

MÚSICA/MUSIKA

Irantzu GORRIZ ECHAVARRI

**La audición musical activa en el
desarrollo musical en Educación
Primaria**

TFG/GBL 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

**Grado en Maestro en Educación Primaria/
*Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua***

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

**La audición musical activa en el desarrollo
musical en Educación Primaria**

Irantzu GORRIZ ECHAVARRI

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante/ Ikaslea

Irantzu GORRIZ ECHAVARRI

Título/ Izenburua

La audición musical activa en el desarrollo musical en Educación Primaria

Grado/ Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria

Centro/ Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales/ Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra/ Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a/ Zuzendaritza

Ana LAUCIRICA LARRINAGA

Departamento/ Saila

Psicología y Pedagogía. Didáctica de la expresión Musical

Curso académico/ Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre/Seihilekoa

Primavera/ Udaberria

PREÁMBULO

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se enmarca dentro de las teorías cognitivas que han supuesto la base de la formación tanto a nivel de formación básica como para la futura labor docente. En el presente trabajo se desarrollan distintas teorías del desarrollo aludiendo a autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky o Howard Gardner, vinculándolas después a una teoría del desarrollo musical y sentando las bases para la elaboración de la misma.

El módulo *didáctico y disciplinar* permite entender cómo se ha de llevar a cabo la acción docente siguiendo los parámetros de las teorías propuestas. Además, alude a la Didáctica de la Música en cuanto a la propuesta de materiales y recursos que favorecen en el niño o niña un desarrollo musical activo y significativo.

El aprendizaje significativo va a jugar en este trabajo un papel importante, pues el centro de todo proceso de enseñanza girará en torno al alumno/a y las fases de desarrollo que describa.

Asimismo, el módulo *practicum* se concreta en el análisis documental del material musical presente en el centro escolar donde se han llevado a cabo el período de prácticas escolares. A través de dicho análisis se podrá concluir cómo en la práctica docente se lleva a cabo la utilización de materiales para favorecer la escucha activa, y además proponer materiales y sugerencias que pueden llevarse posteriormente a la práctica docente. El desarrollo y la creación de distintos materiales que favorecen la audición musical activa, supondrán una parte fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la música y que además queda enmarcado en la Ley Orgánica de Educación (LOE 2006) actualmente vigente.

RESUMEN

Las etapas de desarrollo intelectual y cognitivo por las que un niño/a pasa en la etapa de Educación Primaria, supondrán también el punto de partida para entender de qué manera se desarrolla su competencia musical. La audición musical activa, supone uno de los métodos didácticos más respaldados para asentar ésta como parte fundamental del desarrollo musical del niño y de la niña al favorecer el desarrollo de su capacidad de apreciación musical. Diversos materiales como el musicograma o el movimiento musical (la coreografía), serán algunos de los materiales mediante los cuales podamos justificar y visualizar, que el alumnado participa en un proceso de actividad cognitiva y que supone un medio para el aprendizaje de conceptos musicales recogidos en el Currículum de Educación Primaria.

Palabras clave: *desarrollo musical; métodos activos; apreciación musical; audición musical activa; el musicograma.*

ABSTRACT

The stages of intellectual and cognitive development through which a child passes in the stage of Primary Education, also marks the starting point for understanding how children develop musical competence. Active music listening is one of the most widely-used teaching methods to establish this as a fundamental part of children's musical development in current teaching methodology. It forms the base for other musical processes the child has to develop. The *musicograma* and musical movement are two of the means via which we can establish and show that the child is in a process of cognitive activity and are also means for learning musical concepts in the Primary School Curriculum.

Key words: *musical development; active teaching methods; music appreciation; active music listening; the musicograma.*

ÍNDICE

Introducción

1. El desarrollo musical en Educación Primaria	3
1.1. Teorías sobre el desarrollo de 6 a 12 años.	3
1.1.1 La teoría de Jean Piaget	4
1.1.2 La teoría de Jerome Bruner	5
1.1.3 La teoría de Lev Vygotsky	7
1.1.4 La teoría de Howard Gardner	9
1.2. Teorías sobre el desarrollo musical	10
1.3. La apreciación musical	18
1.3.1. Propuestas educativas sobre la apreciación musical	20
1.4. La audición musical activa	22
1.4.1 La audición musical activa en el currículo de Educación Primaria	26
1.4.2. La audición musical activa en los métodos activos de enseñanza musical	29
1.5. Recursos didácticos para una audición musical activa	32
1.5.1 El musicograma	35
1.5.2. El movimiento musical	37
1.5.3. Otros recursos	39
2 La presencia de la audición musical activa en los libros de texto del C.P. San Juan de la Cadena de Pamplona	41
1.1 Descripción de los materiales.	41
1.2 Procedimiento	43
1. 3 Análisis de los materiales	48

Consideraciones generales

Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se desarrolla en base a una cuestión fundamental: el desarrollo musical en la etapa de Educación Primaria. Conocer cómo se desarrolla el conocimiento musical del alumnado en la etapa de Educación Primaria, facilitará posteriormente la comprensión de sus conductas y permitirá adecuar una práctica docente acorde a las necesidades del grupo.

Para ello, se propone en la primera parte del trabajo hacer mención de aquellas teorías psicológicas que han contribuido a sentar las bases de la psicología infantil que conocemos actualmente. A su vez, se desarrollará en este apartado una teoría propia del desarrollo musical que nos permitirá conocer cómo se desarrolla el conocimiento musical en el alumnado y cómo éste es adquirido.

Esto facilitará la práctica docente, pues el profesorado será capaz de adaptar y crear actividades adecuadas a los niveles de maduración y desarrollo de su alumnado.

Se desarrollará también en este apartado la propuesta metodológica que más se aproxime a los objetivos planteados, aludiendo a diversos materiales que favorezcan por un lado la consecución de dichos objetivos y por otro, que respeten que el niño y la niña de esta etapa sean el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje aludiendo a las teorías de desarrollo planteadas con anterioridad.

La asignatura de música es la que sin duda favorece de mayor manera la adquisición de la competencia musical, (una de las ocho competencias básicas a adquirir en la etapa escolar según la vigente Ley Orgánica de Educación [LOE 2006]), por lo que requerirá de la mejor práctica docente posible para favorecer su consecución.

En la segunda parte del trabajo, se lleva a cabo la parte práctica del mismo, al incluir el análisis documental de los diferentes libros de texto utilizados en el aula de música de un colegio de Educación Primaria. Esto ayudará a concluir si los materiales que ofrecemos a nuestro alumnado cumplen con las expectativas de una metodología

musical adecuada para la etapa de Educación Primaria que favorezca el correcto desarrollo musical del alumnado.

1. EL DESARROLLO MUSICAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Al igual que el resto de áreas curriculares, la Educación Artística y en concreto el área de Educación Musical, es objetivo de la Educación general de hoy en día amparada por la actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

Es por ello, que se cree necesario hacer más hincapié en qué supone la Educación Musical en la escuela, tratando de explicar cuál es la relación entre la construcción del conocimiento del niño/a y el aprendizaje de la música.

Distintos psicólogos podrían argumentar que si conocemos y logramos entender cómo piensan los niños y niñas, probablemente podríamos comprender también muchos otros aspectos de su comportamiento. Esta cuestión puede suponer la base de la aproximación del “desarrollo cognitivo” (Hargreaves, 1986), rama de la psicología que se encargará de estudiar cómo se construye el conocimiento.

Asimismo, será necesario conocer cuáles son las teorías del desarrollo musical sobre las que asentar después las bases de objetivos y contenidos recogidos en el currículum de Educación Primaria siguiendo un orden lógico y coherente entre la adquisición de conocimientos musicales y el proceso de desarrollo de estructuras cognitivas que permitan la interpretación y aprendizaje musical.

Se propone además en este punto, estudiar distintas teorías sobre pedagogía y sus objetivos y qué recursos van a favorecer en mayor medida un correcto aprendizaje musical en el alumnado.

1.1. Teorías sobre el desarrollo de 6 a 12 años

En el presente apartado se desarrollarán distintas teorías cognitivas que han sentado las bases de la psicología infantil que conocemos hoy en día (Hargreaves, 1986).

Las teorías que a continuación se expondrán, han sido seleccionadas tanto por su aportación en el ámbito de la psicología cognitiva así como para el posterior desarrollo y análisis de una teoría del desarrollo musical.

1.1.1 La teoría de Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980), biólogo y psicólogo suizo que destaca por ser un estudioso de la epistemología, al tratar de conocer la naturaleza del conocimiento y cómo este se construye (Barba, Cuenca y Rosa, 2007). Piaget elabora una teoría que explica cómo el niño y la niña siguen un proceso de desarrollo evolutivo de la cognición concreto (Hargreaves, 1986).

Así pues, J. Piaget explica el desarrollo cognitivo y en especial, el de la inteligencia. Esta la define como un proceso progresivo de equilibrio con el medio, a través de los mecanismos de *asimilación* y *acomodación*; Hargreaves (1986, 45) explica este proceso de la siguiente manera: “asimilamos nuevos objetos y eventos que encontramos en nuestro entorno; nos acomodamos a dichos objetos y eventos cambiando nuestra manera de pensar sobre ellos”. Estos procesos, garantizan la transformación de las estructuras operatorias, o en otras palabras, la construcción de ese conocimiento; por lo que dichos procesos no pueden ser independientes de cualquier logro evolutivo (Hargreaves, 1986).

Pero, ¿cómo se construye el conocimiento? La primera pauta que da Piaget para entender de qué manera el conocimiento es construido es destacando el protagonismo del niño/a en el proceso de construcción del conocimiento. El adulto supondría en este caso, un mero facilitador capaz de actuar en el ambiente y manejar las condiciones externas del niño/a, para provocar en ellos y ellas un desequilibrio en sus estructuras. Este momento de desequilibrio supone siempre una necesidad, ya sea porque algo en el sujeto, o fuera de éste, ha cambiado; se ha producido un reajuste en su conducta (Rivera y Forteza y Rivera, 2007).

Así pues, toda persona a lo largo de su desarrollo, interactúa con el entorno y se adapta a las experiencias del ambiente de diferentes formas. Estas diferencias entre actuar de un modo u otro dependen de las etapas de construcción del pensamiento y de la conducta que Piaget (1987) denomina estadios de desarrollo mental y que son los siguientes:

- Etapa sensoriomotora (0-2 años): se hablaría en esta etapa de la adquisición de una inteligencia sensorio-motriz, que surge de la exploración y manipulación de los objetos del entorno de la persona (Barba, Nela y Rosa, 2007). Piaget (1987, 40) afirma que “esta inteligencia conduce a la construcción de esquemas de acción que servirán de subestructuras a las estructuras operatorias y nocionales ulteriores”. Se parte de un uso rudimentario de los reflejos en la temprana infancia hasta los comienzos de la representación interna o simbolismo (Hargreaves, 1986).
- Etapa preoperacional (2-7 años): este período se destaca por la formación de la función simbólica y semiótica; esto es, representar objetos o acontecimientos no actualmente perceptibles, evocándolos por medio de símbolos o signos diferenciados. Aparecen en este punto el juego simbólico, la imagen mental, el dibujo...etc. Y sobre todo el lenguaje (Piaget, 1987). La persona tiene en este momento un pensamiento pre-conceptual, intuitivo y egocéntrico. Esta queda influida además, por su propia percepción y su propio punto de vista. Es capaz de centrarse únicamente en una sola cualidad del objeto a estudiar y los símbolos como las imágenes visuales, sensaciones corporales, imágenes auditivas, palabras...tienen las cualidades que la propia persona le da, por lo que las interpreta y usa en función de su propia experiencia (Lacárcel, 2001). Será alrededor de los 7 años cuando se produzca en la persona una importante “revolución” en su pensamiento pues se origina la transición hacia una etapa de las operaciones concretas (Hargreaves, 1986).
- Etapa operacional concreta (7-11 años): el niño o la niña ya es capaz de centrar su atención en más de una cualidad, puede incluso establecer relaciones entre sí mismas. Sin embargo, no tiene el poder de abstracción mental. Comienza a dejar de lado el egocentrismo y a socializar; tiene ahora la facultad para

entender que existe diversidad de puntos de vista ante un mismo principio (Lacárcel, 2001).

