo realizado por el estudiante*”. (Arter, 1995: 1, citado en Martínez 2005:26).
- “*Un portafolio [...] es esencialmente una colección del trabajo de un estudiante que puede usarse para demostrar su o sus habilidades y logros. Un portafolio educativo es más que un conjunto de proyectos y papeles guardados en una carpeta. Incluye otros rasgos como resultados de la evaluación y reflexiones del estudiante*”. (Lankes, 1995: 1, citado en Martínez 2005:26).
- “*El proceso dinámico mediante el cual los docentes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional, agrupados y re-*

dactados por ellos con cuidadosa reflexión, compartidos con colegas y estudiantes y presentados para la discusión y el debate públicos acerca de sus concepciones sobre la buena enseñanza". (Lyons, 1999:11 citado en Agra, Gewerc y Montero, 2003).

- *"La carpeta o portafolios es un procedimiento de evaluación de ejecuciones, que se apoya en la recogida y almacenamiento de información sobre los logros o adquisiciones hechos por una persona durante un período de formación"*. (García Jiménez et al., 2002: 263, citado en Martínez 2005:26).
- *"Los portafolios son recopilaciones de evidencias de los estudiantes que incluyen los mejores trabajos, el feedback con los tutores y el análisis reflexivo realizado por los mismos estudiantes"*. (Race, 2002:67, citado en Martínez 2005:26).

No voy a dar una nueva definición, considero que las anteriores son más que suficientes, pero sí una reflexión. Su origen artístico ("Book" o catálogo de evidencias) no define totalmente el posible contenido del portafolios didáctico. Si en arte se trata de una herramienta que evalúa los materiales, en educación depende de los objetivos o de las intenciones educativas y se trata de una herramienta que favorece la autorreflexión (metarreflexión) y permite una tutorización. En este sentido, en lugar de continuar usando el término portafolio o portafolios, acogíendome a alguna definición anterior, hablaré de "carpeta de aprendizaje" ya que, a mi entender, define más su finalidad en la educación.

En un portafolios artístico, como repertorio o presentación que es, en principio, aparecen las obras más destacadas de su autor o autora. En un portafolios didáctico o carpeta de aprendizaje, entendiendo que el error es una fuente de aprendizaje, pueden aparecer también los errores cometidos. Un ejemplo a modo de metáfora: la goma de borrar permite presentaciones más limpias de, por ejemplo, un dictado musical pero esconde el error, esconde el proceso seguido.

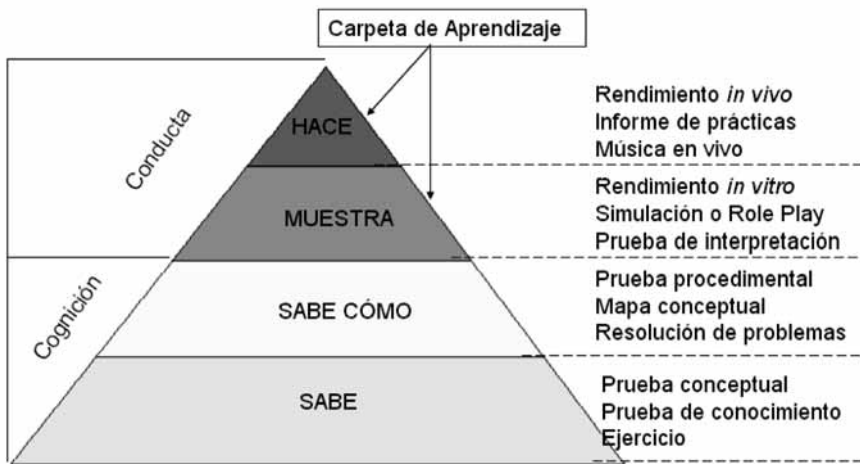
5. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Desde la perspectiva de los instrumentos utilizados y las finalidades para las que se utilizan, existe una relación muy estrecha entre competencia y evaluación. Con el punto de vista puesto en la evaluación, Miller (1990: 63–67) situó las competencias en una pirámide cuyas cuatro categorías sitúan cada tipo de competencia en relación al instrumento utilizado para su medición.

La primera categoría, que abarca aquello que se "sabe", puede evaluarse a través de pruebas conceptuales, pruebas de conocimientos o ejercicios. La segunda categoría hace referencia al "sabe como" se debe aplicar, y se puede valorar a partir de la resolución de problemas, de pruebas procedimentales o

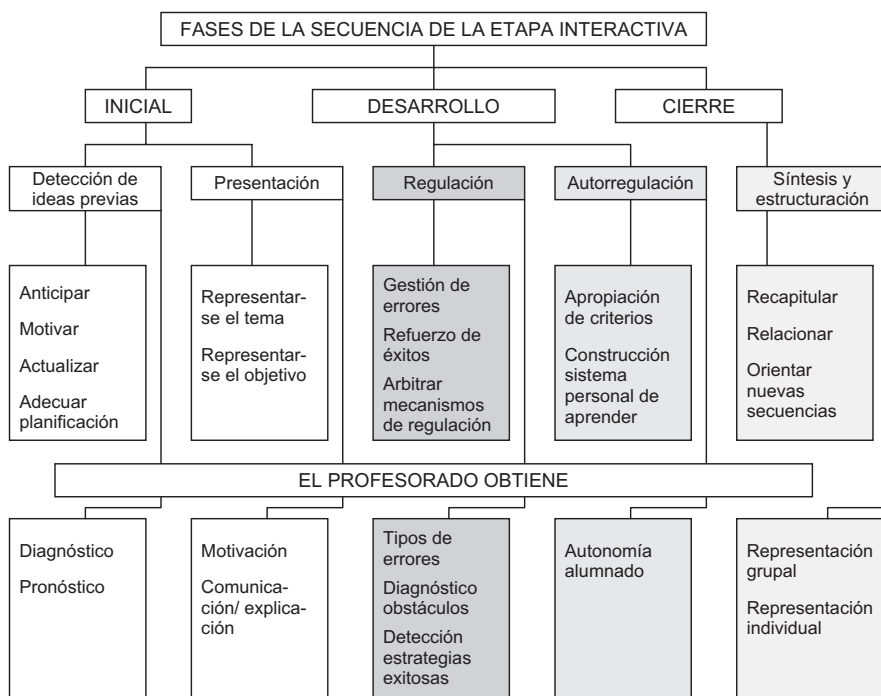
mapas conceptuales. Estas dos categorías pueden medir la cognición pero poco más. En la educación musical, considero que por las características del área, debemos ir más allá.

Las siguientes dos categorías pueden medir, además de las anteriores, la conducta. La tercera, comprende el “muestra” o situaciones similares a la realidad, que pueden ser evaluadas mediante pruebas de interpretación musical, simulaciones o el llamado rendimiento *in vitro* (de laboratorio). La cuarta y última categoría, “hace”, es la que se sitúa más cerca de la realidad y representa la forma más fiable de la evaluación de competencias. La música en vivo, el rendimiento *in vivo* o los informes de prácticas son algunos ejemplos. La pirámide de Miller se esquematiza en el siguiente gráfico.



Desde la perspectiva anterior, los actos de “mostrar” y de “hacer” precisan de un seguimiento intensivo, de un intercambio crítico y constante de buenas prácticas, de mecanismos continuados de regulación y de autorregulación. De forma similar a como se ha venido enseñando y aprendiendo música en los niveles superiores: un maestro o una maestra que deposita todo su saber en un alumno o una alumna y que espera la misma respuesta en sentido contrario.

La carpeta de aprendizaje, al mismo tiempo que debe mostrar la síntesis del trabajo realizado, debe servir de apoyo al proceso de regulación (gestión de los errores, refuerzo de éxitos,...) y de autorregulación (apropiación de criterios y construcción de un sistema personal de aprendizaje). Tomando como referencia a Giné y Parcerisa (2000: 41), tal y como se muestra en la figura siguiente, la mayor potencialidad de la carpeta de aprendizaje estaría situada en la fase de desarrollo. Las dos etapas ubicadas en esta fase, regulación y autorregulación, trabajadas simultánea o alternadamente, se encuentran en los principios fundamentales de la educación musical.

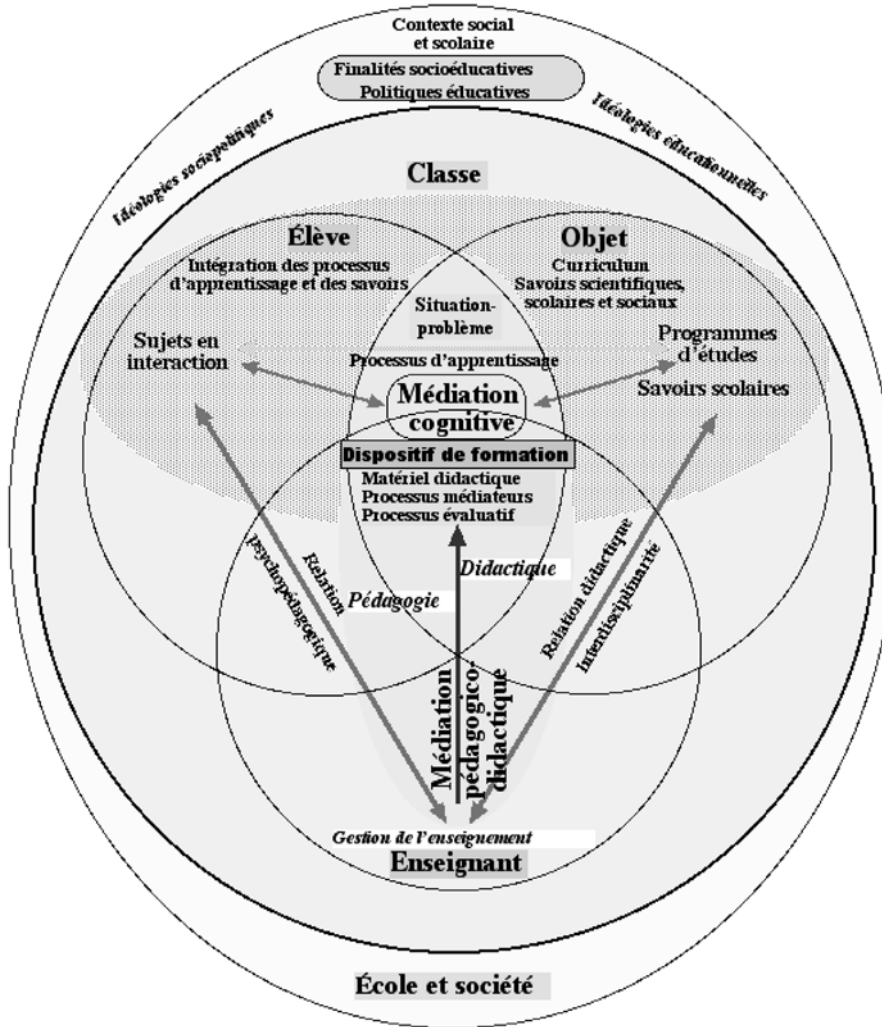


Para toda la secuencia, la carpeta de aprendizaje puede ser un potente dispositivo didáctico. De acuerdo con Meirieu (1992), desde el enfoque constructivista, el dispositivo didáctico se concibe como una situación planificada y aplicada con la finalidad de que el aprendiz encuentre unas condiciones determinadas que le favorezcan y persuadan para efectuar la operación mental necesaria para aprender. Su diseño está en función de la fuerza de impacto que, para el aprendiz, tienen las situaciones concebidas específicamente para el aprendizaje. La interacción, la selección y la organización de contenidos, la selección y diversificación de propuestas y actividades, la secuenciación didáctica y la evaluación son algunos de sus componentes más destacados. El siguiente gráfico, tomado de Meirieu (1992) ubica la carpeta de aprendizaje en el centro del esquema.

6. CRITERIOS PARA LA TOMA DE DECISIONES

La carpeta de aprendizaje tiene muchas ventajas pero también algunos inconvenientes. Es conveniente considerar unos aspectos y otros antes de adoptar este instrumento de evaluación. Según López y Hinojosa (2000), entre sus fortalezas destaca que:

- Promueve la participación del estudiante al monitorear y evaluar su propio aprendizaje.



- Requiere que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus aprendizajes.
- Provee la oportunidad de conocer actitudes de los estudiantes.
- Provee información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los maestros pueden examinar sus destrezas.
- Se pueden adaptar a diversas necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante.
- Se puede utilizar en todos los niveles escolares.
- Promueve la autoevaluación y control del aprendizaje.
- Selecciona a alumnos hacia programas especiales.
- Certifica la competencia del alumno, basando la evaluación en trabajos más auténticos.

- Permite una visión más amplia y profunda de lo que el alumno sabe y puede hacer.
- Permite tener una alternativa para reportar calificaciones y exámenes estandarizado.
- Proveen una estructura de larga duración.
- Transfiere la responsabilidad de demostrar la comprensión de conceptos hacia el alumno.

Pero como debilidades presenta los siguientes puntos:

- Consume tiempo del maestro y del estudiante.
- Requiere refinamiento del proceso de evaluación.
- Existe poca evidencia sobre la confiabilidad y validez de los resultados.
- La generalización de los resultados es limitada.
- Son inapropiados para medir el nivel del conocimiento de hechos por lo que conviene que sea usado combinado con otro tipo de evaluaciones tradicionales.
- Puede presentar deshonestidad por estar elaborado fuera del aula.

En el momento de decidirse por su uso y aplicación, también se debe considerar su función o funciones, la temporalidad y el contenido (Martínez, 2005: 31-32). El siguiente cuadro resume estas consideraciones.

FUNCIÓN	<p><i>Sumativa.</i> El interés está en la toma de decisiones de certificación o selección (“Evaluativa” en Arter, 1995; “del Producto” en Cole, 1995)</p> <p><i>Formativa.</i> El interés recae en la autoevaluación y el aprendizaje desarrollado en cada paso de la elaboración (“Instructiva o de aprendizaje” en Arter, 1995; “del Proceso” en Cole, 1995)</p>
TEMPORALIDAD	<p>Períodos breves (un cursillo), medios (un trimestre o un semestre) o largos (un curso o una etapa).</p>
CONTENIDO	<p><i>Educativos.</i> Realizados por el alumnado y orientados por el profesorado. Se suelen estructurar con relación a alguna asignatura o una etapa educativa.</p> <p><i>Profesionales.</i> Realizados por personas que han abandonado la escolarización y que normalmente están orientadas por profesionales o por instituciones de ocupación.</p>

En el contexto educativo donde nos ubicamos, posiblemente, el diseño de la carpeta de aprendizaje responderá a una función formativa con contenido educativo con una temporalidad situada entre el trimestre y el curso. Para este contexto, Barberà, E. et al. (2006) observan que se deben tener en cuenta

aspectos como quién toma las decisiones, cuál es la finalidad, a quién se dirige, cuál es el soporte, cómo será el sistema de evaluación y cuál será el contenido.

Según quien toma las decisiones	Profesor	Alumno
Según su finalidad	Centrado en el proceso	Centrado en el producto
Según su modalidad	Individual	Grupo
Según su soporte	Papel	Electrónico
Según el sistema de evaluación	Único	Combinado
Según el contenido	Una asignatura	Varias asignaturas

En todo caso, sea cual fuere la orientación que tome la carpeta de aprendizaje, para la toma de decisiones al respecto conviene considerar que una de las diferencias más significativas entre la función sumativa y la función formativa es que la segunda requiere de presentaciones periódicas y momentos de revisión. En este sentido, el alumnado no debe verlo como una carga, sino como una ayuda a su aprendizaje, y el profesorado como un medio para replanificar su intervención.

Para Martínez (2005: 36-37), antes de tomar cualquier decisión, se deben considerar y acordar algunos aspectos que pueden afectar directamente a los criterios de evaluación. Entre otras recomendaciones, sugiere las siguientes:

- Especificar o negociar la finalidad y resultados esperados.
- Proponer un formato general.
- Especificar o negociar la naturaleza de las evidencias esperadas, así como su extensión.
- Preparar y comunicar una lista de comprobación o escala de estimación (rúbrica) para evaluarlo.
- Utilizar notas adhesivas para marcar aquellas partes que se quieran repasar, o bien para comunicar propuestas de cambios.
- Ofrecer posibilidades de autoevaluación durante el proceso de elaboración.
- Tener unos criterios claros sobre aquello que representa una buena ejecución, a poder ser consensuados con el alumnado.
- Comparar las producciones de un alumno o alumna con sus propias producciones anteriores (fecha).
- Añadir una ficha que recoja una tabla de progreso.

7. ESTRUCTURA Y SOPORTES DE LA CARPETA DE APRENDIZAJE

No existe un único modelo de carpeta de aprendizaje: puede ir desde lo totalmente dirigido hasta lo más libre. Lo más importante es clarificar su finalidad y luego decidir el esquema y el contenido. En general, la estructura de una carpeta de aprendizaje puede ser como sigue (Martínez, 2005: 33):

- Portada.
- Sumario (índice).
- Objetivos, responsabilidades y compromisos.
- Organización: temas, trabajos, problemas, tipo de soporte (audio, papel).
- Evidencias de materiales realizados (composiciones libres, dirigidas,...).
- Evidencias de autoevaluación y reflexión sobre trabajos y evolución.
- Evaluación entre iguales, autoevaluación (si se realiza en equipo).
- Glosario.

Los soportes y materiales de la carpeta pueden ser muy variados. Desde el papel o el material escrito, al que se puede añadir cualquier tipo de material audiovisual (fotos, audio, vídeo, etc.). O bien, los soportes virtuales o carpetas de aprendizaje informatizadas (*computer-based portfolio* o *electronic portfolio*), elaboradas con programas como *Grady Profile*, *HyperStudio*, *PowerPoint* o *Word*. En la actualidad existen también entornos que facilitan el trabajo colaborativo como los siguientes:

- BSCL, disponible en <http://bscl.fit.fraunhofer.de/>
- FLE3, disponible en <http://fle3.uiah.fi/>
- Moodle, disponible en <http://docs.moodle.org/es/Portada>
- Second Life, disponible en <http://secondlife.com/businesseducation/education.php>; <http://www.secondlifespain.com/>

La entrada de las competencias en el currículum, abre nuevos retos para el profesorado para los cuales, la carpeta de aprendizaje puede ser una ayuda. No obstante, con o sin carpeta de aprendizaje, convenimos con Sanmartí (2007) en las 10 ideas clave de la evaluación:

- La evaluación es el motor del aprendizaje.
- La finalidad de la evaluación es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje.
- El error es útil para regular el aprendizaje.
- Lo más importante es aprender a autoevaluarse.
- En el aula todos evalúan y regulan.

- La función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante.
- La evaluación motiva si se tiene éxito.
- La utilización de instrumentos diversos puede mejorar la evaluación.
- La evaluación externa de los aprendizajes puede ser útil.
- Evaluar es una condición necesaria para mejorar la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

AGRA, M. J.; GEWERC, A.; MONTERO, L. (2003). “El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales”. En *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica n. 21*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca (101-104) [disponible el 08-10-07, en http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/c45.pdf].

BARBERÀ, E. et al. (2006). “Carpeta d’aprenentatge”. En A.A.V.V. (2006) *Argumenta* [disponible el 8-10-07, en http://antalya.uab.es/gab-llengua-catalana/web_argumenta_obert/unit_19/tot_t19.html].

DRIESSEN, E. W.; VAN TARTWIJK, J.; OVEREEM, K.; VERMUNT, J. D. & VAN DER VLEUTEN, C. P. M. (2005). Conditions for successful reflective use of portfolios. *Medical Education*, 39 (12), 1230-1235.

GINÉ, N.; PARCERISA, A. [coords.] (2000). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.

LÓPEZ, B. S; HINOJOSA, E. M. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.

LYONS, N. [Comp.] (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires. Amorrortu.

MATEO, J.; MARTÍNEZ, F. (2005). *L’avaluació alternativa dels aprenentatges*. ICE-UB. [disponible el 8-10-07, en <http://www.ub.edu/ice/universitat/quaderns.htm>].

MEIRIEU, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona: Octaedro.

MILLER, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine*, 65 (9 Suppl), 63-67.

MUUKONEN, H.; LAKKALA, M.; HAKKARAINEN, K. (2005). Technology-mediated progressive inquiry in higher education. En M. Khosrow-Pour (ed.). *Encyclopedia of Information Science and Technology I-V*. 2771-2776. Hershey, PA: Idea Group Reference.

SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Graó: Barcelona.

SANTOS, J. A. (2004). *La Ruta. Un mapa para construir futuros*. San Salvador: Editorial Universidad de El Salvador.

SANTOS, J. A. (2007). “Reprogramación conductual CEM” [disponible el 8-10-07, en <http://www.psicologiaincientifica.com/bv/imprimir-246-reprogramacion-conductual-cem.html>].

SHULMAN, L. (1999). “Portafolios del docente: una actividad teórica”. En N. Lyons [Comp.]. *El uso del portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente* (45-62). Buenos Aires: Amorrortu.

Enlaces

<http://portafolios electronicos.wordpress.com/>
<http://www.reading.org/publications/journals/jaal/current/index.html>
http://www.principals.org/s_nassp/index.asp?TRACKID=
<http://www2.hawaii.edu/~kirkpatr/kite/kiteloa/definitioneport.html>
<http://www.elframework.org/>
<http://en.wikipedia.org/wiki/EPortfolio>
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-75518.html>
<http://mordor.ccm.itesm.mx/~eportaf/referencias.htm>
<http://www.myeport.com/published/w/ik/wiki/wiki/1/>
http://www.imsglobal.org/ep/epv1p0/imsep_bestv1p0.html
<http://deskootenays.ca/wilton/eportfolios/whatitis.php>
<http://telr.osu.edu/research/eportfolio.htm>
<http://www.shambles.net/pages/staff/ARandR/portfolios/>
<http://electronicportfolios.com/guide/mod2.html>
<http://www.eportfolio.org/>

DISEÑO DE ESTRATEGIAS MUSICALES: UN DESAFÍO PARA LOS EDUCADORES

Silvia Malbrán

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

1. LA MÚSICA COMO HABILIDAD COMPLEJA

1.1. Rasgos

1.2. Diseño de estrategias

2. DESARROLLO DE UNA UNIDAD DE TRABAJO

2.1. Presentación del tema

2.2. Práctica de ensayo grupal

2.3. Práctica de decodificación de signos

2.4. Práctica de composición y ejecución individual

2.5. Práctica de composición y ejecución grupal

2.6. Conceptos comprometidos en el desarrollo del tema

3. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

REFERENCIAS

La Educación Musical en la escuela postula entre sus metas fundamentales desarrollar personas musicalmente competentes. Es una finalidad deseable que las personas educadas posean habilidades que les permitan compartir un bien tan apreciable como la música.

La música es una habilidad altamente compleja, sin embargo, la ejecutan, comprenden y degustan especialistas y gente del común. Esto posibilita que los cánones de calidad estén al alcance de todos: se pondera a quien canta bien, a quien posee habilidad rítmica o a quien reconoce una obra o a un intérprete con sólo escuchar los primeros compases. Por el desarrollo de estas habilidades debiera preocuparse la escuela para fundamentar sus decisiones curriculares.

El término estrategia, en el área educativa, alude a procesos mentales que involucran planeamiento consciente y resolución de problemas. Programar una clase es a todas luces resolver un problema que demanda tomar en cuenta asuntos tales como: desarrollar un contenido de enseñanza prescripto por el currículo, atender a los conceptos y habilidades que demanda, elegir el repertorio que facilite la demostración de los conceptos y habilidades

puestas en juego; diseñar el recorrido de la experiencia atendiendo al desafío de suscitar interés por el tratamiento y las prácticas concomitantes, construir ayudas didácticas adecuadas y prever los modos de evaluar los resultados.

1. LA MÚSICA COMO HABILIDAD COMPLEJA

1.1. Rasgos

Una somera descripción de los rasgos que caracterizan la complejidad de la música y su enseñanza, permite tipificarla como:

- **representación mental** con un alto grado de internalización que puede mantenerse durante amplios períodos de tiempo sin exhibir acción externa visible: *por ende, requiere el diseño de estrategias* que permitan transformar en gestos, sonidos, palabras o movimiento, imágenes vívidamente representadas en la mente aunque inexistentes para un observador;
- **vía de acción comprometida emocionalmente** ya que provoca adhesiones afectivas en las que, generalmente, el placer es dependiente del tipo de obra: *por ende requiere el diseño de estrategias* de selección minuciosa y versátil del repertorio y de las prácticas diferenciales a realizar con cada obra;
- **práctica fuertemente social** que se concreta en acciones tales como escuchar música en grupo, tocar con otros, tocar para otros: *por ende requiere el diseño de estrategias* que promuevan interacciones saludables entre los estudiantes, entre los estudiantes y el docente, entre los estudiantes, el docente y la comunidad de pertenencia;
- **actividad artística de desarrollo progresivo** que se mejora con la práctica: *por ende requiere el diseño de estrategias* de desarrollo individual y grupal de los estudiantes, las que necesitan planificarse como construcción progresiva de habilidades crecientes en cantidad y calidad;
- **experiencia interpretativa** que se mejora por aproximaciones sucesivas: *por ende requiere el diseño de estrategias* de estimación de los resultados “al paso”, esto es, a medida que se desarrolla la práctica, más allá de las estimaciones de resultados o de producto;
- **realización preformativa versátil**, ya que demanda habilidades de ejecución e interpretación, de recepción y audición de música en tiempo real (a medida que transcurre), de composición y de reflexión: *por ende requiere el diseño de estrategias* de planificación diversificadas que atiendan a las diferencias “intra” e “inter” estudiantes.

1.2. Diseño de estrategias

Como se ha visto anteriormente, la diversidad de estrategias del educador musical son descritas en términos de diseños de facilitación, selección, promoción, desarrollo, estimación y programación del contenido.

