

Sarai MONTES GARZÓN

---

## EL CANTO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

TFG/2013

## **Grado en Maestro en Educación Primaria**

Trabajo Fin de Grado

***EL CANTO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA***

Sarai MONTES GARZÓN

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**

**Estudiante**

Sarai MONTES GARZÓN

**Título**

El canto en la Educación Primaria

**Grado**

Grado en Maestro en Educación Primaria

**Centro**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Universidad Pública de Navarra

**Directora**

Arantza ALMOGUERA MARTÓN

**Departamento**

Psicología y Pedagogía

**Curso académico**

2012/2013

**Semestre**

Primavera



## 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 Infantil 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/3854/2007, 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 Infantil*; 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 Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, 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/3854/2007 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/3854/2007, 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 Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha permitido, reconocer y explicitar las características más destacables del desarrollo evolutivo de los alumnos de Educación Primaria. Asimismo, nos ha otorgado la posibilidad de explicar las diversas pedagogías y enfoques teóricos educativos relevantes para esta etapa, en nuestro caso, relacionados con la educación musical y el canto.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha posibilitado conocer lo más relevante del desarrollo musical de los alumnos, a la vez que las características del canto de los mismos en esta etapa. Nos ha permitido también explorar distintos métodos de aplicación de la práctica del canto en la escuela, su historia y los enfoques teóricos de diferentes expertos en el tema.

Asimismo, el módulo *practicum* se concreta en la observación y análisis de las distintas prácticas musicales y vocales que se dieron en los diferentes centros educativos visitados en los períodos destinados a tal fin.

## **Resumen**

El lugar del canto en la Educación Primaria es un tema poco habitual hoy en día en el ámbito educativo. La educación musical en general va perdiendo fuerza mientras otras disciplinas la ganan; por consiguiente es lógico suponer que el canto no es una de las actividades más comunes en las aulas de Educación Primaria. Sin embargo, amplios estudios e investigaciones demuestran los beneficios de esta práctica y las voces de los pedagogos musicales, la creen necesaria para los alumnos. Teniendo en cuenta ejemplos de escuelas pioneras en el tema, desarrollamos asimismo diferentes propuestas didácticas para lograr que se cuestione el panorama educativo del canto en la Educación Primaria de hoy.

*Palabras clave:* educación musical; canto; pedagogía musical; Educación Primaria.

## **Abstract**

The place of singing in the Primary School is a non-common topic nowadays in the educative field. In general, the musical education is losing his strength, whereas other disciplines are achieving it. So, it's logical to assume that singing is not one of the most common activities in the Primary School's classrooms. However, large studies and investigations show the benefits of this practice, and the voices of the pedagogues believe it to be necessary for students. Considering some examples of pioneer schools in that topic, we develop too different proposals to question us to change the educative view of singing in today's Primary Schools.

*Keywords:* musical education; singing; music pedagogy; Primary School.

## Índice

<b>Introducción y objetivos</b>	
<b>1. La voz y el canto. Haciendo historia</b>	<b>7</b>
<b>2. Desarrollo evolutivo del niño en Educación Primaria</b>	<b>11</b>
2.1. Desarrollo físico	12
2.2. Desarrollo psicológico	12
2.3. Desarrollo social	14
2.4. Desarrollo emocional	14
<b>3. Desarrollo evolutivo musical del niño</b>	<b>16</b>
<b>4. Situación de la educación musical hoy en día</b>	<b>19</b>
4.1. La educación musical en el currículo	19
4.2. Experiencia real de observación	25
<b>5. El canto en la educación musical</b>	<b>26</b>
5.1. Pedagogos y sus métodos de trabajo	28
5.1.1. Kodaly	28
5.1.2. Willems	31
5.1.3. Ward	33
5.2. Factores implicados en el canto	34
<b>6. Diferentes propuestas del trabajo del canto en la escuela</b>	<b>40</b>
6.1. Propuestas didácticas según metodologías del canto (Kodaly, Willems y Ward)	42
6.2. Propuesta didáctica: cómo trabajar el canto de forma transversal.	46
Canto e historia.	
<b>Conclusiones</b>	
<b>Referencias</b>	



## INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Dado el gran interés que nos despierta el canto como actividad y habiendo observado el desuso del canto hoy en día en la Educación Primaria, presentamos el siguiente trabajo. En su lectura, recorreremos temas desde la historia del canto hasta propuestas didácticas al respecto, pasando por ejemplos de escuelas pioneras en el uso del canto en sus aulas.

Así pues, el presente trabajo tiene como objetivos:

- Indagar en los orígenes del canto en la humanidad y su evolución histórica.
- Observar cómo está integrados la educación musical y el canto en el sistema educativo actual.
- Estudiar las posibilidades que ofrece el trabajo del canto en la escuela en el desarrollo del niño y según su evolución.
- Profundizar en los factores que determinarán un buen trabajo del canto en la escuela.
- Explorar diferentes métodos de trabajo del canto en el aula de música.
- Idear propuestas prácticas de canto en el aula.
- Promover el canto como eje y centro de la escuela.



## 1. LA VOZ Y EL CANTO. HACIENDO HISTORIA.

La voz. Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE, en <http://lema.rae.es/drae/?val=voz>), voz es una palabra proveniente de latín *vox, vocis* y quiere decir: “sonido que el aire expelido de los pulmones produce al salir de la laringe, haciendo que vibren las cuerdas vocales.”

Según The New Grove Dictionary of Music and Musicians, (1980) el canto es “el arte de modular la voz acentuando o apoyando sus diversas inflexiones para producir sonidos que convierten la palabra en música”

Así pues, entendemos por voz cualquier sonido que se produce en nuestra garganta y que hace vibrar nuestras cuerdas vocales, y entendemos por canto el convertir las palabras en música por medio de los sonidos que producimos. Es por esto que esta voz nuestra puede ser usada básicamente en dos “modos” o “funciones” (Pascual, 2010).

Tenemos por lo tanto la voz que se produce cuando hablamos y la voz producida cuando cantamos. Siendo la voz el principal instrumento de música que poseemos como seres humanos, este se utiliza por medio de la “voz cantada”. Este instrumento es el primer contacto del ser humano con el mundo de la música. Desde el nacimiento, el bebé tiene sus primeros contactos con sus padres mediante la voz y la voz de la madre es lo primero que el bebé oye, antes de haber nacido, incluso. La voz es ya personal e identificable, como lo es el lloro de ese bebé para su madre (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

El utilizar la voz como instrumento musical no es nada nuevo ni exclusivamente actual. Desde los primeros habitantes del planeta se encontraba especial deleite en intentar reproducir los sonidos que se oían en el entorno. Esta práctica no conoce límites en cuanto a cultura y fronteras. Es por todos bien sabido, como suele ocurrir en otros ámbitos, que la historia de la música y del canto se suele limitar a las áreas de la zona planetaria de occidente, más concretamente a la música europea (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980). No es correcto verlo así y no deberíamos consentir esta concepción en las aulas, dicho sea de paso. El trato de la voz como instrumento musical es una acción llevada a cabo por la humanidad, no por una cultura concreta y en particular. Es una “manifestación cultural universal” (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

Como hemos mencionado anteriormente, al comienzo de la humanidad, el canto empezó por intentar imitar los sonidos ambientales que rodeaban a los individuos. Incluso sin palabras, la voz es capaz de provocar a emociones con esos sonidos. Los expertos sostienen que esta

práctica vio la luz hace unos cincuenta mil años (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

¿Para qué solía usarse el canto a lo largo de la Historia?

Como es lógico suponer, los “cantantes de la época” hace cincuenta mil años utilizaban su voz como instrumento musical para transmitir ideas concretas sobre la realidad imperante del momento y de las circunstancias vividas. Podrían cantar acerca de la reciente y exitosa cacería, o de las distintas familias que habitaban juntas, de los animales, la naturaleza... La voz era el instrumento ideal para comunicar toda sensación y vivencia; estos son los orígenes más profundos del canto (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

En las siguientes etapas históricas el canto fue evolucionando hasta llegar a la concepción que tenemos hoy del mismo.

En el período neolítico se utilizaba el canto como instrumento creado por los dioses, y éstos eran el tema predilecto en la composición de los cantos. Todos los pueblos fueron desarrollando cantos en este sentido, cada uno según su ideología y creencia.

En el período mesopotámico, en Babilonia, los cantores empezaron a agruparse y la temática musical comenzó a variar, siendo más profana y usándose para fiestas además que para ceremonias religiosas.

En Egipto el canto era utilizado también para fiestas y ceremonias religiosas, aunque es en Grecia, en el siglo VIII cuando el canto comenzó a acompañarse por la cítara, un instrumento musical de cuerda. Los usos del canto y de la música variaron: desde canciones de cuna o de boda, hasta actos fúnebres. En el teatro griego se introducen los coros, donde todos cantaban la misma melodía (monodia), lo cual se alarga en el tiempo por muchos años. La primera vez que se asocia el canto con la educación es con los autores clásicos Platón y Aristóteles, los cuales afirmaban que “el canto era un medio importante para la educación”. Con esta expresión de autores tan ilustres podemos ver que ya en la antigüedad se le daba importancia al canto para el desarrollo del niño como persona. Ya entonces, en las Olimpiadas, se comienzan a realizar torneos líricos cuyas producciones estaban dedicadas al dios griego Apolo.