- Etapa (11-16 años): en este momento aparece un cuarto y último período que se caracteriza por la conquista de un nuevo modo de razonamiento que no se refiere ya solo a objetos o realidades representables, sino también a hipótesis (Piaget, 1987). Este tipo de pensamiento le permite al sujeto llegar a deducciones a partir de hipótesis enunciadas verbalmente. Estas son, según Piaget, las más adecuadas para interactuar e interpretar la realidad objetiva. Las estructuras lógico-formales resumen las operaciones que le permiten a la persona construir, de manera efectiva, su realidad. Todo conocimiento es por tanto, una construcción activa por el sujeto de estructuras operacionales internas (Barba et al. 2007).

1.1.4 La teoría de Jerome Bruner

Jerome Bruner, psicólogo norteamericano, desarrolló una teoría del aprendizaje en la que describió el proceso de aprender, los diferentes modos de representación y las características de una teoría de la instrucción.

Como psicólogo cognitivista, toma como base de estudio la inteligencia humana. Para Bruner, la manera de aprender y desarrollar la inteligencia ha de ser un proceso activo en el que situar al o la aprendiz en el centro del proceso, de manera que construya su propio conocimiento a través de procesos de asociación de ideas, construcción y representación de las mismas (Esteban, 2007).

De esta manera, creía que el alumnado debía aprender por medio de sus propias investigaciones que después habrían de ser representadas de algún modo. Bruner (1988) distingue tres modalidades de representación que aparecerán en la vida del niño y de la niña en el mismo orden, y la evolución de cada una depende de aquella que le precede. Estos modos son:

- Representación enactiva: entiende Bruner que la representación enactiva es el modo de representar acontecimientos pasados por medio de respuestas motoras apropiadas. Los segmentos de nuestro entorno relacionados con actividades motoras quedan representados en nuestros músculos (Bruner, 1988), es decir, crear conocimiento a través de la acción. Esta etapa se puede considerar paralela al estadio sensorio-motor de Piaget (Lacárcel, 2001).
- Representación icónica: los niños y niñas ya emplean en este sistema de pensamiento imágenes concretas. Lo que en el pasado fue oído, visto experimentado a través del movimiento, se transforma en imágenes mentales que representan acontecimientos (Lacárcel, 2001).
- Representación simbólica: la última de las representaciones, haría alusión al modo de representar objetos y acontecimientos por medio de características formales como símbolos lingüísticos (Bruner, 1988).

Esta manera en que según Bruner se construye el conocimiento, tendrá claras implicaciones dentro del ámbito educativo. Esteban (2009), hace una distinción entre ellas y serían las siguientes:

1. Aprendizaje por descubrimiento. El instructor o instructora debe motivar y suponer una guía en el proceso de construcción del conocimiento del alumnado. Motivarles para que sean ellos y ellas mismas las que descubran relaciones entre conceptos y lleguen a construir su conocimiento.
2. La información o contenidos de aprendizaje deben ser presentados de manera adecuada a la estructura cognitiva que el niño/a presente en ese momento.
3. El currículum, se organizará en forma de espiral, es decir, se trabajarán los contenidos, ideas o conceptos cada vez con mayor profundidad tomando siempre como referencia los conocimientos previos.

1.1.2 La teoría de Lev Vygotsky

Lev Semionovich Vygotsky, psicólogo bielorruso, fue el autor de una de las teorías más prometedoras dentro del campo de la psicología. Con su teoría, logra aseverar que el desarrollo ocurre como resultado de la asimilación de la experiencia histórico-social y

que se produce gracias a la actividad y comunicación del niño y de la niña con el medio social, adquiriendo así características distintivas dentro de las diferentes etapas del desarrollo (Barba et al. 2007).

Todo comportamiento humano está arraigado en lo social, pues para Vygotsky el ser humano se caracteriza por presentar una *sociabilidad primaria*. Esta sociabilidad supone para el niño o la niña, el punto de partida de sus interacciones sociales con el medio que le rodea y su posterior desarrollo cognitivo. Vygotsky (1995) afirma:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (p.150).

Es decir, el desarrollo cognitivo parte primero de un contexto social y después se internaliza. En este punto plantea su primera crítica hacia la teoría de J. Piaget al afirmar Vygotsky (1995, 151) que “a diferencia de Piaget, suponemos que el desarrollo no se orienta a la socialización, sino a convertir las relaciones sociales en funciones psíquicas”. Además, el desarrollo cognitivo de las criaturas dependerá en un alto grado de la interacción que se produzca entre éstas y las personas adultas, pues son las portadoras de todos los mensajes de la cultura (Ivic, 1994).

Otra aportación de L. Vygotsky para entender su teoría, es la de la inclusión del concepto *zona de desarrollo próximo*.

La zona de desarrollo próximo, permite considerar que el niño y la niña puedan hacer con ayuda de una persona adulta una acción que les permita resolver un problema. Después, cuando se apropien del conocimiento necesario deberán ser capaces de llevarlo a cabo de manera independiente, es decir, sin el apoyo o ayuda del adulto, siendo capaces también de transferir su experiencia a nuevas situaciones. En otras palabras, la persona adulta que en un determinado ayuda al aprendiz a resolver algún problema, ha de comportarse como un guía en el proceso de aprendizaje de ellos y ellas. Si los y las pequeñas siempre requieren de la ayuda de una persona adulta o un igual mejor preparado/a, la enseñanza no habrá sido verdaderamente desarrolladora

como para que el niño o la niña pueda asumir nuevas tareas y solucionarlas a partir de su experiencia previa.

Para este autor, la educación y la enseñanza guían y conducen el desarrollo, de manera que el aprendizaje y el desarrollo psíquico o cognitivo están interrelacionados desde los primeros días de vida (Barba et al. 2007).

1.1.3 La teoría de Howard Gardner

Howard Gardner, psicólogo y neuropsicólogo norteamericano, es conocido fundamentalmente por su teoría de las inteligencias múltiples.

Gardner dedujo que la única explicación posible de la actividad cognitiva es que los seres humanos disponemos de un repertorio de capacidades cognitivas independientes y no una global (Larenas, 2005). Esto es, llega al convencimiento de que existen varias inteligencias distintas y que éstas están presentes en cada ser humano.

Pero, ¿qué entiende este autor por *inteligencia*? Gardner (1993, 25) propone él mismo una definición afirmando que la inteligencia es “la capacidad de resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural”.

Gardner (1993) propone así siete tipos de inteligencia o de capacidades presentes en una persona. Estas son las siguientes:

- Inteligencia lingüística: es el tipo de capacidad exhibida en su forma más completa, tal vez, por los poetas.
- Inteligencia lógico-matemática: como su nombre indica, es la capacidad lógica y matemática, así como la capacidad científica.
- Inteligencia espacial: es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando dicho modelo.
- La inteligencia musical: es la capacidad de percibir, discriminar, juzgar, transformar y expresar con la música, para aprender nueva información por medio de melodías, notación musical o ritmo (Larenas, 2005).

- La inteligencia corporal o cinética: es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo o partes del mismo.
- Inteligencia interpersonal: es la capacidad para entender a otras personas: lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa.
- La inteligencia intrapersonal: es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida.

Para Gardner (1993, 27) “el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias”.

En este punto, el autor discrepa con teorías ya desarrolladas como la de J. Piaget, al criticar que éste, solo se centra en el análisis del pensamiento lógico-racional, y que además, no presta suficiente atención al *contenido* del pensamiento de los niños/as (Hargreaves, 1986).

La teoría de las inteligencias múltiples nos ayuda a comprender mejor la inteligencia humana, suponiendo un punto de partida para una nueva comprensión de las potencialidades de nuestro alumnado (Monteros, 2006).

1.2. Teorías sobre el desarrollo musical

En el apartado anterior han quedado expuestas distintas teorías del desarrollo. Estas a su vez, jugarán un papel importante en la elaboración de una teoría del desarrollo musical que pasaremos a desarrollar a continuación.

Tomaremos para ello de cada una de las teorías expuestas anteriormente aquellos aspectos ayudarán a comprender y desarrollar la siguiente teoría:

- Piaget: se tomará de su teoría la diferenciación de etapas o estadios del desarrollo que propone y los distintos tipos de pensamiento que se suceden a lo largo del desarrollo infantil.

- Vygotsky: de este autor se destacará la idea de considerar que el aprendizaje del niño y de la niña va a quedar determinado por el entorno que los rodea, al considerar a éstos, seres sociales.
- Bruner: se tendrá en cuenta de este autor las diferentes formas que tiene el individuo de conocer la realidad y de representarla.
- Gardner: se recogerá de su teoría, la idea de considerar la inteligencia musical como una inteligencia en sí misma, y que debe ser desarrollada en todas las personas.

Uno de los autores que más relevancia ha tenido a la hora de hablar de una teoría desarrollo musical fue Keith Swanwick, actualmente profesor en el Instituto de Educación de Londres. Presenta los fundamentos de una posible teoría de la educación musical (Díaz y Giráldez, 2007).

K. Swanwick (1991) expone y coincidiendo con Piaget, que la observación cotidiana nos dice que los niños y niñas evolucionan con la edad y que su desarrollo depende casi en totalidad, de una interacción entre la herencia genética de cada individuo y de su entorno. El aprendizaje supone un dualismo continuo entre qué asimilamos, y qué conseguimos acomodar a nuestra forma de pensar.

Alude también, a la existencia de una secuencia en el desarrollo musical, un proceso ordenado de conducta musical, y que en general, dicho desarrollo responde a un patrón de *aprendizaje acumulativo*, por lo que la relación entre los conceptos *aprendizaje acumulativo* y *estadio* permiten sustentar una posible teoría del desarrollo musical. El análisis de la conducta musical nos ayudará como indicador del nivel de musicalización individual, esto es, un cierto grado de sensibilidad, comprensión, entrenamiento y cultura en relación con la música (Hemsey de Gainza, 2002).

Siguiendo las pautas del pensamiento y la necesidad de que se produzca un proceso de asimilación y de acomodación, K. Swanwick plantea para la música, un esquema básico para entender cómo el alumnado va a pasar por las distintas etapas y llegar así a desarrollar una inteligencia musical. Recordemos la definición que daba Gardner

(1987) a la palabra *inteligencia*: es la capacidad de resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural. De este modo, la inteligencia musical consistirá en la capacidad para desarrollar al máximo la competencia que permita al alumnado interpretar música con un instrumento, reconocer con facilidad ritmos y melodías, tener una mayor capacidad para crear, expresar y analizar el hecho sonoro (Díaz y Giráldez, 2007).

Así pues, el desarrollo de la inteligencia musical, se deberá a procesos de asimilación y acomodación, y la interacción del individuo con el entorno.

Para dar respuesta a los procesos de asimilación y acomodación musicales, Swanwick integra en su teoría, el concepto de *juego*. El juego es una manera de hacer que el niño/a asimile y comprenda mejor conceptos musicales y favorezcan por otro lado el disfrute que supone explorar con ella. Estas tres características, quedan esquematizadas por Swanwick (1991) en la figura siguiente:

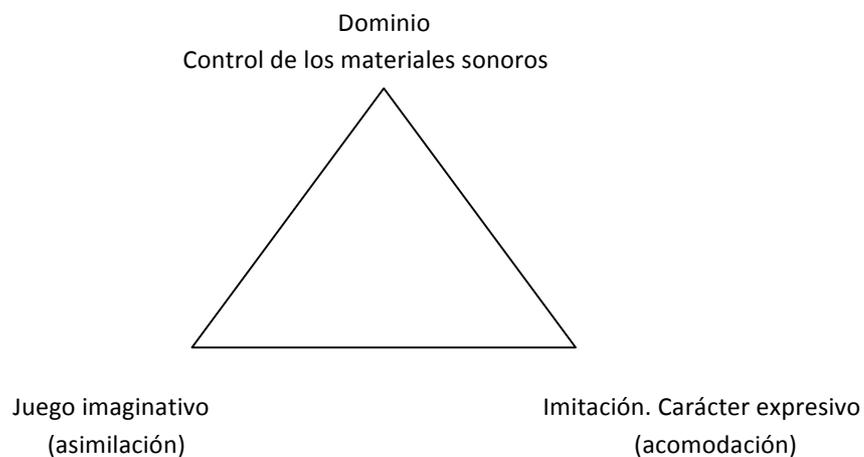


Figura 1. El juego y los tres elementos de la música (Swanwick, 1991 p.65).