Las *estrategias de facilitación* incluyen habilidades del educador tales como:

- atender a los resultados que se van obteniendo para mantener las previsiones del plan de clase o cambiarlas de acuerdo a los resultados;
- “leer” atentamente las respuestas individuales y grupales, para tener una visión realista de la acción de los estudiantes;
- proveer ayudas verbales o gestuales que ayuden a la concreción de respuestas insuficientemente configuradas o en desarrollo;
- sugerir sobre la marcha “pistas” para operar más eficientemente con la información, el contenido o los materiales;

Las *estrategias de selección* incluyen habilidades del educador tales como:

- seleccionar el contenido de acuerdo a las experiencias y habilidades puestas en juego en las experiencias previas;
- elegir el repertorio más adecuado para tratar el contenido de estudio;
- seleccionar prácticas y conceptos tratados en experiencias previas y establecer nexos con el nuevo tema.

Las *estrategias de promoción* incluyen habilidades del educador tales como:

- advertir progreso en las habilidades de los estudiantes, tanto individuales como grupales, y ponderar el desarrollo alcanzado;
- tomar en cuenta pequeñas iniciativas o indicios que den cuenta de respuestas originales o de mayor elaboración o viceversa;
- observar y ponderar cambios actitudinales positivos, tanto individuales como grupales;

Las *estrategias de desarrollo* incluyen habilidades del educador tales como:

- advertir progreso en las habilidades de los estudiantes y proponer vías de búsqueda y práctica posteriores;
- proponer al momento, formas de complejización de la tarea a partir de los resultados que se van alcanzando;
- adjudicar roles solistas o de conjunto según los desempeños individuales observados;

Las *estrategias de estimación* incluyen habilidades del educador tales como:

- usar códigos personales para registrar acciones, respuestas, gestos, iniciativas de los estudiantes durante la acción;
- juzgar de manera certera el “pulso/ánimo” de la clase en términos de adhesión y atención, para continuar con el desarrollo en marcha o cambiar por otro más acorde al momento;
- analizar críticamente el tempo de conducción de la clase para acelerarlo, mantenerlo o disminuirlo;
- tomar en cuenta los resultados musicales en marcha para sugerir las vías de ajuste/mejora;
- sopesar el nivel de actuación individual y grupal de los estudiantes en relación a desempeños anteriores;

Las *estrategias de planificación* incluyen habilidades del educador tales como:

- seleccionar el contenido, los recursos y el repertorio de acuerdo a las experiencias previas inmediatas y con vistas a las posibles experiencias posteriores;
- advertir líneas de desarrollo del tema como complejización progresiva, previendo pistas o indicios que faciliten el acceso a los conceptos a tratar, así como los nexos lógicos con experiencias previas;
- anticipar mentalmente el escenario y las posibles actuaciones de los protagonistas, para prever instancias eficaces de tratamiento didáctico tales como:
 - ❖ prever modos de invitar a la acción;
 - ❖ trazar el itinerario;
 - ❖ diseñar/seleccionar recursos visuales y ayudas didácticas pertinentes con el objeto de estudio;
 - ❖ planificar el uso del cuerpo y el espacio durante la acción;
 - ❖ diseñar preguntas provocativas para la reflexión y la acción, así como situaciones de humor y que ayuden a la distensión;
 - ❖ prever actividades/repertorios posibles de reemplazo según la respuesta de atención y actitudinal de los estudiantes;
 - ❖ diseñar previamente los modos de tomar nota veloz de los resultados “al paso” de manera de no obstaculizar la continua observación de la marcha, así como favorecer el registro de los resultados finales de la experiencia;
 - ❖ diseñar encuentros con personas u otros grupos de la comunidad educativa que permitan compartir la actuación de los estudiantes.

Como puede advertirse el plan de clase compromete habilidades del educador de naturaleza metacognitiva; es preciso configurar una construcción mental de representación anticipada del escenario, de los protagonistas y de las interacciones entre el contenido musical, el profesor y los estudiantes, para prever acciones en consonancia.

Ericsson *et al.* (2006)¹ caracterizan la tarea como “*práctica deliberada y bien estructurada*”; esto es, ejercicio autocontrolado de la práctica con una meta y un plan, atributos todos ellos que abonan la idea de un educador con habilidades metacognitivas propias del comportamiento experto.

2. DESARROLLO DE UNA UNIDAD DE TRABAJO

Tema: *La medición de sucesiones temporales*

Contenido: Tiempo articulado, lleno y en silencio.

En este caso se trata de tener en cuenta que la música:

- se desarrolla en el tiempo; para compartir experiencias inscritas en la dimensión temporal es necesario *escandir* el tiempo: por ende requiere que los diversos ejecutantes actúen “en fase” esto es, que puedan sincronizar las acciones entre ellos y con un estímulo externo.

2.1. Presentación del tema

Una particular y sobresaliente característica de la música es que al escucharla advertimos diversos modos en que el sonido se inscribe en el campo del tiempo. En una famosa e ilustrativa frase la antropóloga Susanna Langer expresó, “*La música torna tangible al tiempo*”.

El hombre mide el tiempo mediante acciones, palabras, o herramientas como relojes y cronómetros. El rasgo fundamental es que el tiempo es una variable continua (existen infinitos puntos entre 0 y 1), por ello, se requiere escandirlo. El modo de escandirlo asume diferentes modalidades y recursos: *conteos* usando números (como lo hacen los músicos de jazz antes de comenzar a tocar o la cuenta regresiva para comenzar una competencia), *movimientos acompasados* (como la batuta del director de orquesta), *sonidos* (como tics de un reloj o de un metrónomo) *señales lumínicas o visuales* (como en los instrumentos de

¹ ERICSSON, A., CHARNSS, N., FELFOVICH, P. y HOFFMAN, R. (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press.

teclado electrónico o en los relojes digitales). Por ende, para medir el tiempo es necesario escandirlo mediante unidades producidas a igual intervalo de tiempo entre ellas * * * * *, esto es, sucesiones de ataques con idéntico período.

Uno de los usos más frecuentes por los cuales se requiere escandir el tiempo es cuando varias personas deben comenzar a actuar al mismo tiempo (hacer música o comenzar a correr en una competencia).

Se presenta a continuación una posible experiencia de clase utilizando una secuencia a igual intervalo de tiempo entre ataques (ITEA) (Malbrán, Furnó 1992)².

2.2. Práctica de ensayo grupal

Proponer una sucesión de ocho palmadas a igual intervalo de tiempo entre cada una

* * * * *
1 2 3 4 5 6 7 8

Los estudiantes podrán:

- Numerar en voz alta correlativamente cada palmada.
- Idem llevando la cuenta mentalmente sin acción evidente.
- Chasquear dedos en algunos omitiendo otros.
- Ocupar dos o más ataques sucesivos con un sonido continuo.
- Combinar estas opciones (omitir, chasquear, ocupar con un sonido continuo dos o más ataques sucesivos) en velocidad lenta, moderada y rápida.

Comentarios y análisis de la práctica

¿Las secuencias en diferentes velocidades fueron igualmente ajustadas? En caso negativo, ¿En cuál velocidad resultaban más desajustadas?

¿Cuál es la palabra italiana que se usa en la música para designar la velocidad del discurso o de la sucesión? (*Tempo*). ¿Y cuando es más de una velocidad? (*Tempi*).

² MALBRÁN, S. y FURNÓ S. (1992). Introducción al ritmo y a la métrica: Primer Programa de Educación Musical a distancia. *Fundación para la Educación Musical*. Buenos Aires: FEM.

¿Cómo se designa la habilidad para actuar en el momento justo en el tiempo, acordando con una fuente externa, esto es, ajustar entre todos los ocho ataques contando internamente? (*Sincronía*).

2.3. Práctica de decodificación de signos

- Observar una línea de signos gráficos como la que sigue

* * ■ *
1 2 3 4 5 6 7 8

en la que resultan en silencio los números 1, 3 y 5; articulados con un chasquido los ataques número 2, 4 y 8 y con un sonido continuo los ataques 6 y 7.

- Ejecutar una secuencia previamente acordada en la que se presentan ataques articulados, en silencio y llenos con un sonido continuo;
- Leer secuencias en diferentes *tempi*, atendiendo a respetar el tempo determinado por la ejecución de cuatro castañetas antes del número uno de la secuencia.

Comentarios y análisis de la práctica

¿Cómo se denomina el procedimiento por el cual simbolizamos una o más acciones de manera que el signo represente distintivamente cada acción?... (*Analogía*).

¿Cuál es la razón por la cual usamos cuatro castañetas antes de comenzar la secuencia? (*Establecer para los ejecutantes el tempo de la secuencia; poder usar el número uno en silencio*).

2.4. Práctica de composición y ejecución individual

- Componer individualmente una sucesión que contenga ataques articulados, en silencio y llenos.
- Escribirla utilizando los signos propuestos u otros a elección.
- Memorizarla y ejecutarla en tempo moderado para los demás integrantes, anteponiendo cuatro castañetas al aire.
- Escuchar la imitación y eventualmente repetir la secuencia.
- Repetir la secuencia en tempo lento y en tempo rápido.
- Conceder tiempo para que los compañeros anoten individualmente la secuencia.

- Revisar lo anotado por los compañeros y en los casos de errores repetir la secuencia mientras el compañero que cometió el error marca con el dedo sobre la línea de números 1 a 8;
- Cambiar con otro compañero el rol de conducción del grupo.

Comentarios y análisis de la práctica0

¿Cuál de las tres velocidades resulta más fácil y cuál más difícil?

¿En qué casos se producen ejecuciones desfasadas? (*por lo general después de dos o tres puntos sucesivos de tiempo vacío u ocupados por tiempo lleno*).

¿Qué resulta más difícil para memorizar, el comienzo, el cierre o la sección intermedia de la secuencia? (*la sección intermedia; el comienzo y el final son más fáciles por los efectos de primacía y recencia*).

2.5. Práctica de composición y ejecución grupal

- Armar grupalmente una secuencia eligiendo los símbolos para tiempo vacío, articulado y lleno.
- Ejecutarla en diferentes tempi.
- Elegir el tempo más apropiado para el grupo de modo que resulte una ejecución rítmicamente justa.
- Proponerla al resto de los grupos.
- Conceder tiempo para que la transcriban.
- Mostrar al resto de los grupos la secuencia compuesta y los símbolos elegidos.
- Escuchar las restantes propuestas.
- Analizar cuáles de las propuestas podrían ejecutarse simultáneamente de manera que se “compensen” mutuamente (cuando una está en silencio, articula la otra, o cuando una articula cada ataque otra cubre esos ataques con tiempo lleno).
- Elegir entre las secuencias propuestas por el grupo la que mejor “compense” la compuesta por el grupo.
- Ejecutar la superposición elegida para el resto de la clase.
- Elegir entre todos la propuesta que resulte la superposición más interesante y denominarla estribillo.
- Armar un rondó de manera que el estribillo se alterne con cada una de las otras propuestas (estrofas).
- Ejecutar el rondó acoplando la ejecución a obras grabadas de diferente estilo y tempo, concordando el tempo de la sucesión al pulso más saliente de la grabación.

Comentarios y análisis de la práctica

¿Qué tipos de comienzo de la sucesión son más difíciles que otros? (*los que comienzan en silencio*); ¿consideran que ciertos tipos de final de la sucesión son más difíciles que otros?... En tal caso ¿cuáles? (*los que finalizan en silencio*).

Si analizamos los diferentes símbolos utilizados en términos de la correspondencia entre espacio y tiempo ¿cómo ocupan el espacio gráfico el tiempo articulado, vacío y lleno, es decir, cómo se corresponden espacio vacío/tiempo en silencio; espacio lleno/tiempo lleno; espacio delimitado por un signo/tiempo articulado?

En qué se diferencian los tipos de signos usados (*unidades discretas, unidades continuas*).

¿Qué superposiciones resultaron más interesantes? ¿Por qué razones? (*compensación entre partes, equilibrio, contraste*).

¿Con cuáles de las obras grabadas resultó más ajustada la ejecución del rondó y con cuál más desajustada? ¿Pueden imaginar las razones de estas diferencias?

2.6. Conceptos comprometidos en el desarrollo del tema

Tiempo articulado, tiempo en silencio, tiempo lleno. Espacio vacío, espacio lleno. Código simbólico. Símbolo discreto, símbolo continuo. *Tempo, Tempi*, Sincronía. Tempo moderado, tempo rápido, tempo lento. Silencios sucesivos. Final en silencio. Comienzo en silencio. Forma musical. Rondó: estrofa, estribillo. Estilo musical (de las obras grabadas).

3. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Las experiencias con la música generalmente son descritas distintivamente según sean de audición, de interpretación o de composición musical. Si bien estas distinciones resultan esclarecedoras para su análisis metodológico, en la práctica del aula se conjugan y concretan sucediéndose unas a otras.

En la experiencia presentada, los alumnos decodifican e interpretan secuencias de signos, las reconocen por audición, componen otras similares, inventan signos que las representen, juzgan las mejores opciones e interpretan una ejecución de conjunto adecuándose a un esquema formal (rondó) y finalmente acoplan la lectura a la emisión de una obra grabada. Como puede observarse, la

experiencia concede una particular importancia a reflexionar sobre lo realizado, a brindar razones. Este modo de concebir las experiencias es lo que justifica volver a ensayar, transferir a interpretaciones futuras y aplicar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales a próximas experiencias.

Se hace necesario considerar la relación entre teoría y práctica; no hay posibilidad de desarrollar la teoría sin la práctica concomitante. En los casos en que se concibe la experiencia como meramente teórica se confunde teoría con información verbal, la que seguramente por la falta de experiencia provechosa se extinguirá por desuso.

Un rasgo de las experiencias que necesita ser explicitado es el referido a la reflexión sobre la acción (Schön, 1992)³: una vez probada una práctica se analizan sus resultados, se usan los nombres específicos, se delimita el alcance de los conceptos puestos en juego, se deducen o infieren modos de usar la mente para resolver la tarea, entre otras. Esta reflexión sobre la acción es lo que facilita la retención en la memoria, la transferencia a sucesivas prácticas y la construcción del “oído de la mente”, habilidad clave para la práctica musical⁴. Por ende, la práctica *per se* sin reflexión y análisis del producto resultará intransferible y se diluirá en el tiempo. Para Shulman⁵ (1986), en la profesión del educador musical la teoría y la práctica están indisolublemente relacionadas, centrarse solamente en la teoría o en la práctica proveería una distorsionada perspectiva de la complejidad del acto de enseñar.

Según Radocy y Boyle (1997) puede confundirse instrucción con aprendizaje. El aprendizaje requiere acción por parte de quien aprende.

La idea básica de una clase provechosa y placentera es el grado de adhesión que despierta. La adhesión no se convoca ni se demanda; se suscita, se promueve y se concibe como desafío personal para el maestro. Los contenidos *per se* son neutros; el grado de interés que pueden despertar forma parte de las habilidades metacognitivas del docente y de su postura ante la tarea.

La música necesita de experiencias provocativas, desafiantes y emocionalmente comprometidas. “*El educador musical necesita, además de las competencias musicales y pedagógicas previas adquiridas en la etapa formativa, contar con competencias personales (tales como) equilibrio emocional, humor, disposición favorable, entre otras*” (Malbrán 2007b)⁶.

³ SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

⁴ MALBRÁN, S. (2007a). *El oído de la mente*. Madrid: AKAL.

⁵ Citado por Leglar y Collar (2002).

⁶ MALBRÁN, S. (2007b). Las competencias del educador musical... si pero... *Eufonía*, 41, 37-48.

Experiencias fundadas en estas condiciones justifican la presencia de la música en la escuela. Como experiencia artística que suscita interés, valor en ciertos comportamientos, conmoción emocional y posibilidad de actuación para compartir con otros su práctica.

Enseñar a entonar es posible, sin embargo, los tiempos de la práctica escolar dificultan un tratamiento individual tal como sería deseable. Resulta infrecuente que la persona que desentona resulte incapaz para acompañar rítmicamente una canción popular o que no pueda advertir el tratamiento diferente entre versiones de una misma obra. Que el estudiante advierta estas diferencias, lo ayuda a compartir la música en las realizaciones en las que se siente capaz, en consecuencia, a sentirse competente para participar de un hecho musical en una reunión social o en sus juicios acerca de la interpretación musical. Este esclarecimiento debiera formar parte de las preocupaciones de la escuela.

Algunas personas muestran dificultad para construir poemas o para escribir con vuelo literario, pero pueden estimar el nivel de escritura, la riqueza de ideas o el vuelo imaginativo de un autor. Al igual que con la literatura, es necesario distinguir entre producción y apreciación artística. El concepto de persona educada se vincula mayormente con la apreciación de productos estéticos. Es sabido que la producción demanda competencias específicas de amplio espectro y un particular compromiso individual.

En cuanto al educador, su adhesión al acto de enseñar se vincula con su propia adhesión y emoción estética respecto de la práctica que está promoviendo. Es difícil obtener empatía con productos musicales que carecen de interés para el propio educador. *“Concebir el desempeño del educador musical como una actuación artística comprometida con uno mismo y los otros, es aspirar a dotar las experiencias de enseñanza de una atmósfera placentera y rica en términos de arte”*(Malbrán, 2007b)⁴. Es ilusorio pensar que para tarea de tal enjundia pueden habilitarse personas sin una calificada formación específica. Es por ello que la formación de educadores musicales se vincula estrechamente con la calidad de la enseñanza a la que podemos aspirar.

La práctica en servicio con alumnos de diferente edad y condición muestra que una enseñanza rica en términos artísticos es alcanzable y posible. Los educadores musicales sostenemos que no hay personas ineptas para la música: ha llegado la hora de demostrarlo.

REFERENCIAS

- ERICSSON, A.; CHARNSS, N.; FELFOVICH, P.; HOFFMAN, R. (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. New York: Cambridge University Press.
- LEGLAR, M. y COLLAR, M. (2002). Research by teachers on teacher education. En R. Colwell y C. Richardson. *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: MENC.
- MALBRÁN, S. (2007a). *El oído de la mente*. Madrid: AKAL.
- MALBRÁN, S. (2007b). Las competencias del educador musical... si pero... *Eufonía*, 41, 37-48.
- MALBRÁN, S. y FURNÓ S. (1992). Introducción al ritmo y a la métrica: Primer Programa de Educación Musical a distancia. *Fundación para la Educación Musical*. Buenos Aires: FEM.
- RADOCY, R. y BOYLE, D. (1997). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. USA: C. Thomas Publisher.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

INTRODUCCIÓN

1. CONSIDERACIONES ANTERIORES A LA APLICACIÓN DIDÁCTICA

- 1.1. La edad y características del alumnado
- 1.2. La programación de la ESO
- 1.3. La pluralidad de estilos a que hace referencia el término “rock”

2. UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DE LA MÚSICA ROCK

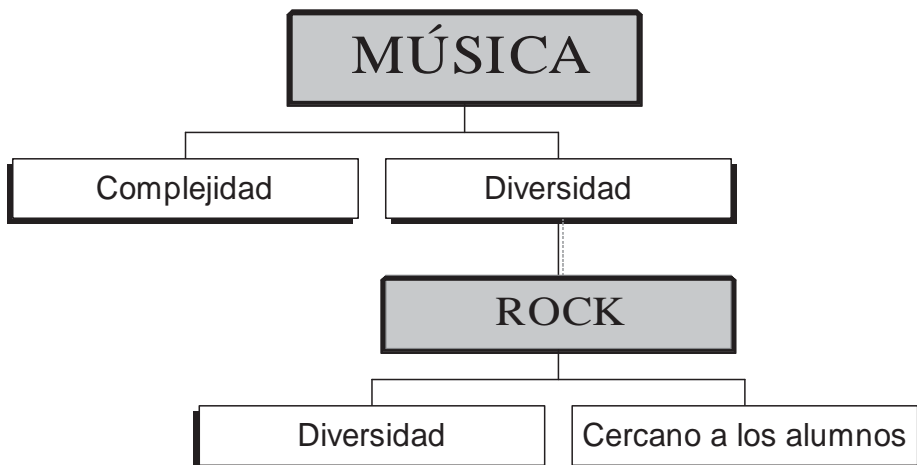
- 2.1. Asimilación y conocimiento de diferentes aspectos musicales
- 2.2. Uso de la Música Rock como fin en sí misma
- 2.3. Para conseguir otros objetivos

3. CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Nadie podrá negarnos que no existe un solo tipo de música, sino muchos estilos, que a su vez se dividen y subdividen como un árbol en ramas, éstas en otras, y así sucesivamente. En este todo, complejo y diverso, hallamos al “rock”, música que en alguna de sus ramificaciones está muy cercana a los alumnos. Es por ello que se convierte en punto de partida de nuestra propuesta didáctica para la educación secundaria obligatoria, en la convicción de que nos ofrece una vía muy interesante para la formación musical de los estudiantes, ya que su presencia entre el alumnado actual sirve para introducir o reforzar fácilmente conceptos y prácticas diversas. Y es de esta manera que, fuera de prejuicios o gustos personales, el rock debe ser sentido por el docente como música, sin desprecio, proponiéndose usarlo sin escepticismos, porque solo así podrá establecerse una completa comunicación con los alumnos y lograr unos resultados óptimos.



Nuestra propuesta didáctica contempla los siguientes objetivos:

- a) Utilizar la música rock no sólo para introducir al alumnado en el complejo mundo de la música, trabajando así elementos sonoros (altura, duración, intensidad, timbre) o musicales (ritmo, pulsación, compás, melodía, forma, textura) diversos, y estableciendo las diferencias entre ellos.
- b) Servirse de ella para gozar con la música, motivando a los alumnos mediante aquellas canciones que les resultan más familiares y que son, en definitiva, las que despiertan su interés por la música; desarrollar la memoria; potenciar la musicalidad; propiciar una correcta actitud en la audición; reforzar la lectura y grafía musicales.
- c) Acceder a un estudio del texto vinculado a las características musicales que lo acompañan, y a la relación posible de compromiso social que mantiene con el entorno en el cual fue generado.
- d) Observar una actitud de respeto hacia cualquier tipo de música.
- e) Ofrecer al profesorado de música actividades que pueda utilizar en la práctica docente.

MUSICALES

- Conocer estilos musicales de actualidad
- Conectar con los intereses del alumnado
- Trabajar elementos sonoros o musicales diversos
- Servirse de ella para disfrutar con la música
- Observar una actitud de respeto hacia cualquier tipo de expresión musical

TRANSVERSALES

- Conocer y respetar diferentes culturas
- Mejorar la cohesión social
- Reforzar capacidades básicas del alumnado
- Reforzar el uso del inglés
- Contribuir al conocimiento y uso de la informática
- Aprender a convivir con/atender a la diversidad

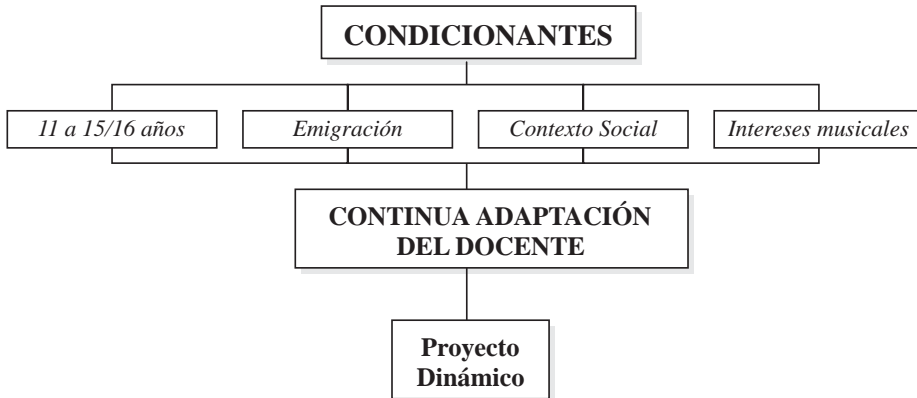
1. CONSIDERACIONES ANTERIORES A LA APLICACIÓN DIDÁCTICA

Para poder utilizar la música rock en el aula, debemos tener en cuenta varios detalles, pero tres son principales:

1.1. La edad y características del alumnado

El perfil de los alumnos queda centrado entre los once años (los pequeños) y los quince-dieciséis (o más si son repetidores). Por tanto, las actividades serán diferentes según el colectivo con el que trabajemos.

Deberemos tener en cuenta la emigración, los condicionamientos de lengua, el nivel social de nuestros alumnos... La situación es continuamente cambiante y el docente debe adaptarse totalmente.



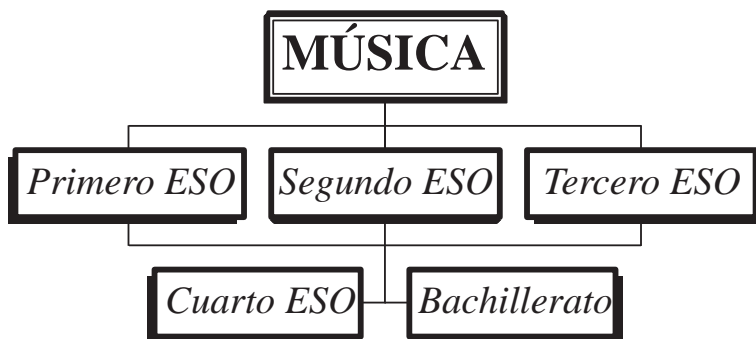
Es también muy importante vigilar el interés musical de los alumnos. No es que siempre tengamos que trabajar con la música que ellos escuchan, pero al hacerlo alguna vez, asimilan mejor los conocimientos explicados, y se les pre-dispone a aceptar otros estilos más lejanos a ellos. Además, la música rock no

es estática, también ella cambia, y por tanto, la adaptación se presenta una vez más.

Una vez tengamos conocimiento del contexto en el cual debemos utilizar el rock, podremos pensar en las actividades que resultarán exitosas en el aula. Por eso, las que aquí se sugieren, deben ser revisadas y adaptadas para cada caso en concreto. Y, claro, como el alumnado, el contexto y el rock cambian, nuestro proyecto no puede ser nunca estático, siempre será susceptible de las modificaciones que nuevos parámetros exijan, como, ahora mismo, el cambio en la ley de educación.