El pueblo judío también utilizaba el canto para sus ceremonias religiosas, y hay constancia de que este canto es una de las raíces del canto gregoriano. Además, el repertorio mismo de canto eclesiástico es una herencia de las sinagogas hebreas, donde el cantor principal (*hazan*) tenía una influencia monopolizadora y una forma de cantar brillante (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

Cuando Roma conquistó Grecia no aportó nada digno de mención al canto de la época, sino que el canto griego evolucionó con tintes romanos. La voz, como instrumento musical, se

utilizaba en grandes fiestas, dando mucha importancia a los músicos famosos, siempre que sus producciones tuviesen un tinte humorístico y distendido. En los anfiteatros se representaban festivales parecidos a los de los griegos y fue el comienzo de la unión del canto con el teatro. En la época de Nerón el canto se encontraba ya en el punto más álgido hasta entonces.

Para que esto fuese posible, los romanos tenían tres tipos de profesores de canto: los “vociferarii”, “phonasci” y “vocales”. Los “vociferarii” eran profesores que se centraban en fortalecer la voz, los “phonasci” buscaban igualar el volumen, y los “vocales” se encargaban de la entonación, modulación y el perfeccionamiento del canto.

En Asia, los chinos idearon sus propios caracteres musicales siendo característico de su estilo musical un canto con melodía variada y mucha importancia dada al ritmo. Japón, en cambio, cantaba con sonidos guturales y retenidos, mezclando incluso el estilo del canto con sus ideales religiosos (se consideraba sacrilegio gesticular demasiado con la boca).

En la edad media el arte vocal más extendido y practicado se da en las iglesias cristianas y esa es la raíz de lo que conocemos hoy por “arte vocal”. Se deja notar mucho la influencia de la oratoria antigua y los métodos de las sinagogas judías de oriente, como antes mencionábamos. La manera de producir los cantos, el estilo musical e incluso los instrumentos que acompañaban tenían mucha influencia oriental. El canto es, pues, en este momento, un recitado religioso. La palabra misma da el ritmo y se utilizan las voces graves y el canto unísono. A finales del siglo IV, tenemos el “responso” (recitación unívoca y respuesta del coro) y la “antífona” (dos coros alternados). Este canto era conocido como “canto llano” por su sencillez sin adornos. Es en el siglo VI cuando Gregorio I modifica el repertorio y llama al resultado “canto gregoriano”, aunque mantiene el carácter de canto llano (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

Hasta el siglo X continuará lo que conocemos por homofonía o monodia. Pero en el siglo XII aparecen innovaciones incluyéndose en el canto dos o tres voces, ritmo libre y melodía muy adornada. Más tarde, en el siglo XIII, aparece el motete (canto a varias voces con un gran efecto armónico). Así comienza la polifonía. Incluso teniendo en cuenta la forma de cantar se hacían distinciones sociales, lo cual no sorprende viendo las características históricas del momento. En este siglo (XIII), Gautier de Coincy, Prior de Vic-sur-Aise sostenía lo siguiente: “los ricos cantan ricamente, y los pobres tan pobremente...” (Rockseth 1939, citado en The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

A fines del siglo XV, se publican las primeras normas para adquirir un buen canto coral. Según estas normas, el canto debe ser en un conjunto, en la unidad de tiempo, en el registro medio, con devoción y arreglo a las finas costumbres ciudadanas (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

A partir de ese momento, el canto sufrirá variaciones de estilo, propósito, forma, etc., hasta llegar a tener las características con las que lo conocemos hoy en día.

La sociedad, en general, se empieza a interesar por el canto profano y por las posibilidades que ofrecía, aunque la ornamentación está aplicándose también en los motetes y otras composiciones sagradas; los cantantes prefieren ejercer su arte en cantos de música secular, como el madrigal. A partir de estos años, aparece con mucha importancia el uso del solista, siendo necesaria la práctica de una buena técnica vocal.

En el renacimiento, los nobles florentinos organizan reuniones de poetas, pintores y músicos. Estas agrupaciones reciben el nombre de “cameratta fiorentina” (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

En el siglo XVII, aparecen las escuelas de canto donde se educa a los niños en este arte; estos cantantes eran llamados “músicos”, significando esto “cantores castrados” (las mujeres no cantarán hasta más adelante, por lo que las voces agudas las realizaban los “castrati”, hombres castrados con voces agudas. En esta época se comienzan a enseñar niños para este fin). Sin embargo, cuando empiezan a usarse voces femeninas, (sobre todo voces de soprano), esto ejerce una gran influencia en el canto y adquiere mucha importancia en las composiciones de la época (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

A finales del siglo XVII se dará lo que conocemos por “el siglo de oro del canto”. Surge la ópera, lo que logra un nuevo tipo de cantante. Las razones para conocer esta época con ese nombre tan imponente, son, entre otras, el interés por alcanzar la belleza del sonido, y el aumento de la extensión de la voz y la agilidad en la vocalización. Para evitar la monotonía, el cantante se dedica al malabarismo sonoro, a la ornamentación improvisada de la voz, etc. En este período, esta nueva forma de concepción del arte vocal, se denomina “Bel canto” y la base de todo ello consiste, en definitiva, en tratar la voz como un instrumento musical, controlando las partes vocales y cultivando la ornamentación para llegar a un alto nivel de profesionalidad en el canto. Toda esta tendencia estaba apoyada en profesores de canto, especializados, independientes o que trabajan en las escuelas (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

En el siglo XIX se da un importante cambio en el gusto musical y del canto. Se busca en los cantantes registros de voz más brillantes, mejor volumen, más expresión dramática, timbres más pesados y notas más sonoras. El efecto de esto supuso que los profesores buscaron lograr en sus alumnos cantantes aumentar el poder penetrante de la voz, usando la resonancia, no utilizada hasta ese entonces en el Bel Canto.

En el siglo XX se explora el uso de la voz en muchas y variadas maneras. Se da el Sprechgesang, un estilo de expresión vocal a medio camino entre hablar y cantar. Se empieza a experimentar

con la voz, explorando diversos efectos como el glissando o los gritos controlados. Se inventa el micrófono y las técnicas electrónicas de amplificación. Sin embargo, el invento del gramófono es lo que más ha cambiado el curso de la historia del canto. Se empieza a grabar lo que se canta, se crean repertorios y recopilaciones, se puede ver la trayectoria de un cantante, corregir errores, escuchar un canto sin la necesidad de estar al lado de un cantante, etc. Sin duda fue toda una revolución para el canto, y ha influido poderosamente el canto ya en nuestros días, en el siglo XXI, con toda la música electrónica, con canciones de cientos de estilos con multitud de efectos sonoros gracias a la tecnología, además de a los cantantes mismos (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

Al llegar a este punto resulta curioso echar atrás la mirada y descubrir que todo empezó queriendo imitar el sonido de la lluvia al caer del cielo, o deseando expresar la emoción de una cacería hace decenas de miles de años.

Hemos podido vivenciar, de alguna forma, el recorrido de la Historia de la música centrada en el canto, desde los inicios, hasta la época actual. Personalmente, consideramos que este análisis nos sitúa y nos permite concienciarnos muy bien del tema. En los siguientes puntos nos centraremos definitivamente en los niños y nuestro alumnado, y cómo el canto enmarcado dentro de la educación musical es algo importante, edificante e integralmente educativo.

## **2. DESARROLLO EVOLUTIVO DEL NIÑO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Primeramente, contextualizando la etapa que nos ocupa, decir que, según expone el currículo oficial 24/2007, la Educación Primaria tiene carácter obligatorio. Abarca seis cursos (tres ciclos de dos años cada uno), que comprenden entre los seis y los doce años de edad. En general, el alumnado se incorpora al primer curso de esta etapa educativa en el año en el que cumple los seis años. La Educación Primaria se organiza en diferentes áreas que poseen carácter global e integrador.

La finalidad de este período es proporcionar a todos los alumnos una educación que afiance su desarrollo personal y su propio bienestar, que adquiera habilidades relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Teniendo esto en cuenta, en este punto presentaremos las características principales del desarrollo evolutivo que nuestro alumnado experimentará en todas sus áreas personales, a lo largo de la Educación Primaria. En la evolución de los niños, buscando que lleguen a alcanzar el desarrollo integral como personas, podemos centrarnos en varias áreas de desarrollo: desarrollo físico, psicológico, social y emocional.

## **2.1 Desarrollo físico**

Este tipo de desarrollo es el más palpable de los que podemos percibir como docentes. A lo largo de esta etapa tiene lugar un crecimiento corporal constante, con grandes avances en todos los aspectos motrices. Se producen cambios en todos los campos relacionados con el movimiento y la coordinación corporal. Aumenta la precisión, la fuerza, la resistencia, la velocidad, el equilibrio, etc..., (Olea, Hernández, Alonso, Bueno y Gutiérrez, 2008). Durante la educación primaria nuestros alumnos ganarán cerca de tres kilogramos por año y crecerán seis centímetros por año. Además de ello, experimentarán también un aumento del perímetro cefálico en tres centímetros por año. Aumentará la fuerza muscular, la resistencia y la habilidad para ejecutar movimientos (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009).

En esta etapa de la educación primaria se desarrolla la psicomotricidad, tanto gruesa como fina. La coordinación ojo-mano va a permitir el desarrollo de aprendizajes relacionados con la grafía y la expresión gráfica.

A través de los movimientos y acciones el niño entra en contacto con personas y objetos y con ellos se relaciona, constructivamente. La meta del desarrollo psicomotor es el control del propio cuerpo para sacar de él todas las posibilidades de acción y expresión, según el nivel de desarrollo de cada alumno, por supuesto (Olea, Hernández, Alonso, Bueno y Gutiérrez, 2008).