Aludiendo a las ideas de Piaget (organización de etapa/estadio) y la teoría de desarrollo musical de K. Swanwick, Lacárcel (1995) propone, aunando ambas perspectivas, las siguientes etapas o estadios:

- Etapa sensoriomotora (0-2 años): acuña Lacárcel (1995) en esta etapa, a la vocalización del/la infante y su inicio en el correcto desarrollo de su comunicación. Coincidiendo con Swanwick (1991) en que en esta etapa es cuando el niño/a experimenta y juega con los sonidos del entorno, propone también, que la imitación de los sonidos del medio que le rodea, produce en el niño/a satisfacción y placer. De hecho, entre las 11 y 12 semanas de vida, los bebés ya son capaces de distinguir claramente la voz humana de otras fuentes sonoras, llevando al resultado de que a la edad de 14 semanas, muestran especial interés por la voz de la madre antes que por otras (Hargreaves, 1986). El bebé muestra interés, placer y asombro ante el hecho sonoro, y comienza a responder a él volviéndose hacia la fuente de sonido (Lafarga, 2002). Otra característica de esta etapa es que se produce la aparición del balbuceo. Lafarga (2002), diferencia entre balbuceo musical y balbuceo no musical a la distinción que hace Moog (1979) sobre estos conceptos, y los distingue de la siguiente forma:

- El balbuceo no musical aparece primero y es el precursor del habla. Se podría decir que este tipo de balbuceo tiene que ver con el desarrollo del lenguaje verbal y con su sistema de fonación.
- El otro tipo de balbuceo, el puramente musical, ocurre como una respuesta específica a la música y consiste en sonidos de entonación variada, producidos tanto sobre una vocal como sobre muy pocas sílabas.

El balbuceo supone una de las primeras respuestas que el niño/a da al estímulo musical de forma activa, y posteriormente y al final de esta etapa, el balbuceo dará paso al inicio de la presentación de un tipo de canto espontáneo. Este canto no tiene ningún tipo de organización, y no parece guardar semejanza con ninguna otra música escuchada por los niños/as (Hargreaves, 1986). Se podría hablar según los resultados de las investigaciones de Moog (1976), de respuestas activas hacia la música.

Hacia el segundo año de vida se comienza a describir movimientos como el balanceo del pie o la inclinación de la cabeza, (Mendoza, 2008) que sugiere ser otro tipo de respuesta activa.

- Etapa preoperacional (2-7 años): se desarrolla en este periodo la capacidad de realizar actividades en las que el niño y la niña comienzan a dominar símbolos como medio de interacción con su entorno. Para ello aprovechan sus experiencias y son capaces de manipular mentalmente lo que antes solo podía manipular a nivel físico (Lacárcel, 1995). Los individuos solo son capaces de actuar en situaciones propias y cercanas a su experiencia.

Aplicado a la teoría musical, se desarrolla la capacidad de diferenciar sonidos y ruidos, intensidades, timbres o tonos, y se va dejando de lado el canto espontáneo para comenzar a tener un mayor control esquemático sobre las canciones, llegando éstas a ser aprendidas y configurándose como repertorio del canto espontáneo del niño/a (Hargreaves, 1986).

Por otra parte, las respuestas hacia la música irán variando. Las respuestas corporales que a la edad de 2 años suponían la acción más recurrida, hacia los 3, 4 y 5 irán declinándose (Hargreaves, 1986). Por otra parte y a pesar de que al final de esta etapa su actividad corporal disminuya, el niño/a será capaz de escuchar de una manera más atenta la música (Mendoza, 2008).

Según las investigaciones llevadas a cabo por Munar, Rosselló, Mas, Morente y Quetles (2002), es a la edad de 5 años cuando se logra alcanzar un nivel de rendimiento auditivo fisiológico similar al de los adultos y cuando se inicia la representación tonal.

Perfeccionar el oído hacia un tipo de estructura tonal u otra, depende de un proceso denominado *enculturación*. Hargreaves (1986, 97) lo define de la siguiente forma: “Alude a los desarrollos musicales que tienen lugar espontáneamente, esto es, sin ningún esfuerzo o dirección auto consciente. En una cultura determinada, la mayoría de los niños presentan una secuencia similar de logros evolutivos”. Esto es debido a la combinación entre maduración física y cognitiva, y de sus experiencias de socialización entre ellos y ellas.

En otras palabras, el niño/a adapta sus estructuras a los estímulos que le rodean, haciendo que sea vulnerable a un tipo de sistema musical concreto. El proceso de

enculturación se va a dar sobre todo en los años escolares, siguiendo las leyes que marcan su proceso madurativo (Hargreaves, 1986).

El desarrollo musical en este caso, quedará determinado por la pertenencia a un contexto cultural concreto, llegando a determinar la manera de reconocer las formas incluso a nivel inconsciente. Las influencias ambientales son un factor específico en el desarrollo musical, y el hogar y entorno cultural determinarán en gran medida la comprensión y desarrollo musical infantil (Lacárcel, 1995).

De esta manera, aunque dos niños/as tengan la misma edad y sigan un proceso de desarrollo cognitivo similar, si uno de ellos/as ha nacido en Francia y el otro/a en la India, el desarrollo musical de cada uno/a de ellos/as será diferente. El sujeto de Francia adaptará sus estructuras a un tipo de música occidental y de tradición tonal, mientras que el de la India, será capaz de discriminar auditivamente, sonidos que en el sistema musical occidental, se obvian.

- Etapa de las operaciones concretas (7-11 años): en esta etapa, la persona ya presenta un esquema conceptual ordenado y relativamente estable, y lo usa constantemente en su exploración del mundo de los objetos que le rodea.

Aplicado a la teoría de desarrollo musical, se alude al hecho de que la música adquiere ya el nivel de ser un arte representable.

A pesar de ser la música un arte abstracto, el alumnado de esta edad se da cuenta de que puede interpretar, expresar tanto con instrumentos como corporalmente dicho arte. Entra en juego la etapa de representación simbólica que proponía Bruner: el alumnado ya es capaz de manejar símbolos lingüísticos e ideas abstractas que le van a permitir entender y representar la realidad (Esteban, 2009).

Comienza el proceso de alfabetización musical y el reconocimiento de la grafía convencional propia de la música. A partir de su alfabetización o de su conciencia para con la música, el niño/a será capaz de entender partituras sencillas, entender la música a partir de coreografías, o recibir pequeñas explicaciones sobre el contexto histórico y cultural que rodea a la obra musical.

(Pequeñas explicaciones históricas, hablar sobre los autores...etc.) Es a la edad de los 7 años, cuando además el niño/a será más capaz de captar la naturaleza del intervalo (Lacarcel, 2001), lo que hace suponer, que el nivel de comprensión musical cada vez será mayor.

- Etapa de las operaciones formales (11-15 años): el aspecto más significativo de este estadio es la posibilidad que tiene la persona de formar operaciones sobre operaciones y que se abra la vía indefinida de los posibles por medio de la combinatoria.

Al construir operaciones sobre operaciones se sobrepasan las fronteras de lo observable, ya que las operaciones formales se caracterizan por la posibilidad de razonar sobre hipótesis, distinguiendo la necesidad de conexiones debidas a la forma y a la verdad de los contenidos (Rivera y Forteza y Pérez, 2007).

En esta etapa y vinculado al ámbito del desarrollo musical, la persona ve la música como una actividad creadora. La música ya le da ideas para crear algo porque ésta le dice algo. Hace suyo el arte musical, pues es capaz de representarlo. Crea y le da un matiz personal a sus composiciones. A su vez, va ampliando el estudio de la voz, instrumentos, expresión corporal y ritmos...etc. (Lacárcel, 1995).

Como resumen a esta teoría del desarrollo musical, proponen los autores Swanwick y Tillman (1991), una representación gráfica de lo que podría ser la aplicación de la teoría cognitiva a la teoría del desarrollo musical. Aunque las edades que se plasman en dicho gráfico no corresponden del todo con las planteadas anteriormente para explicar los estadios, el objetivo es que se observe, que el desarrollo musical es un proceso cíclico, al igual que lo es en la teoría cognitiva.

Dentro del proceso de desarrollo musical también es necesario pasar por cada una de las etapas para culminar el proceso de desarrollo. Además, hasta no haber adquirido las competencias necesarias para la superación de cada una de las etapas, no será posible pasar a la siguiente.

El gráfico mediante el cual Swanwick y Tillman exponen la teoría del desarrollo musical es el siguiente:

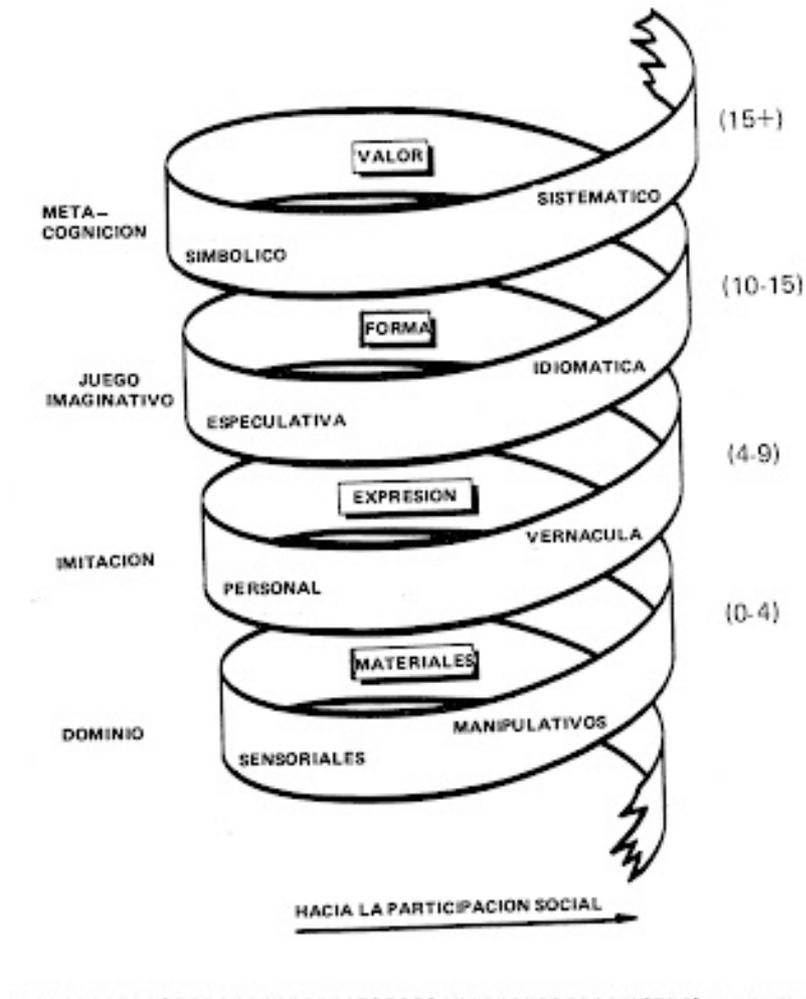


Figura 2. Espiral de Swanwick y Tillman (Swanwick, 1991 p. 85).