1.2 La programación de la ESO

Naturalmente, podemos utilizar el rock *ad libitum*, pero lo que queremos sugerir es un uso vinculado a las competencias musicales de la educación secundaria. Por ello, el docente deberá asimilar y prever aquellos contenidos que la ley propone, y la proporción de ellos que trabajará en cada sesión, valorando el uso del rock en la apreciación de los diversos elementos musicales.



1.3. La pluralidad de estilos a que hace referencia el término “rock”

Este tema¹ puede resultar una actividad en sí misma, destinada a tercero o cuarto de ESO, con la intención de que:

- * Los alumnos reflexionen sobre el conocimiento que ellos tienen del término rock y sobre los problemas terminológicos a que nos conduce.

¹ Del cual presentaremos un resumen, dada su amplitud.

- * Estimular la crítica por parte del alumnado, a partir de la conciencia de que no todo lo que nos venden como rock, lo es.

¿Qué es la música Rock? Intuitivamente parece sencillo contestar esta pregunta, incluso si consultamos un diccionario² encontraremos alguna respuesta que nos pueda parecer totalmente válida. Pero si nos adentramos más profundamente en el tema, nos hallaremos ante un problema terminológico parecido al que sugieren los términos “clásica” o “jazz”, denominaciones que sirven para agrupar toda una serie de estilos bien diferentes entre ellos, aunque estén emparentados por un mínimo lazo musical: la variedad y la globalidad musicales aquejan a esta música que cuenta con más de cinco décadas de existencia.

El docente debe conocer algunos detalles antes de utilizar el rock en actividades didácticas:

- a. En primer lugar, el significado de dos términos (Rock’n’Roll y Rock) que a veces se utilizan erróneamente.
- a.1. Rock’n’Roll hace referencia a un estilo musical que impactó entre 1951 y 1953³, cuando Alan Freed, un locutor de radio de Cleveland (Ohio), tituló su programa “Moondog’s Rock’n’Roll Party”. Se trataba básicamente de música negra destinada al público blanco. Por ello, hay estudiosos que lo clasifican entre los Nuevos Clásicos del Jazz, como al Soul y al Funky; y porque se argumenta que, en realidad, la palabra fue utilizada como sinónimo de Rhythm and Blues⁴ por Alan Freed, pese a que existía una pequeña diferencia: Rhythm and Blues tomaba el significado de música negra ideada para la comunidad negra, mientras que Rock’n’Roll se utilizaba para la misma música negra, pero ahora dirigida al público blanco. Así pues, quedaba claro que el Rock’n’Roll no formaba parte de la música Rock, sus raíces se encontraban en la percusión africana y el folklore anglocelta, mientras que la música rock presentaba influencias del Folk americano, Bluegras, Cajun, Vodevil, teatro de variedades y orquestas de baile, Rhythm and Blues y Rock and Roll. La música rock, nacería después de la muerte como baile del Rock’n’Roll y, además, extraería alguna característica de él mismo.

² Como por ejemplo, el diccionario Webster de la lengua inglesa (que da las definiciones autóctonas) que define ROCK como una “*música popular caracterizada por un fuerte ritmo y numerosas repeticiones de frases simples, a menudo con elementos del blues, folk y música country*” (1990: 194).

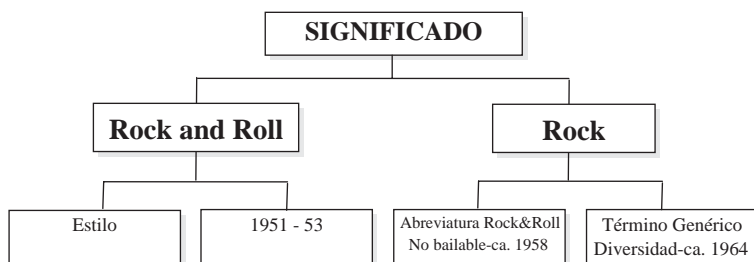
³ Año en que Bill Haley and His Comets consiguieron que un rock’n’roll, *Crazy Man Crazy* llegara por primera vez a la lista de los más vendidos en EEUU.

⁴ Estilo jazzístico nacido en la primera mitad de los cincuenta, de gran simplicidad, muy rítmico y bailable. Se acogía al esquema del blues y tuvo por representantes importantes: James Brown, Booker T. and The MG’s.

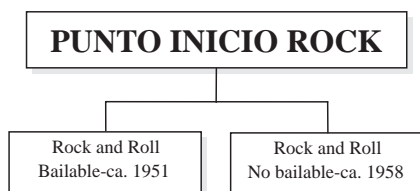
Por último, cabe decir que, como características musicales, mantenía la estructura de frases y los acordes del blues, con uso del pequeño tipo binario (estribillo-estrofa), a veces conservaba el uso de las notas blue y, sobre todo, presentaba un ritmo bailable en el cual se acentuaban con la batería los tiempos segundo y cuarto, y donde las síncopas, contratiempos, y la figuración corchea con punto-semicorchea, eran de uso corriente⁵.

- a.2. Rock. Presenta un doble significado. El primero resulta ser la abreviatura de Rock'n'Roll y hace referencia a la música de las características antes mencionadas, pero no bailada, que continuó después de la extinción del baile en 1958.

El segundo significado, se utiliza como término genérico para los estilos musicales que siguieron al Rock'n'Roll a partir de 1964, en honor al que los inspiró.



Además de la polémica de los orígenes, el profesor/a debe conocer y transmitir la dispersión de estilos que aqueja al rock, tanto como que la palabra parece identificarse muchas veces con la de pop, ganando así en amplitud, aunque perdiendo en precisión.



El caso es que a lo largo de más de cincuenta años, se ha producido una ramificación importante desde el núcleo primitivo, característica que se manifiesta con mucha fuerza hasta la actualidad, aunque en las últimas décadas toma como ideal, cada vez de manera más evidente, la fusión⁶ entre tendencias.

⁵ Tenemos que recordar que como palabra ya fue utilizado en los Blues cantados, entre 1948 y 1952, como sinónimo de acto sexual.

⁶ De hecho, la amalgama de estilos se encuentra en la misma base del fenómeno: el Rock and Roll, que muchos consideran como inicio de la Música Rock, fue resultado

El cuadro número 1⁷ puede hacernos reflexionar sobre la (im)posibilidad de definición del rock como fenómeno unitario. En todo caso, no podemos negar la colaboración de cada década a la generación de un repertorio que parece llevar dentro de sí la llama de la renovación perpetua. Las cifras hablan por sí solas: se habla de más de cincuenta mil canciones (sólo teniendo en cuenta las principales) registradas entre 1954 y 1994, un total aproximado de dos mil quinientas horas de música. Y en cuanto a las posibilidades creativas, considerando simplemente diez alturas y cuatro duraciones⁸, y combinándolas entre ellas, obtendríamos billones de posibilidades para el resultado sonoro, una cantidad increíble de canciones que no se han agotado aún.

	AÑOS 60	AÑOS 70	AÑOS 80	AÑOS 90
Rock&Roll	Música Chicle o Pop Duro	Hard Rock y derivados: Rock Gòtic	AOR	Grunge
High School	Rock and Roll	Filadelfia	Main Stream	Rap
Folk (inicio)	Beat	Discoteca	Heavy Metal puro y derivados: New Wave of British Heavy Metal, Thrash, Death Metal, Speed, Grindcore, Hardcore, Glam, Sleazy.	DJ Music
	Mod Rock	Funky	New Wave	Disco Dance
	Música Surf	Heavy Metal	Nuevos Románticos	Pop (Brit Pop, Grupos de chicos y chicas, Pop Latino, Música de “Lolitas”)

de una fusión de elementos melódicos blancos y rítmicos negros, dando así la pauta para posteriores unificaciones sonoras.

⁷ Las columnas son independientes entre sí, pero en cada una de ellas se ha procurado seguir un orden cronológico.

⁸ Consideramos diez notas para la melodía (ámbito que se puede alcanzar sin dificultad, aunque algunas voces excepcionales pueden moverse en una tesitura de cuatro octavas). Las cuatro duraciones más usadas (blanca, negra, corchea y semicorchea) no agotan tampoco las posibilidades creativas.

	AÑOS 60	AÑOS 70	AÑOS 80	AÑOS 90
	Folk/Folk-Rock	Rock Sinfónico	New Age	NAM (New Age Music): Procedencia del Rock sinfónico. De la música clásica contemporánea (Minimalistas). Soft Jazz. Folklore-Música Ètnica.
	Country-Rock	Punk	Funk/ Electro Funk	Metal: Heavy, Thrash, Christian o white, Gring, American, Commercial, Lite, Power, Speed, Glam, Nu, Black (satánico), Hardcore...
	Jazz-Rock	Glam Rock	Rap	Tecno (evolución): Àcid, Máquina, Dance Music, Hippop, Trance, Ambient, Jungle (Ragga Jungle, Drums' n' Bass, Jungle Jazzistic, Hardstep, Techstep, Darkcore).
	Salsa-Rock	Reggae Rock	Tecno	Fusión
	Soul		Música House y derivados: Àcid, House, Jungle...	
	Blues (Rock) Blanc			
	Psicodèlia			
	Música Hippie			

Cuadro 1. Nacimiento y revitalización de tendencias en el ROCK (1950-2000).

El cuadro número 2 propone una agrupación de los estilos del rock según sus características musicales.

	AÑOS 50	AÑOS 60	AÑOS 70	AÑOS 80	AÑOS 90
POP ROCK	High School	Grupos de Beat	Filadelfia	New Wave	Bakalao, Disco Dance
		Mod Rock	Discoteca	Cool Wave	Pop británico o BRIT POP
		Pop de solistas masculinos o femeninos sobre todo ingleses		Tecno-pop	Grupos femeninos
		Pop de grupos femeninos y masculinos sobre todo americanos			Grupos masculinos
		Música Surf			Lolitas
		Xiclet o Pop Bubble-Gum			Pop latino
"ROCK"		Rock'n'Roll de grupos ingleses y americanos	Hard/ Rock Gótico	Nuevos románticos	Metal: Heavy, Thrash, Christian o white, Gring, American, Commercial, Lite, Power, Speed, Glam, Nu, Black (satánico), Hardcore...
		Bandas de Garage americanas	Heavy	Main Stream	Grunge
		Psicodèlia	Rock Sinfónico	Rap	New Wave
		Hippies	Glam	Tecno rock	Tecno (evolución): Àcid, Máquina, Dance Music, Hippop, Trance, Ambient, Jungle
			Funky	House, Àcid, Jungle	New Age Music (NAM)
			Punk rock	New Age	Rap
			Krautrock alemán	Electrofunk	DJ Music
				New Wave of British Heavy Metal y siguientes: Adult Oriented Rock, Thrash, Speed, Glam, Death, Grindcore, Hardcore, Sleazy, Hard	
FUSIÓN ROCK	Rock'n'Roll	Folk-Rock	Reggae Rock		World Music
		Country-Rock			Jungle jazzístico, Hardstep, Techstep, Darkcore
		Soul-Rock			
		Salsa-Rock			
		Blues (Rock) Blanco			

Cuadro 2.

2. UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DE LA MÚSICA ROCK

Una vez asimilados los tres condicionamientos que hemos presentado, entraremos en el terreno de las actividades didácticas. La música rock puede ser utilizada:

1. Para facilitar la asimilación y conocimiento de diferentes aspectos musicales: cualidades del sonido, formas, ritmos... Daremos ideas y sugeriremos niveles, pero ya hemos hablado antes de la adecuación que el contexto exigía.
2. Como fin en sí misma, para que los alumnos asimilen las diferencias entre los diferentes estilos musicales y conozcan la diversidad implícita en la palabra rock.
3. Pero la idea, es utilizar el rock no únicamente para realizar actividades de tipo musical, sino como elemento que nos ayude a reforzar o conseguir otros objetivos: refuerzo de la lengua inglesa, de la informática, de la cohesión social...

2.1. Asimilación y conocimiento de diferentes aspectos musicales

2.1.1. *Primero de ESO. Yesterday–The Beatles. Paul McCartney. Pop*

* Contenidos abordados o repasados:

- Signos de repetición.
- Notación alfabética.

* Objetivos musicales:

- Reforzar el conocimiento de los signos de repetición.
- Ampliar el conocimiento del lenguaje musical y el de su grafía.

Actividad didáctica

- ¿Identificas la canción que sentirás a continuación?
- Completa la ficha.
- Señala en la partitura (color rojo) los signos de repetición que encuentres y escribe su significado.

Título de la canción	
Compositor/a	
Intérpretes	
Estilo	
Instrumentos utilizados (realiza primero la audición)	

- Copia la partitura sin los signos de repetición, con todo aquello que deberías realizar si fueras el intérprete.
- Señala en amarillo los signos para los que se ha utilizado la notación alfabética.
- Escribe a su lado el nombre de la nota a la que equivalen.
- ¿En qué tipo de notación está escrito: alemana o inglesa? ¿Por qué?
- Ampliación: escribe en papel pentagramado las notas correspondientes a cada acorde.

2.1.2. Tercero de ESO. *Smoke on the Water*. Deep Purple (Hard Rock)

- * Contenidos abordados o repasados:
 - Figuras, compás, divisoria, síncopa.

* Objetivos musicales:

- Reconocer figuras en la audición.
- Percibir y escribir la síncopa.
- Recordar la noción de compás.
- Investigar.
- Crear.

Actividad didáctica

1. Realiza la audición y contesta:

- ¿Qué instrumento suena más?
- ¿Cuál suena menos?
- ¿Cuál realiza la melodía más aguda?
- ¿Cuál la melodía más grave?

2. Escucha la interpretación de la guitarra:

- Escribe el ritmo que interpreta.
- Pon el nombre correspondiente debajo de cada nota.
- Marca las síncopas y, si es posible, escribe el fragmento sin que existan.
- En qué compás se ha escrito la canción.
- Cuál es su compás correspondiente.
- Pon divisorias al fragmento rítmico anterior.
- Inventa un fragmento en que existan síncopas: 4/4, cinco compases.
- Ponle letra.
- Interpretálo delante de los compañeros/as.

3. Investiga:

- ¿Por qué los Deep Purple compusieron esta canción?
- Características de la obra, estilo y época de composición.
- ¿Qué signo musical has empleado para ello?

2.1.3. Primero de ESO. *It's Tough To Be a God*. Compositor: Elton John

Película: *La ruta hacia el Dorado*. TM&DreamWorks L.L.C. N.º de Expediente del Ministerio de Cultura: 65.930. D.L.: M-2146-2001

* Contenidos abordados o repasados:

- Timbre.

* Objetivos musicales:

- Iniciar y/o reforzar el conocimiento de los instrumentos musicales.

Actividad didáctica

1. Escuchar la canción, visualizando el fragmento de la película “El Dorado” que la contiene (minuto 33’21), pues en él se observan algunos de los instrumentos a los que más tarde haremos referencia.
2. Señalar en la ficha los instrumentos que han sonado.
3. Clasificar los instrumentos en típicos y no típicos del rock.
4. Clasificar los instrumentos que han sonado por familias, según la siguiente ficha.

Aerófonos	Cordófonos	Membranófonos	Idiófonos	Electrófonos

	Duración estrofa	Duración estribillo	Duración total canción	Dibujo melódico estrofa	Dibujo melódico estribillo	Dibujo melódico total
<i>Plastic Dream</i>						
<i>Vino Tinto</i>						
<i>Born to be wild</i>						

2.1.4. Primero de ESO

Recomendamos recopilatorios del tipo *Los éxitos del año* (DRO Atlantic S.A./Sony BMG Music Entertainment España S.L., D.L. M-47341-2006).

* Contenidos abordados o repasados:

- Intensidad.
- Duración.
- Altura.
- Timbre.

* Objetivos musicales:

— Resumir los conceptos de duración, altura, timbre e intensidad.

Actividad didáctica

1. Escucha detenidamente las canciones seleccionadas, las veces que sea necesario, y completa el siguiente cuadro.
2. Compara y señala la intensidad media de cada canción, escuchándolas todas a igual volumen.

	Duración estrofa	Duración estribillo	Duración total canción	Dibujo melódico estrofa	Dibujo melódico estribillo	Dibujo melódico total
<i>Plastic Dream</i>						
<i>Vino Tinto</i>						
<i>Born to be wild</i>						

<i>Plastic Dream</i>	Forte Mezzo Forte Piano Pianissimo
<i>Vino Tinto</i>	
<i>Born to be wild</i>	

2.1.5. Tercero de ESO. Referencia: *Dangerously in Love*. 2003 Sony Music

* Contenidos abordados o repasados:

- Ritmo.
- Pulsación.
- Obstinato.

* Objetivos musicales:

— Reforzar la asimilación y la ejecución de las nociones de ritmo, pulsación, y ostinato.

* Previo: recordar o explicar la noción de ostinato y sus variantes.

Actividades didácticas

- Escucha la canción atentamente, fijándote en el acompañamiento.
- ¿Cuántos ostinatos escuchas?
- Anota el ritmo correspondiente.
- Mientras suena la canción, la mitad de la clase sigue el ostinato rítmico con palmadas, y el melódico diciendo “panpa parapapapapa panpa...” Después se intercambian los papeles.
- ¿Cuántas veces se repite el ostinato rítmico?
- ¿Dibuja el esquema rítmico, qué nombre recibe? [contratiempo].
- ¿Cuántas veces se repite el ostinato melódico?
- ¿Se repite siempre igual, o notas alguna variación? Si existe, ¿cuál es?

Ampliación

- Indica el tipo de textura utilizada.
- ¿Qué grupo instrumental interpreta la canción?
- ¿Qué instrumentos realizan la melodía y cuáles el acompañamiento?
- ¿Qué forma se usa?
- Realiza el musicograma.

2.1.6. Primero de ESO

Referencia: recopilatorios del tipo *Los éxitos del año* (DRO Atlantic S.A./Sony BMG Music Entertainment España S.L., D.L. M-47341-2006). Se utilizarán obras diversas, escogidas por el profesor o los alumnos. Por ejemplo: *Por la boca vive el pez*-Fito&Fitipaldis; *Labios compartidos*-Maná; *Muñeca de trapo*-La oreja de Van Gogh; *Si estoy loca*-Malú; *Viajar contigo*-Alex Ubago; *Despertaré cuando te vayas*-David de María; *Besos*-El canto del loco; *Criticar por criticar*-Fangoria; *Cartas de amor*-Mikel Erentxun; *Quien lo iba a suponer*-Santiago&Luis Auserón.

* Contenidos abordados o repasados:

- Ritmo.
- Pulsación.
- Tempo.

* Objetivos musicales:

- Reforzar el conocimiento de la pulsación, el ritmo y el tempo.

Actividad didáctica 1 (repasar pulsación y ritmo)

- 1.1. Marcar la pulsación de las canciones detalladas, cambiando a menudo el procedimiento: dando palmadas, percutiendo con las manos en las rodillas, caminando alrededor de la clase, chocando las manos dos a dos alumno/as, con algún instrumento Orff...
- 1.2. Escoger una canción para que todos los estudiantes interpreten el ritmo, según las indicaciones procedimentales señaladas en la actividad 1.1.
- 1.3. Dividir la clase en dos partes: una marca el ritmo y la otra la pulsación. A la orden del profesor/a, se intercambian los papeles. Así varias veces y con todas las composiciones escogidas (igual que en 1.1.).

Actividad didáctica 2 (tempo)

- 2.1. Recordar el significado del término *tempo* y la manera de indicarlo musicalmente.
- 2.2. Se trabajará con las audiciones de la actividad 1, pero ahora indicando el tempo: allegro, moderato, andante, adagio.

CANCIÓN	TEMPO
<i>Por la boca vive el pez</i>	Allegro
<i>Criticar por criticar</i>	
<i>Labios compartidos</i>	Moderato
<i>Muñeca de trapo</i>	
<i>Si estoy loca</i>	Andante
<i>Viajar contigo</i>	
<i>Despertaré cuando te vayas</i>	Adagio
<i>Besos</i>	
<i>Quien lo iba a suponer</i>	

2.1.7. Tercero de ESO

Referencia: *Popotitos*-versión de Miguel Ríos (1962, –del álbum Miguel Ríos en directo, *Conciertos de Pop y Amor*, 1974– V.O. *Boney Moroney* de Larry Williams); *Give Peace a Chance*-John Lennon (1988, del álbum *Imagine*); *Born in the USA*-Bruce Springsteen (1984, del álbum homónimo); *Por la boca muere el pez*-Fito y los Fitipaldis (2006, del álbum homónimo).

* Contenidos abordados o repasados:

— Capacidad de la música para expresar sentimientos.

- * Objetivos musicales:
 - Crítica musical.
 - Trabajo colectivo.
 - Creatividad.
 - Toma de decisiones.
 - Respeto hacia los demás.

Actividad didáctica

1. Escuchar las cuatro canciones mencionadas. Mientras se realiza la audición, los alumnos anotarán las impresiones que les causan, en la ficha.
2. Dividir la clase en grupos de cuatro alumnos. En ellos se deberán comparar las respuestas y pactar aquellas que mejor reflejen el sentir de la mayoría.

	Canción 1	Canción 2	Canción 3	Canción 4
Título de la canción				
Artista				
¿Qué ideas expresa?				
¿Cambiarías la música para esa letra?				
¿Es una canción alegre o triste?				
¿Dónde podrías oír una canción así?				
Puntúa la canción de 1 a 10				

3. Se realizará una puesta en común donde se escucharán las ideas presentadas por cada grupo, analizando las semejanzas y las diferencias.
4. Optativo: mural que muestre los sentimientos transmitidos.

2.1.8. Primero de ESO

Referencia: El Canto del Loco. Álbum: *Zapatillas*, 2005. Canción: *Zapatillas*⁹.

⁹ El ejercicio se puede ampliar con las canciones: *Hotel California*-Eagles; *You Oughta Know*-Glen Ballard & Alanis Morissette; *Give Me One Reason*-Tracy Chapman; *The Rising*-Bruce Springsteen; *Should I Stay or Should I Go*-The Clash; *Por un beso de la Flaca*-Jarabe de Palo.

- * Contenidos abordados o repasados:
 - Forma y timbre.
- * Objetivos musicales:
 - Iniciar y/o reforzar el conocimiento de la forma musical.
 - Pequeño tipo binario.
- * *Previo*
 - Audición de la canción *Zapatillas*, distinguiendo claramente el inicio de las estrofas y estribillos.
 - Familiarizar a los alumnos con la tímbrica característica del rock: guitarra eléctrica, bajo y batería. Para ello, si disponemos de un ordenador podemos escuchar los instrumentos de uno en uno en la dirección: <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/music/musicalelements/instrumentationrev2.shtml>

Actividad Didáctica

1. Primer proyecto de musicograma, pintando de un color el estribillo y de otro las diferentes estrofas.
2. Audición y puesta en común para decidir qué instrumentos han sonado.
3. Comprobar con la visualización en *Los videos número uno*, Universal Music Spain/Sony BMG Music Entertainment España/Dro East West-D.L.M-48255-2005.
4. Señalar en el musicograma los instrumentos que actúan en cada sección.
5. Optativo: clasificación instrumental.

2.1.9. Tercero de ESO. Referencia: Chuck Berry. *Jhonny B. Good*

- * Contenidos abordados o repasados:
 - Forma.
 - Timbre.
 - Refuerzo de inglés-castellano.
- * Objetivos musicales:
 - Recordar el pequeño tipo binario.
 - Observar una actitud correcta en la audición.
 - Repasar auditivamente la noción de timbre.
 - Complementar el trabajo realizado en castellano e inglés.

Cantante	
Composición	
Estilo	
Género	
Forma	

Actividad didáctica

1. Previo: pequeño comentario sobre Chuck Berry.
2. Completa la ficha tras la audición.
3. Completa los espacios en blanco tras la audición repetida de la canción *Johnny B. Goode* de Chuck Berry. Deep in Louisiana, close to New Orleans,..... up in the....., among the evergreens,There stood a log cabin made of and..... Where a boy named Johnny B. GoodeWho ever to read or write so well. But he play just like a-ringing a bell. Go! Go! Go!, Johnny, go! Go!Go, Johnny, go! Go, Johnny B. Goode!His told him: “..... you be a manAnd you will the of a big ol’ band. Many comin’ from miles.....Will you your music when the sun.....May be someday your name ‘ll be in the....., Sayin’ Johnny B. Goode”. Go! Go! Go!, Johnny, go! Go!Go, Johnny, go! Go, Johnny B. Goode!
4. Señala en color amarillo los verbos.
5. Señala en color rojo los sustantivos.
6. Señala en color azul los adjetivos.
7. Completa el cuadro tímbrico.

Nombre instrumento	Familia	Subfamilia	Clase	Elemento que vibra	Mecanismo	Caja de resonancia

8. Completa el musicograma de la canción.

	Estrofa				Interludio instrumental			
--	----------------	--	--	--	------------------------------------	--	--	--

2.1.10. Tercero de ESO

Referencia: búsqueda en Internet por parte de los alumnos/as.

* Contenidos abordados o repasados:

- Compás.
- Escala.
- Ámbito.
- Diseño melódico.
- Textura.
- Forma.

* Objetivos musicales:

- Usar las TIC.
- Descifrar una partitura.
- Analizar una composición.

Actividad didáctica

1. Escoge una canción y busca en Internet el archivo “midi”.
2. Con la ayuda de un editor de partituras, pasa el archivo midi a pentagrama.
3. Completa la ficha siguiente:

Compás	Cuál	N.º de pulsaciones	Tipo de compás	Correspondiente	N.º de tiempos	Figura de tiempo	Figura de compás
Escala	Cuál	Tónica	Dominante	Subdominante	Acorde de Tónica	Acorde de Dom.	Acorde de Subdom.
	Estribillo			Estrofa			
Ámbito							
Diseño melódico							
Textura							
Forma							

2.2. Uso de la Música Rock como fin en sí misma

Nuestro objetivo es, en estos momentos, conocer los diferentes estilos de la música Rock.