Es muy importante tener en cuenta que cada niño evoluciona de distinta manera así que debemos tratar a cada uno de forma individualizada, siendo conscientes de que ellos notarán esas diferencias; debemos canalizar bien todo tipo de comentarios, ambiente o creencias al respecto que puedan darse en el aula, sobre todo entre sus iguales (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009).

## **2.2 Desarrollo psicológico**

En la educación infantil, el niño ya es capaz de representar la realidad y de situarla mentalmente aunque sus representaciones mentales necesitan todavía de lo concreto; no es capaz de operar con ideas abstractas, pero sí que va aumentando la capacidad de abstracción; va construyendo abstracciones a partir de su propia experiencia.

Como puntos generales, aunque luego concretaremos, el niño de esta etapa mantiene un pensamiento egocéntrico, encuentra dificultad en considerar el punto de vista de los demás y explica los fenómenos según su relación con ellos (Olea, Hernández, Alonso, Bueno y Gutiérrez, 2008).



Tal y como hemos podido ver a lo largo de la carrera, el gran experto en el tema del desarrollo psicológico del ser humano es Jean Piaget (1896-1980). Su teoría, conocida como “teoría piagetiana”, sigue siendo en muchos aspectos lo que conocemos por “la teoría”, y lo sabemos por las múltiples menciones a esta teoría en prácticamente todas las áreas de conocimiento de nuestra carrera.

El principal fundamento de esta teoría, a modo de resumen, es la preocupación de Piaget sobre el origen y la naturaleza del conocimiento y cómo éste se construye y avanza a lo largo del desarrollo de los individuos (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009). Su teoría trata de explicar cómo se puede progresar de un estado de menor conocimiento y competencia sobre algo a un estado superior. Es decir, cómo los seres humanos desde su nacimiento van construyendo su conocimiento acerca del mundo que les rodea, lo que les permitirá adaptarse a la realidad, cada vez más compleja y cambiante (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009).

Así pues, Piaget se centra en la epistemología (desarrollo del conocimiento). Para él, el desarrollo de la inteligencia en el niño es el tomar conciencia de forma progresiva de la realidad, hasta formar estructuras de conocimiento que le permitan adaptarse. La teoría del desarrollo cognitivo de este autor, diferencia entre varias etapas con características propias. Etapa sensorimotora, etapa preoperacional, etapa de operaciones concretas y etapa de operaciones formales (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009).

Aunque todas tienen importancia en el desarrollo infantil, nos centraremos en explicar solamente las que nos conciernen por pertenecer a las edades que atenderemos en la Educación Primaria.

- Etapa de operaciones concretas (7-11 años)
- Empieza con la adquisición de la función simbólica. La inteligencia no es solo práctica, sino representaciones. En esta etapa el niño ya utiliza bastante bien la lógica (aparecen las operaciones lógicas) y puede resolver problemas concretos. No tiene aún la capacidad para imaginar situaciones abstractas y su mundo se vuelve más socio-céntrico.
- Etapa de operaciones formales (11- en adelante)
- Su característica principal es un pensamiento lógico, abstracto e hipotético que le permite razonar sobre lo real, pero también sobre lo posible.

Como nos dicen Olea, Hernández, Alonso, Bueno y Gutiérrez, (2008), la adquisición de nuevos conocimientos desde la escuela posibilita una “reorganización cognitiva” que determina cómo van a actuar los sujetos para que puedan comprender y resolver los problemas a los que se

enfrentan. El niño se hará más consciente de sus capacidades y limitaciones cognitivas y adquirirá un mayor control y planificación de su actividad por la interacción social y comunicativa con los adultos e iguales.

A modo de conclusión, decir que nuestros alumnos se encontrarán en la etapa preoperacional en el primer ciclo de primaria y en la etapa de operaciones concretas en el segundo y tercer ciclo. Así pues, el niño es capaz de realizar operaciones con su mente, pero siempre ligadas a situaciones muy prácticas, muy concretas. Como docentes, debemos tener en cuenta todas las fases que tienen lugar en el desarrollo cognitivo del niño para poder hacer más fácil el progreso educativo de cada uno.

### **2.3 Desarrollo social**

En educación primaria, el niño ya posee cierto conocimiento social (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009). No sólo es capaz de hacer aprendizajes escolares, sino que comienza a aprender a relacionarse con individuos de fuera de su entorno familiar. Vemos, entonces, que presentan mayor autonomía familiar y una visión nada crítica de la realidad social (lo que llamamos “conformidad social”, los niños no intentan cambiar la “sociedad” que les rodea, se adaptan a ella) (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009).

En cuanto al apego, comienza a darse cierta tranquilidad afectiva, aunque suelen seguir presentes los celos con sus iguales. Poseen mayor autocontrol, mayor capacidad de comunicación y el apego con los padres sigue siendo muy patente (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009).

### **2.4 Desarrollo emocional**

Los niños de seis a doce años presentan variadas características respecto a las emociones según su edad concreta; es por eso que voy a detallar mejor cada “sub-etapa”, si se puede llamar así para poder ver mejor la evolución.

En general, en esas edades se da lo que llamamos ambivalencia emocional. Es el estado emocional caracterizado por la combinación de sentimientos diversos que pueden llegar a ser incluso contradictorios. Concretamente en cada grupo de edades, tenemos las siguientes características (tomando las edades que se incluyen en Primaria) (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009):

- De 6-7 años: admiten que una situación puede provocar más de una emoción, pero una después de la otra.

- De 7-8 años: comprenden que hay acontecimientos que provocan dos sentimientos al mismo tiempo. Admiten que una situación puede provocar emociones contradictorias.
- De 8-12: los niños empiezan a comprender que se pueden tener emociones simultáneas de signo contrario sobre diferentes aspectos en una misma situación. Ya son capaces de revelar sus emociones y opiniones a otros como muestra de autoafirmación. Esto es muy importante para comprender las emociones de los demás y demostrar empatía. Todo esto tiene muchas repercusiones en el mundo social de los niños, para bien o para mal, según se aprenda emocionalmente.

Otro punto importante es el de la autorregulación emocional, refiriéndose este término a las estrategias que desarrollan los niños para regular sus propios estados emocionales (Mariscal, Jiménez-Dasí, Carriedo y Corral, 2009).

- Hasta los 6-7 años: los niños tratan de cambiar la situación externa buscando provocar un estado emocional alternativo más agradable.
- A partir de los 6-7 años: lo que hacen es intentar introducir directamente cambios mentales internos, ocupar la mente con pensamientos alternativos.
- El pedir ayuda a otras personas en busca de consuelo frente a situaciones emocionales adversas se da hacia dos vertientes:
  - Los padres, hasta los 6-7 años.
  - Los padres, más otros/as niños/as, ya de 7 -12 años.

Como docentes debemos tener esto en cuenta para ser muy conscientes de que los niños tienen diferentes formas de percibir la realidad por lo que es importante saber ponernos en su lugar (la importancia de la empatía). Hemos de buscar fomentar el respeto entre compañeros, la empatía y la cooperación para evitar los trastornos emocionales y la confusión en los alumnos.

Concluyendo este apartado, es importante ser conscientes de que la escuela va a influir en todos los aspectos relativos a los procesos de socialización e individualización del niño: el desarrollo de las relaciones afectivas, la habilidad para participar en distintas situaciones sociales, la adquisición de destrezas relacionadas con la competencia comunicativa, el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la autonomía (Olea, Hernández, Alonso, Bueno y Gutiérrez, 2008). La forma en que tratemos y eduquemos a nuestros alumnos marcará su presente y su futuro como personas y este es un aspecto muy serio a tener en cuenta.

### 3. DESARROLLO EVOLUTIVO MUSICAL DEL NIÑO

Para Gardner (1973) este periodo de la Educación Primaria se caracteriza por que va a sufrir el paso de un pensamiento pre-operatorio al operacional concreto y la maduración y transformación progresiva hacia una reflexión de las estructuras.

En música, pasa de una experiencia musical vivida en la educación infantil a un proceso que le permite emitir juicios reflexivos ante una situación perceptivo musical. Este juicio lo podrá emitir desde la perspectiva melódica, rítmica o de expresión musical. Podrá comprender diversas manifestaciones musicales de nuestro sistema musical: la métrica y agrupamientos rítmicos, escritura musical, etc. (Lacárcel, 1992).

Antes de los 6 años, en educación infantil los parámetros musicales que el niño posee se incluyen en su repertorio. A esta edad y etapa madurativa (Educación Primaria) el niño ha de ser capaz de traducir ya algunos de los estímulos perceptivo-musicales y de los cambios que se producen en ellos (Lacárcel, 1992).

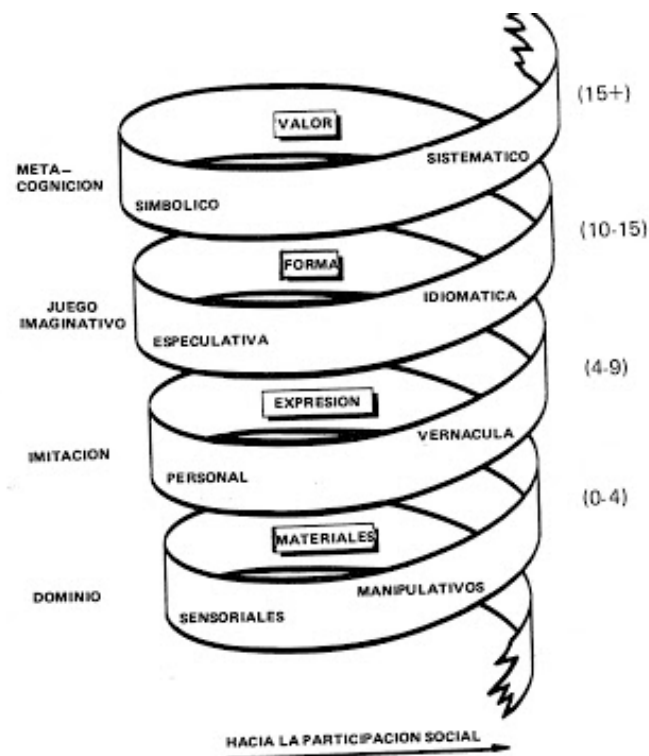
En la educación primaria distinguimos diferentes etapas que podemos concretar, según la edad del niño (Lacárcel, 1992).