A través de esta representación de la espiral del desarrollo musical, se puede ver que hablando de conceptos puramente musicales, el niño/a pasa por una etapa de manipulación y experiencia sensorial (juego con los sonidos, exploración de materiales sonoros, gusto y disfrute por estímulos sonoros y primeras respuestas activas a esos hechos sonoros), posteriormente desarrolla un tipo de expresión musical cercana a su

experiencia a la vez que ha comenzado con la alfabetización convencional de la música (primeros dominios de la música como medio de expresión). Una vez dominada la etapa anterior, pasaría a la siguiente comenzando a ser capaz de expresar con la música y de crear sus propias obras siguiendo los patrones estilísticos de su cultura o de un autor en particular, para después dar el salto a la última de las etapas y ser finalmente capaz de dar valor a la música, y emitir juicios críticos y objetivos sobre su experiencia musical.

1.3 La apreciación musical

Una vez explicada la teoría del desarrollo musical, es preciso profundizar acerca de la metodología que nos va a permitir guiar al alumnado en un proceso de desarrollo musical correcto, que favorezca por un lado, la construcción de su conocimiento musical, y que por otro, resulte ser un aprendizaje significativo. En este apartado se propone establecer una metodología de la apreciación musical para lograrlo. Pero, ¿qué es la *apreciación musical*?

La apreciación de una obra musical es el fruto del acercamiento a la misma, llevada a cabo por dos vías diferentes. La primera de ellas puede ser definida como la conmoción o alteración subjetiva, que nos permite aprehender su valor estético fijando vínculos emocionales con la misma aunque resulte difícil expresarlo. La segunda vía, la reflexiva, es diferente, pues supone un acercamiento a la música de forma más racional (Gómez- Pardo 2001).

Ambas vías, hacen alusión a la misma idea: que se produzca un acercamiento entre el oyente y la obra musical, y será necesario para lograr apreciar la música de manera correcta la interacción de ambas vías. Procurar un acercamiento entre la música y el oyente, da como resultado que el nexo común entre ambos sea, el de realizar una audición musical comprensiva.

La corriente de apreciación musical, ha destacado desde sus inicios a principios del siglo XX, la importancia de la audición musical guiada, pues es necesario que el o la

oyente tengan competencias de audición bien desarrolladas que les permitan apreciar la música de manera efectiva (Wuytack y Boal Palheiros, 2009).

Aunque más adelante se profundizará acerca de la idea de “escucha consciente”, es importante conocer qué tipos de respuesta damos a la música. Mendoza (2008), diferencia entre tres tipos que son:

1. El primer tipo de respuesta es sensorial, de manera que el oyente no se está esforzando por escuchar sino en disfrutar y gozar con lo que está percibiendo. Esto puede ser debido a varios motivos, uno de ellos es el no saber que existe otra manera de escuchar música más comprometida, y otro puede ser que simplemente el oyente quiere dejarse llevar por la simple vivencia sensorial. Este tipo de respuesta, puede ser una actividad más o menos consciente (Medoza, 2008). Sin embargo, no podemos desechar este tipo de respuesta como fenómeno del proceso de desarrollo musical, pues no hay que olvidar que el despertar de la sensibilidad sensorial también es lo que guía el desarrollo auditivo del niño/a hasta la edad de los más o menos: 6, 7 u 8 años dependiendo de las características personales (Willems, 1992).
2. El segundo tipo de respuesta alude a la manera en la que la persona quiere respaldar sus sentimientos o asociar el estado de ánimo en que se encuentra con ciertas obras musicales. El oyente busca refugiarse en la música para acompañar el estado de ánimo personal. Se hablaría aquí de una respuesta más emocional, y la música jugaría el papel de ser un arte que transmite emociones, sentimientos, y que va más allá de una percepción puramente sensorial.

Estos dos primeros tipos de respuesta supondrían un tipo de apreciación de la audición musical pasivo, que tal como define Boal Palheiros (2002) (citado en Wuytack y Boal Palheiros 2009, 44), “supone un bajo nivel de atención como ocurre, por ejemplo, cuando se oye música de fondo o como mero acompañamiento de otras actividades no musicales”.

3. El tercer tipo de respuesta corresponde a una percepción estructural y cultural, de manera que el oyente trata de descubrir en la obra, esas estructuras y relaciones que en ella se operan. Aunque en este tipo de respuesta se deja de lado el plano sensorial y emotivo, es sin embargo de los tres, la respuesta más enriquecida, pues el oyente no solo está disfrutando sensorialmente de lo que oye, también es capaz de apreciar los recursos que el compositor ha puesto en juego en dicha obra, tanto estructurales como estilísticos. Es decir, se aprecia la música de una forma más analítica, prestando atención en aquellos aspectos que en ella operan y que da información al oyente sobre cómo es esa música, qué estilo compositivo utiliza el compositor...etc. (Mendoza, 2008).

Esta última respuesta, será de las tres, la que más tengamos en cuenta a la hora de hablar de desarrollo de la apreciación musical, y será también el objetivo fundamental a seguir en la escuela y más concretamente en el aula de música. Apreciar la música permitirá al alumnado de 6 a 12 años entender y comprender el hecho sonoro.

1.3.1. Propuestas educativas sobre la apreciación musical

El contacto y la vivencia de toda persona con la música, deben darse de manera casi ininterrumpida en el proceso de desarrollo musical.

Jos Wuytack (1992, 21) afirma que “la apreciación musical es una parte esencial de la educación musical” y continúa después diciendo que “no resulta suficiente para el niño cantar, tocar y danzar activa y creativamente; el niño tiene curiosidad y un deseo de descubrir otros componentes de la literatura musical”. Es decir, el niño/a tiene la necesidad de ir más allá con su experiencia musical, necesita entender y comprender más aspectos de la obra. El desarrollo de la capacidad de apreciación musical ayudará a cubrir estas necesidades y demandas del alumnado para con la música.

Pero, ¿cómo trabajamos la apreciación musical? Se ha mencionado en el apartado anterior que la apreciación musical supone un acercamiento entre el oyente y el hecho sonoro. El puente que tenderemos para lograr que se produzca una actividad de apreciación será a través de la audición musical. Esta debe estar muy presente en las

clases de música, pues supondrá la base a través de la cual poder analizar y extraer distintos aspectos musicales y propios de la obra, así como seguir favoreciendo en el alumnado una respuesta activa y participativa hacia la actividad. Sin embargo, debemos advertir que realizar una actividad de audición musical no consiste en poner una obra en el aula solo para que el alumnado escuche de manera pasiva. Existirá una manera concreta de llevar a cabo el trabajo con la audición musical que permita una escucha consciente y que nos lleve a comprender qué está sonando. Strauss (1988) propone que:

- La primera vez que se realiza la escucha, es necesario vincularla a una práctica más expresiva y de movimiento. (Dominar el espacio, tener el primer contacto con la obra).
- En la segunda o tercera escucha que realiza el alumnado, podemos ya empezar a introducir cuestiones de reconocimiento de alguna característica musical (cuestiones referidas al timbre, estructura, melodía...etc.)

En definitiva, trabajar a través de actividades de audición diferentes conceptos musicales, pero sin ser éstos quienes interfieran en el desarrollo de la apreciación de la música.

La actividad de audición supone la base para conseguir desarrollar la capacidad para apreciar la música. Supone controlar los parámetros sintácticos y morfológicos de la obra musical, conseguir el encuentro entre cualquier tipo de música y el niño/a.

Además, utilizando las audiciones activas podemos motivar y sensibilizar al niño/a, aseguramos la participación de todo el alumnado en un ambiente lúdico en el que podamos hacer despertar el interés por la educación musical, y sobre todo, conseguir que hagan música antes incluso de iniciarse en la alfabetización o ser consciente de lo que se está aprendiendo (Hernández, 1996).

Será por tanto importante, que recuperemos con Mendoza (2008) el tercer tipo de respuesta que damos a la música: una respuesta de apreciación hacia la misma, en la que la audición será consciente y atenta.

No se pretende para la etapa de Educación Primaria que se adquieran las habilidades y destrezas propias de un virtuoso de la música. Lo que se pretende es que en esta etapa se realice un acercamiento a la música de forma que ésta, no resulte indiferente al oyente y provoque en él una respuesta de algún tipo. Supone educar el oído, formando una educación abierta y activa al mismo tiempo, buscando en muchas ocasiones la respuesta personal que no se vea condicionada por el entorno (Marín, 2003).

A través de actividades de escucha, podemos trabajar diferentes cualidades o conceptos musicales. Por ejemplo, si se quiere trabajar el reconocimiento tímbrico, hacerlo a través de la audición va a permitir por un lado, que el niño/a aprecie la música al estar en contacto con ella, y por otro lado, se estará favoreciendo la capacidad de apreciación de los diferentes instrumentos musicales y su reconocimiento (Perez, 1998).

En general, el oído musical educado va a favorecer la comprensión y el disfrute del oyente con la música. Reforzará la relación entre el oyente y el hecho sonoro, por lo que si conseguimos aportar al alumnado los mejores y mayores recursos para ese logro, estaremos favoreciendo sin duda el desarrollo de su inteligencia musical, y por ende el de su desarrollo integral.

1.4. La audición musical activa

Ya ha quedado visto en el apartado anterior que la audición supone el primero de los pasos para el desarrollo de la apreciación musical, por lo tanto, queda hablar en este apartado, hablar de la importancia de ésta como actividad dentro de la etapa de escolarización.

Partimos de la base de que es necesario llevar a cabo una escucha musical en el aula en la que el alumnado participe de forma activa y realice una actividad de escucha

consciente que le permita comprender, en base a los objetivos planteados, el hecho sonoro.

Recuperando con Mendoza (2008) y la diferenciación entre las distintas respuestas que damos a la música, es importante pararnos a analizar la tercera de ellas: consiste en la percepción estructural y cultural, de manera que el/la oyente trata de descubrir en la obra, esas estructuras y relaciones que en ella se operan. Es decir, apreciar la música de una forma más analítica, prestando atención en aquellos aspectos que en ella operan y que da información al oyente sobre cómo es esa música, qué estilo compositivo utiliza el compositor...etc.

Podemos incluir tras esta afirmación, el concepto de escuchar música *activamente*. En palabras de Boal Palheiros (2009) citado en Wuytack y Boal Palheiros (2009, 44) “la audición activa significa una audición intencional y focalizada, en la cual el oyente está implicado física y mentalmente”. Es decir, se ponen en marcha todos los mecanismos propios de la acción consciente, y se participa en la actividad de una manera integral, intentando dar una respuesta al acto de escuchar, que permita visualizar que el alumnado ha formado parte de una actividad de escucha consciente y activa.

De esta manera, lo que se propone con la audición musical activa, es obtener una respuesta por parte del niño o la niña ante el hecho sonoro. Hernández (1996) afirma:

La audición musical, original y minuciosamente preparada, y proyectada de manera activa, como una recreación de la obra y de su soporte gramatical físico, dinamiza nuestra potencialidad musical. Favorece la activación de los diferentes tipos de respuesta expresiva, como son el canto, la instrumentación y el movimiento (p. 126).

Es importante recuperar de la idea anterior los tipos de respuesta que se van a dar después de cualquier proceso de audición musical activa. El canto, el movimiento o la interpretación instrumental serán algunas de ellas, y además se verán fomentadas a través de este tipo de metodologías. Asimismo, observar y analizar las distintas respuestas que se den al hecho sonoro, podrá suponer un instrumento metodológico

mediante el cual poder desarrollar el poder de asimilación de las cualidades musicales, como el ritmo, la armonía, forma, timbre, estructura... (Peiteado, 1993).