2.2.1. Tercero de ESO. Referencia: búsqueda en Internet por parte de los alumnos/as

- * Contenidos abordados o repasados:
 - Historia y características del rock.
- * Objetivos musicales:
 - Usar las TIC.
 - Investigar la historia y características del rock.

Actividad didáctica

1. Determinar claramente los estilos del rock que serán abordados. Indispensable: rock & roll, beat, hard y heavy rock, discoteca, funky, punk, rap, tecno, grunge.
2. Cumplimentar individualmente o en grupo, y para cada estilo, los datos presentes en la siguiente tabla. Se repetirá tantas veces como sea necesario, pues, idealmente, debería realizarse un muestreo lo suficientemente completo para poder extraer conclusiones válidas.
3. Exposición y valoración conjunta de la investigación realizada individualmente.
4. Realización de gráficas para cada estilo, que ofrezcan visualmente el tipo de tímbrica utilizada, el compás, elemento musical predominante, forma y vestuario.
5. Unificación de gráficas en una sola que nos permita la comparación de estilos. Esto nos permite también reforzar el área de matemáticas.
6. Conclusión en referencia a las similitudes y diferencias que acercan o separan las diferentes ramas del rock.

Estilo							
Definición/Características							
AUDICIONES							
Grupo	Canción	Instrumentos	Voz (cantada- recitada)	Compás	Elemento musical que predomina	Forma	Vestuario

2.2.2. Tercero de ESO. Referencia: DVD *Scratch*¹⁰, *Dancing in the Street*¹¹

- * Contenidos abordados o repasados:
 - Historia y características del rock.
- * Objetivos musicales:
 - Observar el nivel de virtuosismo que es posible alcanzar, con constancia y muchas horas de estudio.
 - Investigar la historia y características del rock.

Actividad didáctica

1. Visionar los audiovisuales mencionados y realización de una ficha (y comentario en clase) que nos permita reflexionar sobre: la época en la que ocurren los hechos, el contexto social en que se desarrolla la trama, los elementos del hip hop presentes y los grupos musicales o de baile que colaboraron en la filmación.

2.3. Para conseguir otros objetivos

Por ejemplo, reforzar o conseguir otros objetivos: refuerzo de la lengua inglesa, de la informática, de la cohesión social...

2.3.1. Tercero de ESO. Referencia: Bill haley. *Rock around the clock*

- * Contenidos abordados o repasados:
 - Refuerzo de la lengua inglesa y la informática.
- * Objetivos musicales:
 - Práctica de la canción.

Actividad didáctica

- Leer el texto de la canción en inglés entre todos.
- Traducir el texto entre todos.
- Aprender a cantarla.

¹⁰ D.L. B-8.022-2003. Director: Doug Pray. Intermedia Films and Ridgeway Entertainment. Distribuido por Lauren Film.

¹¹ Director: Yvonne Smith. Series producer: Hugh Thomson. BBC/WGB CO-PRODUCTION. MCMXCVI. Capítulo dedicado al rap.

2.3.2. Tercero de ESO. Referencia: Obras y autores diversos

- * Contenidos abordados o repasados:
 - Informática e investigación, respeto hacia los demás, cohesión social.
- * Objetivos musicales:
 - Práctica del canto.

Actividad didáctica

1. Dividir la clase en pequeños grupos.
2. A cada grupo se otorga una canción y un estilo, para que resulte más distraído.
3. Buscar información sobre la obra, el compositor y los intérpretes.
4. Realizar un power point para exponer delante de los compañeros, con fotos...

3. CONCLUSIONES

Los gustos musicales de la población escolar son cambiantes, como fluctuantes son los estilos que se suceden uno detrás del otro. El docente debe conocer y aprovechar las nuevas músicas, ya que las actividades que con ellas se pueden realizar (similares a las que han sido detalladas anteriormente), permiten conseguir aspectos tan importantes como los siguientes:

- Promover la calidad pedagógica y ampliar el marco en que se mueven los resultados educativos, mejorándolos.
 - Mejorar la atención a la diversidad, tanto en el aula normal como en otras situaciones, potenciando el uso de los idiomas de nuestro país, así como el del inglés (canción, TIC).
 - Mejorar los hábitos de trabajo y la capacidad de concentración de los alumnos, interiorizando y poniendo en práctica la necesidad de orden en el momento de realizar el estudio.
 - Desarrollar la creatividad y la toma de decisiones.
 - Impulsar el uso de la informática.
 - Impulsar el trabajo de las capacidades individuales y colectivas transversales, la crítica constructiva y el respecto hacia los demás, a través de la audición, la composición y la ejecución.

- Mejorar la cohesión social.
 - Interpretar y valorar las composiciones de los compañeros.
 - Aceptar la música de otras culturas (pues el rock proviene de la anglosajona y se ha mezclado con otras), con respeto, valoración y comprensión de aquello que las hace diferentes.
 - Dinamización de un programa de intercambio musical entre los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (1985). *Be bop a lula. Biografía del rock*. Barcelona: Kairos.
- AAVV. (1988). *Rock Handbook*. London: Salamander Books Ltd.
- AAVV. *La música de tu vida* (Vol. 1 a 3). Barcelona: Planeta-De Agostini.
- ABAD, Javier. 2002. “Música y cerveza”. *Col. Música*, 18. Lleida: Ed. Milenio.
- BLÁNQUEZ, Javier y FREIRE, Juan Manuel. (2004). *Teen Spirit. De viaje por el pop independiente*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori.
- BLÁNQUEZ, Javier y MORERA, Omar (coordinadores). (2002). *LOOPS. Una historia de la música electrónica*. Barcelona: Grupo Editorial Random House Mondadori, S.L.
- CASAS, Angel. (1972). “45 revoluciones en España”. (1960-1970). *Col. Espectáculo*, 5. Barcelona: Dopesa.
- ESCOTET, Marta. (1991). *Rock en Rusia. La música que estremeció al Kremlin*. Madrid: Cátedra.
- ESCUADERO, Vicente. (1996). *Macro Conciertos*. Valencia: La Máscara.
- (1996). *Estrellas del Rock* (Vol. 1 a 4). Barcelona: Ediciones Altaza.
- FRITH, Simon. (1980). *Sociología del rock*. Madrid: Júcar.
- GIL CUEVAS, Pablo. (1998). *Guía de música independiente en España*. Madrid: Ediciones VOSA.
- GILLET, Charlie. (2003). *Rock. El sonido de la ciudad. Desde sus orígenes hasta el soul*. Barcelona: Ma Non Troppo.
- GILLET, Charlie. (2003). *Rock. El sonido de la ciudad* (2). *Desde los Beatles hasta los años 70*. Barcelona: Ma Non Troppo.
- GÓMEZ PÉREZ, Rafael. (1994). *El Rock. Historia y análisis del movimiento cultural más importante del siglo XX*. Madrid: Ediciones Tutor.
- GREENSNAKE, J.L. (2004). *Réquiem por la música, los artistas y la industria*. Madrid: Fundación Autor.
- GREGORY, Hugh. (1998). *Un siglo de pop*. Londres: Octopus Publishing Group Limited.

- (1998). *Historia de la música pop* (Vol. 1 a 4). Barcelona: Salvat editores.
- GUILLOT, Eduardo. (1997). *Historia del Rock*. Valencia: La Máscara.
- JONES, Daniel E.; BARÓ I QUERALT, Jaume. (1995). *La indústria musical a Catalunya. Evolució dins del mercat mundial*. Barcelona: Llibres de l'índex.
- JULIÀ, Ignacio. (1996). *Grunge, Noise & Rock alternativo*. Madrid: Celeste.
- KAISER, Rolf-Ulrich. (1974). *El mundo de la música pop*. Barcelona: Barbal.
- LÓPEZ, Carlos (dir.). (1992). *La edad de oro del pop español*. Madrid: Luca.
- MARTÍNEZ I GARCÍA, Sílvia. (1999). Enganxats al heavy. Cultura, música i transgressió. *Col. d'Assaig Argent Viu*, 37. Lleida: Pagès editors.
- MARTÍNEZ GALIANA, J. (1997). *Satanismo y brujería en el rock*. Valencia: La Máscara.
- MUNIESA, Mariano. (1993). *Historia del Heavy Metal. 25 años de Hard Rock*. Madrid: Ediciones Vosa.
- MUNNSHE, Jorge. (1995). *New Age*. Madrid: Cátedra.
- ORDOVÁS, Jesús. (1987). *Historia de la música pop española*. Madrid: Alianza.
- PARDO, José Ramón. (1976). *Historia del pop español*. Madrid: Guía del Ocio.
- PARDO, José Ramón. (1984). La música pop. Grandes corrientes. 1955-1981 (2.ª reimpresión). *Col. Salvat TC, Temas Clave*, 45. Barcelona: Salvat editores.
- ROMERO, Enrique. (2000). *Salsa. El orgullo del barrio*. Madrid: Celeste Ediciones.
- SÁNCHEZ, Julián. (2003). *Sobre el Punk: Entre La Polla y El Papel de Water*. Barcelona: Quarentena Edicions.
- SATUÉ, Francisco J. (1995). *Heavy Metal*. Madrid: Cátedra.
- SIERRA I FABRA, Jordi; MARTIN J. LOUIS. (1973). *Mitología pop española*. Barcelona: Marte.
- SILVA, Diego. (1984). *El Pop Español*. Madrid: Teorema.

TRULLS, Alfonso. (1994). *Historia de la música country* (Volumen 1). Madrid: Fundamentos.

TRULLS, Alfonso. (1995). *Historia de la música country* (Volumen 2). Madrid: Fundamentos.

URIBE, Matías. (2003). *Polvo, niebla, viento y rock*. Zaragoza: Biblioteca Aragonesa de Cultura.

ZONA DE OBRAS (coordinació). (2000). *Diccionario del rock latino*. Madrid: Sociedad General de Autores y Editores.

DIVERSIDAD DE CULTURAS MUSICALES EN LA ESO: MODELOS CURRICULARES, MATERIALES DIDÁCTICOS Y PRÁCTICAS

Gotzon Ibarretxe
Universidad del País Vasco

- 1. MODELOS CURRICULARES**
 - 1.1. Multicultural *versus* intercultural**
 - 1.2. De la LOGSE a la LOE**
 - 2. MATERIALES DIDÁCTICOS**
 - 2.1. Libros de texto de secundaria**
 - 3. PRÁCTICAS**
 - 3.1. Gustos musicales e identidad de los jóvenes**
 - 3.2. El punto de vista del profesorado**
 - 4. CONCLUSIONES**
- REFERENCIAS**

1. MODELOS CURRICULARES

El estudio de las diversas culturas musicales y la interpretación de los diferentes contextos de significado ha orientado una buena parte de las investigaciones educativas recientes. Desde este marco de comprensión o paradigma interpretativo se han desarrollado, precisamente, las metodologías cualitativas aplicadas dentro de las ciencias humanas y sociales. En general, la mayor parte de las disciplinas académicas desarrolladas a lo largo del siglo XX han coincidido en la búsqueda de alternativas a las pretensiones universalistas y objetivistas del positivismo decimonónico. Del mismo modo, las investigaciones en relación a la educación musical han tratado de dar respuesta a los interrogantes acerca de la función social y cultural de la música, así como su función práctica dentro de los variados ámbitos de educación formal, no formal e informal.

Si se toman en cuenta los trabajos que se han presentado en los últimos Seminarios de la Comisión de Investigación de la *International Society for Music Education* (ISME, 1990-2004), se observa el interés de los investigadores por los estudios sobre aspectos históricos, sociales y culturales de la educación musical y, sobre todo, se observa un interés creciente por el ‘multiculturalismo’ (Malbrán y Furnó, 2004:37). En efecto, en el contexto internacional el tema del

‘multiculturalismo’ se venía trabajando desde los años sesenta a modo de diferentes políticas educativas y propuestas de currículo, que en los años noventa dieron lugar a la publicación de innumerables artículos y libros.

Merece una atención especial el artículo seminal de Elliott (1989), que muestra los diferentes modelos de currículum de carácter ‘multicultural’ que se han desarrollado, fundamentalmente, en Estados Unidos y Canadá. Además, sus propuestas pueden servir de punto de partida a nuestras reflexiones sobre el ‘multiculturalismo’, y también pueden servir para ubicar el tema de la diversidad de culturas musicales en la ESO.

1.1. Multicultural *versus* intercultural

Para Elliott (1989, 1995), un verdadero modelo de currículum ‘multicultural’ es aquel que no solamente estudia e incluye muchas músicas, sino que también utiliza los conceptos musicales de esas culturas; es decir, toma en cuenta las formas de pensamiento y valores que hacen comprensibles esas músicas. De ahí que los educadores tengan que orientar a sus estudiantes hacia un examen crítico y un trabajo de reconstrucción de las referencias personales en temas tales como el rol del intérprete, las funciones de la música, las cuestiones de género, etc. Elliott usa el término ‘multiculturalismo dinámico’ para significar lo mismo que otros autores denominan ‘interculturalismo’. Veamos esto.

A pesar de que los discursos y las prácticas ‘multiculturalistas’ han pretendido mejorar las condiciones de vida de las minorías y de los inmigrantes, en muchos casos no han conseguido más que el efecto contrario, esto es: el aislamiento y el rechazo hacia los recién llegados (Martí, 2000:155). Desde los años sesenta, el término ‘multiculturalismo’ se utilizó con diferentes sentidos, pero básicamente se pueden distinguir dos tendencias: la de los que defienden la idea del mosaico o yuxtaposición de monoculturas al modo canadiense, y la de los que –en contraposición– lo conciben como el *melting pot* o la integración que se pretendía en los Estados Unidos. La metáfora multiculturalista del mosaico ha sido criticada por su incapacidad de posibilitar el diálogo y el mestizaje, y por el hecho de valorar más las diferencias que las similitudes. Por ello, desde la perspectiva proyectada por la metáfora del injerto, se reivindican los programas educativos y las políticas culturales donde se trata de potenciar la integración social y cultural de los avenidos (Azurmendi, 2003:135-137).

En el caso de los ‘etnógrafos de la escuela’ (Velasco y Díaz de Rada, 1997), se ha subrayado la idea de la cultura como trama compleja. Así pues, se ha dado un paso adelante al reconocer que las sociedades actuales son intrínsecamente diversas y, en consecuencia, son también culturalmente diversas todas las formas educativas. Por ello, creemos que la comprensión de la existencia de diversidad de subculturas musicales dentro de la propia cultura musical, cons-

tituye el primer paso para desarrollar una verdadera educación musical intercultural: una educación musical que nos permita el acercamiento, la recepción, incluso la fusión con ‘otras’ culturas musicales.

Además, este reconocimiento de la existencia de microculturas dentro una misma cultura resulta especialmente interesante a la hora de abordar el tema de la diversidad de culturas musicales en la ESO, ya que permite relacionarlo de modo transversal con subtemas como los problemas intergeneracionales, los roles de género, las relaciones profesor-alumno, etc.

1.2. De la LOGSE a la LOE

En España, la reforma educativa de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) trajo consigo el fomento y el estudio del folklore musical de las diferentes Comunidades Autónomas del Estado, que se realizó básicamente a través de las adaptaciones curriculares. Incluso se generó una cantidad importante de materiales didácticos donde la presencia de las músicas tradicionales era notoria. Por otra parte, la presencia en las aulas de niños y niñas provenientes de diferentes Comunidades empujó al profesorado a programar contenidos relativos a esa diversidad, y en el caso de la asignatura de música, el acercamiento a otras Comunidades se llevó a cabo, sobre todo, a través del aprendizaje de canciones y danzas de las diferentes regiones. Con el fin de orientar al profesorado en los planteamientos filosóficos, metodológicos y didácticos de la Reforma Educativa, las Administraciones Educativas establecieron diversos programas de formación dirigidos al profesorado de música, tanto de enseñanza general (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) como de enseñanza especializada (Escuelas de Música y Conservatorios).

Dentro del panorama actual, con un crecimiento exponencial de la inmigración proveniente de Asia, África e Iberoamérica, es el momento de revisar y examinar lo que ha quedado de aquellas iniciativas plasmadas en la LOGSE, y tratar de idear unas estrategias concretas y adecuadas para el futuro.

La actual legislación, la LOE (2006), sigue de cerca las indicaciones que se señalan en el marco de competencias propuesto por la Unión Europea. Así pues, el currículo de mínimos de la ESO se preocupa de forma general por la ‘atención a la diversidad’ y, en particular, por el desarrollo y la adquisición de la ‘competencia cultural y artística’. La materia de Música supone, en efecto, una contribución a esa ‘competencia cultural y artística’. De modo que, según el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen esas enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, se *“fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos”* (BOE, viernes 5 de enero,

2007:761). Al igual que ocurría en los anteriores currículos, se deja abierto el camino para dotar de concreción a los contenidos y las estrategias didácticas a emplear.

Hay que valorar positivamente la importancia que este Decreto concede, también, a todos los aspectos relacionados con la competencia básica del ‘tratamiento de la información y competencia digital’; no sólo porque la música contribuye directamente a la adquisición de esa competencia, sino porque –como veremos más adelante– el uso de los recursos tecnológicos posibilita, tanto el conocimiento de diversidad de músicas actuales, como la comprensión de los contextos y las prácticas cotidianas de los jóvenes en la actualidad.

En suma, las dos competencias básicas apuntadas, constituyen dos pilares fundamentales dentro de la educación musical en la etapa de secundaria. La Ley deja amplios márgenes de desarrollo, y son los diferentes niveles de concreción los que tienen que aportar los contenidos más explícitos. Es cierto que, muchas veces, es tarea personal del profesor trabajar en esa dirección. Es necesario, además, contar con materiales didácticos adecuados que faciliten la labor docente, lo cual requiere a su vez una clara concienciación y voluntad de renovación por parte de los profesores que los vayan a usar en su práctica cotidiana. Pero vayamos por partes.

2. MATERIALES DIDÁCTICOS

En los últimos años, son innumerables las investigaciones y los ensayos divulgados desde diversas disciplinas (antropología, sociología, pedagogía) en relación al ‘multiculturalismo’ y la interculturalidad. Aunque el mundo anglosajón ha sido pionero en trabajar estas cuestiones, son cada vez más frecuentes los textos escritos en lengua hispana. En el mundo de la educación, es de destacar la colección ‘Cuadernos de Educación Intercultural’ recientemente editada por el Ministerio de Educación y Ciencia, con el propósito de facilitar herramientas de trabajo a los educadores que, cada vez más, se enfrentan a contextos de diversidad cultural. Dentro de esta colección, el libro de Siankope y Villa, *Música e interculturalidad* (2004), propone prácticas educativas a través de la música, con el fin de resolver conflictos, conocer la cultura propia y ajena, reconocer los prejuicios y estereotipos de nuestra sociedad, o desarrollar la autoestima y la creatividad.

En el mundo de la educación musical, también, son muchos los libros y artículos de tradición anglosajona que tratan la diversidad cultural y la educación intercultural (Anderson & Campbell, 1996; Elliott, 1989, 1995; Lundquist & Szego, 1998; McCarthy, 1997; Szego, 2002; Volk, 1993, 1998). Cabe destacar los trabajos de síntesis destinados a los educadores musicales, donde se trata la evolución conceptual y práctica del ‘multiculturalismo’ en los diferentes países (Volk,

1998), o se muestran las múltiples fuentes (escritas, sonoras, visuales) acerca de las diferentes culturas musicales a nivel mundial (Lundquist y Szego, 1998).

Con todo, ya en el año 1997 la revista de didáctica de la música *Eufonia* dedicó un monográfico a la interculturalidad, con artículos de Campbell y Kwabena Nketia, entre otros. También a raíz de la LOGSE se habían generado algunos ‘materiales de apoyo’ para maestros de primaria, que abordaban el tema de la diversidad cultural, bajo el título de *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo* (Giráldez y Pelegrín, 1996). Recientemente se ha publicado el libro (más CD) de Sharma, *Músicas del mundo* (2006, original del 1998), que presenta a los estudiantes de música –sobre todo, de educación secundaria– variedad de estilos y tradiciones musicales pertenecientes a diversas culturas de África, Oriente Medio, India, Indonesia, China y Japón, entre otras. Inevitablemente, se trata de una selección de extractos que simplifica y descontextualiza dichas culturas musicales. Pero tiene la virtud de dar a conocer diversidad de ritmos, armonías, danzas e instrumentos musicales más representativos de esos países. Incluso se invita a los estudiantes a buscar algunos de esos elementos musicales entre las obras de grupos y cantantes *pop* que las han reutilizado.

Por otro lado, tanto el libro como el CD de Sharma son dignos de mención, puesto que forman parte de la colección de materiales didácticos de secundaria de la editorial Cambridge University Press, y se incluyen en el programa de música valedero para la obtención del Certificado General Internacional de Educación Secundaria (IGCSE). De hecho, uno de los objetivos del IGCSE currículum es ayudar a los candidatos a que reconozcan y conozcan las diferencias y las similitudes existentes entre las diversas músicas del mundo.

Se han ido creando, también, otros materiales de música moderna (libros que incluyen CDs) (traducciones y originales) con la intención de acercarse y motivar a los alumnos de primaria, secundaria y escuelas de música, como por ejemplo: C. Cripps, *La música popular en el siglo XX* (1999); o C. Egea (coord.), *Rock & Orff* (2003). Además, está proliferando cada vez más la producción digital multimedia: vídeos, DVDs, CD-ROMs... donde es cada vez más frecuente la presencia de todo tipo de músicas. Incluso los propios libros de texto incluyen sistemáticamente algunos temas o capítulos dedicados a las músicas del mundo y las músicas modernas (jazz, pop, rock).

Ante la existencia de todos esos materiales, cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿Cumplen esos materiales las expectativas de los profesores y los alumnos en cuanto al tipo de contenidos que presentan? ¿Están verdaderamente adecuados a la realidad que viven hoy en día los jóvenes? ¿En qué medida se utilizan esos materiales y libros de texto para impartir las clases de música en secundaria? ¿Son útiles de cara a hacer frente a los nuevos retos que persigue la educación musical en España y en el contexto europeo en general? Veamos el caso de los libros de texto de secundaria.

2.1. Libros de texto de secundaria

Es innegable el avance que ha supuesto la inclusión de esas ‘otras’ músicas en gran parte de los libros de texto usados en educación primaria y secundaria. Sin embargo, todavía, la presencia y tratamiento de las culturas musicales que representan a buena parte de la sociedad (jóvenes, inmigrantes) es insuficiente. Por otro lado, los límites del repertorio no son explícitos en la ley y se perfilan, sobre todo, a través de la cultura musical y profesional de los maestros y profesores, básicamente formados en los Conservatorios. Es importante destacar esa formación de los maestros y profesores de educación primaria y secundaria, puesto que los editores hacen los libros de texto pensando más en éstos que en los alumnos, y los propios autores soportan presiones de índole comercial, ya que normalmente se demandan textos con una concepción ‘tradicional’ de la enseñanza musical (Giráldez, 1999:393).

Un reflejo evidente de la presencia dominante de la música ‘clásica’ occidental es el repertorio de músicas que aparecen en los libros de texto de secundaria. Las músicas populares modernas aparecen en menor medida, y la presencia de las músicas populares tradicionales es más bien limitada (las canciones tradicionales de otros países, etiquetadas como ‘músicas étnicas’, *world music* u ‘otras músicas’, y sobre todo las canciones folklóricas de diferentes Comunidades Autónomas de España).

Para ejemplificar estas afirmaciones, partimos de los resultados del análisis de doce libros de texto de música usados en diferentes niveles de secundaria. Se trata de libros pertenecientes a las siguientes editoriales: Akal, Almadraba, Editex, Everest, McGraw Hill, Oxford, S.M. y Tempo (Vives, 2004)¹. El modelo de análisis aplicado establece la diferencia entre las siguientes culturas musicales: música culta occidental, música popular tradicional, música popular moderna y música escolar.

	Música culta occidental	Música tradicional	Música moderna	Música escolar
Imágenes	970	456	495	324
Partituras	260	234	59	442
Grabaciones	248	45	64	2

Tabla 1. Presencia de diferentes culturas musicales.

¹ Para la selección de los materiales la autora de la investigación consultó en las librerías y puntos comerciales más importantes de Pamplona, así como en los propios centros de secundaria ubicados en las diferentes zonas de la Comunidad Foral de Navarra.

En síntesis, la tabla 1 muestra los siguientes valores:

1. La música ‘clásica’ occidental ocupa un lugar privilegiado en cuanto a su presencia en los libros de texto de secundaria. Aparece, en gran medida, en forma de imágenes (fotos, grabados, dibujos) y, en menor medida –aunque con una presencia importante– en forma de partituras y grabaciones.
2. La música popular tradicional tiene también una posición favorable en relación a la cantidad de partituras que hay en los libros de texto. Sin embargo, en el caso de la música popular moderna hay pocas partituras. Tanto la música tradicional como la moderna no presentan valores significativos en cuanto a las grabaciones.
3. La música escolar muestra contrastes entre la presencia masiva de partituras y la casi inexistencia de grabaciones.

	Lenguaje musical	Historia de la música	Audición	Formación vocal	Formación instrumental	Formación rítmica y danza	Cultura y sociedad	Música y nuevas tecnologías
Música escolar	436	28	33	38	150	1	10	9
Música moderna	130	140	104	42	115	9	22	43
Música tradicional	70	101	77	142	146	21	35	12
Música culta occidental	294	378	291	73	199	18	12	13

Tabla 2. Actividades musicales propuestas².

A la luz de esos datos, confeccionó un listado alfabético de las editoriales más demandadas y, luego, hizo una selección definitiva, teniendo en cuenta el uso de dichos libros de texto entre los profesores de música que había entrevistado.