- 5-10 años: se dan cambios en la comprensión musical a la vez que en la comprensión intelectual en general. Es el momento de desarrollar las capacidades musicales latentes en actividades dirigidas, con lo que se llega al cambio en el que se deja de concebir la música como una aptitud para clasificar la música según reglas o estilos y se activan secuencias melódicas que tiene en cuenta las reglas musicales. Este cambio es posible gracias al desarrollo de la memoria musical y las tareas de percepción.
- A partir de los 7 años según Gardner (1973) el niño debería ya ser capaz de combinar algunos motivos en una entidad musical apropiada para su cultura, pero sin que sea una copia de otra obra conocida. Debe dominar las habilidades motoras que le permitirán la interpretación del estilo, tradición y cultura correspondientes.

Estas dos etapas se complementan con lo expuesto por Swanwick sobre el tema. Este autor estableció etapas para cada edad del desarrollo musical del niño, comenzando desde los cero años. Ante esto, es necesario aclarar un término referido precisamente al período “no escolar” de los alumnos. Este término es la “aculturación”, entendido éste como los progresos musicales que se dan en el niño sin que el docente intervenga directamente en él. El medio proporciona a estos alumnos los estímulos sonoros y musicales dentro de su entorno cercano: familia, grupo cultural y social, etc., proporcionándole un desarrollo musical espontáneo y de adquisición natural (Swanwick, 1991).

Como docentes, nuestra labor consiste principalmente en encauzar y controlar esta aculturación musical, y las habilidades que implica, para mejorarlas y desarrollarlas específicamente.

Aclarado ya este término que implica que no seremos los primeros en edificar conocimiento y habilidades en nuestros alumnos, vamos a exponer los distintos períodos que se dan en el desarrollo musical de los niños según Swanwick (1991), y que nos acercan a la realidad musical propia de cada edad en Primaria. Todo lo expuesto por este autor puede resumirse en el siguiente gráfico, conocido como la espiral del desarrollo de Swanwick (Swanwick, 1991).



**Figura 1. La espiral del desarrollo de Swanwick**

La espiral se dirige hacia arriba, donde se sitúa la participación social, pasando por las diferentes edades y distintos modos evolutivos, cada uno con unas características propias, las cuales pasamos a definir a continuación. Es importante recalcar que nos centraremos en los modos que incluyen la Educación Primaria. Los demás solo se mencionarán (Swanwick, 1991).

- Modo sensorial desde 3 años
- Modo manipulativo 4-5 años
- Modo de expresividad personal 4-6 años

Aparece la expresión personal, primero con su máxima evidencia en el canto, en el que se manifiesta la expresividad por los cambios de tempo y altura, intensificando unos u otros de manera incluso anárquica

- Modo vernáculo 7-8 años

Comienzan a aparecer modelos: figuras melódicas y rítmicas. Son piezas muy breves pero ya en la primera fase de producción musical convencional. Se muestra la influencia que han recibido externamente, cantando interpretando y escuchando a otros

- Modo especulativo 9-11 años

Se desarrolla un deseo de buscar sorpresas musicales, intentando variaciones y desviaciones musicales desdibujando el control del tiempo o del compás que se tenía en la etapa anterior. Modifican ideas musicales preestablecidas buscando el contraste.

- Modo idiomático 12-14 años

Las sorpresas se integran en un estilo concreto de manera más clara. La variación se produce sobre la base de los modelos aprendidos y de una práctica definida. Se incluye ya el control técnico, expresivo y estructural. Buscan “llegar a adultos” produciendo música

- Modo simbólico 15 años

- Modo sistemático 15 años en adelante.

La espiral evolutiva se reactiva cada vez que se da un encuentro con la música y cuando se aborda una nueva pieza como intérpretes, oyentes, compositores o improvisando, simplemente (Swanwick, 1991).

En el aula tenemos dos posibles caminos a tomar: uno es el de subrayar el lado izquierdo de la espiral, centrándose en la creatividad individual, el placer sensorial, la exploración del sonido, la expresión personal, la capacidad de imaginación, etc. Otro camino acentúa el lado derecho de la espiral: subraya la habilidad técnica y manipulativa, el dominio de las convenciones vernáculas de producción musical y la autenticidad idiomática y estilística.

Otras corrientes van oscilando cual péndulo entre los lados de la espiral, de izquierda a derecha, y esto se refleja incluso históricamente.

En lo que a nosotros concierne, creo muy adecuado compartir lo que sostiene Bruner (1974, citado en Swanwick, 1991, 92): “tratar de aplicar una filosofía educativa sin tener en cuenta la interacción entre la izquierda y la derecha es como querer aplaudir con una sola mano”.

La propuesta para una correcta educación musical sería, en educación primaria, dar a los elementos de imitación musical gran relevancia, como centro de nuestra labor, basándonos en

la expresión personal, exploración del sonido, etc., mirando como objetivo final la adquisición de las destrezas vernáculas (figuras melódicas y rítmicas) (Swanwick, 1991).

## **4. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL HOY EN DÍA**

### **4. 1. La educación musical en el Currículo**

El debate de la importancia de la música en la escuela lleva bastantes años haciéndose oír; mientras unas opiniones intentan imponerse a otras, las voces de los expertos en el tema suelen quedar bastante de lado frente a las propuestas curriculares y exposiciones de mera opinión. Es por eso que en el presente apartado trataremos temas tan discutidos como la importancia que tiene el que los alumnos de primaria aprendan música, y la presencia de esta área en la ley y el currículo.

Empezando por la concepción que suele tenerse en nuestro país sobre la asignatura de música en comparación con otras materias, decir que varios autores (Tesouro, Gelabert y Bernal, 2005) concuerdan en la idea de que, para poder participar de este mundo tan interesante como es el de la música, su aproximación al individuo debe venir de alguna parte, como es lógico. Se le asigna pues a la escuela el papel de suplir esta necesidad.

La aproximación al mundo musical no ha de venir tan solo de la escuela, naturalmente. Las familias tienen mucho que aportar al tema. Sin embargo... ¿Qué opinan en general las familias de nuestros alumnos con relación a la asignatura de música? Musicalmente, la familia establece en su interior las primeras relaciones del niño con la educación informal sonora y musical; con respecto a esto se asocian todo un conjunto de valores, actitudes y hábitos, que serán transmitidos de generación en generación y que condicionarán muchas de las experiencias de percepción sonora posteriores de la persona, en su vida adulta (Santos, 2003, citado en Muñoz, J., Martínez, L., Armengol, C., 2010). Por ello, si la familia da importancia a una buena formación y educación musical, lo que nuestros alumnos vivencien con respecto a este tema, y la trascendencia que le otorguen variarán mucho.

Los pedagogos, o incluso los políticos y sus leyes, parecen obligados a crear una epistemología de la didáctica de la música para demostrar la utilidad de la música en relación con la comprensión lectora, las matemáticas, el desarrollo del habla, etc. Da la impresión de que la música, de por sí, no es necesaria, y de que habría que justificar su inclusión en el currículum educativo. La música en España no está considerada al nivel de otras artes como la literatura, la pintura o la arquitectura, quizás incluso nosotros mismos como docentes no la consideremos igual.

Podemos considerar como una auténtica falacia que, a pesar de que en nuestra sociedad se suele ver la música como un derecho y una necesidad humana (lo que más se hace hoy en día en Internet es bajar música mp3), ésta pueda ser marginada de nuestro sistema educativo (Mateos, 2008 citado en González, 2010).

En el artículo escrito por Tesouro y Gelabert (2005) queda el sabor de que lo que la música es en realidad, en el aula y fuera de ella, es integradora de las facultades humanas. De acuerdo con estas autoras, y en relación con el punto del desarrollo musical del niño, además de potenciar muchos de nuestros sentidos, la música estimula la inteligencia, la memoria, la creatividad y la comunicación. Los niños necesitan aprender como nadie lo que las facultades humanas dan de sí. Debemos ver lo importante que es que el niño desarrolle su potencial, más allá que llenarse de conocimiento teórico y creemos que la música es el cauce ideal para que esto suceda.

El gran potencial de la educación musical se debe a la cantidad de recursos que se pueden emplear a través de los distintos modos de expresión y percepción que se ven inmersos en el proceso creativo de la música. Al mismo tiempo, la capacidad de motivación y el carácter ameno que despierta la música en el alumnado hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en una experiencia gratificante, donde se aprende significativamente a través de la acción y la diversión (Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011).

El convencimiento de que la música contribuye tanto al desarrollo afectivo como al intelectual, a la vez que favorece la adquisición de otros aprendizajes desde las primeras edades, ha sido el motivo y el hilo conductor del trabajo de Bernal (2000). No solamente estamos hablando de la importancia de la música como asignatura aislada, sino como tema en sí, intrínseco a toda la educación del niño. En una investigación dirigida por los tres autores antes mencionados, (Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011), se ha observado que la música está presente en las demás áreas, sin duda. Tanto la educación artística en general como la educación musical en particular ofrecen unos resultados muy positivos en su aplicación con otras áreas; la música ofrece muchas posibilidades para unificar las materias. Pero poner en práctica esto anterior resulta casi imposible por la mediocre y constante globalización de los libros de texto, los cuales son utilizados como guías didácticas en sí, la escasa importancia que se le da a la asignatura de música entre otras, la creciente “obsesión” por los idiomas, etc. Esta es la causa de una metodología fría e inflexible, que forja una forma de trabajar poco creativa o significativa (Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011). De forma que la música parece relegada al último puesto del currículo.