Al igual que para trabajar con la apreciación musical, el trabajo con la audición musical activa seguirá unas pautas o fases por las que el alumnado pasará hasta llegar a comprender aquello que escucha. Para Peiteado (1993) estas fases serían:

- Oír: perteneciente al campo de la sensorialidad auditiva. Consiste en un estado de receptividad orgánica cuya reacción puede desarrollarse con la educación (Willems, 1992).
- Escuchar: referente al plano afectivo. Supondría la reacción de la sensibilidad afectiva a las relaciones sonoras así como a las cualidades materiales de los fenómenos sonoros (Willems, 1992).
- Entender: referente a la inteligencia auditiva o aspecto mental. Hablaría Willems de una representación sonora, de la idealización o el pensamiento sonoro, que únicamente se consigue si previamente ha existido experiencia sensorial y afectiva.
- Comprender: significa que se ha tomado conciencia del fenómeno sonoro.

Como se puede apreciar con la idea planteada anteriormente, se puede destacar que el hecho de realizar una actividad de audición musical activa, requerirá de una escucha que permita comprender al niño/a aquello que está escuchando. En este momento, podemos hablar de la relación que siempre tendrán en el proceso del desarrollo musical del niño/a, los conceptos de apreciación musical y audición musical activa. Es decir, habrá apreciación si llevamos a cabo una audición musical activa, y habrá audición activa o consciente si queremos llegar a lograr el objetivo de apreciar la música.

Todas estas fases deben ser aplicadas en cualquier rango de edad, únicamente se variará el material y el contenido a trabajar en función de los conocimientos previos y contenidos que corresponde asimilar en cada etapa. Por ejemplo, las actividades de movimiento serán más utilizadas con niños y niñas de menor edad (debido también a su proceso de desarrollo musical), e interpretar una melodía con la flauta, será

competencia de alumnado de mayor edad (debido a su desarrollo motriz...etc.) (Wuytack y Boal Palheiros, 2009).

Si hablamos de Educación Primaria y tenemos como objetivo que el niño/a llegue a adoptar o sea capaz de escuchar de forma activa y consciente una obra musical, y de la cual poder extraer características relativas a cualquiera de las cualidades musicales, será conveniente llevar a cabo la actividad siguiendo los cuatro procesos expuestos anteriormente por Peiteado (1993) y respetando a la vez, el estadio o etapas de desarrollo en la que el alumnado se encuentre.

Tenemos que considerar siempre el hecho de que para trabajar correctamente con la audición musical activa, debemos dedicarle tiempo y un espacio en el aula. Es necesario realizar varias audiciones de la obra con la que vamos a trabajar, pues es la única manera de que el alumnado tenga margen de respuesta y de esa forma llegar a comprender el hecho sonoro (Peiteado, 1993).

Al igual que para las propuestas de apreciación musical se ha comentado que es conveniente realizar varias escuchas de la obra musical para lograr apreciar, para la audición musical activa se seguirán las mismas pautas. Peiteado (2003) distingue varias fases dentro del proceso de activación de la audición musical y son:

- Actividades de pre- audición: antes de comenzar con la escucha como tal, es necesario llevar a cabo ejercicios de pre-audición. Actividades que activen la audición posterior. Es bueno que conozcan sus temas fundamentales, las formas melódicas o rítmicas más significativas de la obra...etc.

Por ejemplo, hacer con palmas un ritmo concreto que aparezca en la obra, pieza o canción, o entonar la melodía principal como medio de activación para la posterior audición.

- Primera audición: tendrá que ver con el primer contacto entre el niño/a y la obra musical. Esta toma de contacto se realiza de una forma muy superficial, pero sienta las bases del aprendizaje de la obra. Se obtiene una impresión general de la música y facilita el reconocimiento de los temas previamente trabajados. (Wuytack y Boal Palheiros, 2009).

- Segunda audición y siguientes: este momento supondrá el análisis que ayude al oyente a comprender y tener mayor conocimiento de la obra musical. Será entonces cuando pidamos al alumnado que identifique, reconozca o discrimine alguna de las cualidades de la obra musical en función del objetivo planteado previamente. De esta manera se puede apreciar que el grupo ya está participando activamente en la actividad de escucha, y seguiremos trabajando de igual modo con la audición hasta que los objetivos marcados hayan sido cumplidos, o hasta que el niño/a llegue a comprender el aspecto que hemos querido trabajar de la obra musical.

En este momento, la respuesta que dé el alumno o alumna a la audición podrá suponer un resultado de evaluación tanto de sus capacidades musicales como de la adquisición de los contenidos a trabajar según el currículum de Educación Primaria.

1.4.1 La audición musical activa en el currículum de Educación Primaria

Definida ya qué es la audición musical activa, queda analizar cómo se encuentra ésta recogida o amparada en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) dentro del área de conocimiento de Educación Artística.

Cabe recordar, que esta área, queda dividida a su vez entre Educación Plástica y Visual y Educación musical.

Siguiendo únicamente con el bloque referente a la Educación Musical, éste se divide en dos grandes áreas:

- Percepción: relacionado con todos aquellos aspectos que favorecen el desarrollo de capacidades como el reconocimiento sensorial, auditivo y corporal, así como el disfrute de producciones musicales.
- Expresión: este segundo bloque, alude a la interpretación musical desarrollando habilidades técnicas y capacidades vinculadas con la interpretación vocal e instrumental y con la expresión corporal y la danza.

A partir de estos dos grandes ejes se distribuyen los posteriores contenidos en cuatro grandes bloques, siendo de estos cuatro, únicamente dos los que hacen alusión al ámbito musical, que son los siguientes:

- Bloque 3 “Escucha”: relativo al gran eje de percepción. Aquí, los contenidos se centran en el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva. (Utilizando como sinónimo de audición activa el concepto de audición comprensiva).
- Bloque 4 “Interpretación y creación musical”: en este bloque se aborda el desarrollo de habilidades técnicas y capacidades vinculadas con la interpretación, estimulando a su vez la invención a través de la improvisación y la producción de distintas producciones musicales resultantes de la exploración, selección y combinación de movimientos y sonidos.

Aunque ya a primera vista en el currículum hay un claro apartado dedicado a la percepción y a la percepción auditiva, ésta también ha de quedar integrada en el segundo de los bloques. A pesar de que sí, la escucha activa o comprensiva forma parte de un proceso de percepción, en el segundo bloque dicha percepción no se deja de lado.

Bien reconocida en el currículum y dándole el espacio que merece, la audición musical activa ha de estar presente en todas las actividades musicales. Bien sea en la improvisación, en la interpretación de una partitura en conjunto, en la audición de una obra musical, a la hora de realizar una coreografía...etc.

Haciendo referencia a los contenidos de Educación Musical, éstos quedan divididos por los tres ciclos en los que se sucede la etapa de Educación Primaria. Así, y coincidiendo con las etapas propuestas para el desarrollo musical, los contenidos pueden resumirse de la siguiente forma y dadas sus principales características:

- Primer ciclo: En ambos bloques se hace alusión al concepto “exploración”. Experimentación con los sonidos del entorno, voces, y reconocimiento todavía visual de algún instrumento musical. Los contenidos son guiados por la exploración y la manipulación sonora.

- Segundo ciclo: se caracteriza por incluir ya el reconocimiento auditivo de varios instrumentos musicales, la inclusión de la coreografía y el canto al unísono y el inicio a la improvisación. La música ya es un arte representable y comienzan a ser visibles las formas mediante las cuales los niños/as pueden expresar la misma.
- Tercer ciclo: además de reconocer auditivamente, realizar escuchas activas, el niño/a está preparado para comentarlas, sacar de ellas más de una cualidad, buscar información sobre aquello que escucha. Es capaz de crear él mismo coreografías y piezas musicales propias.

Presente la audición musical activa en todos y cada uno de los ciclos de la etapa Primaria, es importante concluir que analizados los contenidos, podemos observar cómo el proceso de asimilación de conceptos musicales es constante y cíclico. Presenta los objetivos y contenidos de manera que se adecúan a los niveles de cognición y formas de pensamiento característico de cada etapa.

Bruner (1963), citado en Esteban (2009, 237), afirma que “la educación consiste en crear *currículos en espiral*”. En otras palabras, modos de profundizar más y mejor en los contenidos en función del entendimiento que corresponda a su nivel de desarrollo cognitivo. Explica Hemsy (1964, 40) que “los contenidos del aprendizaje se irán ampliando en círculos concéntricos cada vez mayores en vez de progresar en un sentido lineal”. El aprendizaje es un aprendizaje cíclico y acumulativo, para lo cual será necesario sentar las bases de conceptos para poder continuar con los siguientes. Para Bruner, el proceso de aprendizaje de conceptos sería el siguiente:

1. Experimentar con el concepto. (Manipularlo físicamente)
2. Representar dicho concepto de manera gráfica a través de un dibujo.
3. Realizar una definición de ese concepto. (Abstracción).

Aunque Bruner alude a un proceso de aprendizaje de conceptos general, éstos también podrían ser aplicables a la formación musical al partir de la manipulación y experiencia con el hecho sonoro, representándolo después de manera gráfica y posteriormente efectuando definiciones de los distintos conceptos.

En base a la idea inicial de ver cómo se acoge la audición musical activa en el currículum de Educación Primaria, podemos concluir dos cosas:

1. Que el niño/a desarrolla la audición musical en base a su ritmo de desarrollo cognitivo, siguiendo *grosso modo* la forma en que Bruner propone que se debe aprender. (Experimentación, representación y abstracción).
2. Que la audición musical supone la base de la educación de la misma.

1.4.2. La audición musical activa en los métodos activos de enseñanza musical

Cuando aprendemos algo significativamente, es menos probable que olvidemos aquello que un día aprendimos (Lizaso, 2013). Es por ello que resulta necesario también para el desarrollo y aprendizaje de la música, contar con materiales que nos proporcionen un trabajo significativo y real al tiempo de que el niño/a experimente y disfrute con la música.

Han sido muchos los pedagogos que a lo largo de la historia e innovando en distintos métodos sobre cómo enseñar música, han hecho siempre especial hincapié en el hecho de que la mejor manera de aprender música, es mediante una forma activa y dinámica, favoreciendo una asimilación más significativa de la materia, de manera que el niño/a aprenda música a través del juego o metodologías que den lugar a que el alumnado esté motivado y para el que dicha actividad suscite un interés real.

El interés por desarrollar el oído musical ha sido la preocupación de muchos pedagogos sobre todo del siglo XX. Haciendo pues un repaso por los métodos tradicionales activos más reconocidos en el campo de la pedagogía musical, vemos cómo en el caso de todos los pedagogos que a continuación se mencionan, existe una clara preocupación por desarrollar un método activo para la enseñanza de la música, y aunque cada uno basa su método en el trabajo con distintos aspectos, la audición, el oído o lo que como alguno de ellos nombra “el oído interior”, forman siempre la base indiscutible para el desarrollo de la capacidad musical. Todos ellos tienen además, el objetivo de que la música sea aprendida como la lengua materna, es decir, vivenciando

y experimentando primero para posteriormente llevar a cabo la asimilación de otros conceptos e ideas musicales (Brufal, 2013). Los métodos de educación musical que persiguen estos objetivos son los propuestos por:

- Jaques Dalcroze (1865-1950) compositor, músico y educador musical suizo, desarrolló un método de enseñanza musical en el que el centro del proceso de aprendizaje se encontraba el experimentar la música a través del movimiento. Propondrá ejercicios que permitan, a través de la sensación muscular, crear y fortificar la imagen interior del sonido, del ritmo o de la forma, ayudando de esta manera a mejorar la audición de los y las estudiantes de música. El objetivo de este método propone que la persona descubra los elementos de la música sintiéndolos y apropiándose de ellos antes de ser intelectualizados (Díaz y Giráldez, 2007).

A través del movimiento se tomará conciencia del hecho sonoro, lo cual favorecerá la apreciación musical y desarrollará a su vez la escucha activa.

- Zóltan Kodaly (1882-1967), músico húngaro, creó un sistema de enseñanza musical extremadamente influyente en la educación de su país de origen y con el cual logró traspasar frontera.

Basó su sistema en el trabajo con repertorio de canciones propias del folklore húngaro que él mismo, junto con Bela Bártok, estuvo compilando y estudiando durante años, enfatizando en su método, el trabajo con la voz.