² Teniendo en cuenta las diversas actividades que se desarrollan en esos libros de texto, hemos diferenciado los siguientes bloques de contenido:

— **Lenguaje musical:** referida a actividades teóricas y prácticas en relación al estudio de los elementos del lenguaje musical, en un sentido amplio. Se incluyen nociones de armonía, análisis de la forma musical de las canciones...

— **Historia de la música:** referida a actividades relacionadas con los géneros musicales, estilos musicales, compositores, estética musical, historia de la música, filosofía de la música, folklore musical y etnomusicología.

— **Audición:** referida a actividades que giran en torno a la percepción auditiva (psicología de la música), audición musical (activa), acústica musical (de salas). Se tienen en cuenta las actividades de los CDs que acompañan a los libros de texto.

En la tabla 2 se pueden destacar los siguientes valores:

1. La música ‘clásica’ occidental aparece a modo de actividades relacionadas con la formación instrumental, la audición, el lenguaje musical y, sobre todo, la historia de la música.
2. Las melodías tradicionales se usan, sobre todo, en la formación vocal (el aprendizaje de un repertorio de canciones) y en la formación instrumental.
3. Las canciones populares modernas se usan para actividades de formación instrumental, lenguaje musical e historia de la música, pero con valores bastante menores que en el caso de la música ‘clásica’.
4. En la música escolar sobresalen las actividades de lenguaje musical, con gran diferencia respecto a las otras músicas. También tiene un papel destacado en las actividades de formación instrumental.

En general, los valores de las actividades relacionadas con la formación rítmica y danza, las nuevas tecnologías, y la cultura y sociedad, son notablemente inferiores en todos los casos. Por lo demás, el tratamiento que recibe cada tipo de música es diferenciado. No sólo se observa una predominancia de la música ‘clásica’ occidental, sino que ésta tiene un papel privilegiado en la manera en que es utilizada, esto es: forma parte de los bloques de contenido más considerados en secundaria (lenguaje musical, historia de la música y audición). La formación instrumental se trabaja desde prácticamente todas las músicas, mientras que la formación vocal está enfocada hacia el aprendizaje de canciones tradicionales y folklóricas. El lenguaje musical sigue teniendo la primacía frente al resto de actividades, no en vano la música escolar creada *ex profeso* para los libros de texto de secundaria presenta valores muy altos en este bloque.

Una interpretación bastante frecuente ha sido la de considerar que algunas músicas son inferiores a la música ‘clásica’ occidental porque son más

— **Formación vocal:** referida a las actividades que guardan relación con la técnica vocal, el trabajo con el repertorio de canciones, así como la clasificación de las voces y los diferentes agrupamientos vocales.

— **Formación instrumental:** referida a las actividades relacionadas con la interpretación instrumental (incluidas las canciones con acompañamiento instrumental), así como el estudio y la clasificación de los instrumentos musicales y las diversas formaciones instrumentales.

— **Formación rítmica y danza:** se incluyen las actividades que tratan la rítmica y el movimiento corporal.

— **Cultura y sociedad:** abarca los contenidos de historia, arte, literatura, ciencia, filosofía... que no tratan directamente la música.

— **Música y nuevas tecnologías:** se refiere a todo lo relativo a la utilización de las nuevas tecnologías en relación con la música.

simples en lo referente a su complejidad estructural armónica. Sin embargo, estas lecturas son sesgadas en el sentido de que no tienen en cuenta la complejidad rítmica y melódica de esas otras músicas (Small, 1989:62-63). Por otro lado, estas explicaciones son del todo inadecuadas en la actualidad, teniendo en cuenta que ya no se trata de culturas musicales lejanas en el espacio y en el tiempo, sino de músicas que están conviviendo con nosotros en el día a día (dentro y fuera de la escuela). Además, la realidad que viven los estudiantes de ESO a través de las actividades musicales cotidianas, se presenta en constante interacción con los diferentes agentes sociales y culturales. Por ello, es necesario más que nunca estudiar y valorar los significados que transmiten esas músicas y esas prácticas, más allá del análisis meramente estructural de la música en sí.

3. PRÁCTICAS

Existen trabajos de investigación de carácter general acerca de los hábitos y prácticas culturales de los españoles –entre ellos los jóvenes–, que se muestran en los indicadores estadísticos de las encuestas realizadas por la SGAE (2002-2003). En otros trabajos más específicos, se investiga el uso y consumo de los medios de comunicación y las tecnologías de la información por parte del alumnado de secundaria de la Región de Murcia. Más concretamente, en el campo de la educación musical, las encuestas realizadas por el grupo de investigación EDARTE de la Universidad Pública de Navarra en el año 2003³, analizan las tendencias que señala el sector juvenil de la población Navarra; es decir, estudia los imaginarios musicales de esos jóvenes y su relación con las identidades individuales y grupales. En el ámbito internacional, el trabajo de Gasperoni, Marconi y Santero (2004)⁴ valora las motivaciones, las preferencias y las prácticas musicales de los adolescentes italianos en los diversos contextos sociales e institucionales (familia, amigos y escuela).

Todos estos trabajos coinciden en apuntar que el consumo musical y los hábitos de escucha de los jóvenes están estrechamente ligados al uso de las

³ Se trata de los resultados del trabajo de investigación que lleva por título: “Estudio de los imaginarios visuales y musicales de los estudiantes de secundaria en Navarra: aplicaciones educativas” (2003-2004). Durante el año 2003 se elaboró un cuestionario de cincuenta preguntas dirigidas a jóvenes con edades comprendidas entre los doce y dieciséis años (y hasta los dieciocho años en algunos casos). Las encuestas se llevaron a cabo a doscientos setenta y dos jóvenes: alumnos y alumnas de cuatro centros de secundaria, el Conservatorio de Música Pablo Sarasate y la Escuela de Artes y Oficios de Pamplona (capital de la Comunidad Foral de Navarra).

⁴ Este trabajo se sustenta en una muestra de más de 1200 adolescentes encuestados y una labor previa de entrevistas no estructuradas.

nuevas tecnologías. Incluso los modos de adquisición de la música se han transformado con la circulación e intercambio a través de Internet. De ahí que la música sea, también, una manera de relacionarse y de ocupar el tiempo de ocio.

Dentro de este consumo musical masivo vinculado al mercado tecnológico, se puede hablar de una verdadera educación musical mediática, ya que la televisión, la radio y el ordenador personal son los medios de comunicación musical más frecuentados por los adolescentes. Veamos, por tanto, en detalle cuáles son algunas de las claves más importantes de estas prácticas juveniles.

3.1. Gustos musicales e identidad de los jóvenes

Los resultados de las encuestas con la gente joven⁵ reflejan con claridad que sus gustos musicales están principalmente vinculados a la música popular más actual. Los cantantes y grupos de música pop y rock presentan valores destacados. Aunque, los adolescentes están especialmente interesados en la música dance, house, hip-hop y rap. El jazz, la ‘música étnica’, la ‘world music’ y ‘new age’, así como la música ‘clásica’ occidental, les siguen de lejos.

Por otra parte, los jóvenes entrevistados asocian la música escrita al aprendizaje de la música en la escuela: la música clásica (incluidas las audiciones de ésta) y los ejercicios escolares para instrumentos como la flauta. Hay una repulsa y menosprecio por estas músicas escolares, pero sobre todo por el modo en que se les presentan. Así, por ejemplo, la misma música ‘clásica’ les resulta más atractiva y entretenida cuando la escuchan en los conciertos en vivo o en los denominados conciertos didácticos.

Es curioso observar que muchos de los jóvenes encuestados y entrevistados aprenden música fuera de la escuela. Sin embargo, la materia de música en secundaria no suscita ninguna atracción, ni como modo de formación, ni como posibilidad de futura salida profesional. Del mismo modo, los jóvenes ingleses tampoco se interesan por la música que se imparte en secundaria, a pesar del gran interés que ellos tienen por cantar y tocar un instrumento (Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. y Tarrant, M., 2003). Algunas de las causas que explican esto son: la falta de diversidad y aplicabilidad en la vida real de las

⁵ A partir de las respuestas obtenidas entre los encuestados —adolescentes navarros—, se realizó la cuantificación a nivel de porcentajes y la interpretación de las tendencias generales (G. Ibarretxe, J. Berrade y A. B. Vergara, 2004). Más tarde, se examinaron los textos de las entrevistas semiestructuradas realizadas en la primavera del 2004 a doce estudiantes seleccionados (Ibarretxe, 2006).

culturas musicales escolares, y las exigencias de una materia que supone mucho esfuerzo para la adquisición de habilidades interpretativas suficientes (Burnard, 2004).

Estas aparentes paradojas se ven reforzadas por la presencia de cantantes y grupos de música en los carteles, posters y fotografías que decoran las habitaciones, las aulas escolares y las carpetas de los jóvenes (Ibarretxe, Berrade y Vergara, 2004:36). Además, la música es un elemento esencial en su construcción identitaria, ya que les sirve para definir sus propios límites. Así, por ejemplo, aparte de los aspectos lúdicos, la música constituye un elemento de diferenciación intergeneracional muy importante. Aunque comparten gustos con hermanos y amigos, los jóvenes marcan grandes diferencias respecto de los gustos de sus progenitores. De ahí que planteen gustos alternativos al *pop* más comercial y, sobre todo, a la música ‘clásica’, que es el tipo de música que mejor representa a esos progenitores (Ibarretxe, 2006: 77-78).

Otro aspecto fundamental de la cuestión identitaria es el vínculo que se establece con el uso de los media y las nuevas tecnologías. Sin duda, la relación entre música, identidad y uso de las TIC es cada vez más acusada, lo cual no ha pasado desapercibido –como hemos visto anteriormente– a los nuevos planteamientos curriculares de la educación musical en secundaria. Sin embargo, desde la educación formal, esta relación está muy poco trabajada, y las razones pueden ser múltiples: desde la falta de acceso a las nuevas tecnologías en el aula, hasta el modo de aprendizaje –individualizado y poco social– que se deriva del consumo musical de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

En el trabajo de investigación realizado por Loizaga (2005), se estudia el nexo existente entre la configuración de identidad de género y el uso de las TIC en las clases de música del I.E.S. “Valentín Turienzo” de Colindres (Cantabria). Este estudio, realizado durante el curso 2004/2005, observa una preferencia general de los chicos hacia este tipo de actividades ligadas a lo tecnológico, frente a la feminización de otras materias. Éstas son algunas de las reflexiones y conclusiones a las que llega la autora:

- La participación de las mujeres en las materias optativas de 4.º (Canto Coral y Música) es superior al de los hombres: 82% de mujeres, frente al 18% de los hombres.
- En la optativa de Música se observan las diferencias más significativas: los chicos están poco motivados, tienen un bajo rendimiento y presentan un alto índice de abandonos y suspensos.
- En las actividades teóricas, ellas cuidan más la presentación y los contenidos que ellos; sin embargo, los chicos son más pragmáticos a la hora de seguir las indicaciones del profesor para obtener una calificación positiva.

- En la práctica vocal (Canto Coral), las chicas están más motivadas, están más atentas y realizan las actividades con mayor precisión. Los chicos están desmotivados, vocalizan poco, son menos expresivos y menos receptivos a las indicaciones del profesor. En las entrevistas con los alumnos, muchos de ellos manifiestan sentir vergüenza cuando cantan, incluso se asocia canto con feminidad (o menos masculinidad).
- En la práctica instrumental (con xilófonos y metalófonos), los chicos presentan un comportamiento más extrovertido, y manifiestan su preferencia por este tipo de actividades.
- Los alumnos reciben gran parte de su información a través de los medios de comunicación, y consumen música a través de las nuevas tecnologías (Internet, reproductores mp3). Sin embargo, los medios tecnológicos del centro son muy limitados. Por ejemplo, no hay acceso a Internet en el aula de música, ni se trabaja con programas informáticos de música.
- Los chicos muestran un gran interés por las profesiones relacionadas con las nuevas tecnologías, como técnico de sonido o dj, mientras que las chicas presentan una tendencia hacia actividades musicales que exigen un trato más directo con el público, como la interpretación (especialmente el canto).

Resulta evidente la demarcación de género en las preferencias y actitudes de los chicos y chicas de educación secundaria en lo que se refiere a las materias musicales. Con todo, las experiencias e intereses del profesorado determinan los contenidos y el modo de plantear las clases de música en secundaria. Y esto hace que los jóvenes tengan más o menos opciones de desarrollar ciertas capacidades más que otras. Por ello, nos interesa ahora conocer el punto de vista de esos profesores de música.

3.2. El punto de vista del profesorado

Para elaborar este apartado se recoge la información obtenida mediante entrevistas a tres profesores de secundaria de tres Comunidades autónomas del norte de España: el I.E.S. “Valentín Turienzo” de Colindres (Cantabria), La Salle de Bilbao (País Vasco) y el I.E.S. Sierra de Leyre de Sangüesa (Navarra). De estas entrevistas se extraen y resumen las propuestas y las inquietudes que esos profesores de música manifiestan en relación a las siguientes tres cuestiones:

1) El uso de libros de texto y materiales didácticos en las clases de música

- Sólo se utiliza el libro de texto como apoyo de contenidos muy puntuales, como recurso para reforzar o cubrir huecos, y se combina con

materiales elaborados de forma personal (audiciones, repertorio de flauta dulce, karaokes, temas relacionados con la participación de las mujeres en la música, apuntes, muchas fotocopias, etc.).

- Los temarios (de historia de la música) resultan excesivamente largos y complicados, ya que los alumnos no han estudiado nunca historia. Además, los temarios de los libros de texto no reflejan la realidad de conocimientos adquiridos por los alumnos en cursos anteriores, por lo que muchas veces no son de utilidad.

2) Las necesidades de los alumnos que estudian música en secundaria y el tipo de docencia que se imparte

- Las programaciones resultan ser bastante irreales, ya que tienen demasiados contenidos, lo que obliga a no darlos todos o pasar por ellos rápidamente.
- Las propuestas curriculares obligatorias tienden a alejarse de las inquietudes del alumnado. Los libros de texto de música se desactualizan pronto. Los alumnos frecuentan Internet, por lo que otros modos de información o aprendizaje les resultan menos atractivos.
- La actitud del docente y su propuesta de actividades es la que va a determinar un mayor o menor acercamiento a los jóvenes. Esto requiere un esfuerzo adicional por parte del profesorado (en formación, actualización, elaboración de materiales, etc.) que también se produce a título personal y rara vez se compensa o valora.
- Hay una parte del alumnado que se encuentra 'obligado' a permanecer en la ESO, por la edad, y no tiene ningún tipo de interés por realizar esos estudios. Habría que buscar soluciones para ese grupo de alumnos, tanto por ellos, como por el resto de compañeros, para evitar conflictos que son totalmente predecibles.

3) El modo en el que se afronta el tema de la diversidad cultural en las clases de música

- En las aulas todavía no hay mucha inmigración, aunque va en aumento y se siente la necesidad de pensar y formarse en este tema.
- Generalmente, la diversidad se trata como tema transversal y, muchas veces, queda reducido a pequeñas alusiones en clase: comentario o análisis de alguna audición de música 'étnica', folk o similar.
- Abordar este tema depende del trabajo personal del docente. Existen pocos materiales y pocas propuestas. Los currículos mencionan el objetivo, pero no dan soluciones.
- En muy pocas ocasiones se trabaja sobre materiales propuestos por los alumnos. Sin embargo, cuando se hace esto (analizando una canción de moda o las músicas de bandas sonoras, anuncios, series de TV...), los resultados son muy buenos.

4. CONCLUSIONES

- La música contribuye de manera especial a la construcción de la identidad entre los jóvenes: la identidad se construye a través del gusto musical personal y grupal, en contraste con los gustos musicales que representan la diferencia a nivel generacional (padres, profesores). La música también juega un papel importante en la construcción de la identidad de género.
- Entre todas las músicas posibles, el mundo simbólico de la música 'clásica' representa óptimamente a esa generación de la que los jóvenes se quieren distinguir; pero representa también el ámbito de la educación formal, que perciben como desconectada de la realidad cultural y social que ellos viven. El consumo de las músicas populares modernas supone el modo más adecuado para relacionarse y compartir sus experiencias cotidianas de ocio con los amigos y hermanos.
- La música, en general, no es una opción atractiva en la educación secundaria, puesto que no genera buenas expectativas de cara a un futuro profesional, y presenta múltiples inconvenientes que van en detrimento de la autoestima y la motivación, como: las exigencias peculiares de una actividad que requiere mucho esfuerzo para obtener algún resultado, o la asignación de estereotipos vinculados a la cuestión de género que dificultan la integración, sobre todo, de los chicos.
- Los jóvenes participan de una educación musical informal de carácter mediático y asociado al uso y consumo masivo de las tecnologías de la información. Por ello, los libros de texto no constituyen un referente actualizado con el que los profesores puedan ejercer la docencia de manera efectiva. Debido a la escasez de recursos existentes, la elaboración y utilización de unos materiales adecuados depende de la voluntad y trabajo personal de cada profesor.
- El profesorado de música requiere de una formación continuada en todos estos temas emergentes como el empleo de las tecnologías en la clase de música, o la educación musical intercultural. En este último caso, la necesidad de formación depende del grado de diversidad cultural (sobre todo, como consecuencia de la inmigración) con la que el profesor tenga que enfrentarse en el aula.
- Las diferentes culturas musicales presentes en los entornos educativos formales, no-formales e informales necesitan interactuar más en esta etapa de secundaria. Por último, los docentes tienen que prepararse para una educación intercultural práctica y real que les permita afrontar con garantías de éxito cualquier reto de integración social y cultural a través de la música.

REFERENCIAS

- ANDERSON, W. M. y CAMPBELL, P. S. (Eds.). (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education* (2nd edition). Music Educators National Conference. Virginia: Reston.
- AZURMENDI, M. (2003). *Todos somos nosotros*. Madrid: Taurus.
- BURNARD, P. (2004). Adolescent realities and changing perspectives on school music. En P.M. Shand (Ed.). "Music Education Entering the 21st Century". *International Society for Music Education*, págs. 91-96.
- CAMPBELL, P. S. (1997). La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas. *Eufonía. Didáctica de la música*, 6, págs. 7-14.
- ELLIOTT, D. J. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- ELLIOTT, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- GASPERONI, G., MARCONI, L. y SANTORO, M. (2004). *La musica e gli adolescente. Pratiche, gusti, educazione*. Torino: EDT.
- GIRÁLDEZ, A. y PELEGRIN, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GIRÁLDEZ, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural. Diversas aproximaciones. En *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, págs. 219-231. Valencia: LamàdeGuido/Generalitat Valenciana.
- IBARRETXE, G., BERRADE, J. y VERGARA, A. B. (2004). Las culturas musicales en la educación de los jóvenes navarros. *Boletín de investigación educativo-musical*, 31, 33-40.
- IBARRETXE, G. (2006). Imaginarios e identidad juvenil en contextos cotidianos de educación musical. *Eufonía. Didáctica de la música*, 38, 73-86.
- KINGSBURY, H. (1988). *Music, Talent, and Performance. A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University.
- KWABENA, J. H. (1997). Enfrentarse a los cambios y a la diversidad de la música africana. *Eufonía. Didáctica de la música*, 6, 15-29.

LAMONT, A.; HARGREAVES, D. J.; MARSHALL, N. A. y TARRANT, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20 (3), 229-241.

LOIZAGA, M. (2005). *Educación musical y género en la ESO: un estudio de caso*. Trabajo de investigación (sin publicar). Pamplona: UPNA.

LUNDQUIST, B. & SZEGO, C. K. (Eds.). (1998). *Musics of the World's Cultures: A Source Book for Music Educators*. UK, University of Reading: ISME/CIRCME.

MALBRÁN, S., y FURNÓ, S. (2004). Tendencias de la Comisión de Investigación en la última década. En J. Tafuri (Ed.). *La Comisión de Investigación de ISME y sus seminarios (1968-2004)*, págs. 31-42. International Society for Music Education.

MARTÍ, J. (2000). *Más allá del arte*. Sant Cugat del Vallès: Deriva Editorial.

MCCARTHY, M. (1997). The role of ISME in the promotion of multicultural music education, 1953-96. *International Journal of Music Education*, 29, 81-93.

MEC. Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, viernes 5 de enero, 2007.

SHARMA, E. (2006). *Músicas del mundo* (incluye CD). Madrid: Akal.

SGAE (2005). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2002-2003*. (<http://www.artenetsgae.com/anuario/EncuestaHabitos2005/frames.htm>).

SIANKOPE, J. y VILLA, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

SMALL, C. (1989). *Música, sociedad y educación* (págs. 62-63). Madrid: Alianza.

SZEGO, C. K. Music Transmisión and Learning. A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education. In R. COLWELL & RICHARDSON, C. (Eds.). (2002). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 707-729). New York: Oxford University Press.

TAFURI, J. (Ed.). (2004). *La Comisión de Investigación de ISME y sus seminarios (1968-2004)*. International Society for Music Education.

VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.

VIVES, A. (2004). *Las culturas musicales en educación secundaria: el caso navarro*. Trabajo de investigación (sin publicar). Pamplona: UPNA.

VOLK, T. M. (1993). The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the *Music Educators Journal*, 1967-1992. *Journal of Research in Music Education*, 41 (2), 137-155.

VOLK, T. M. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press.

BODYMUSIC-BODYPERCUSSION. RITMOS DE ROCK, FUNKY, REAGE Y SAMBA CON PERCUSIÓN CORPORAL Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

Francisco Javier Romero Naranjo
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

1. COORDINACIÓN BÁSICA VERBAL Y PSICOMOTORA
2. ¡HACE CALOR!
3. EJERCICIOS DE IMPROVISACIÓN
4. RITMOS CON MESAS. NOS PASAMOS UN OBJETO
5. RITMOS DE SAMBA, ROCK, FUNKY, HIP-HOP...
CON PERCUSIÓN CORPORAL
6. COORDINACIÓN CON TUBOS DE PVC
7. RITMOS CON *BOOMWAHCKERS*
8. CONCLUSIÓN

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN

La percusión corporal y su aplicación didáctica en el aula presenta cada vez más relevancia en la docencia. La forma en la que se vivencia el ritmo y el contagiante sonido de la percusión corporal es uno de los tantos motivos por los que los alumnos tanto de primaria como de secundaria se sienten atraídos. El método **Ta Ke Ti Na** está fundamentado en el desarrollo de la coordinación a través de la percusión corporal y se preocupa de su aplicación en el aula, por lo que el profesorado se puede valer de diversos recursos como los que aquí se exponen para ganarse al alumnado¹. Si a eso le añadimos el fuerte influjo de la

¹ Diferentes métodos aplican la percusión corporal desde una perspectiva inductiva y cognitiva. Entre ellos cabe mencionar los desarrollados por Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems, Martenot, etc.

comunicación mediática a través de la cultura de la imagen y del espectáculo a través de grupos como Stomp, Mayumaná, Trash4fun, Teatro Phi, Barbatuques, Keith Terry... la inducción al ritmo con el cuerpo y con objetos cotidianos está servida.

En este artículo se propondrán diversas actividades con percusión corporal a la par que ritmos con mesas y otros objetos como puede ser el caso de tubos de pvc y *boomwhackers*. La finalidad es poderle ofrecer al profesor una serie de recursos didácticos de total valía para el aula².

Si queremos llevar este influjo al aula y poder hacer a los alumnos partícipes de lo que los medios de comunicación ya han conquistado a través de la pequeña pantalla tenemos una gran ventaja porque el alumnado está abierto y predispuesto a ello.

Por esta razón, en lo que concierne a la didáctica de la música y sobre todo a la didáctica del ritmo, es muy importante realizar una secuenciación lo suficientemente clara para que el alumno pueda seguir un proceso evolutivo en el desarrollo de la coordinación y la lateralidad a través de la percusión corporal. Las secuenciaciones deben trabajar y desarrollar los timbres corporales además de la psicomotricidad rítmica, la coordinación, disociación, la lateralidad y como no, la atención y concentración.

Es importante destacar que a la hora de desarrollar la coordinación y la lateralidad se deben trabajar **conjuntamente** tres parámetros básicos:

1. Las extremidades superiores.
2. Las extremidades inferiores.
3. La verbalización.

El empleo de estos tres parámetros de forma independiente no es recomendable dado que da lugar a una absoluta descoordinación a la hora de emplear las extremidades inferiores y las superiores simultáneamente.

² ROMERO NARANJO, Francisco Javier: (2006). "Bodymusic-Bodypercussion. Didáctica de la percusión corporal". *Música y Educación*, Año XIX, 4, Núm. 68, 49-88. Diciembre.

ROMERO NARANJO, Francisco Javier. (2004). "Bodymusic-Bodypercussion. Propuestas didácticas sobre psicomotricidad rítmica". *Música y Educación*, Año XVII, 4, Núm. 60, 53-80. Diciembre.

ROMERO NARANJO, Francisco Javier. (2001). "Propuestas didácticas en base a los sistemas Bodypercussion y TA KE TI NA". *Música y Educación*, Año XIV, 3, Núm. 47, 37-50. Octubre. Madrid.

En este artículo se presentarán una serie de ejercicios destinados a desarrollar todos los aspectos anteriormente mencionados.

1. COORDINACIÓN BÁSICA VERBAL Y PSICOMOTORA

Con alumnos con edades en torno a los **5 años** se pueden realizar ejercicios sencillos donde coordinamos los pies junto con la voz. En un principio es fundamental llevar los pies a ritmo de negra y sobre esa base “jugar” con la palabra “chocolate”. En primer lugar lo realizamos a ritmo de negra tanto con la voz como con los pies³:

Posteriormente podemos mantener el mismo ritmo con los pies y verbalmente decimos “chocolate” a ritmo de corcheas:

Una vez interiorizado el ejercicio anterior incrementamos la dificultad añadiendo semicorcheas en la verbalización:

³ La letra “**D**” en los pies significa pie derecho; la letra “**I**” en los pies significa pie izquierdo.