Una vez descrita a grandes rasgos la realidad, vamos a comentar más en profundidad el currículo de primaria y sus repercusiones para la educación musical. El currículo de primaria es,



ahora mismo, la normativa imperante en Navarra, y como tal, ha de ser la que ocupe nuestra atención, hay que tener en cuenta que va a ser nuestra compañera inseparable durante todos los años de nuestra docencia.

Sin embargo, a nivel nacional, no fue hasta el período de 1970 a 1990, con la Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa (LGE), que se consiguió, por primera vez, la incorporación de la educación musical en la enseñanza general (Oriol, 2005).

En la actualidad, nos guiamos por la LOE: Ley Orgánica de Educación. Comenzó en el 2006, y sigue vigente hasta hoy. La música tiene presencia como área de conocimiento y en conjunto con plástica, forman la Educación Artística.

Como hemos mencionado antes, a nivel autonómico, nos centramos en el currículo de Primaria. El área que nos ocupa, teniendo interés en la educación musical, es el área de Educación Artística.

El área está integrada por dos lenguajes: plástico y musical. Estos lenguajes se articulan a su vez en dos ejes, percepción y expresión.

El lenguaje musical, que es el que nos concierne, se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas. En cuanto a los dos ejes del área, centrados en música, la percepción se refiere a la audición musical. La audición se centra en el desarrollo de capacidades de discriminación auditiva y de audición comprensiva, durante los procesos de interpretación y creación musical así como en los de audición de piezas musicales grabadas o en vivo.

La expresión 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 través de estos ejes se busca estimular la invención y la creación de distintas producciones musicales.

Así pues, los bloques de contenido para la Educación Musical, son el bloque 3, “Escucha”, y el bloque 4, “Interpretación y creación musical”.

La exposición anterior, todo lo que se ha hecho en nuestro país por buscar la “ley educativa ideal” y la realidad educativa actual, nos debe llevar a plantearnos los siguientes interrogantes: ¿qué enseñar realmente en clase de música? ¿Para qué hacerlo?

Hoy en día, el currículo de primaria es considerado como un supuesto en el que se ha de dar respuesta a estas preguntas que generan otras muchas. Morales y Román, (2009), recorren las leyes y decretos actuales en su estudio, analizando cada una de las competencias básicas, metodología de actuación y su relación con el currículo, la manera en que allí están expuestos los contenidos, etc. En definitiva, la respuesta al *qué* debemos enseñar en música.

A pesar de todas las opiniones, teorías y estudios al respecto, y a pesar de lo interesante que pudiese resultar analizar todos y cada uno de ellos, finalmente adoptamos la idea en la que casi todos los expertos coinciden: el máximo nivel de concreción curricular es la propia clase de música, en la que el profesor debe adquirir un “alto grado de compromiso” (Porta, 1998). Según Muñoz, Martínez, y Armengol (2010), una parte importante de cómo varía constantemente el rendimiento escolar se explica, en muchas ocasiones, por la calidad interna y la coherencia en los diseños curriculares de los centros.

El objetivo del currículo debería ser un buen resultado, positivo, significativo para el alumnado y que ayudase en la adquisición y desarrollo de las facultades humanas (Tesouro y Gelabert, 2005). Entendiendo por buen resultado que el alumnado alcance correctamente los objetivos propios de su desarrollo integral como persona, y no que alcance una media numérica de “8”. Bottero y Padovani (2007) han expuesto que el educador es un “artista”, que no tiene todavía en mente la forma en la que deberá conducir al alumno. La actividad artística y la educación es, según la expresión de Pareyson, (2007, citado en Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011) un “intentar”. Sin embargo, ellos mismos reconocen que con ello no se quiere expresar la idea de improvisación sin sentido, sin razón. Lo fundamental de su expresión es que no podemos planificar exactamente todos los contenidos, objetivos, criterios, etc., sin conocer antes a nuestro alumnado, sus necesidades y características. En este “arte” siempre está presente un elemento de racionalidad y de rigor. Esta racionalidad se sostiene en la capacidad que tiene la persona de reflexionar sobre sus propios procesos mentales y de acción.

Consideramos interesante y adecuado mencionar aquí el proyecto Spectrum. Aunque el proyecto está dirigido a la Educación infantil, podemos adaptar las propuestas para que sean adecuadas a Primaria. El proyecto Spectrum es un compendio teórico-práctico que ofrece un enfoque alternativo de la educación musical en el currículo. Consta de tres tomos. El primero “Construir sobre las capacidades infantiles” señala la importancia del desarrollo de la percepción, producción y composición. En el segundo tomo “Actividades de aprendizaje en la educación infantil”, se introduce al niño en el mundo de la música a través de experiencias de creación musical, que las puede llevar a cabo aunque carezca de formación musical. En el tercer tomo, “Manual de evaluación para la educación infantil, se conceptualizan las actividades musicales (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2008).

Creemos adecuado que el denominar con términos teóricos se realice al final de la investigación, creación y experimentación con los alumnos. Es significativo, ya que el alumno construye el conocimiento sobre su experiencia propia, lo que considero que le hará asentar bien lo aprendido. Este proyecto es una buena alternativa, o complemento y un recurso muy útil para el aula.

Es importante tener en cuenta ciertas ideas y perspectivas metodológicas del siglo pasado, sin las cuales la educación musical no sería en nuestro país lo que trata de ser. Además del currículo como marco teórico, todas estas perspectivas tendrán influencia en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje musical.

Esta profusión metodológica tuvo lugar en el siglo XX, una época de grandes descubrimientos e invenciones. En ella encontramos lo que suele llamarse “el siglo de los grandes métodos” (Hemsey de Gainza, 2004). Hemsey de Gainza (2004), realizó un recorrido por todos esos años y recoge las principales características musicales de cada período de tiempo.

#### PRIMER PERÍODO (1930-1940) MÉTODOS PRECURSORES

Durante estos años se siente la necesidad de introducir cambios en la educación musical de la época, derivada de todo ese desarrollo histórico que hemos visto antes. Unos años antes se había dado en Europa lo que se conoce como “Escuela Nueva”, una “revolución educativa”, poniendo el acento de la educación en la personalidad y necesidades del alumnado. Se difunde rápidamente toda ideología perteneciente a estos principios y se empieza a escribir sobre el tema. Expertos tan conocidos como Pestalozzi, Froebel, Montessori, etc., influyen notablemente en la educación musical.

#### SEGUNDO PERÍODO (1940-1950) MÉTODOS ACTIVOS

En estos años, los expertos pedagogos musicales, como Dalcroze o Willems y Martenot, difunden sus ideas, bases educativas y pedagogías musicales. Proclaman la necesidad de “una educación para todos”, que todos los niños tuvieran la posibilidad de aprender música. Como hemos visto antes, la música y el aprendizaje del canto estaban relegados a escuelas de música y sólo unos pocos privilegiados se dedicaban a ello. Con estos nuevos pedagogos, la música está al alcance de todos.

A grandes rasgos, citaremos las características principales de varios de los modelos de estos autores recogidos en Jorquera, (2004), y que han tenido mucha influencia en los métodos actuales de educación musical:

- Jacques Dalcroze (1865-1950): Asigna especial importancia al ritmo, relacionándolo con el movimiento corporal y la naturaleza, el arte y la capacidad de desarrollar comportamientos rítmicos del ser humano.
- Edgar Willems (1890-1978): Este autor considera la música como un ingrediente interior al ser humano y es el primero en vincular la estructura musical con la estructura psicológica del individuo.
- Maurice Martenot (1898-1980): propone una secuencia gradual que lleve al aprendizaje de la lectoescritura, propiciando un ambiente agradable y motivador

para ello. En líneas generales, entiende la educación musical como la alfabetización.

- Método Suzuki: Al contrario que Martenot, Suzuki propone dejar a un lado la lectoescritura durante un largo período de la formación, al igual que en el proceso de aprendizaje de la lengua materna, para luego volver a él más adelante. Influencia europea en su método y una alta participación de los padres.
- Sistema música y educación (Yamaha): Es una iniciativa que proviene de la industria musical Yamaha. Trabaja principalmente a partir de la enseñanza de instrumentos y desde una notación tradicional. Ofrece una educación musical hasta los 14 años.

### TERCER PERÍODO (1950-1960) MÉTODOS INSTRUMENTALES

En este período se dan métodos centrados en conjuntos experimentales. Se da además una intensa actividad en el campo educativo musical con el entusiasmo de los profesores frente a las nuevas metodologías. Destaca la figura de Carl Orff (1895-1982) que introduce en las aulas escolares instrumentos de calidad superior y el concepto de célula rítmica, entendido como la percepción misma del ritmo. Además establece una relación entre gestos - música - palabra. También destaca la idea de música elemental.

Zoltán Kodály (1882-1967), que privilegia la voz y el trabajo con los coros, guarda alguna relación con la propuesta de Carl Orff (1895-1982) pero este autor se centra en la investigación etnomusical, de donde extrae que el canto coral es la herramienta más inmediata para el aprendizaje musical, teniendo como objetivo la alfabetización musical. Zoltán Kodály realizó un repertorio de folklore de Hungría, recopilando las canciones y músicas por todo el país.