El folklore y por ende, el canto de canciones populares y tradicionales de la cultura, forman parte de los pilares de la teoría de este pedagogo.

El inicio de la formación musical parte del contacto entre el/la discente y música rica y real (en este caso la perteneciente a la cultura propia), y por otro lado en la interpretación vocal e instrumental (Hargreaves, 1986).

Kodaly afirmaba y citado en Alborés (2008, 112), que “el oído interior solamente se podrá desarrollar si las primeras nociones del tono surgen de su propio canto y no están asociadas a conceptos visuales o motores externos”.

Por tanto, el método Kodaly considera que la enseñanza de las canciones es la base de toda pericia musical. No se debe iniciar al alumnado en nuevos elementos básicos musicales hasta no haber sido aprendido en una canción después de haberla escuchado varias veces (Alborés, 2008).

- Carl Orff (1895 - 1985), músico y pedagogo de nacionalidad alemana, desarrolla una metodología basada en la combinación entre música, movimiento y lenguaje, los cuales hacen que se llegue a un conocimiento más profundo del hecho musical (Díaz y Giráldez, 2007). Incluye juegos cantados, cánticos y rimas para llevar a cabo sus actividades.

Sin embargo, una de las aportaciones más interesantes que hace Orff en su método es la inclusión de la improvisación rítmica y melódica y la composición. Esta improvisación, se realizaba originalmente con instrumentos de pequeña percusión (claves, caja china, instrumentos de membrana,...) por suponer éstos el primer contacto entre el alumno/a y los instrumentos.

Posteriormente se pasan a introducir los instrumentos de percusión de altura determinada como los xilófonos o metalófonos. La utilización de estos instrumentos favorece el desarrollo de su competencia auditiva (Hargreaves, 1986).

Desarrollar esa dimensión instrumental fue una de las mejores ideas de Orff, pues desarrolló instrumentos fáciles de tocar, que requerían de una técnica elemental, afinada con todo cuidado y que en conjunto produce un resultado de alta calidad tonal y equilibrada (Wuytack, 1992).

Los instrumentos deben ser de calidad y estar perfectamente afinados, pues éste último hecho, partiendo de la base de que tratamos con personas en formación, necesitaremos de recursos bien afinados y asequibles en tamaño y técnica (Brufal, 2013). Trabajar la improvisación, favorecerá el desarrollo auditivo, pues de esa manera se producirá la interiorización, ya que el alumnado se está adueñando del material sonoro (Alborés, 2008).

- Edgar Willems (1890- 1978). Músico y pedagogo de origen belga, es sin duda el autor que más afanó por formar personas con altas competencias auditivas. Willems (1992) considera adecuada la edad de 3 o 4 años para comenzar con la enseñanza de la música, apoyando esta primera etapa en el uso de canciones a partir de las cuales trabajar la melodía y desarrollar el oído y el sentido del ritmo (Brufal,2013).

Willems (1992,24) afirma que “el oído musical comporta un triple aspecto: sensorial, afectivo y mental, aspectos que transportaremos, esquemáticamente, en el dominio de los actos, por los verbos: oír, escuchar, entender”.

Según E. Willems, en la primera etapa del desarrollo musical, debe tratarse de desarrollar la audición y la rítmica. La forma de conseguirlo es trabajando con canciones, que suponen la base de las primeras melodías a las que un niño/a es expuesto/a. El ritmo, por otra parte, sería trabajado por el cuerpo dando distintas respuestas tanto rítmicas como corporales.

“la audición no debe ser únicamente exterior, sino también, y sobre todo, interior” (Willems, 1992, 26).

1.5. Recursos didácticos para una audición musical activa

Explicados ya conceptos como método activo o audición musical activa, queda hablar acerca de los materiales o recursos didácticos que van a permitirnos llevar a la práctica docente, en la etapa de Educación Primaria, los objetivos que nos planteamos anteriormente. La preocupación de muchos profesores y profesoras de música deriva en la necesidad de conocer cómo enseñar a los niños y niñas a escuchar música, ayudándoles así a que aprendan y la aprecien (Wuytack y Boal Palheiros, 2009)

Repasando ideas expuestas en apartados anteriores, se puede concluir que la audición musical activa podrá suponer un recurso o actividad óptima mediante la cual desarrollar la asimilación de las cualidades u otros aspectos musicales como el tema, el

ritmo, la forma, el timbre e incluso aspectos biográficos, históricos y culturales de una obra. Debemos buscar y tender puentes de acceso entre la obra y el oyente, en este caso, niños y niñas de Educación Primaria, permitiendo el descubrimiento de distintos aspectos de la audición que anticipen de alguna manera lo que después se escuchará, llevando a cabo una audición más consciente mediante la cual poder percibir más y mejor (Loeches y Pavón, 2005). Es decir, a través de la audición musical, se plantearían pequeños objetivos de trabajo de las distintas cualidades musicales, actuando de manera inductiva.

Sin embargo, uno de los problemas surgen respecto al objetivo de hacer que el alumnado escuche, es que éste no siempre escucha la música que entra en sus gustos o preferencias. Los niños y niñas suelen tener malas relaciones con el repertorio de la música clásica occidental (Wuytack y Boal Palheiros, 2009), pero sin embargo éste repertorio forma parte del currículum de Educación Primaria y es contenido a trabajar en el aula de música. Se plantea por tanto un problema entre, objetivos y contenidos a cumplir por parte de la Ley Educativa, y los gustos y preferencias del alumnado.

Para este problema presente en las escuelas en numerosas ocasiones, es muy apropiado llevar a cabo actividades que respondan a modelos de metodologías activas e implicar al alumnado en el proceso de la escucha siendo protagonista en el proceso. Para ello será necesario recurrir a materiales y recursos que nos faciliten el contacto entre cierto repertorio musical y el niño/a.

Por ejemplo, es muy útil acompañar de recursos visuales una obra musical, pues se hace más cercana a la experiencia del alumnado, lúdica y amena, o simplemente aportar el soporte que ayude a seguir mejor la obra musical y por tanto facilitar su percepción.

Como mencionan Wuytack y Boal Palheiros (2009), un ejemplo interesante es el momento de la película animada *Fantasia*, de Walt Disney, en la que se recogen fragmentos de obras reconocidas dentro del repertorio clásico de la música occidental. En este caso, dibujos animados y música denominada clásica, se unen dando como resultado un material adecuado para trabajar en el aula.

Es el caso también de los llamados “cuentos musicales”, como el ya conocido cuento de *Pedro y el lobo*, que implica de manera activa al oyente al asignar a cada uno de los personajes del cuento, un instrumento sinfónico.

Esto favorece por un lado, el aprendizaje de por ejemplo, los distintos instrumentos que forman parte de una orquesta sinfónica y su discriminación, y por otro lado ayudan a seguir la historia de una forma más amena para el alumnado.

Otro ejemplo de esta forma de escuchar música de manera activa sería la forma mediante la que Benjamin Britten, consigue dar vida a una obra de Purcell tomando para ello su tema principal, realizando sobre él variaciones y que van siendo interpretadas por las distintas familias instrumentales de la orquesta sinfónica.

De esta manera se favorece la atención por parte del oyente, que independientemente de tener conocimientos musicales o no, la manera inductiva por que transcurre la obra, es un claro elemento que facilita la escucha activa y el aprendizaje de otros conceptos relativos a la música, como sería en este caso los distintos instrumentos, su sonoridad...etc. Y todo ello tomando como referente un tema de estilo barroco.

Sin duda esto debe quedar planteado dentro de la escuela y debemos optar por materiales y recursos que nos permitan hacer que el niño/a aprenda y se interese por lo que escucha, ya que cuando éstos/as escuchan música que les gusta fuera del ámbito escolar, son ellos y ellas mismas las que plantean una escucha activa al dar normalmente respuestas a la misma en forma cantar esa música o bailar con ella (Boal Palheiros y Wuytack, 2009).

Aunque se debe trabajar con todo tipo de músicas, es preciso buscar obras que nos permitan escuchar claros contrastes de melodía o tempo, que tengan una estructura clara para su visualización o reconocimiento, que la melodía principal pueda ser interpretada bien sea con instrumentos o con la voz, al igual que buscar obras en las que los temas se repitan a lo largo de la misma y que sean de fácil seguimiento.

Tampoco optaremos por poner en el aula audiciones demasiado largas. Aunque planteemos objetivos para dichas audiciones, el nivel de atención en personas de corta

edad se pierde rápidamente, por lo que es preferible tomar fragmentos breves de las distintas obras seleccionadas y trabajar en base a ellos.

1.5.1. El musicograma

Como ha quedado explicado anteriormente, nos encontramos ante un problema con la audición musical si lo que no hacemos primero es plantear pequeños objetivos de trabajo. Debemos conseguir que el niño/a mediante la audición, vaya llegando a la consecución de distintos objetivos.

La gran dificultad de la audición musical, es que cuando escuchamos una obra, no sabemos qué estructura tiene ni en qué tonalidad se encuentra hasta que no llegamos al final de la misma. No pasa así con el resto de las artes, ya que algunas pueden ser observadas e incluso palpadas, tienen volumen, forma, o se plasman en un lienzo. Otras, tienen texto y significan algo, pues hablan en un lenguaje que tiene significado (Wuytack y Boal Palheiros, 2009).

Por eso, debemos recurrir a la utilización de materiales que faciliten la comprensión de la música. Bien podríamos optar a recursos como los ya citados anteriormente, pero normalmente no se dispone en las aulas de un espacio ni tiempo preparado como para acoger diariamente un cuento musical o escuchar una obra musical en su totalidad interpretada por una orquesta en vivo. Tampoco es conveniente acompañar únicamente las audiciones con recursos visuales como dibujos animados, pues al final podemos no estar logrando los objetivos que nos hayamos podido plantear. Se debe crear por tanto un material que consiga aunar los objetivos de la escucha activa y por otro lado ser un material accesible y apto para la escuela. Se debe crear una partitura al alcance del alumnado incluso antes de comenzar con su alfabetización (Hernández, 1996).

Se crea por tanto un material didáctico llamado “musicograma”. Con este material podemos plasmar de manera gráfica lo que está sucediendo en la música, sin necesidad de tener una alta alfabetización musical, ya que la grafía con la que cuenta

este recurso, consta de símbolos ajenos a la notación musical, y que ayuda al oyente a seguir la música. Tal y como define su creador Jos Wuytack (1992):

El musicograma es una reproducción visual del relieve dinámico de una composición. (...) Un Musicograma es una visualización de lo que uno puede oír. Está hecho de figuras geométricas, colores y símbolos. Es una partitura para niños, que pueden señalar con su dedo el ritmo, los diferentes temas y la estructura. (p.21, 22).

El musicograma a su vez, puede ser representado para dar énfasis a una cualidad concreta de la audición. Por ejemplo, si queremos fijarnos en la melodía de la obra, podemos representar a través del musicograma, el recorrido o la forma de esa melodía. Lo mismo pasa si lo que queremos es fijarnos en lo que hace un determinado instrumento, o si lo que hacemos es separar por secciones el musicograma para que se discrimine tímbricamente los instrumentos que entran en juego en la obra. O simplemente para ver la estructura de la obra de una manera más sencilla y simplificada en un pequeño esquema.

Proponen Wuytack y Boal Palheiros (2009) la manera con la que trabajar con el musicograma:

En primer lugar, sería de introducción a la música. El alumnado aprendería primero a través del canto, la expresión corporal y a través de la interpretación instrumental, y en segundo lugar sería llevar a cabo la audición musical mientras siguen el musicograma.

Es así como con el trabajo con el musicograma, podemos trabajar aspectos del tema, ritmo, forma, timbre, incluso aspectos biográficos, históricos y culturales.