A partir de los **7 años** los ñiñ@s poseen una mayor destreza psicomotora a la par que un mejor desarrollo de la atención tal como especifica Metzler y Urista⁴. Por esta razón podemos combinarles ritmos con los pies, palmas y la verbalización. Por ello, en un primer lugar podemos trabajar el silencio intercalado con negras:

Acto seguido le comenzamos a añadir un poco de dificultad con las extremidades inferiores:

⁴ METZLER, Wolfgang. (1989). “Spiel, Phantasie und Konzentration bei musicher und wissenschaftler Tatigkeit”. *Musik-Gehirn-Spiel: Beitrage zum vierten Herbert von Karajan-Symposium*, pp. 23-34. Basel: Birkhauser.

URISTA, Diane J. (2003). “Beyond words: The moving body as a tool for musical understanding”. *Music-theory-online*, 9 (3). Aug.

Una vez adquirida la coordinación necesaria procedemos a emplear conjuntamente las palmas:

Palmas

Voz

Cho - co - la - te

Pies

D I D I

A partir de los **12 años** las habilidades de los alumnos son mayores por lo que se puede proceder a realizar los siguientes ejemplos. En este caso se trabajarán los contratiempos:

Palmas

Voz

Cho co la te

Pies

D I D I

Otra variante referente a los contratiempos podría ser la siguiente:

Palmas

Voz

Cho co la te

Pies

D I D I

Si tenemos alumnos con más edad y que superan los **15 años** se puede incrementar el nivel de dificultad con el siguiente ejemplo:

Palmas

Voz

Pies

Cho co la te

D I D I

Detailed description: The image shows three staves of music in common time (C). The top staff, labeled 'Palmas', contains a sequence of notes: a quarter note, an eighth note, a quarter note, an eighth note, a quarter note, and an eighth note, followed by a repeat sign. The middle staff, labeled 'Voz', contains four quarter notes with the lyrics 'Cho', 'co', 'la', and 'te' underneath. The bottom staff, labeled 'Pies', contains four quarter notes with the letters 'D', 'I', 'D', and 'I' underneath.

Ahora proponemos el siguiente ejemplo. El lector deberá crear algún ejercicio en el que interactúen el ritmo verbal que ofrecemos, y un ritmo diferente para los pies y otro para las palmas:

fa ta mor ga na ta ri ki ta tum ki li man ja ro

Detailed description: The image shows a single staff of music in 2/4 time. The melody consists of quarter notes and eighth notes. The lyrics 'fa ta mor ga na ta ri ki ta tum ki li man ja ro' are written below the notes. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

A continuación se realizará lo mismo con el siguiente ejemplo:

ta ta ri ki te dum tek na ri

Detailed description: The image shows a single staff of music in common time (C). The melody consists of quarter notes and eighth notes. The lyrics 'ta ta ri ki te dum tek na ri' are written below the notes. The piece ends with a double bar line and repeat dots.

Para finalizar proponemos un ejercicio donde combinamos ambas extremidades pero ahora a dos voces, por lo que aprovechamos y dividimos la clase en dos grupos. El juego consiste en mezclarnos e intentar que los compañeros del otro grupo pierdan el ritmo y realicen el nuestro. Cuando tenemos que pronunciar la palabra "**Ritmo**" debemos dar dos pasos.

The image shows two musical staves, labeled 'Grupo 1' and 'Grupo 2', with a treble clef and a common time signature 'C'. The notes are connected by horizontal lines, and brackets underneath indicate specific body percussion techniques. The first staff (Grupo 1) has notes with labels: RIT, MO, Ms, Ms, Tr, Tr, Pl. The second staff (Grupo 2) has notes with labels: RIT, MO, RIT, MO, Ms, Ms, Tr, Tr. Below these, there is a second set of staves, also labeled 'Grupo 1' and 'Grupo 2', with a second common time signature 'C'. The first staff of this second set has notes with labels: RIT, MO, Ms, Ms, Tr, Tr, Pl. The second staff of this second set has notes with labels: Pl, Ms, Ms, Tr, Tr, Pl. A bracket with the number '2' above it spans the first two staves of this second set.

Legenda:

Ms: Muslo

Tr: Torax

Pl: Palmada

2. ¡HACE CALOR!

Una vez desarrollada una coordinación básica entre las extremidades superiores y las inferiores podemos añadir una melodía para englobar el aspecto que nos faltaba en la secuencia didáctica. En esta actividad articularemos golpes con los pies, con las palmas, con chasquidos y con los muslos.

Para realizar este ejercicio es recomendable recitar el texto rítmico sin introducir la melodía. Una vez aprendido le añadimos al texto rítmico la percusión corporal, para dar paso posteriormente a la melodía.

Hace calor

The musical score for 'Hace calor' is presented in three systems. Each system includes a vocal line (Canto) and a body percussion line (Percusión Corporal).

System 1:
 Canto: Ha - ce ca-lor mu - cho ca-lor pon - dre - mos el ven - ti - la -
 Percusión Corporal: (PIES) _____ (MUSLOS) _____ (PALMAS) _____

System 2:
 C.: dor dan - do vuel - tas por - que ha - ce ca-lor mu - cho ca-lor
 P.C.: (PITOS) _____ (PIES) _____ (MUSLOS) _____

System 3:
 C.: pon - dre - mos el ven - ti - la - dor muy ve - loz.
 P.C.: (PALMAS) _____ (PITOS) _____

3. EJERCICIOS DE IMPROVISACIÓN

La improvisación juega un papel fundamental en la educación musical del niño, por lo que si le desarrollamos este aspecto le ayudamos a desarrollar la desinhibición además de la memoria rítmica y la coordinación. Para ello proponemos diversos ejercicios rítmicos muy pegadizos en los que interactúa toda la clase a la par que el alumno al que le toca improvisar. Para su ejecución partimos de un ritmo base que realiza todo el grupo que denominamos GROOVE que posee una duración de 2 compases, para posteriormente dejar uno libre para la improvisación, efectuado por un solista.

A continuación proponemos dos ejemplos, uno en 4/4 y otro en 5/4 para que sirvan de modelo:

GROOVE

3

IMPROVISACIÓN

En un ritmo en 5/4 su ejecución procede de la siguiente manera:

GROOVE

3

IMPROVISACIÓN

Leyenda:

Ms: Muslo
Trx: Torax
Pl: Palmada

4. RITMOS CON MESAS. NOS PASAMOS UN OBJETO

Esta actividad se puede realizar a partir de los 12 años, y para ello se ha secuenciado de la siguiente manera. Los alumnos deben estar, con sus mesas, sentados en círculo y con una botella de agua pequeña o una lata encima de la mesa. Los alumnos realizarán la actividad dando palmadas, golpes en el tórax, golpes en las mesas y aplicando un texto en partes concretas.

Es importante destacar que a la hora de pasar el objeto, dicho objeto debe estar delante de nuestro hombro izquierdo para ser agarrado por nuestro brazo izquierdo y pasárselo a nuestro compañero de la derecha. La secuenciación se establece según los siguientes pasos.

1.ª Secuencia.

UN DOS TRES CUATRO AGARRO PASO

Para que se vea claramente cómo es el procedimiento de “agarrar” y “pasar” se adjuntas las siguientes fotografías.



“Agarro”

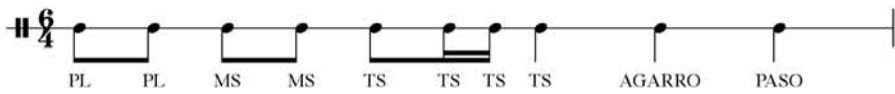
“Paso”

A continuación, se realizarán las siguientes secuenciaciones con percusión corporal y golpes en las mesa.

2.ª Secuencia



3.ª Secuencia



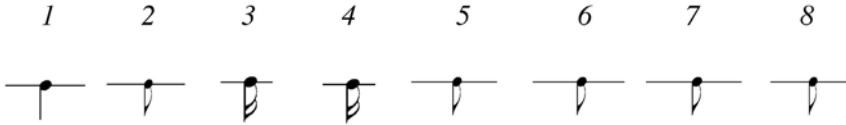
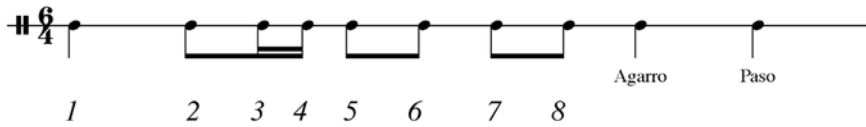
4.ª Secuencia



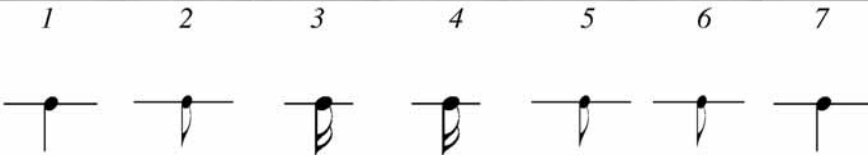
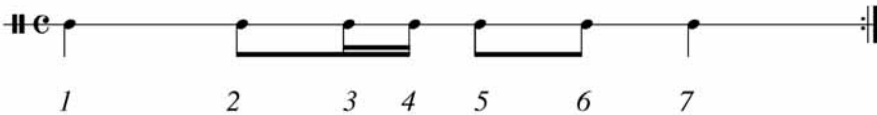
5.ª Secuencia



Si queremos ejecutar ahora el ritmo de las “panaderas” añadiendo el paso de un objeto, aprovechando el desarrollo rítmico que ha aprendido el alumno mediante estas secuenciaciones, podríamos realizar el siguiente ejercicio. Para que se entienda correctamente lo que hay que realizar con percusión, cada número del fotograma corresponde con el número de la nota en la partitura rítmica. A toda esta secuencia hay que añadirle las dos partes finales “agarro” y “paso” que anteriormente se expusieron con sus correspondientes fotografías.



Una vez aprendida e interiorizada la actividad anterior podemos dar paso a otra mucho más llamativa para el aula. En esta ocasión deben colocar todos el pie derecho encima de la mesa quedando el izquierdo en el suelo.

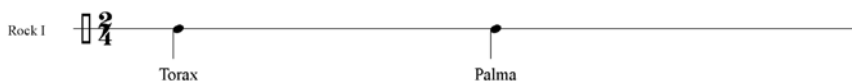


Este ejercicio es un auténtico éxito en el aula. A los alumnos les encanta realizar esta actividad con ritmos previos de percusión corporal.

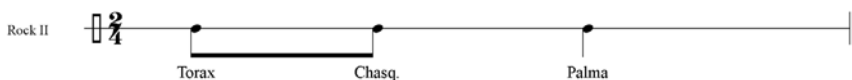
5. RITMOS DE SAMBA, ROCK, FUNKY, HIP-HOP... CON PERCUSIÓN CORPORAL

Los ritmos que adjuntamos a continuación se articulan empleando solamente las palmadas, chasquidos y tórax. Sobre estos tres sonidos tímbricos podremos realizar una paleta muy amplia de ritmos.

Rock – 1



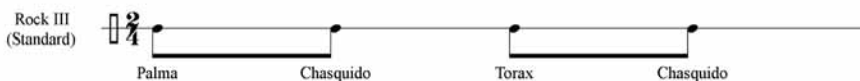
Rock – 2



Rock – 3 (Standard)

Para una mejor comprensión de este ritmo puede ver en **Youtube** su visualización bajo el siguiente acceso:

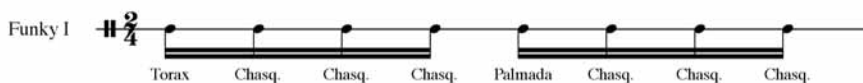
http://www.youtube.com/watch?v=Usc_2HpBHaQ



Funky – 1

Para una mejor comprensión de este ritmo puede ver en **Youtube** su visualización bajo el siguiente acceso:

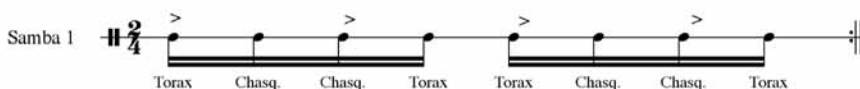
<http://www.youtube.com/watch?v=lqZznj4tUE4>

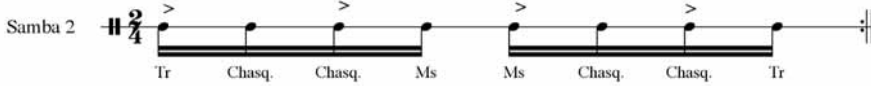
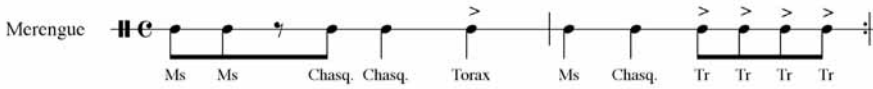
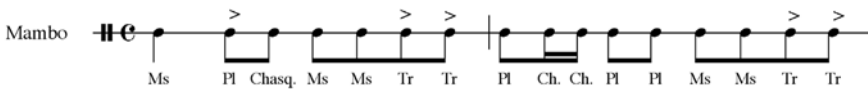
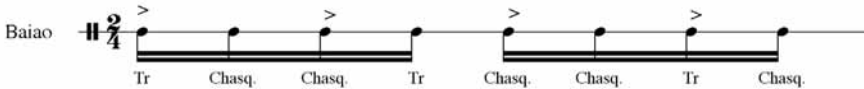


Samba – 1

Para una mejor comprensión de este ritmo puede ver en **Youtube** su visualización bajo el siguiente acceso:

<http://www.youtube.com/watch?v=nukTRJk8UJE>



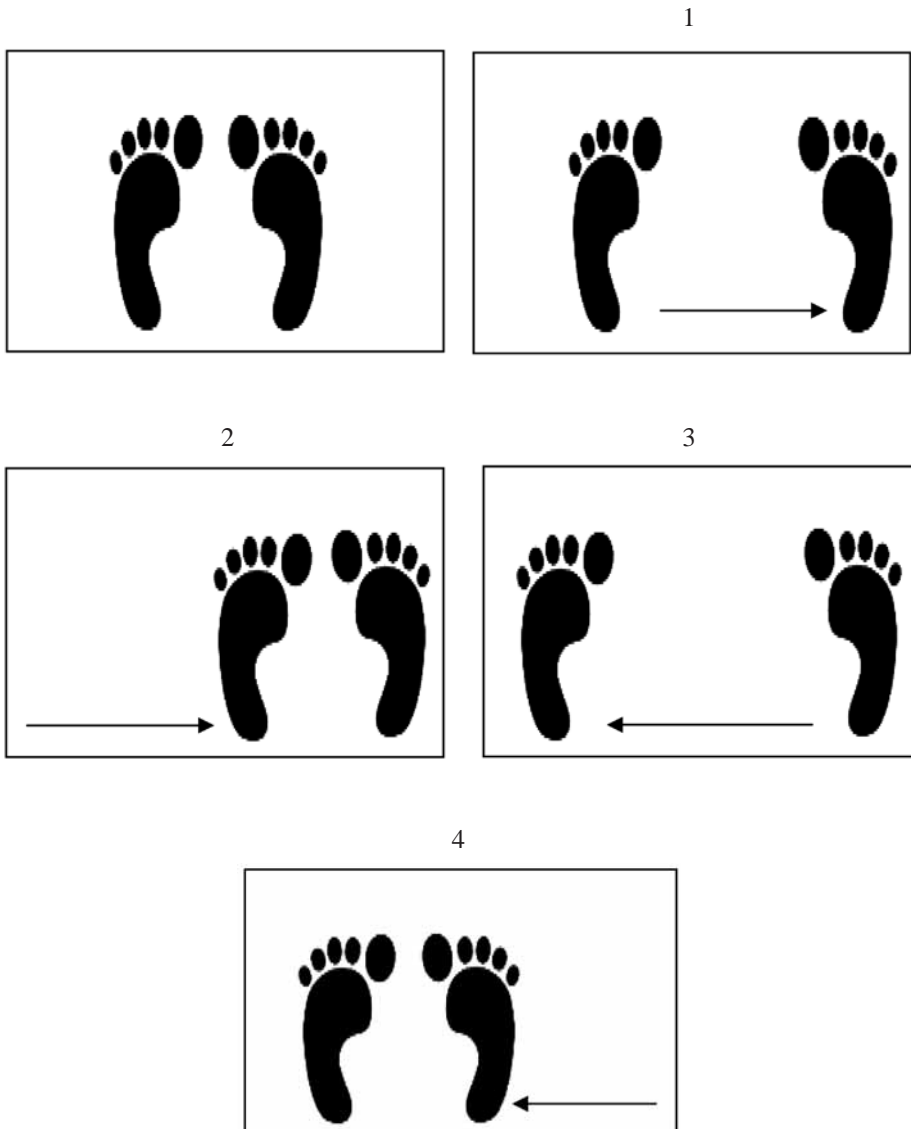
Samba – 2**Merengue****Mambo****Baião****6. COORDINACIÓN CON TUBOS DE PVC**

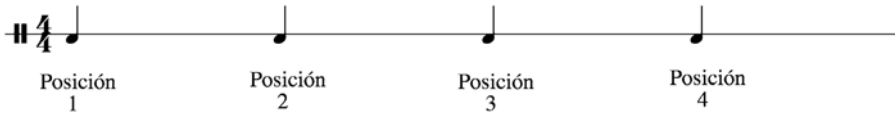
Los sonidos que se le pueden sacar a unos tubos pueden llegar a ser sorprendentes. En este caso podemos emplear tubos de PVC que podemos cortar y tapar por un lateral. Cada uno tendrá una dimensión diferente, un sonido diferente y por tanto le daremos un color concreto. Al mayor (color amarillo) le damos la extensión de 173 cms, nota re; al siguiente (color azul) le daremos 154 cms, nota sol; al siguiente (color rojo) 128 cms, nota la; y el último (color verde) 100 cms, nota do. Para que tengan una idea de lo que miden los tubos a tamaño real, se adjunta la siguiente serie de fotos.



Una vez clasificados los tubos dividimos a la clase por grupos. Cada grupo tendrá su tubo específico, por lo que a un lado estarán los alumnos con los tubos verdes, a otro lado los alumnos con los tubos azules, etc. El ejercicio consiste en golpear el tubo en el suelo con la parte tapada, pero en el momento que indica la partitura del ejemplo que sigue. Para este ejercicio recomiendo caminar por el aula contando las partes del compás.

Una vez que se tenga interiorizado, se debe articular el ejercicio con un movimiento concreto de pies, tal y como se expone a continuación:





Groove para tubos (I)

Javier Romero

7. RITMOS CON *BOOMWAHCKERS*

Otra forma de trabajar con tubos pero con un tamaño considerablemente menor es con los conocidos *Boomwahckers*. Con ellos, se puede trabajar la discriminación auditiva de sonidos, pequeñas instrumentaciones a la par que ritmo y movimiento.

Estos pequeños tubos se pueden aprovechar golpeándolos en diversas partes del cuerpo, aunque en este ejercicio lo aplicaremos golpeando en la parte interior de la muñeca para sacar un sonido brillante. Las siguientes fotos lo ejemplifican:



A continuación proponemos un ejercicio bastante sencillo con una base a ritmo de samba que emula el ritmo de un surdo:

The image shows three staves of musical notation for tubas, labeled Tubo Rojo (Do), Tubo Amarillo (Mi), and Tubo Verde (Sol). Each staff is in a 3/4 time signature and contains a sequence of notes: Tubo Rojo (Do) has a quarter note, a half note, and a quarter note; Tubo Amarillo (Mi) has a quarter rest, a quarter note, a half note, a quarter rest, and a quarter note; Tubo Verde (Sol) has a quarter note, a half note, and a quarter note.

8. CONCLUSIÓN

Con estas propuestas didácticas que han englobado la percusión corporal y ritmos con diversos objetos se ha intentado ofrecer al profesor de música nuevos recursos. La finalidad de todo ello es intentar implantar una docencia lo más activa y práctica posible con el fin de motivar al alumnado de música. Aspectos tan básicos como la coordinación y la lateralidad mediante la percusión corporal ayudan muchísimo a activar al alumno dentro del aula y haciendo así muy atractiva la asignatura.

REFERENCIAS

ROMERO NARANJO, Francisco Javier: (2006). “Bodymusic-Bodypercussion. Didáctica de la percusión corporal”. *Música y Educación*, Año XIX, 4, Núm. 68, 49-88. Diciembre.

ROMERO NARANJO, Francisco Javier. (2004). “Bodymusic-Bodypercussion. Propuestas didácticas sobre psicomotricidad rítmica”. *Música y Educación*, Año XVII, 4, Núm. 60, 53-80. Diciembre.

ROMERO NARANJO, Francisco Javier. (2001). “Propuestas didácticas en base a los sistemas Bodypercussion y TA KE TI NA”. *Música y Educación*, Año XIV, 3, Núm. 47, 37-50. Octubre. Madrid:

METZLER, Wolfgang. (1989). “Spiel, Phantasie und Konzentration bei musischer und wissenschaftlicher Tätigkeit”. *Musik-Gehirn-Spiel: Beiträge zum vierten Herbert von Karajan-Symposium*, pp. 23-34. Basel: Birkhauser.

URISTA, Diane J. (2003). “Beyond words: The moving body as a tool for musical understanding”. *Music-theory-online*, 9 (3). Aug.

ENSEÑANZA MUSICAL GENERAL Y ESPECIALIZADA: UNA COORDINACIÓN NECESARIA

Maravillas Díaz
Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

1. LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN LAS ESCUELAS DE MÚSICA: ALGUNOS RESULTADOS
2. CONSEJO ESCOLAR Y ENSEÑANZAS COORDINADAS
3. ENSEÑANZAS COORDINADAS: LA OPINIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO
4. ACTIVIDADES CONJUNTAS: ENSEÑANZA ESPECIALIZADA- MÚSICA EN LA ESO
5. CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es plantear algunas cuestiones que nos inviten a reflexionar sobre las relaciones posibles entre la música que se imparte en la educación general, en concreto en la etapa de Secundaria, y la enseñanza que se imparte en los centros especializados de música sean estos reglados o no, es decir, conservatorios y centros autorizados y/o escuelas de música.

Este planteamiento emana del trabajo que realizamos a partir de la LOGSE, ya que durante los años 1990-1996 tuvimos la oportunidad de colaborar en el diseño y dirigir los planes de formación del profesorado de música que a raíz de esta Ley se impartieron en la Comunidad Autónoma Vasca. Este hecho nos permitió tratar diversos temas con profesorado, no sólo de enseñanza general, sino también de enseñanza especializada, pudiendo afirmar que la preocupación por excelencia era el nuevo perfil del profesorado y la nueva concepción de enseñanza-aprendizaje que el modelo curricular, ya en vigor, proclamaba.

Atendiendo a ese nuevo perfil el plan de formación se centró principalmente en dos de las innovaciones más importantes y significativas de la LOGSE:

la figura del maestro especialista de música, inexistente hasta la implantación de dicha Ley, y la figura del profesor de escuela de música, debido a que estos centros debían ofertar un modelo de enseñanza musical diferente al que se venía impartiendo en los conservatorios.

El trabajo con profesionales de estos dos ámbitos educativos nos permitió descubrir diversos elementos comunes en el currículo de música de enseñanza general y de enseñanza especializada no reglada pudiendo comprobar además que, tanto por su filosofía educativa como por los objetivos de los Decretos que la regulaba, la educación musical de ambos ámbitos tenía puntos en común muy interesantes. Todo ello nos indujo a pensar que la enseñanza, con sus propósitos claramente definidos, podía estar coordinada en una educación integrada: escuela general, escuela de música y vida musical local.

Lo que en principio venía siendo una atrayente curiosidad se convirtió en una investigación rigurosa que partió de un estudio preliminar de intervención educativa musical entre profesorado de escuela de música y dos maestras de música de la localidad vizcaína de Ondárroa. Posteriormente realizamos una encuesta, a través de la aplicación de un cuestionario al profesorado de música de los Centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca y al profesorado de las distintas disciplinas que se imparten en las Escuelas de Música.

1. LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN LAS ESCUELAS DE MÚSICA: ALGUNOS RESULTADOS

El propósito de nuestra investigación era conocer el interés que podían tener los especialistas de música, de dos centros educativos claramente diferenciados, por trabajar de forma conjunta en proyectos que pudieran contribuir a hacer de la música un lenguaje accesible a un mayor número de individuos. Además, esta encuesta fue cumplimentada por Escuelas de Música de la Isla de Gran Canaria y dos Escuelas Comarcales de la Comunidad Valenciana, con el objeto de comprobar si la realidad de estos Centros difería de la de nuestra Comunidad Autónoma. La recogida de data se realizó el año 2001 y el total de cuestionarios recogidos fue el siguiente:

- Escuelas de Música y Centros de Primaria de la Comunidad Autónoma Vasca: 154 y 160 cuestionarios respectivamente.
- Escuelas de Música de la Isla de Gran Canaria: 125 cuestionarios
- Escuelas de Música de las comarcas de la Vall d'Albaida y el Comtat de la Comunidad Valenciana: 38

Mostraré algunos resultados de esta investigación (Díaz: 2005), en relación al interés de los maestros y maestras de música por relacionarse con el

profesorado de Escuelas de Música en la organización de proyectos conjuntos. En concreto presentamos los ítems referidos a dicho interés. Se muestra el porcentaje de profesorado que dice estar de acuerdo con la realización de:

— **Organizar charlas, debates, seminarios**

C.A.V./EEMM.	C.A.V./E.P	C. Canaria	C. Valenciana
87,0%	91,2%	85,6%	86,8%

— **Organizar conciertos, conciertos didácticos y talleres**

C.A.V./EEMM.	C.A.V./E.P	C. Canaria	C. Valenciana
96,2%	99,4% 92,2%	97,4%	

— **Elaborar programas y/o materiales didácticos en forma conjunta**

C.A.V./EEMM.	C.A.V./E.P	C. Canaria	C. Valenciana
57,8%	82,5%	76,0%	60,5%

— **Intercambiar materiales y recursos didácticos como libros, vídeos, discos, instrumentos**

C.A.V./EEMM.	C.A.V./E.P	C. Canaria	C. Valenciana
91,6%	95,6%	89,6%	97,4%

— **Crear coros u orquestas con responsabilidad compartida**

C.A.V./EEMM.	C.A.V./E.P	C. Canaria	C. Valenciana
57,2%	68,8%	76,8%	65,8%

Estos resultados, así como los que obtuvimos de otros cuestionarios, del estudio que realizamos nos llevaría a determinar que el profesorado manifiesta gran interés por relacionarse con otros colectivos y que quieren y están en condiciones de emprender proyectos conjuntos. Por tal motivo vimos interesante potenciar ese vínculo a través de propuestas factibles para la realización de proyectos de música conjuntos, abordando los objetivos y contenidos de las programaciones no sólo desde el punto de vista técnico-didáctico del aula, sino desde el conocimiento y la experimentación de las mismas en contextos diferentes.