En resumen, destacamos de este período el interés por la estimulación de la producción musical grupal, integrando el juego y el movimiento corporal al conjunto vocal-instrumental.

### CUARTO PERÍODO (1970-1980) MÉTODOS CREATIVOS

Estos métodos creativos consistían en que el profesor comparte la creatividad metodológica con sus alumnos. Los alumnos intervienen activamente en las producciones musicales, no como meros usuarios, sino como creadores.

En estas décadas, la propuesta musical que predomina es la música contemporánea. Se producen piezas con ruidos, gritos y golpes destinadas en exclusiva a la enseñanza musical de los alumnos. Destacan las figuras de Murria Schaffer (1933) y John Paynter (1930).

### QUINTO PERÍODO (1980-1990) LA TRANSICIÓN

En estas décadas continúa el interés por la música contemporánea, pero surgen nuevas tendencias en el campo educativo- musical. Por ejemplo, la tecnología musical, la ecología, musicoterapia, técnicas grupales...Además, el perfil de los países se vuelve multicultural a

consecuencia de la expansión, migración y globalización. Se empieza a dar importancia a que los niños en el aula de música reciban una formación que realce la propia identidad sin dejar de integrar otras músicas y otras culturas.

#### SEXTO PERÍODO (SIGLO XXI) ACTUALIDAD

En este período, que podríamos llamar período actual, tenemos como educadores mucha diversidad de modelos, metodologías, posturas e ideologías sobre la educación musical en el aula. Sin embargo, es cierto que lo que ahora en España están siendo llamados “modernos métodos de educación musical”, ya eran llamados así en Europa hace muchas décadas. Realmente, en educación musical nuestro país ha estado prácticamente siempre a la cola de los “métodos actuales”. Tal vez deberíamos empezar a replantearnos el porqué de todo esto.

#### **4. 2. Experiencia real de observación**

Todo lo expuesto en el apartado anterior nos conduce a realizar una pequeña comparación entre toda la “teoría educativa” y la parte “real y práctica” de la observación realizada en los períodos de prácticas del Grado de Maestro Primaria. Teniendo en cuenta que el período de prácticas dirigido a la educación musical fue el de noviembre de 2012, es a éste al que me remitiré. Esta es una oportunidad de ver, en vivo y en directo, la situación de la educación musical hoy, no sólo en el currículo, sino también en un aula de primaria de un centro público de Pamplona.

Comenzando por la observación de la clase de música en general, en el centro en el que realicé mi estancia de prácticas, lo primero que me llamó la atención fue que, aunque ligeramente y sin mucha dedicación, la docente de música utilizaba algunas de las metodologías de pedagogos musicales estudiados durante la mención musical. Muchas de las prácticas que proponían estos expertos no se suelen llevar a cabo por falta de tiempo o por trabajo en exclusiva con la flauta dulce.

Aunque la referencia a los pedagogos “actuales” era clara, es cierto que se contaba con falta de tiempo para variar la metodología, o las actividades. Muy poco tiempo en realidad, tan sólo 50 minutos a la semana.

Realizaban un calentamiento inicial, respiración/relajación, ritmo, percusión corporal y ostinatos sobre pistas de música, utilizaban el siempre presente libro de texto, y cómo no, tocaban la legendaria flauta de pico o también llamada “flauta dulce”. Se le daba mucha importancia a esta última, utilizada como herramienta de evaluación, en detrimento de una metodología más activa/creativa.

Concretando más la observación hacia el uso del canto en la clase de música, decir que los niños del primer ciclo de primaria comenzaban la clase con una serie de canciones infantiles

que la docente les enseñaba. En los cursos superiores, esta práctica ya no se daba; ningún curso de tercer ciclo cantaba en clase de música. De repente, la práctica se interrumpe con el cambio de nivel. Ya de por sí esto pondría suponer un mensaje subliminal para los alumnos: “cantar en clase, lo hacen los pequeños”.

Eso sí, los libros de texto realizados a golpe de “contenidos del currículo” eran utilizados siempre, con el resultado de que los cursos superiores de primaria estaban realmente desmotivados en clase de música. Luego se comentará más sobre esto.

A pesar de la ausencia del canto en las aulas de tercer ciclo, en clase de música se hablaba mucho de los cantantes famosos del momento, con toda la importancia que se le está dando últimamente a los programas televisivos como “La voz” o en su día “Operación Triunfo”. Para los niños, especialmente para las chicas, estos cantantes son modelos, los admiran, admiran su arte...pero el canto no es algo de la clase de música. Se ve como pasatiempo para el tiempo libre.

Esto no debería ser así. Nuestros alumnos han llegado a estar hastiados en las clases de música quizás por la dedicación en exclusiva a la flauta dulce. Si es cierto que los alumnos disfrutaban del canto, aún en los niveles superiores de Primaria, lo cual podemos afirmar por la investigación de Cámara (2003), no debemos privarles de una práctica tan saludable, educativa y apreciada. A pesar de lo observado en las prácticas, estamos a tiempo de promover el canto en las escuelas. Motivos no faltan.

## **5. EL CANTO EN LA EDUCACIÓN MUSICAL**

El canto, como hemos mencionado antes, es “el arte de modular la voz acentuando o apoyando sus diversas inflexiones para producir sonidos que convierten la palabra en música” (Pascual, 2010) El canto, además, conecta con otras artes y ciencias que participan en este proceso, como son la fonética, la anatomía, la psicología, etc. No cabe duda de que la voz como instrumento dramático y vehículo expresivo esencial (el canto), tiene mucha importancia (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

A continuación se exponen los contenidos del currículo que corresponden con el uso del canto en la clase de música, todos ellos extraídos del currículo, del bloque de creación e interpretación musical:

Primer ciclo:

- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos.
- Interpretación y memorización de retahílas y canciones al unísono.

- Utilización de la voz, como recurso para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas.
- Disfrute con la expresión vocal.
- Selección de sonidos vocales

#### Segundo ciclo

- Hábitos de cuidado de la voz, el cuerpo y los instrumentos.
- Interpretación y memorización de canciones al unísono y cánones.
- Lectura e interpretación de canciones

#### Tercer ciclo:

- Interpretación de piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.
- Lectura e interpretación de canciones en grado creciente de dificultad.
- Asunción de responsabilidades en la interpretación en grupo y respeto a las aportaciones de los demás y a la persona que asuma la dirección.
- Improvisación vocal en respuesta a estímulos musicales y extramusicales.

A modo de ejemplo y refiriéndome a los objetivos y contenidos del currículo, me remito a una investigación de Pimentel (2000). En ella se sostiene, a grandes rasgos, que debemos intentar atender en el currículo a todos los bloques de contenido sin que ninguno de ellos tenga una presencia mayor que otro, y así lograr ese desarrollo integral. ¿Cómo concretamos, por ejemplo, los contenidos, objetivos y criterios de evaluación para cada etapa de una manera práctica? Porque no solemos tener en cuenta el dar esa atención práctica a todas las áreas del currículo para que se haga realidad ese desarrollo integral. Como hemos visto antes, el área de educación musical suele ser la más mermada.

Ante esta pregunta, muchos autores exponen que han preferido crear sus propios contenidos, objetivos y criterios musicales (Burgos, González, 2010). Tienen su base en el currículo, desde luego. Pero ante la escasa importancia y deficiente organización curricular, ellos suplen la necesidad de estos factores.

Teniendo en cuenta esta cantidad de contenidos que incluyen el canto es decepcionante ver que en realidad apenas se hace una buena aplicación metodológica para el aula. Normalmente se trabajan todos estos contenidos con instrumentos como la pequeña percusión, pero no con el instrumento de la voz. Además, uno solo de estos contenidos ya dan para trabajar mucho y a largo plazo. Una vez más la teoría no coincide, en general, con el día a día en la escuela.

Sin embargo, el canto va perdiendo espacio en el trabajo del aula, y el profesorado expresa su malestar ante la improbable posibilidad de abarcar el canto en la educación musical desde todas sus dimensiones (Cámara, 2004). A modo de información sobre cómo podríamos incluir

el canto en toda la dimensión de la clase de música, vamos a exponer los principios metodológicos de tres de los pedagogos musicales que centraron su método de trabajo en el canto. A través de sus teorías, puede lograrse el ver el canto más cerca de las posibilidades de trabajo con los alumnos.

## **5. 1. Pedagogos y sus métodos de trabajo**

### *5.1.1 Kodaly*

Zoltán Kodaly (1882-1967), fue el pedagogo musical que más influyó en el uso del canto en la escuela. Su método nace en Hungría, pero su onda expansiva llega a niveles internacionales (Pascual, 2010). A continuación vamos a desarrollar las bases y principios de su trabajo y método.

Kodaly fue el músico y pedagogo que incluyó la música popular en la escuela, organizó multitud de actividades musicales y materiales pedagógicos musicales y creó un solfeo relativo para utilizar en el canto (Pascual, 2010).

Su método es aplicable a todo tipo de alumnado y se basa en una música activa en la que la participación es el ingrediente indispensable para conocer, apreciar y disfrutar la música. Todo el método Kodaly se relaciona siempre con la canción, y esto es algo que nos interesa profundamente.

Este pedagogo musical realizó una renovación lingüística del canto popular junto con Bela Bartok (1881-1945). La trayectoria de este trabajo fue la siguiente: recopilar las canciones populares visitando incluso las regiones más apartadas de Hungría, ordenarlas y clasificarlas, incluir estas canciones como inspiración para la música culta, crearlas y fomentarlas y, lo que a nosotros más nos compete, difundir su método entre el profesorado y publicar cancioneros y materiales didácticos para todos los niveles escolares.