Trabajar con el musicograma no implica realizar una sola escucha de la obra. Es necesario hacerlo por lo menos tres veces. En la primera, acogemos una visión generalizada de la misma. La segunda permitirá un estudio analítico de la obra. (Normalmente es realizar la escucha sin el musicograma y toda la clase sigue la obra con el expuesto en la pizarra y en gran tamaño) y en la tercera escucha el alumnado

debe seguir la obra a través de su propio musicograma comenzando a incluir o introducir los distintos objetivos de por ejemplo, discriminación tímbrica, reconocimiento del tema principal...etc. (Wuytack, 2009).

Al favorecer el musicograma la escucha activa, es necesario recalcar que el uso del mismo ha de respetar las fases que se han de seguir en el proceso de audición musical. Es decir, si partimos de que el inicio de la audición musical implica experimentación con la obra o un primer reconocimiento de alguno de sus elementos, el musicograma ha de ser integrado en una segunda como mínimo o tercera audición. Se trabajará con él hasta que los objetivos marcados hayan sido cumplidos o el alumnado haya trabajado de manera correcta poniendo toda su atención e implicándose en la actividad de forma notable.

1.5.2. El movimiento musical

El movimiento es una actividad inherente al desarrollo del niño/a. Saltar, correr, bailar...son actividades con las que el niño y la niña disfrutan y canalizan su energía. El movimiento tiene su cabida en la enseñanza de la música, pues todo movimiento, enriquecido con música, se convierte en un movimiento musical o movimiento rítmico (Martín, 2005)

El movimiento musical trata de desarrollar una actividad en el espacio a partir de la utilización del cuerpo o alguna parte del mismo que se relacione directamente con el hecho sonoro.

Además, al ser una actividad de expresión tanto de sensaciones como de emociones, sirve para entrar en contacto con uno y una misma, con el grupo y con el entorno que nos rodea (Jurado, 1996). En este caso, conseguir estas relaciones en el niño/a favorecerá su comunicación con los y las demás, además de aprender y apreciar la música de una manera distinta.

Desde el desarrollo de las metodologías activas en Educación Musical y especialmente desde el desarrollo de la teoría de Jaques Dalcroze, el movimiento en el aula es una actividad necesaria para el correcto proceso de enseñanza-aprendizaje de la música.

No sólo se utiliza el movimiento como método para canalizar la energía ni como medio de desinhibición, sino que también ayuda al escolar a estar en consonancia con el fenómeno sonoro. Por ejemplo: cuando un niño/a se mueve y está en consonancia con la música que está escuchando, está favoreciendo la recepción auditiva, una escucha más afectiva, y una comprensión mayor de la música. Es decir, podríamos decir que el movimiento desde esta perspectiva, favorece el desarrollo de la escucha activa y es un recurso apto y viable para trabajar aspectos musicales dentro del aula.

Aludiendo al primer apartado del trabajo en el que se hablaba acerca del desarrollo musical del niño/a, es sabido que las primeras experiencias que tiene el niño/a con la música es a través de los sentidos y de una forma manipulativa. Es decir, utiliza su cuerpo para crear sonidos o dar respuesta al hecho sonoro (recordemos el inicio del balanceo del cuerpo al escuchar un estímulo sonoro).

Volviendo a las ideas metodológicas sobre por qué incluir el movimiento y la coreografía en las sesiones de música, es preciso analizar qué nos puede aportar este recurso al desarrollo musical del niño.

Ha quedado explicado que el movimiento en consonancia con el hecho sonoro favorece una audición activa, una audición consciente y atenta, dando una respuesta expresiva a través del movimiento. De hecho y en palabras de Martín (2005, 4) “el cuerpo se convierte en un gran oído interior, hasta el punto de que cualquier hecho musical, sea del carácter rítmico, melódico, armónico, dinámico o formal, puede ser representado con hechos corporales”.

Convirtiendo al propio cuerpo en un oído interior, se favorecerá la escucha activa, por lo que favoreceremos que el alumnado aprenda otros conceptos musicales a través de la unión entre escucha activa y movimiento. Por ejemplo: se pueden aprender las distintas figuras musicales, bien sea moviéndose al ritmo de éstas o asociando un movimiento a cada una de ellas. Lo mismo pasaría con la forma musical: asociaríamos

un movimiento a cada frase o sección, de manera que hiciéramos más visible o más representativa la audición. También podemos utilizar el movimiento como medio de reconocimiento de aspectos de la audición como realizar un movimiento cuando escuchamos el timbre del clarinete y hacer otro cuando escuchamos el del violín.

El movimiento musical puede dar entonces como resultado la inclusión de coreografías en las clases de música, estas a su vez se convierten después en danzas, a través de las cuales poder ordenar y estructurar aquellos elementos que le permitan expresarse corporalmente. No se persigue que el niño/a aprenda danza o a bailar bien, sino que los elementos musicales que está trabajando los asimile a través del uso de su propio cuerpo.

Gracias a las danzas, pueden interiorizarse elementos musicales, sobre todo los referentes a la estructura, el tema, y ritmo, además de suponer un apoyo para el estudio vocal o instrumental (Jurado, 1996).

Dar respuesta a un fenómeno musical ya nos hace ver que el alumnado es consciente de lo que está escuchando. Le está ayudando a entender la obra, a comprenderla.

Otro de los recursos del movimiento en el aula y más enfocado quizás a los niños y niñas de primeros ciclos de Educación Primaria sería la realización de una canción con gestos. Apoyar la audición de recursos visuales (cuentos, proyectores, pantallas...) también incluye apoyar visualmente con el movimiento. Este puede ayudarnos a comprender la obra, ya que con el cuerpo le estamos dando un significado.

1.5.3. Otros recursos

Otros recursos además de los ya expuestos anteriormente:

- Recursos vocales y verbales: se trataría de acceder a la rítmica de un fragmento utilizando la palabra o simples fonemas. El ritmo es percibido y asimilado más conscientemente (Loeches y Pavón, 2005).
- La percusión corporal: es útil si queremos acompañar una audición o discriminar parte de la misma como el pulso o el acento, realizando pequeños

ostinatos rítmicos o realizando pequeñas improvisaciones con los distintos niveles corporales. Se favorece la escucha activa al tener que prestar atención a la obra musical y tener que seguir correctamente el pulso, acento o pequeñas estructuras rítmicas.

- Instrumental Orff: podemos pedir a nuestro alumnado que acompañe la audición con bordones que previamente les hemos enseñado y practicado. Esto ayudará a que por un lado, estén atentos a su interpretación y también a la audición, al tener que empastar interpretación propia y grupal con una audición concreta.

2. La presencia de la audición musical activa en los libros de texto del C.P. San Juan de la Cadena de Pamplona

Introducción

En este apartado se expondrá el análisis documental de los libros de texto presentes en el Colegio Público San Juan de la Cadena de Pamplona.

El objetivo es analizar la presencia de la audición musical activa en los libros de texto que el centro dispone como material para las clases de música y analizar qué tipos de recursos propuestos en los mismos, favorecen en mayor o menor medida a la audición musical activa en el aula.

Finalmente, el objetivo de este análisis documental será el de considerar si el material recopilado responde a las necesidades de actividades de audición musical activa, si responde a los objetivos planteados en el currículo de Educación Primaria y si éstos son incluidos en las sesiones de música como recurso para el aprendizaje de otros conceptos musicales.

1.1 Descripción de los materiales

Los materiales analizados son los libros de texto que se utilizan como recurso para las sesiones de música en el centro. Aunque la maestra no utiliza como único recurso dichos materiales, se ha realizado el análisis de los mismos para determinar de qué manera se plantea la audición musical activa en los libros de texto de Educación Primaria.

Se han pasado a analizar libros desde segundo a sexto curso de primaria (faltando el libro de texto del primer curso por motivos ajenos a este trabajo). Con los cursos, tercero y cuarto, se ha podido llevar a cabo también el análisis de libros de texto de

otras editoriales que a veces, son consultados como fuente de ideas o propuestas de actividades.

Se cuenta con libros de la misma editorial para toda la etapa Primaria. Éstos, tienen un esquema y estructuras concretas, por lo que es más fácil observar y entender la progresión que siguen los contenidos dentro de los mismos a lo largo de la etapa. Los contenidos son progresivos, teniendo en cuenta lo que se ha visto anteriormente y lo que se debe incluir como nuevo.

Los libros analizados pertenecen en su mayoría a la editorial *SM*, de los que se han contado con cinco de ellos (de segundo a sexto de Primaria). En éstos, la estructura de las Unidades Didácticas es siempre la misma:

- Música y cultura
- Lenguaje Musical
- Audición
- Flauta
- Interpretación vocal e instrumental

Únicamente dos de los libros analizados y correspondientes a los cursos de 3º y 4º de Primaria pertenecen a la editorial *Edebé* que también estructura sus Unidades Didácticas en apartados diferenciados y que son los siguientes:

- Lenguaje Musical
- Voz y canción
- Audición
- Flauta

En los apartados referentes a audición, siempre se encuentran actividades que requieren de escucha. Las respuestas que posteriormente se dan a la actividad varían y son muy diversas. Por ejemplo, en muchos casos se utiliza un musicograma para seguir la obra, o cuentan con gráficos o dibujos que representan lo que se está escuchando. Unas veces tienen que cantar a la vez que suena la audición y en otras, identificar cuál de los instrumentos está sonando.

En referencia a la discriminación tímbrica, el apartado de audición marca la mayoría de sus objetivos. Da mucha importancia a este hecho y a lo largo de los cursos se ve cómo cada vez van incluyendo más instrumentos a reconocer.

Muchos de los apartados relativos a audición musical ni siquiera trabajan una obra en concreto. Lo único que se trabaja son los diferentes timbres de instrumentos sinfónicos. Cabe destacar que éstos siguen una progresión lógica y coherente ante el desarrollo que lleva a cabo el niño/a. Es decir, comienza la discriminación tímbrica con instrumentos como: piano, flauta, violín, enriqueciéndose y añadiendo dificultad en cursos posteriores ante la inclusión del clarinete, la trompeta o el xilófono.

Finalmente (referido a los últimos cursos de Primaria), se incluyen las familias instrumentales al completo.

1.2 Descripción de los instrumentos de evaluación

Para acceder a los materiales de los que se realiza el análisis documental del centro escolar, fue preciso contar con la colaboración de la maestra especialista en música, con la que se llevó a cabo una entrevista en la que explicaría su trabajo con la audición musical activa, y con qué recursos y materiales didácticos cuenta para llevar a cabo su labor docente.

Informó también de qué manera utilizaba los libros de texto, que solo eran utilizados como una guía que facilitaba la organización de las sesiones y de los contenidos a trabajar. Sin embargo, su labor no se centraba únicamente en seguir las actividades propuestas en el libro, sino tomarlas como ejemplo o base y después modificarlas en función de sus propios objetivos.

Así pues, a la hora de trabajar con la audición musical activa, utilizaba recursos tanto pertenecientes a los libros de texto como otros que podía obtener normalmente de Internet.

En relación a los libros de texto analizados, se ha podido observar que la audición musical está presente en todas y cada una de las Unidades Didácticas de los libros. Este es un aspecto más que positivo, pues a la audición musical se le está dando la misma importancia que al ámbito de adquisición de conceptos musicales (apartado de Lenguaje Musical) o al de interpretación instrumental (trabajo de interpretación con flauta dulce). Contar con un espacio propio para la audición musical, además de cumplir con objetivos curriculares, deja patente la importancia de ésta en la Educación Musical.

Así, una vez observado que la audición cuenta con un espacio propio al que dedicar al menos tiempo de trabajo de la Unidad Didáctica, es conveniente analizar si estas audiciones fomentaban una escucha activa y con qué recursos contaba para ello.

Es cierto que en muchos de los casos (y hablando a nivel general de lo que se ha podido concluir de los libros analizados), la audición musical tal y como queda recogida en el libro, a veces responde a patrones de audición musical activa y otras veces no.