Y si lo encontramos factible para las Escuelas de Música y los Centros de Primaria pensamos que podía cobrar tanto o mayor sentido cuando nos referimos a la Etapa Secundaria. Esta etapa educativa se caracteriza por la diversidad de intereses y expectativas del alumnado; por ello, y considerando el importante papel que la música juega en los adolescentes, la propuesta de

proyectos conjuntos, entre el profesorado de música de secundaria y el profesorado de enseñanza especializada, puede ayudar en gran medida a satisfacer esta diversidad y conducir al alumnado no sólo a un mejor desarrollo de su formación integral sino también a comprender y ser crítico con su entorno sonoro y musical.

Han pasado seis años desde que concluimos el estudio al que estamos haciendo referencia y de nuevo nos encontramos con otra reforma educativa. Con el desarrollo de la LOE desde las diferentes instituciones se están organizando nuevamente debates, cursos, seminarios, etc., con el objetivo de, por una parte, darnos a conocer la nueva ley y, por otra, proporcionarnos herramientas que nos faciliten su puesta en marcha.

2. CONSEJO ESCOLAR Y ENSEÑANZAS COORDINADAS

Ejemplo de lo dicho es el reciente encuentro mantenido por los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que celebraron en abril de 2007 en Baleares su XVII Encuentro. En él se ha debatido y reflexionado sobre la situación de las Enseñanzas Artísticas en el sistema educativo, aprobándose un Documento Final que recoge “*las dimensiones y objetivos de estas enseñanzas, el marco legal y el entorno europeo, el profesorado, la didáctica, el alumnado y los centros que imparten dichas enseñanzas*”¹.

En relación con el tema que estamos exponiendo tomaremos del primer apartado de dicho documento los tres primeros párrafos que consideramos clave para el tema que nos ocupa.

1. Contribución de las enseñanzas artísticas a la formación de todo el alumnado

Los Consejos Escolares quieren subrayar el extraordinario valor de las Enseñanzas Artísticas para la formación y el bienestar de las personas, por el conjunto de valores cognitivos, afectivos y de estímulo de las capacidades expresivas, creativas y emocionales que aportan.

De ello se infiere la necesidad de ofertar de manera destacada este tipo de enseñanzas dentro de la educación integral, como factor de desarrollo de la personalidad de los alumnos y la conveniencia de realizar una adecuada divulgación de la información sobre las enseñanzas artísticas de régimen especial, como una opción igualmente válida de formación personal y profesional.

¹ El documento puede consultarse en la página web:
www.mec.es/cesces/26-4-07/comunicado-conclusiones.pdf -

Destacamos:

El manifiesto interés del Consejo Escolar por las enseñanzas artísticas dentro de la formación integral pretendiendo una *oferta destacada de estas enseñanzas* en la educación general.

De igual modo es el propio Consejo Escolar el que insta a las enseñanzas de régimen general a dar a conocer las enseñanzas de régimen especial al señalar *la conveniencia de realizar una adecuada divulgación de la información sobre las enseñanzas artísticas de régimen especial*.

2. Centros integrados y/o enseñanzas integradas:

Dado que las enseñanzas elementales y enseñanzas profesionales de música y danza coinciden con los tramos de edad en la que los alumnos cursan la Educación Primaria, la ESO, el Bachillerato y la FP, se hace imprescindible incrementar las medidas que hagan posible conciliar ambos estudios, como son las convalidaciones, las adaptaciones curriculares y sobre todo los centros integrados de enseñanzas de música y danza con enseñanzas generales...

También es necesario que los centros de enseñanzas artísticas y los de régimen ordinario colaboren y se beneficien mutuamente, tanto de las actividades culturales como de las curriculares. En este sentido la colaboración entre el profesorado de ambas tipologías de centro puede ser útil para compartir asesoramiento y formación específica sobre determinados temas.

Destacamos:

La recomendación que se hace a que las *enseñanzas artísticas y las de régimen ordinario colaboren y se beneficien mutuamente*, tanto de las actividades culturales como de las curriculares. Entendemos que si esto se ve necesario para el alumnado que estudia en un centro integrado ¿por qué no puede llevarse a cabo en centros que no ofrecen este tipo de enseñanza y que, como sabemos, actualmente son la mayoría?

3. Bachillerato de Artes

Para asegurar que esta modalidad de Bachillerato esté verdaderamente al alcance del alumnado es conveniente subrayar la importancia de la orientación en orden a la conveniencia y adecuación de los intereses y capacidades de los alumnos a la hora de elegir el itinerario académico que les convenga, así como establecer medios de información extraordinarios sobre el Bachillerato de Arte en cuanto a la oferta de vías, centros, convalidación de asignaturas, conciliación con las enseñanzas de régimen especial, etcétera.

Destacamos:

La conciliación con las enseñanzas de régimen especial. Con el desarrollo de la LOE, el Ministerio de Educación ha creado el bachillerato de Música y Danza dentro del Bachillerato de Artes. Se trata de una opción más para el alumnado que termina la ESO, que enriquece y completa la oferta hasta ahora limitada a la vía de Artes Plásticas y Diseño. Aquí se hace alusión al interés de entenderse la música en las enseñanzas especializadas con las que se imparten en los institutos, al igual que en el apartado anterior nos preguntamos por qué esperar a cursar el bachillerato artístico pudiendo hacerse incursiones interesantes de colaboración ya desde la Etapa Primaria.

3. ENSEÑANZAS COORDINADAS: LA OPINIÓN DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

3.1. El profesorado opina

El siguiente estudio se realiza durante el curso académico 2006-2007. En él contamos con la opinión del profesorado. En esta ocasión el número de participantes es menor pero no por ello menos importante y utilizamos la entrevista como instrumento de recogida de información, acudiendo a los respectivos centros de trabajo para entrevistar a nuestros interlocutores. La entrevista giró en torno a las mismas cinco preguntas del estudio anterior, ya descritas, y nuestros entrevistados fueron dos directores, uno de escuela de música y otro de conservatorio, así como tres profesores de música de secundaria.

a) *Escuela de Música*

El director de la Escuela de Música entrevistado lleva catorce años como director y trece como profesor en la Escuela.

Está convencido de poder hacer actividades de forma conjunta con los profesores de música de la ESO en la que pudiera participar el alumnado. Su Escuela de Música ya ha colaborado con centros de primaria y con otras instituciones culturales con muy buenos resultados. *“Hace ya tres años que estamos trabajando con los centros de primaria de toda la zona...hacemos reuniones con los maestros de música y nos ponemos de acuerdo en el tipo de actividad a llevar a cabo”*.

La organización de conciertos, conciertos didácticos y talleres le parece *“estupendo”*, y además, señala, que *“desde el punto de vista organizativo es bastante sencillo”*.

Ve posible e interesante crear coros y orquestas con responsabilidad compartida y/o establecer conjuntamente un plan de mejoramiento y desarrollo en servicios, pero entiende que *“requiere de un plan bien dirigido y de una persona que lidere el grupo de trabajo, además del compromiso del profesorado del centro de secundaria y de la Escuela de Música para trabajar y descubrir estos espacios de implicación”*.

b) Conservatorio

El Director del Conservatorio entrevistado lleva trece años impartiendo clase de música en el conservatorio y dos años como director.

Al igual que el director de la Escuela de Música, está convencido de que podrían hacerse actividades de forma conjunta con el profesorado de música de la ESO. *“Para organizar actividades conjuntas lo primero que hay que tener claro es qué contenidos se trabajan en ambos centros. Saber, dentro de una misma franja de edad, qué coincidencias hay en los contenidos para elaborar una actividad que sea válida para los alumnos de ambos centros”*.

En la organización de conciertos y/o conciertos didácticos propone diferentes tipos:

- a) Conciertos coro (secundaria) con acompañamiento instrumental (conservatorio).
- b) Concierto de pequeña percusión (secundaria) con instrumentos de viento y cuerda (conservatorio).
- c) Elaboración de pequeños cuentos musicales con la participación conjunta de ambos centros.

Considera mucho más necesario e interesante *el intercambio de ideas* que intercambiar materiales y recursos didácticos: *“intercambiar ideas entre otras cuestiones invita a reflexionar. Nunca viene mal disponer de material, pero hoy en día, es relativamente fácil conseguir recursos pero no es tan sencillo poner en común el valor didáctico de los mismos”*.

La Organización de charlas, debates y seminarios lo considera de suma importancia *“El conocimiento de lo que hacen los demás, de cómo trabajan o cómo se enfrentan a situaciones muchas veces similares a las nuestras siempre nos enriquece. A nivel alumnado también se pueden organizar charlas o mesas redondas en las que los alumnos de conservatorio den su opinión sobre lo que hacen para darlo a conocer a otros alumnos de secundaria”*.

Otra actividad que considera interesante es invitar a los Centros de Enseñanza Secundaria a conocer el conservatorio. *“¿Por qué no una “Excursión” al Conservatorio? ¿Cómo es? ¿Qué se hace? ¿Quiénes estudian ahí?”*.

Reconoce que se pueden hacer muchas actividades conjuntas *“pero deben estar muy bien dosificadas. Hay que tener claro qué objetivos queremos alcanzar y qué pretendemos con ello (no “hacer por hacer”). Considero que tampoco hay que “abusar”, ya que una actividad conjunta, por fácil que nos pueda parecer, conlleva horas de trabajo y preparación, tanto del alumnado como del profesorado. Por otra parte no podemos olvidar las dificultades de organización que pueden existir (horaria, disponibilidad, traslado...)”*.

c) Educación Secundaria: Profesora n.º 1

Nuestra entrevistada lleva catorce años impartiendo clase de música en un instituto público; su jornada incluye quince horas de clase a la semana. Al contrario que el director de la Escuela de Música para la profesora de secundaria hacer alguna actividad de forma conjunta es interesante pero complicado en cuanto a organización, *“cómo coordinar desplazamientos u horarios. Habría que concentrar las actividades en muy pocas salidas. Resulta más fácil que los/as alumnos/as de Conservatorios o Escuelas de Música sean los que se desplacen a los institutos. En un elevadísimo porcentaje el alumnado de ESO intervendría únicamente como oyente, aunque puede darse una participación más activa (acompañar cantando a una voz o utilizar algún instrumento de pequeña percusión). También hay que tener en cuenta el comportamiento, en general, poco respetuoso de gran parte del alumnado de ESO”*.

La Organización de conciertos y conciertos didácticos la considera viable. *“Es la propuesta más tradicional y alguna vez se ha hecho. Aquí el alumnado del instituto actúa como oyente”*.

El intercambio de materiales lo deja únicamente para el profesorado. *“Las veces que se ha solicitado algún material suele haber reticencias al presentarlo. Generalmente cualquier cosa que se salga de lo rutinario origina rechazo en gran parte de los implicados/as, especialmente entre los posibles organizadores/as”*.

La organización de charlas y debates suelen ser actividades que sí se ponen en práctica, pero piensa que hay que cuidar mucho los tiempos. *Organizar una actividad en el instituto en varias sesiones rompe el ritmo organizativo habitual y también suele implicar una bajada de atención entre el alumnado, que continuamente busca lo novedoso.*

En la creación de coros y/o orquestas con responsabilidad compartida está de acuerdo: *“es un tipo de actividades que podrían ponerse en práctica pero todavía es raro que así sea. El alumnado de instituto no posee conocimientos prácticos, ni está acostumbrado a la disciplina mínima para formar parte de una agrupación musical, en muchas ocasiones el profesorado tampoco*

co está preparado". Señala que la formación de pequeños coros en los institutos es algo viable ya que puede hacerse a través de la optativa de Canto Coral, como una actividad dentro de la materia obligatoria de Música o como Actividad Extraescolar.

En cuanto a la elaboración de programas o materiales didácticos en forma conjunta opina que *"suelen ser actividades muy teóricas que exigen muchas reuniones y de escasos resultados en la práctica. Lamentablemente, la aplicación de todas estas cosas en último término depende de la voluntad del docente"*.

Para esta profesora lo importante de estas colaboraciones es salvar la burocracia que puede conllevar la realización de estas actividades así como la carga de trabajo que por lo general se concentra en muy pocas personas. Por otra parte cree que *"el tipo de alumnado del instituto y de los Conservatorios y Escuelas de Música presenta motivaciones y comportamientos muy diferentes. Para llevar adelante estas iniciativas hay que pensar en cómo compensar al profesorado, por ejemplo, menos carga lectiva, reconocimiento de créditos, etc. Una colaboración así requiere de ayudas económicas que no siempre llegan"*.

d) Educación Secundaria: Profesor n.º 2

Nuestro siguiente entrevistado lleva dando clases en un centro concertado doce años, durante diez horas a la semana. Está de acuerdo en la realización de actividades conjuntas, apostando por la organización de conciertos didácticos *"deberíamos organizar por lo menos uno al año, pienso que puede ser muy atrayente para los alumnos"*. Al igual que la compañera anterior el intercambio de materiales y recursos didácticos no lo considera interesante.

Organizar charlas, debates y seminarios es atractivo *"pero cuidando mucho los temas tratados, quién los imparte y su interés... debatir sobre diferentes tendencias y realidades musicales de los alumnos"*.

La creación de coros y orquestas con responsabilidad compartida es considerada como *"una labor muy ardua y que requiere mucho trabajo, constancia, ilusión... cabría la posibilidad de interpretar un repertorio ajeno a los programas oficiales que reflejen otro tipo de tendencias musicales actuales. Opina que se podría participar activamente en la organización de actividades musicales tales como colonias"*.

e) Educación Secundaria: Profesora n.º 3

Por último esta profesora de secundaria con trece años de experiencia en un centro público impartiendo quince horas de clase a la semana considera que

“con voluntad se podrían hacer experiencias muy interesantes, además de que lo considero muy conveniente. La organización de conciertos y conciertos didácticos lo veo factible, los alumnos comprobarían cómo chicos de su edad hacen música y se animarían ellos a trabajar más dentro de sus posibilidades”.

Contrariamente a lo que opinan los otros dos compañeros de la etapa el intercambiar materiales y recursos didácticos lo considera de interés *“Esto sería lo más fácil seguramente, y facilitaría el trabajo al profesorado de las dos entidades”.*

La posible organización de charlas, debates y seminarios lo estima *“muy interesante y muy enriquecedor, desde temas de consumo musical, experiencias de músicos cercanos a lo chavales, Djs, etc.”.*

Encuentra un auténtico reto la creación de coros y orquestas con responsabilidad compartida y no lo descarta. Entiende que el profesorado de música de ambas instituciones debería relacionarse más, proponiendo *colaboraciones del profesorado del otro nivel en tribunales, jurados de concursos, etc.*

3.2. El alumnado opina

Para entrevistarnos con el alumnado elaboramos un guión con preguntas principalmente abiertas, relacionadas directamente con los objetivos de nuestro estudio. Nuestra intención era generar un clima distendido en el que se propiciasen respuestas igualmente abiertas. De la información obtenida hemos seleccionado los aspectos siguientes:

- Gustos musicales. Se les entregó un listado con 17 estilos musicales que debían puntuar de mayor a menor en función de su preferencia² (pregunta cerrada). Posteriormente quisimos conocer su sentir sobre el repertorio utilizado en el aula de música y se les invitaba a hacer propuestas.
- Opinión sobre la organización conjunta de proyectos entre el profesorado de instrumento y el la ESO y se les pedía que sugirieran actividades, como podremos ver más adelante.

Para este trabajo nos interesaba alumnado que estuviera cursando estudios en un centro de enseñanza especializada, (conservatorio, escuela de música) y que por su edad (12-16 años) se encontrara en la etapa secundaria. También quisimos contar con alumnado que no estudiara en un centro de música y que estuviera

² El ítem decía: Según tus gustos musicales, puntúa cada uno de estos apartados de 1 a 5 teniendo en cuenta que: 1= me gusta muy poco, en escala hasta 5= me gusta mucho, o bien 0= no conozco este tipo de música.

cursando estudios de bachillerato para conocer su opinión sobre su experiencia en la ESO. Fueron los Directores de los centros los que eligieron al azar a los chicos y chicas que se encontraba en el mismo en el momento de mi visita. Anteriormente se les había enviado a ambos directores el guión que habíamos elaborado.

En total entrevistamos a alumnado procedente de:

- Conservatorio: seis alumnos.
- Escuela de Música: doce alumnos.
- Secundaria Post-Obligatoria o Bachillerato: cinco alumnos.

Gustos musicales y repertorio

El repertorio es un componente de suma importancia en la planificación de nuestras clases, no sólo de enseñanzas especializadas, sino también en la enseñanza general. Son abundantes las investigaciones realizadas sobre el interés de los adolescentes porque los estilos musicales más acordes con sus gustos sean llevados al aula en actividades de audición, ejecución o composición (Boal Palheiros, Ilari y Monteiro, 2006; Gasparoni, Marcono y Santoni, 2004).

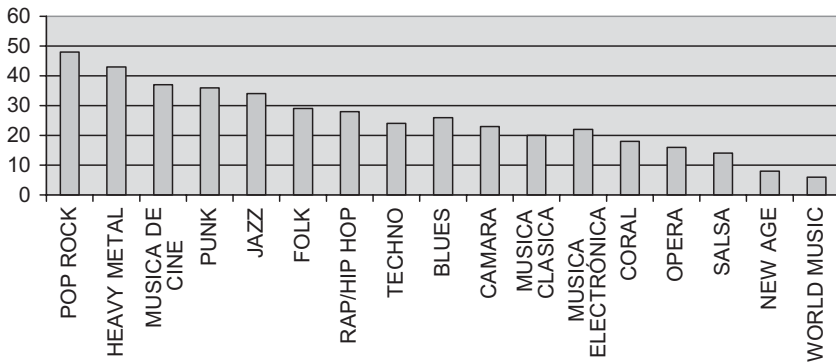


Gráfico 1. Puntuación total obtenida por cada tipo de música. Escuelas de música.

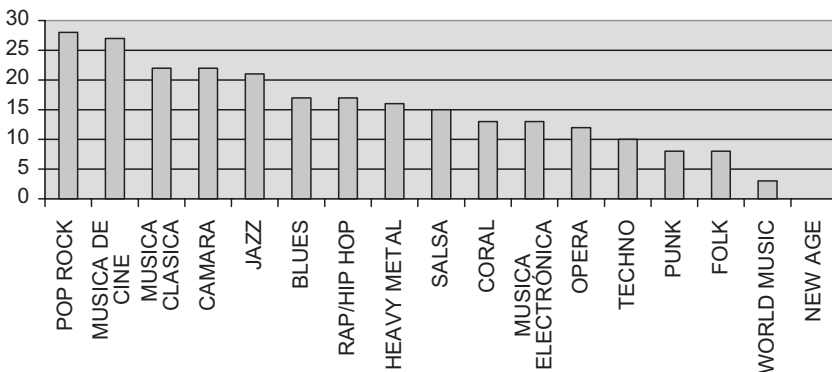


Gráfico 2. Puntuación total obtenida por cada tipo de música. Conservatorio.

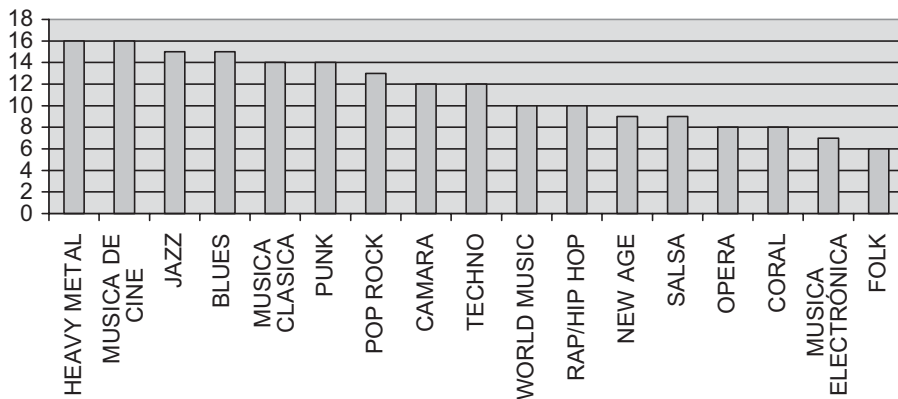


Gráfico 3. Puntuación total obtenida por cada tipo de música.
Bachillerato.

Según los datos reflejados podemos destacar la preferencia por la música de cine situándola en 2.º lugar el grupo de Bachillerato y Conservatorio y en 3.º lugar el grupo de Escuela de Música. Así mismo, destaca la preferencia por la música clásica y sinfónica del alumnado de Conservatorio (3.º y 4.º puesto) frente al de Escuela de música (10.º y 11.º lugar).

Ante la pregunta de si el tipo de música que le gusta la estudia en el Conservatorio y/o Escuela de Música este fue el resultado:

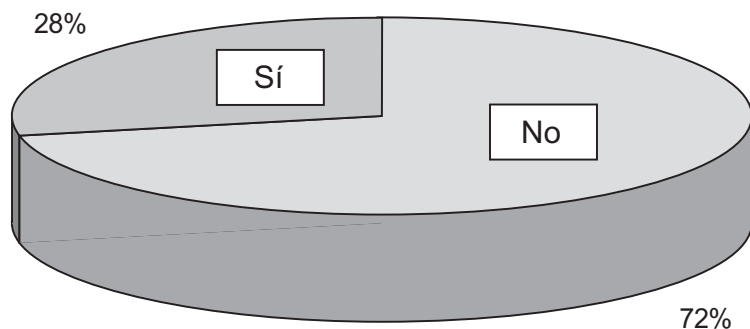


Gráfico 4. Tipo de repertorio centro de música.

El 72% del alumnado dice no trabajar en el centro de enseñanza especializada el tipo de música que le gustaría, frente a un 28% que sí está de acuerdo con el repertorio estudiado.

Y en relación a la asignatura de música de la ESO y el tipo de música que le gustaría que hicieran en clase, el resultado fue muy similar:

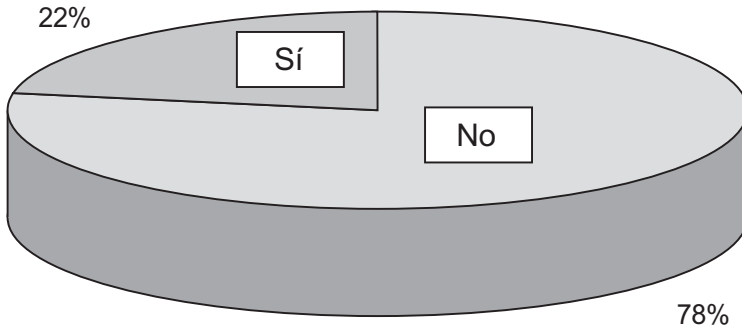


Gráfico 5. Repertorio ESO.

Un 78% del alumnado opina que no trabaja en la asignatura de música de la ESO el tipo de música que le gustaría frente a un 22% que sí está de acuerdo con el repertorio que escuchan y/o interpretan.

En el caso del alumnado de bachillerato los datos recogidos demuestran que el 80% considera que no trabajó en su escolarización de ESO el repertorio que le hubiera gustado y sí fue de su agrado en un 20% del alumnado.

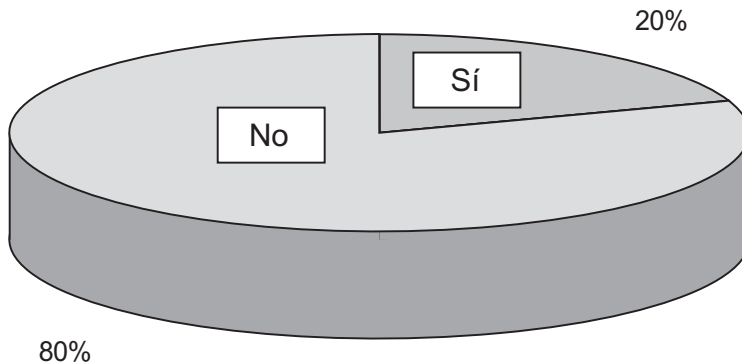


Gráfico 6. Tipo de repertorio Bachillerato.