Como antes he mencionado, el elemento principal del método Kodaly es el canto. Es la base sobre la cual se edifica toda la enseñanza de la música. Este pedagogo se dio cuenta de que la voz es el mejor instrumento que tenemos al alcance de todos, y decidió que sobre este fundamento, los demás condimentos musicales serían sencillos de experimentar y asimilar.

Para él, el solfeo era tan sólo una herramienta para leer música cantada y el contenido a estudiar era la canción popular y sería después de haber trabajado con esta música que se ampliaría el repertorio a la música clásica (Pascual, 2010).

En definitiva, todo el trabajo de este pedagogo se fundamenta en “el canto coral a través del folklore húngaro” (Pascual, 2010).



Practica el canto a oído y el solfeo relativo, así como la fononimia. Los otros instrumentos son meros acompañantes de las canciones.

Según Kodaly, darle a la música y al canto la importancia debida se logra a través del ejercicio musical activo y la participación en las actividades musicales; haciendo esto conseguiremos que nuestros alumnos adquieran asimismo una buena base socio-músico-cultural que les enriquecerá. Así que, es primordial integrar la música en la enseñanza general.

Buscando prevenir el tan nocivo analfabetismo musical, que lleva a no percibir la calidad de la buena música, se centró en facilitar a los alumnos la adquisición del lenguaje musical y el poder entonar a primera vista. Él recomendaba para las edades comprendidas en Primaria (6-12 años) dos clases semanales de canto de cincuenta minutos, y así luchar contra ese analfabetismo musical desde el canto.

Sin embargo, se tiene en cuenta que la metodología del canto comienza mucho antes, en los hogares, ya que es donde los bebés aprenden canciones y juegos musicales; así llegarán a la escuela con un pequeño repertorio, si sus padres les cantan en casa.

Según Torrens (1997) en Cámara (2004), existen dos maneras de concebir la música: una que se vive de forma natural, aprendiéndose por la propia transmisión de los sonidos y su repetición, y otra, que se adquiere de manera artificial, implicando teorización. Si bien ambas formas de aprendizaje deben estar complementadas en la escuela para que el desarrollo musical del niño sea integral, la primera manera es la que determinará la realidad de la segunda y es desde la primera niñez, en el hogar, donde debe llevarse a cabo, como Kodaly sostenía.

Detalle a continuación algunas de las características del método, de carácter más metodológico.

Kodaly empleó el solfeo relativo frente al absoluto. El solfeo absoluto es poder cantar cualquier melodía en la clave en la que esté, independientemente de su sistema modal, tonal o atonal. En cambio el relativo es el que posee el mismo orden de tonos y semitonos para escalas mayores y menores (Pascual, 2010).

La tónica de todas estas escalas es llamada "do" o "d". Esto es el conocido "do movable", "solfa" o "solmisación". Permite aprender los intervalos y distancias sin clave ni tonalidad previa y leer música desde el primer momento.

Así pues, se comienza por el sistema relativo y cuando el niño tiene asimiladas las distancias de los intervalos, sonoros o visuales en el pentagrama, se aborda el sistema absoluto de las notas. Los sonidos absolutos se escriben de la siguiente manera (sistema anglosajón de nuestros días): A B C D E F G (Comenzando en el La)

En cambio, en el sistema relativo es como sigue: la, ti, do, re, mi, fa, so.

Las alteraciones se indican modificando la última letra de la nota con una “i” si es sostenido y una “a” si es bemol (Pascual, 2010).

Así pues, las escalas cromáticas quedarían así.

**Escala cromática ascendente**



do di re ri mi fa fi so si la li ti do'

**Escala cromática descendente**



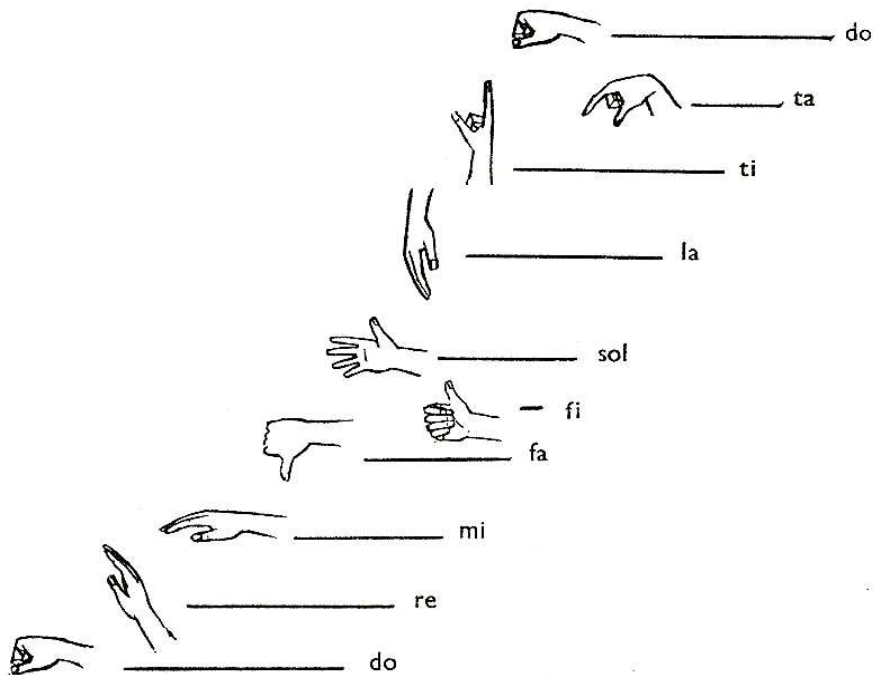
do' ti ta la lo\* so sa fa mi ma re ra do

\*(El “lo” es una excepción para que no coincidan dos sonidos con el mismo nombre.)

**Figura 2. Escalas cromáticas Kodaly**

Otro de los pilares metodológicos de este pedagogo, es la fononimia. La fononimia consiste en un sistema de canto con signos manuales y no con escritura. La lectura desde el pentagrama no es realizada. El objetivo de esto es educar al niño de una forma inconsciente para lograr una afinación interna auditiva correcta (Pascual, 2010).

Los gestos manuales, junto con los sonidos del sistema relativo, son los siguientes:



**Figura 3. Gestos manuales. Fononimia de Kodaly**

El docente realiza los gestos, los alumnos los identifican con el sonido y lo reproducen cantando. Más adelante, en la propuesta didáctica veremos un ejemplo.

En cuanto al ritmo, Kodaly ideó una serie de sílabas para denominar las figuras rítmicas y así poder leer una partitura o una secuencia rítmica con facilidad. Llamaba a las negras “ta” y a las corcheas “titi” (Pascual, 2010). El esquema que seguiría para una determinada secuencia rítmica sería la siguiente:



**Figura 4. Nomenclatura de las figuras rítmicas por Kodaly**

Kodaly además utilizaba la percusión corporal para representar los ritmos, sobre todo hacía uso de las palmas para seguir las figuras. En el ejemplo anterior, sería así:

Palmada-palmada-dos palmadas-dos palmadas-palmada breve-palmada-palmada breve-palmada-palmada

El último pilar del método que vamos a comentar es el uso de la pentafonía. Kodaly utilizaba las escalas pentatónicas, habiendo comenzado en los niveles inferiores de la educación con escalas biatómicas y triatómicas (Pascual, 2010). La razón de utilizar este tipo de escala es porque la mayor parte de las canciones húngaras tienen esta base, y eso facilita el aprendizaje de los niños. Para que los alumnos se hagan al uso de estas escalas y las interioricen sonoramente, se aprenden primero canciones populares que contengan ejemplos de estas escalas, lo cual es crucial para basar luego los estudios más teóricos.

En el método elaborado por Kodaly, se utilizan materiales como instrumentos de percusión y melódicos, pizarras magnéticas, pentagramas, el cuerpo mismo y cómo no, la voz, siendo el instrumento principal y la base para el aprendizaje del método (Pascual, 2010).

En conclusión, este método, ya universalmente conocido, sigue siendo un reto para nosotros como docentes. Requiere esfuerzo extra por parte de todos, ya que supone una forma novedosa y distinta de trabajar.

### 5.1.2 Willems

Edgar Willems (1890- 1978) es un pedagogo muy relacionado con el uso del canto en la escuela, aunque su trabajo central es la formación del oído musical, la educación auditiva.

Como fundamento principal en su metodología, Willems se centra en la psicología del desarrollo para, a partir de ahí, derivar toda la enseñanza musical. Destaca mucho su amor por la infancia, los niños y la música, en lo que centra todo su trabajo. En su método incluye su fascinación por los sonidos y busca realizar una verdadera educación a nivel afectivo, dinámico, sensorial y de “inteligencia y espíritu” (Pascual, 2010).

La educación que sostiene es progresiva, huye de hacer ejercicios “monotema” y busca desarrollar la musicalidad. Una de sus ideas recomienda el cantar a los niños desde el vientre materno, lo cual preestimula y desarrolla la afectividad.

Para este pedagogo, la canción es el eje central de la clase, haciendo un gran paralelismo entre el lenguaje hablado y la música. Este paralelismo está, por ejemplo, en sentir en valor expresivo y afectivo del lenguaje, en aprender las letras y aprender los nombres de las notas, en hacer redacciones y ser compositor (Pascual, 2010).