El libro recoge ejercicios que son considerados de audición únicamente por hacer discriminar al niño qué instrumento está sonando. Hay que recordar que esto no puede considerarse actividad de escucha activa, pues para considerarlo como tal, debemos seguir un proceso o respetar ciertas fases para trabajar correctamente con la audición. Una primera para la toma de contacto, una segunda para el reconocimiento de algún aspecto en concreto...etc. En este caso, el objetivo de la actividad ya marcaba la respuesta que el niño/a debía dar. Este/a disponía de distintos dibujos de instrumentos teniendo que identificar cuál de ellos sonaba.

No se quiere insinuar con esto que el ejercicio no fuera útil o inadecuado para la edad a la que iba dirigida, pero no puede contemplarse como una actividad que favorezca la audición musical activa. Podrá favorecer en este caso, el desarrollo del oído pero ajeno al proceso de escucha de una obra o fragmentos musicales con los que el niño/a pudiera haber llevado a cabo más escuchas y otros tipos de respuesta.

En otros casos, la audición viene acompañada de un musicograma o algún apoyo visual que permite seguir de una manera más dinámica la obra que están escuchando.

En muchas de las ocasiones, el enunciado de los ejercicios de audición versa de la siguiente forma. *“Escucha la audición y después sigue con el musicograma”*.

En este caso, vemos por un lado que los recursos que se utiliza para llevar a cabo la actividad de audición es el musicograma, material que permite desarrollar una actividad de audición activa por excelencia. Sin embargo, ha quedado visto que para trabajar con el musicograma debemos hacerlo también de una forma progresiva. Debemos realizar una primera escucha ajena al musicograma y en el caso del libro, lo que pide es que en la primera audición, se siga ya la música con el musicograma. La primera escucha no tiene ningún objetivo planteado, por lo que está mezclando, la exploración de lo que se supone tiene que ser la primera audición, y la ya lectura de la obra aunque sea de manera no convencional.

Es cierto que en el marco teórico ha quedado expuesto que es necesario realizar dos momentos de escucha. La primera vez para experimentar y conocer la obra, y la segunda y posteriores para introducir conceptos o llevar a cabo tareas de reconocimiento tímbrico. Sin embargo, cuando aludimos a que debe experimentar y conocer la obra, normalmente ha de ser de una manera en la que el alumno/a tome parte activa y participe de esa toma de contacto.

Si no dejamos un espacio, o si no damos alguna pauta, nunca sabremos si el niño/a realmente está prestando atención a la audición o no.

En este caso, a pesar de estar utilizando un material apto para el trabajo y desarrollo de la audición musical activa, el proceso o forma de plantearlo no es el adecuado si seguimos las pautas de trabajo de audiciones activas expuestas anteriormente.

Por otro lado, y aunque el apartado de audición musical queda enmarcado en cada una de las Unidades Didácticas, no siempre ésta queda vinculada al resto de apartados dentro de la Unidad. Es decir, en distintas Unidades Didácticas se ve cómo en el apartado de audición se ha trabajado una obra o distintos timbres y su discriminación.

Sin embargo, en los siguientes apartados no existe un seguimiento para con la audición. Un ejemplo es que después de trabajar con la obra, el siguiente apartado referido a “interpretación”, el ejercicio de interpretación no tenía nada que ver con la escucha realizada anteriormente.

Esto dificulta la tarea de trabajar activamente con la audición, pues podemos aprovechar ésta para trabajar el resto de áreas, bien sea interpretando la melodía principal con la flauta a la vez que suena la obra o pieza, bien sea acompañando con ritmos improvisados o llevando el pulso, acento o algún ritmo ostinato, o bien sea acompañando con la voz o el cuerpo. En este caso, la audición solo queda trabajada como tal en el apartado de *audición*, y cuando ésta queda trabajada de forma más correcta o que pueda considerarse audición activa.

Es fundamental que en las clases de música exista una coherencia entre contenidos y conceptos y que siempre exista música en el aula. Si se comienza trabajando con una obra, será positivo que se siga o se dedique esa sesión a trabajar diferentes elementos extraíbles de la obra, y no cambiar radicalmente de actividad y objetivo.

Por ejemplo, las coreografías que los libros recogen nada tienen que ver con la audición. Aunque en este caso también sea necesario escuchar atentamente a una música, la conexión entre ellas podría ser mayor, pues facilitaría la comprensión de otros muchos aspectos como la estructura o el tema. O en vez de trabajar únicamente en el apartado de audición la discriminación tímbrica o seguir el musicograma con el dedo, desarrollar una coreografía en base a la audición.

Si el objetivo es que únicamente se aprendan una danza barroca, entonces apenas habrá audición activa. Estarán imitando unos pasos ya establecidos y aunque escuchen atentamente la obra, si después de ella no se extraen características relativas a alguna de las cualidades del sonido o de la obra, se puede estar entorpeciendo el desarrollo musical del alumnado. No se busca que aprendan a bailar, sino que a través del movimiento sean conscientes de diferentes aspectos musicales.

Los tipos de respuesta que sin embargo se pretenden en los ejercicios de audición son diversos y dinámicos. Aunque no con demasiada relación con el resto de apartados. Para los primeros ciclos por ejemplo, abundan los cuentos musicales, de manera que en cada uno de ellos, un instrumento o melodía representa a un personaje, y después la consigna se lleva a cabo a partir de estos elementos ya expuestos. En cursos superiores por el contrario abundan los musicogramas o apoyos gráficos de la audición, pues también son capaces de representar la música a través de símbolos.

En general, se debe intentar relacionar y hacer que la audición esté presente el mayor tiempo posible en las clases de música, respetando el desarrollo del niño/a, los contenidos que debe adquirir, sus destrezas y habilidades.

CONSIDERACIONES GENERALES

La educación musical forma parte de la formación integral del niño y de la niña. Ésta constituye una materia obligatoria dentro de la actual Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), así pues, la enseñanza de la música debe ocupar un espacio dentro de la educación de los niños/as de 6 a 12 años.

Ejercer la labor docente como especialista de música de manera correcta y lograr que el alumnado aprenda y desarrolle competencias referidas al ámbito musical, requerirá por parte del profesorado conocer el desarrollo cognitivo de los niños y niñas de la etapa de Educación Primaria.

Exponer en este trabajo una teoría de desarrollo musical nos ha servido para conocer de qué manera el niño/a pasa por distintas fases dentro del proceso de aprendizaje musical, conociendo cuáles son los inicios con la misma y su posterior evolución.

Ha quedado visto también en este trabajo, qué metodologías van a permitir que el niño o la niña de esta etapa desarrolle de manera más afectiva su inteligencia musical. La apreciación musical se constituye en este punto como la base para todo proceso de desarrollo musical, pues favorece en el alumnado la comprensión del hecho sonoro.

Por otra parte, la audición musical activa supondrá la herramienta metodológica a través de la cual fomentar y desarrollar la capacidad de apreciación musical. Para lograrlo, se han detallado propuestas de audición musical como base o fuente para el logro o la consecución de la asimilación de aspectos o cualidades musicales.

Todos los pedagogos mencionados en el trabajo, centran su método de enseñanza en distintos elementos de la música, pero todos coinciden en vincular su centro del método con la audición y el desarrollo de la apreciación para una correcta formación musical.

También se ha propuesto trabajar la audición musical activa en el aula con distintos materiales como el musicograma o el movimiento musical (la coreografía), por ser éstos materiales que poder llevar al aula fácilmente y resultar atractivo para el alumnado.

La elección del material con el que propongamos posteriormente la actividad podrá tener una gran repercusión en el posterior resultado o aprendizaje del alumnado. Es por ello que se debe cuidar la elección del material, y que al hacerlo estemos procurando que el niño o la niña son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y toman una parte activa dentro del mismo.

Por último, se ha llevado a cabo un análisis documental de distintos libros de texto de Música de la etapa de Educación Primaria, en los que se ha podido concluir, que la audición queda presente en todas las unidades didácticas pero que la manera de trabajar con ella en muchas ocasiones, no favorecía una escucha activa y por ende, el fomento de la capacidad de desarrollo de la apreciación musical.

Si no conseguimos que el alumnado comprenda el hecho sonoro difícilmente conseguiremos que llegue a construir su conocimiento musical y tampoco que desarrolle su inteligencia musical. Haciendo alusión a las teorías expuestas en el primer apartado de este trabajo, debemos concluir diciendo que, el niño o niña de entre seis y doce años debe formar su propio conocimiento en base a su nivel de desarrollo cognitivo. El o la docente adoptará el papel de guía dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el niño/a es el o la protagonista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alborés, J. (2008). La educación del oído de los futuros músicos. *Música y Educación*. 76 (4), pp. 110-116.
- Barba, M.N., Cuenca, M., Rosa, A. (2007). Piaget y L. S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*.42, (7).
- Bruner, J. S (1988).*Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Ediciones Morata, S.A.
- Esteban, M. (2009). Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *Educere. Ideas y personajes*. 13 (44), pp. 235-241.
- De Peiteado, M. (1993). La audición musical activa. *Magister* 11, pp. 215- 230.
- Díaz, M., Giráldez, A. (coords). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. España. GRAÓ.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España. Paidós.
- Hargreaves, D. (2008). *Música y desarrollo psicológico*. España. GRAÓ.
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires. Ricordi Americana, S.A.E.C.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Música: amor y conflicto*. Buenos Aires-México. LUMEN.
- Hernández, J. (1996). La “otra” partitura. *Música y Educación*. 3, pp. 121-130.
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. 24, nº 3-4, pp. 773-799.
- Jurado, J. (1996). El cuerpo y el movimiento en la expresión musical. *Música y Educación*. 3, pp. 31-44.
- Lacárcel, J. (2001). *Psicología de la Música y Educación Musical*. España. A. MACHADO LIBROS, S.A.

- Lafarga, M. (2002). La música, el oído y el cerebro. *Música y Educación*, 50, pp. 27-37.
- Larenas, B. (2005). Didáctica de las artes visuales sustentada en la propuesta de las inteligencias múltiples de Howard Gardner: experiencia aplicada en un primer año medio de la comuna de Concepción. *Revista Ingeniería Industrial*. 4 (1), pp. 73-87.
- Lizaso, B. (2013). Modelos didácticos de la audición musical comprensiva. *Música y Educación*. 94 (2), 18-32.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (2006)
- Loeches, M^a J., y Pavón, J.C. Audiciones musicales activas para Educación Primaria. *Eufonía*. 34 pp. 101-105.
- Marín, M^aJ. (2003). La audición, primera fase para la apreciación musical. *LEEME*. 11
- Martín, M^a J. (2005). Del movimiento a la danza en Educación Musical. *Educatio*. 23, pp. 125-139.
- Mendoza, J. (2008). *El musicograma y la percepción de la música*. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva. Huelva.
- Monteros, J.M. (2006). Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*. 39 (1).
- Munar, E., Roselló, J., Mas, C., Morente, P., Quetgles, M. (2002). El desarrollo de la audición humana. *Psicothema* .Vol. 14, nº 2, pp. 247-254.
- Peiteado, M. (1993). La audición musical activa. *Magister*. 11, pp. 215-230.
- Pérez, M. (1996). Orientaciones didácticas para la apreciación de los instrumentos musicales como elemento de la obra musical. *Aula*, 8, pp. 291-306.
- Piaget, J. (1987). *Psicología y pedagogía*. Barcelona. España. Editorial Ariel, S. A.
- Rivera, S., Fortez, M., Rivera, I. (2007). La categoría acción en algunas de las teorías del aprendizaje *Revista Iberoamericana de Educación*. 42 (5).

- Strauss, B. (1988). Apreciación musical activa para niños. *Música y Educación*. 1 (1), pp. 57-76.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid. España. Ediciones Morata, S. A.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Obras escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid. España. Gráficas Rógar.
- Willems, E. (1992). Naturaleza del oído musical. Oír, escuchar, entender. *Música y Educación*. 5 (11), pp. 23-28.
- Wuytack, J. y Boal Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía*. 47, pp. 43-55.
- Wuytack, J. (1992). ¿Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff? *Música y Educación*. 5 (11), pp. 11-22.