Ante las propuestas hechas por los alumnos y alumnas en relación al repertorio a trabajar en clase hemos recogido las más significativas, con el objetivo de evitar la reiteración de las mismas:

Alumnado de enseñanza secundaria obligatoria

- *“Que no fueran tan rectos y que no manden estudiar sólo historia de la música sino que nos enseñen música nueva, estilos diferentes...”*
- *Otras músicas, otros estilos, la música de cine por ejemplo es bonita y se podría trabajar bien.*
- *Menos historia de la música y más práctica que, al final, la gente no sabe ni cuanto dura una redonda”.*

Enseñanza Secundaria Obligatoria vista por alumnado de Bachillerato

- *“Se podía haber tocado instrumentos en conjunto interpretando diferentes estilos.*
- *Audiciones que nos hubieran “enganchado” más.*
- *Como soy un poco vago creo que me gusta más escuchar que hacer música, pero otro tipo de música que el que nos ponían”.*

Alumnado de Enseñanza Especializada

- *“Me gustaría tocar jazz, blues y otros estilos.*
- *Otros estilos de música me motivarían mucho más para estudiar en el instrumento”.*

4. ACTIVIDADES CONJUNTAS: ENSEÑANZA ESPECIALIZADA-MÚSICA EN LA ESO

El sentir del alumnado en cuanto a la realización de actividades conjuntas diseñadas por los profesores del Conservatorio y los profesores de música de la ESO queda reflejado como sigue:

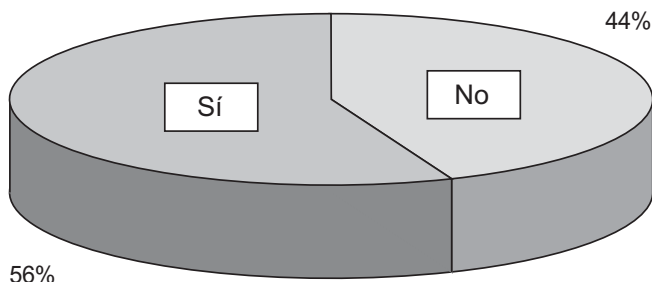


Gráfico 7. ¿Pueden hacerse actividades conjuntas?

El 56% del alumnado de secundaria considera que sí se pueden hacer actividades conjuntas frente a un 44% que no lo creen así.

Ante la pregunta de qué les parecía que se podía hacer conjuntamente, ofrecemos algunas de las actividades sugeridas:

- *“Alguna charla para que la gente que no conozca la música se anime a apuntarse o que se interese por las materias que se dan y las actividades que se hacen.*
- *Ponerse de acuerdo los profesores para enseñar algo parecido y no me refiero al instrumento que tocamos en el conservatorio.*
- *Hacer un musical conjunto como un teatro cantado. Los que saben tocar los instrumentos hacen de orquesta.*
- *Organizar conciertos en los que nosotros podemos tocar lo mismo en el instituto que en el conservatorio.*
- *Hacer audiciones con todos los alumnos de cada instituto y que los que tocasen algún instrumento que lo tocaran y los que no tocan que se forme un coro, eso sí, sólo si los alumnos quieren”.*

Los alumnos y alumnas que contestaron negativamente señalaron lo siguiente:

- *“Me parece interesante y raro pero no me gustaría, prefiero que el conservatorio sea una cosa y la clase del instituto otra.*
- *El nivel que se da en cada centro es muy diferente”.*

El alumnado de bachillerato en su totalidad consideró la posibilidad de la realización conjunta de actividades, destacamos como actividades posibles:

- *“Lo más fácil es hacer conciertos en el conservatorio y que sirvan de audiciones para la ESO.*
- *Se pueden hacer talleres conjuntos, uno al año o así, pero que sean atractivos por ejemplo de Hip-Hop porque además de música se pueden tratar otros aspectos sobre cultura urbana y demás...*
- *Pues no sé, es que no controlo mucho del tema, pero podría ser interesante que se hiciese algo conjuntamente para los alumnos del colegio seguro que así se le daría más importancia a la asignatura”.*

5. CONCLUSIONES

El alumnado consultado considera que un cambio en el repertorio utilizado en clase de música favorece una participación más activa e interesada, lo que implica un mayor rendimiento en el estudio y comprensión de las obras. Razona que los posibles proyectos educativos musicales conjuntos pueden con-

tribuir a la incorporación de repertorios diversos más acordes con sus gustos e intereses.

El profesorado, así mismo, es partidario de la realización de proyectos conjuntos, bien pensados y definidos, que motiven hacia el estudio de la música y contribuyan a una mayor comprensión de la misma. Entendemos que estos proyectos pueden representar, tanto para el alumnado como el profesorado, una apertura de horizontes no sólo desde el punto de vista musical, sino también de las relaciones humanas, dada las diferentes situaciones de convivencia y de trabajo que este tipo de colaboraciones pueden generar.

Estas conclusiones nos llevan de nuevo al Consejo Escolar cuando en el documento ya citado se pone de manifiesto *“la enorme contribución de la educación artística a los valores sociales, siendo instrumento de socialización, de comunicación, de inclusión, de participación, y, en definitiva, de cohesión social, al constituir un lenguaje universal e intercultural que puede ser vehículo de relación y patrimonio de todos y cada uno de los miembros de la sociedad”*.

Los expertos coinciden en señalar que la formación artística tiene un peso decisivo en el desarrollo integral de la persona, podríamos decir junto al rapero Chojín que esto es UNA OBVIEDAD, una más de las diez que hábilmente este MC nos ofrece en uno de sus rap cuyo estribillo reza así:

*“Es una obviedad pero al final hay que decirlo
Es una obviedad pero quizá no esté tan claro”*.

Es una obviedad, la música como área artística es imprescindible en la educación del ciudadano, sin embargo, tradicionalmente esta y otras áreas se han visto relegadas por otras con mayor peso en el currículo. Confiamos que la nueva reforma en la que nos veremos prontamente inmersos, a través de su Desarrollo Curricular, reserve para la educación artística el espacio y el respeto que se merece, tanto por parte de las Instituciones Educativas como de la Comunidad Escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL PALHEIROS, G.; ILARI, B. y MONTEIRO, F. (2006). Children´s Responses to Twentieth Century “Art” Music. *Proceedings of the 21st International seminar on Research in Music Education*, 175-183. Hong Kong Baptist University.

CHOJIN. (2007). *Diez Obviedades en Striptease* (Disco Compacto). Madrid:

DÍAZ, M. (2005). *La música en la educación primaria y en las escuelas de música: La necesaria coordinación. Análisis para futuros planes de intervención educativa en la Comunidad Autónoma Vasca*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

GASPERONI, G.; MARCONI, L. y SANTORO, M. (2004). *La Musica e gli adolescenti; Pratiche, gusti, educazione*. Torino: EDT.

LA MÚSICA EN LA ESO: PERSPECTIVAS DE FUTURO

Maravillas Díaz y Gotzon Ibarretxe
Universidad del País Vasco

INTRODUCCIÓN

1. NUEVOS RETOS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

2. EXPECTATIVAS PROFESIONALES Y COMPROMISOS ACADÉMICOS

3. CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Antes de hablar de perspectivas de futuro podríamos comenzar preguntándonos qué lecciones debemos sacar del pasado con respecto a la enseñanza de la música en la ESO. La falta de consenso existente en Educación, por parte de las diferentes fuerzas políticas, nos ha llevado en estos últimos años a conocer tres Leyes Orgánicas. Un hecho que podemos aprovechar para reflexionar sobre cómo fueron las dos Leyes anteriores (LOGSE y LOCE¹) y aprender, a partir de las propuestas curriculares emanadas de dichas Leyes, de nuestros éxitos y nuestros fallos como docentes de música.

Conocemos ahora cómo la LOE² reúne algunos puntos de las anteriores Leyes, puesto que conserva parte de la LOGSE, y con otra orientación, recoge aspectos de la LOCE. Si pensamos en perspectivas de futuro destacaríamos, de la nueva Ley, el modelo de evaluación que adopta y que tiene como referencia las demandas de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea. Eso obedece, en cierta medida, al tercer principio (último) que inspira esta Ley y que consiste en un “compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años”.

¹ (LOGSE) Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre (LOCE); Ley Orgánica 10/2002.

² (LOE) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

1. NUEVOS RETOS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

A través de la lectura de escritos y documentos nos estamos familiarizando con el hecho de que la educación debe preparar de forma adecuada para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y así poder afrontar los retos que de ello se derivan. Para conseguir esto, nos dice la LOE, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación con todo lo que de ello se deriva: capacitación docente, acceso de todos y todas a las tecnologías de la información y comunicación, aprovechamiento de los recursos disponibles aumentando la inversión en recursos humanos, etc.

Con todo, es importante conocer el tratamiento que las artes van a tener a lo largo de este proceso de mejora de los sistemas educativos. Precisamente, no hace mucho que la UNESCO, en colaboración con *The Australia Council for the Arts* y la *International Federation of Arts Councils and Culture Agencies* (IFACCA), junto con el *Centre for Research in Education and the Arts* (“*UNESCO Research Compendium*”), difundió un estudio en el que participaron 91 países. Este estudio hacía referencia al impacto de las artes sobre la educación de los niños y niñas, especialmente en aquellos que se encuentran en situaciones de riesgo o pertenecen a comunidades marginales. El estudio también reflejaba el impacto de las artes en la economía, la democracia y el trabajo social.

Conviene recordar que son cientos los documentos en los que se pone de manifiesto la importancia que el arte desempeña en la educación. De la misma manera, ese estudio señala que la formación artística tiene un peso decisivo en el desarrollo integral de la persona. Sin embargo, a juzgar por las decisiones políticas que se vienen tomando en nuestro país, estudios como éste no tienen la debida consideración. Resulta preocupante que informes como el de PISA, que recoge las carencias de nuestros escolares en áreas como la lengua o las matemáticas, planteen la necesidad de aumentar las horas de dedicación a estas asignaturas para paliar dichas carencias. No se cuestiona, en ningún caso, que se puedan obtener buenos resultados en estas áreas mejorando otras como, por ejemplo, las artísticas. En efecto, los países de la OCDE que obtienen buenos resultados en este informe son aquellos que tienen mejores programas educativos en artes.

Ahora bien, podemos tener un buen currículo de artes –en este caso de música–, pero si no contamos con algo tan esencial como una distribución horaria acorde con el currículo a impartir; si carecemos de espacios acordes igualmente a los objetivos del currículo; si nos encontramos con un alumnado que viene de la etapa primaria con unos conocimientos y unas actitudes hacia la música absolutamente dispares; si obviamos la necesaria articulación entre lo formal, no formal e informal en la música y otras actividades artísticas; éstas y

otras cuestiones hacen que nuestra labor sea un tanto complicada. En consecuencia, también el maestro de música que imparte clase en esta etapa se encuentra, la mayoría de las veces, con grandes dificultades. Esto, inevitablemente redundará en la ESO, por ello también el profesorado de música de secundaria se encuentra con problemas similares: las materias musicales (y artísticas en general) son las que desafortunadamente más se utilizan para reajustar las horas; el alumnado es muy heterogéneo; los espacios y recursos tecnológicos son más bien escasos; y todo ello obstaculiza de una manera muy significativa el trabajo del profesorado.

Si queremos hablar sobre buenas perspectivas de futuro tendremos que apostar por una mayor dignificación de nuestro quehacer en las aulas. Necesitamos contar con un planteamiento educativo global en el que se integren las diferentes etapas educativas y las diversas materias (artísticas, sobre todo), así como los diferentes tipos de educación musical (formal, no formal e informal). De manera que el músico profesional –fundamentalmente instrumentista– que va haciendo su propio camino por las escuelas de música, los conservatorios y los centros superiores de música, pueda establecer contactos con la enseñanza general. La formación que se da en la ESO no genera de por sí un interés especial por la música entre los jóvenes, ni siquiera entre los que ya están interesados y cursan paralelamente sus estudios de música fuera de la escuela. Indudablemente, más allá de las horas que se asignan a estas materias (siempre insuficientes) en el nuevo currículo de secundaria, el gran reto al que se enfrentan los profesores está, precisamente, en conseguir que las asignaturas de música tengan un interés y un valor real para los jóvenes: es decir, una mayor conexión con el resto de los aprendizajes que éstos construyen a partir de los conocimientos y experiencias escolares y extraescolares.

Experiencia digna de mención es la que cada año, bajo el alusivo lema *Com Sona l'ESO?* reúne a cerca de mil adolescentes de diversos institutos de la Comunidad Catalana, Valenciana e Islas Baleares, brindándoles la oportunidad de poder comunicarse a través de un lenguaje que tanto se presta a ello: el de la música. Este año el encuentro, que va por su octava edición, ha tenido lugar en Barcelona. Durante cuatro días algunas de las calles de esta ciudad se vieron “invadidas” de chicos y chicas bailando e interpretando obras instrumentales y vocales.

Estos encuentros, impulsados por una asociación formada por profesores de secundaria de Valencia, pretenden –según sus protagonistas–: *educar, socializar, hacer arte y cultura a través de la música y defender la enseñanza artística dentro de la educación pública* (<http://www.comsonaleso.com>).

Si partimos del supuesto de que la enseñanza de la música tiene que considerar muchas variables para ser eficaz, musical y socialmente, el ejemplo citado puede ser un camino hacia ese logro. Sin duda, existirán experiencias

igualmente eficaces que desconocemos. Pero lo importante de todas ellas es que los profesores consideremos y apostemos por opciones curriculares flexibles, creativas y competentes. De esta manera, conseguiremos que el alumnado de secundaria viva situaciones artísticas capaces de imprimirle una relación efectiva, en este caso con la música y su entorno. Quizás podamos conseguir romper con esa tradición de “maría” que arrastran estas disciplinas.

Por otro lado, hay que hacer una valoración positiva del nuevo currículo de mínimos para Secundaria, ya que pone el acento en el desarrollo de la competencia digital. En efecto, los nuevos currícula siguen las pautas marcadas desde Europa, y la competencia digital se encuentra entre las competencias básicas –al igual que la artística y cultural–. De modo que la utilización de las nuevas tecnologías será uno de los pilares fundamentales en los que hará falta incidir a la hora de programar y dotar de contenidos a las nuevas asignaturas de música en la ESO. Con ello se logrará no sólo cumplir con las macroestrategias y normativas europeas, sino sobre todo sintonizar con la realidad que viven hoy en día los jóvenes en relación al uso y consumo relacionado con los entornos mediáticos, virtuales y digitales.

2. EXPECTATIVAS PROFESIONALES Y COMPROMISOS ACADÉMICOS

En cuanto a las expectativas laborales de los jóvenes de secundaria en relación a la música, habría que indagar primero en el prestigio que la propia música tiene y ha tenido en la sociedad. No cabe duda de que la música ha estado secularmente vinculada al ocio y al deleite del público, y de ahí proviene el prestigio que pudieran tener los grandes compositores e intérpretes (cantantes, directores y orquestas de renombre). Actualmente, las estrellas del pop y del rock gozan también de una fama similar, aunque a nivel planetario, debido al mercado global en el que está inserta la industria musical. Sin embargo, aparte de estos casos, se puede afirmar que desde siempre la música ha estado y está considerada como una actividad menor, y más en el caso español. Basta comprobar la tardía incorporación de la música al ámbito universitario, con una presencia restringida a la musicología de carácter histórico y a la especialidad de educación musical en los estudios de magisterio.

Además, la música que se imparte en la ESO no aporta a los jóvenes ningún tipo de aliciente de cara a la continuidad en la formación universitaria y, en consecuencia, como posible salida profesional futura. Es necesaria una formación musical paralela (en escuelas de música o conservatorios) para poder continuar con los estudios de música en la universidad, ya que la formación musical que se da en la ESO es insuficiente. También en un sentido contrario, en los centros de secundaria –y en los países– donde las asignaturas de música tienen más peso (y existe más variedad de oferta), los alumnos dejan de intere-

sarse por ellas, ya que supone mucho más esfuerzo sacarlas adelante, en comparación con otro tipo de asignaturas.

A esto habría que añadir la presión familiar. De hecho, entre los que están estudiando música en las escuelas de música y Conservatorios (incluso los que llegan al grado superior), en muchos casos tienen que simultanear esos estudios con los de la escuela, primero, y la universidad, más adelante. Además, la mayor parte de las veces, los padres consideran la actividad profesional del músico (bien sea como intérprete, bien como docente) como una segunda opción frente a otras profesiones mejor consideradas socialmente.

No hay que olvidar que, por tradición académica, el mundo de la música ha estado secularmente constreñido a los Conservatorios. En las últimas décadas, se han hecho esfuerzos importantes para que los currícula de la enseñanza general obligatoria incorporaran de una manera seria la educación musical. A raíz de la LOGSE en los años 90, incluso se implantó la especialidad de educación musical en la formación inicial del profesorado de música de primaria. Con todo ello se pretendía que la música formase parte significativa de la educación integral de los niños, tal y como lo indicaban cada vez más las investigaciones alrededor de las diferentes inteligencias (entre las que se encuentra la inteligencia musical). Sin embargo, las propuestas legales se materializaron de forma irregular (o no lo hicieron) y los resultados no llegaron a ser muy satisfactorios.

Con vistas al futuro, habrá que repensar y flexibilizar los programas y los modos de evaluación en las asignaturas de música. Para que los jóvenes sientan que los esfuerzos desarrollados en música están compensados, habrá que valorar en su justa medida el número de horas que se requieren para adquirir ciertos conocimientos musicales prácticos y ciertas habilidades interpretativas: tanto en las asignaturas que se imparten en la escuela, como en las que se realizan fuera (ideando también sistemas justos de convalidación).

En cuanto a las otras asignaturas de música que se imparten en la ESO, es más frecuente que los profesores elaboren sus propios materiales. Esto permite actualizar más los contenidos y, también, acercarse más a las inquietudes reales de los jóvenes. Es evidente que a los jóvenes les atrae todo lo que se relacione con *Internet*, puesto que pasan muchas horas conectados a la red y, también, bajando música que luego escuchan en formato mp3. Pues bien, prácticamente no existen materiales didácticos que aborden estos temas, y aunque los currícula hacen mención de ello, este tipo de contenidos hay que trabajarlos personalmente.

En cualquier caso, creo que es más necesario que nunca –y merece la pena– intentar ofrecer un ‘producto’ atractivo, tanto por el acercamiento a los alumnos como por el reto que ello supone a nuestra creatividad. Y ¿qué es un

‘producto’ atractivo? De entrada, es un ‘producto’ polivalente, con múltiples significados y usos: la música ha de ser presentada como un espacio donde conviven tanto la perspectiva del músico profesional (en el sentido clásico del intérprete o docente) como, por ejemplo, el punto de vista del profesional que trabaja en profesiones emergentes en el mundo de los audiovisuales, las artes integradas, especialistas en acústicas de salas, DJs de discoteca, etc. ¿Por qué no la educación musical que se lleva a cabo en la etapa de secundaria no tiene que ver con todas esas actividades profesionales y esos modos de entender la música en la sociedad actual?

3. CONCLUSIONES

Los jóvenes que hoy educamos serán los que ocupen diferentes puestos en la sociedad del mañana. ¿Seremos capaces de conseguir entre todos (comunidad educativa y sociedad en general) que desde sus lugares de trabajo, estos jóvenes de hoy apuesten mañana por la educación artística, convencidos de su importancia? ¿Seremos capaces, asimismo, de que la competencia denominada ‘expresión artística y cultural’, a la que hace referencia el currículo y que el alumnado habrá adquirido al finalizar la etapa secundaria, sea una competencia realmente básica o clave en su aprendizaje permanente a lo largo de su vida?

Si la LOE, como señalábamos, tiene como referencia las demandas de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea, todo nuestro trabajo, nuestros proyectos, nuestras ilusiones en suma, deben ir en esa dirección. Mostremos a la sociedad española nuestro buen hacer, generemos expectativas, hagamos nuestro trabajo “visible” para todos aquellos que todavía lo desconocen. Sin duda, esto revertirá en un futuro mejor –y no sólo musical– para todos y todas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre. Boletín Oficial del Estado, jueves 4 de octubre de 1990.

LEY ORGÁNICA 10/2002 de 23 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, martes 24 de diciembre de 2002.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado, jueves 4 de mayo de 2006.

La música de la ESO llega hoy a Barcelona. Nota de Prensa. Recuperado 10 de junio, 2007 de http://w3.bcn.es/V52/Serveis/Noticies/V52NoticiesLlistatNoticies Ctl/0,2138,100671812_104264490_2_249714181_imprimir,00.html?accio

Com Sona l'ESO? <http://www.comsonaleso.com>

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED
PARA EL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED PARA EL PROFESORADO

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte**

El Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, este Instituto pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color “bermellón Salamanca”

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias” | Color verde |
| • Serie “Humanidades” | Color azul |
| • Serie “Técnicas” | Color naranja |
| • Serie “Principios” | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente y el contenido de los cursos de verano de carácter general, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color “amarillo oficial”.

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie “Didáctica” | Color azul |
| • Serie “Situación” | Color verde |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo |
| • Serie “Patrimonio” | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED PARA EL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
- Los autores debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada siguiendo la normativa APA.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED PARA EL PROFESORADO

• **Dirección y coordinación:**

Paseo del Prado 28, 6.^a planta. 28014. Madrid.
Teléfono: 91.506.57.17.

• **Suscripciones y distribución:**

Instituto de Técnicas Educativas.
C/ Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.50.

• **Puntos de venta:**

- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. C/ Alcalá, 36. Madrid.
- Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Plaza del Rey, 6. Madrid.

COLECCIÓN: AULAS DE VERANO

SERIE: Humanidades

- La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte*
- La dimensión artística y social de la ciudad*
- La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*
- El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón*
- Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*
- El impacto social de la cultura científica y técnica*
- Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*
- Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*
- Didáctica de la Filosofía*
- Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras*
- Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social*
- Las artes plásticas como fundamento de la educación artística*
- La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura española*
- La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*
- La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos*
- La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*
- Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)*
- El pensamiento científico en la sociedad actual*
- Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes*
- La biblioteca: un mundo de recursos para el aprendizaje*
- El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*
- Las lenguas españolas: un enfoque filológico*
- El espacio geográfico español y su diversidad*
- Personajes y temáticas en la literatura juvenil*

TÍTULOS EDITADOS

SERIE: Ciencias

- La enseñanza de las matemáticas a debate: referentes europeos*
- El lenguaje de las matemáticas en sus aplicaciones*
- Globalización, crisis ambiental y educación*
- La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención*
- El número, agente integrador del conocimiento*
- De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas*
- Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales*
- Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO*
- Últimas investigaciones en Biología: células madres y células embrionarias*
- Ramón y Cajal y la ciencia española*
- Usos matemáticos de internet*
- Química y sociedad, un binomio positivo*
- La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes*
- Nuevos enfoques para la enseñanza de la Física*
- Del punto a los espacios multidimensionales*
- Enfoques actuales en la didáctica de las matemáticas*
- Las matemáticas y sus aplicaciones en el mundo social y económico*

SERIE: Técnicas

- Grandes avances de la ciencia y la tecnología*
- Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad*
- Servicios socioculturales: la cultura del ocio*
- La transformación industrial en la producción agropecuaria*
- La formación profesional como vía para el autoempleo: promoción del espíritu emprendedor*
- Actualización de las competencias profesionales: Sanidad y Formación Profesional*

SERIE: Principios

- La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad*
- La experimentación en la enseñanza de las ciencias*
- Metodología en la enseñanza del Inglés*
- Destrezas comunicativas en la Lengua Española*
- Dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas*
- La Geografía y la Historia, elementos del medio*
- La seducción de la lectura en edades tempranas*
- Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana*
- Lenguas para abrir camino*
- Los lenguajes de la expresión*
- La comunicación literaria en las primeras edades*
- Los lenguajes de las ciencias*
- Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria*
- Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria*
- Números, formas y volúmenes en el entorno del niño*
- El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura*
- Andersen, Ala de Cisne: actualización de un mito (1805 – 2005)*
- Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación*
- Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana*
- Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas*
- Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias*
- El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística*

TÍTULOS EDITADOS

COLECCIÓN: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

SERIE: Situación

EN CLAVE DE CALIDAD: La Dirección Escolar

Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas

EN CLAVE DE CALIDAD: Hacia el éxito escolar

La convivencia en las aulas: problemas y soluciones

La disrupción en las aulas: problemas y soluciones

SERIE: Didáctica

Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria

Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física

La estadística y la probabilidad en el Bachillerato

La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil

Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria

Bases para un debate sobre investigación artística

SERIE: Aula Permanente

Contextos educativos y acción tutorial

Imagen y personalización de los centros educativos

Nuevos núcleos dinamizadores en los centros de Educación Secundaria: los Departamentos Didácticos

Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados

Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares

La orientación escolar en los centros educativos

El profesorado y los retos del sistema educativo actual

TÍTULOS EDITADOS

El tratamiento de la diversidad en los centros escolares

Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias

La acción tutorial: su concepción y su práctica

TÍTULOS EN COEDICIÓN

Internet en el aula: Abecedario para la Educación Primaria

Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales

Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto

Diagnóstico y educación de los más capaces

Colección Los Reales Sitios:

Palacio Real de Aranjuez

Palacio Real de Madrid

Real Monasterio de La Encarnación

Real Monasterio de Santa Clara de Tordesillas

Palacio Real de La Granja de San Ildefonso

Monasterio de San Lorenzo de El Escorial

TÍTULOS EN EL AÑO

	COLECCIÓN	SERIE
<i>Introducción temprana a las TIC. Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Condición física, habilidades deportivas y calidad de vida</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Equipos directivos y autonomía de centros</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>Las competencias profesionales relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en educación infantil y primaria</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La educación artística como instrumento de integración intercultural y social</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Aprender matemáticas. Metodología y modelos europeos</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Los lenguajes de las pantallas: del cine al ordenador</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>El desarrollo de las competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Coeducación y prevención temprana de la violencia de género</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente

	COLECCIÓN	SERIE
<i>El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Aula Permanente</i>
<i>La bioética en educación secundaria</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Ciencias</i>
<i>La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Principios</i>
<i>50 años de teatro contemporáneo. Temáticas y autores</i>	<i>AULAS DE VERANO</i>	<i>Humanidades</i>
<i>La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias</i>	<i>CONOCIMIENTO EDUCATIVO</i>	<i>Aula Permanente</i>

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: “Percepción y expresión en la cultura musical básica”, que se celebró en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila, en el verano de 2007.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color “bermellón Salamanca”

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias” | Color verde |
| • Serie “Humanidades” | Color azul |
| • Serie “Técnicas” | Color naranja |
| • Serie “Principios” | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color “amarillo oficial”

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie “Didáctica” | Color azul |
| • Serie “Situación” | Color verde |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo |
| • Serie “Patrimonio” | Color violeta |

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.