Para Willems, las canciones son el mejor medio para el desarrollo auditivo, pero su eficacia depende de que el docente realice una selección del repertorio adecuada. El uso de la canción es indispensable para una correcta afinación. Este pedagogo no recomienda empezar directamente con las grafías musicales convencionales, sino que utiliza las canciones representadas con movimientos sonoros. Esto es, la letra de la canción con un gráfico lineal que señala las subidas y bajadas de altura, para afinar correctamente cada palabra de la canción (Pascual, 2010).

Es esta una gran alternativa a la hora de presentar al alumnado en los primeros niveles de desarrollo una partitura para cantar, y poder descifrar la altura de las diferentes partes de las canciones.

Todas las actividades propuestas según esta metodología en el aula, van de menor a mayor energía y sus principios metodológicos están ordenados en grados que representan las diferentes fases que experimentan los alumnos, conteniendo éstas los diferentes contenidos a lograr (Pascual, 2010). Estos grados a los que hemos hecho alusión antes, son los siguientes:

- 1º Grado de iniciación musical: vivir, revelar y sembrar.

En esta etapa el niño tiene que vivir lo ordinario y lo concreto para después revelarles los fenómenos musicales. Es el momento de despertar el interés, la participación y la iniciativa, desarrollar un funcionamiento global y buscar la belleza en el todo.

- 2º Grado de iniciación musical: despertar, impregnar, asociar

En este momento se asocia el sonido con el grafismo y se aprende a afinar con precisión. El ritmo también se vuelve más preciso y tratamos de conseguir cierta memoria sensorial. Reforzaremos el sentido tonal.

- 3º Grado de iniciación prosolféico: ordenar y tomar consciencia

En este grado pasamos de lo concreto a lo abstracto y el objetivo es ordenar y denominar distintos elementos musicales. Se ve la aplicación de todo lo aprendido con instrumentos y buscamos desarrollar las capacidades creativas y expresivas.

- 4º Grado de iniciación al solfeo vivo: alfabetización musical, lecto-escritura.

En el último momento del desarrollo del alumnado, la alfabetización es uno de los objetivos prioritarios de la educación musical. Se realiza ya la lectura y escritura rítmica, melódica y armónica, improvisación y el uso de las escalas según la evolución del lenguaje.

También es muy útil la división que realiza por ciclos de primaria y en los que recomienda el trabajo de diferentes aspectos.

- Primer ciclo: el desarrollo auditivo y rítmico y pre - grafías a modo de introducción para las grafías convencionales.
- Segundo ciclo: Desarrollo de las grafías musicales
- Tercer ciclo: lo que conocemos por solfeo.

En resumen, lo más significativo para nosotros de este pedagogo, en este momento, es que parte de la psicología del desarrollo, para adaptar la educación musical a las circunstancias de cada etapa y edad, y que pone el acento en la cultura vocal, el canto, la correcta adquisición de un buen repertorio de canciones, el sentido melódico, la improvisación libre modal y tonal, la dirección coral...Así pues, la canción es el centro de su metodología en la escuela.

### 5.1.3 *Ward*

Justine Ward (1879-1975) se dedicó al estudio de la música medieval con los monjes benedictinos de Francia. Se especializó en canto gregoriano. Su método tiene como finalidad ofrecer a los niños desde los seis años una formación centrada en la música clásica, la canción popular y, el canto gregoriano, que constituye la base sobre la que pueden construir su formación musical (Muñoz, 2007).

Su obra es un método dirigido al profesorado para dar la oportunidad a los alumnos de cantar bien teniendo un docente que controla la técnica vocal. Todo el método es exclusivamente vocal, ya que también considera la voz como el instrumento musical más importante. Busca lograr la afinación correcta y para ello utiliza el trabajo auditivo y el ritmo utilizando exclusivamente la voz. Utiliza también un lenguaje métrico con sílabas para cada figura rítmica (dos corcheas: dale. Negra: dan y blanca: don) (D'Almendra, 2007). La herramienta para la correcta formación vocal es el uso de los cantos infantiles populares y cánones clásicos. Utiliza el piano simplemente para entonar con exactitud en el principio de la melodía.

Para esta pedagoga, la música tiene un gran potencial educativo, teniendo como gran objetivo el conseguir que cada alumno pueda aprender a utilizar la voz sin esfuerzo, de una forma bella que produzca placer al cantar (D'Almendra, 2007).

Para concluir con el tema que nos ha ocupado de los expertos del canto en la escuela, creo muy positivo el hecho de haber estudiado a todos estos pedagogos que centran parte de sus principios precisamente en eso, en el uso del canto en el aula; no creo, no obstante, que sea uno solo el que tenga la mejor propuesta. Una forma adecuada de llevar a la práctica estas metodologías, podría ser combinar principios de los tres, y variar la importancia dada a cada uno de ellos según los resultados que se produzcan con nuestros alumnos. Tener una actitud abierta a toda variedad de métodos y posturas metodológicas es lo más sabio en nuestra profesión, aunque haya que seleccionar dependiendo de las necesidades de nuestro alumnado.

## **5.2 Factores implicados en el canto**

A pesar de que cantar es “una conducta extraordinariamente genuina de la especie humana y una de las formas más antiguas de expresión” (Barceló, 1995), el canto no debería ser considerado como una actividad ociosa más, incluso dentro de la escuela (Cámara, 2004). Para que los alumnos puedan entrar con todo su peso en este mundo tan mal conocido y poco amado, hay varios factores que tendremos que tener en cuenta, ya que están directamente relacionados con el correcto desarrollo de un canto de calidad. Estos factores son los docentes, las familias, los ambientes externos de los alumnos y los recursos necesarios. (El factor del currículo ha sido expuesto con anterioridad, así que prescindiremos de él en este apartado).

En cuanto a los docentes, toda persona relacionada con los más pequeños sabe de la atracción tan poderosa que ejerce la música y sus diferentes manifestaciones en edades tempranas, junto a la carga afectiva que implica (Cámara, 2004), pero ¿le concede el profesorado la importancia que tiene?; ¿conoce sus características como eje motivador de otros aprendizajes?...

De acuerdo con Vilar (1998) la educación musical en la escuela primaria requiere de la presencia de profesorado cualificado para esta función. Se da muchas veces el caso de que el maestro generalista asume la docencia de esta área. Esto se ha revelado, a todas luces, insuficiente. En su aportación, Vilar (1998), ha realizado una investigación contrastando tres tipos diferentes de profesorado y exponiendo las ventajas e inconvenientes de pertenecer a uno u otro de estos grupos. Un docente en el aula de música puede ser un maestro exclusivamente especialista en educación musical, un maestro generalista con una ligera especialización optativa y un maestro generalista-especialista. Su estudio esclarece la opción

de maestro generalista-especialista como una opción insuficiente, y eso es lo que nosotros vivimos hoy en día como docentes.

Teniendo como base una serie de investigaciones sobre el canto en varias escuelas británicas, se incluyen algunas de sus conclusiones para ver qué es lo que ha funcionado en ellas.

Lamont, Daubney y Spruce (2012) nos dejan muy claro que aunque en la ley esta reflejado el canto en el aula de música, es imprescindible para que éste se realice efectivamente, un “líder entusiasta”. Esto es, un docente en la escuela que “empujará” del proyecto del canto y que tenga ese amor genuino por mantener el canto como parte de la vida de una escuela.

La importancia de que el docente encargado del canto sea un especialista, como antes he mencionado, es primordial, ya que el especialista se centrará en que los alumnos desarrollen una técnica vocal adecuada, además de que desarrollen el placer del canto en sí.

Ante la necesidad de que los docentes estén cualificados para enseñar canto a los alumnos, se ha llevado a la práctica el contratar a un experto en el tema que venga a la escuela a dar seminarios para los docentes, a fin de capacitarles para tan grande tarea. El problema con esta idea, según los resultados obtenidos en encuestas y entrevistas (Lamont, Daubney y Spruce, 2012), ha sido que mientras el especialista estaba en el centro impartiendo el curso, el tema se desarrollaba correctamente. Los docentes tomaban notas, daban ideas, expresaban dudas y se animaban incluso a desarrollar una técnica vocal adecuada. Sin embargo, una vez que el experto concluía con su seminario, los docentes que se quedaban en el centro no poseían la “memoria musical”, motivación o energía para llevar a la práctica lo aprendido en el seminario. Asimismo, para procurar que la práctica del canto no esté relegada al aula de música en exclusiva y que los alumnos puedan verlo como parte de la vida y no como parte de una asignatura, es recomendable que todos los docentes desarrollen cierta técnica vocal para hacer uso de ella en sus clases. No es necesario que el docente tenga una voz espectacular, sino que posea la confianza suficiente en sus habilidades como cantante para hacer uso de ellas en el aula, e integrar el canto en todas las rutinas de la escuela (Lamont, Daubney y Spruce, 2012).

Hacer que el canto ocurra en todas las rutinas de la escuela es el primer paso para los docentes. Pero el segundo paso es hacer que el “buen canto” forma parte de la vida escolar, y eso puede llevar más tiempo. Es necesaria una buena motivación, acceso a soportes especializados, entrenamiento en técnica vocal, integrar el canto primordialmente en el currículo, etc. Para ello, lo más recomendable es una formación continua del profesorado que les convenza, a ellos los primeros, de la importancia de la música y de cantar como parte fundamental del desarrollo del niño como persona integral (Cámara, 2004).

Otro factor implicado en el canto de los alumnos son las familias. Es a través de la familia, como los hijos adquieren o no sus primeras nociones para el desarrollo de sus aptitudes musicales; los padres, predisponiendo al niño de forma temprana a unos u otros estilos musicales construyen la base de sus futuras experiencias con la música.

Desde que el bebé nace, oye los sonidos que se producen en casa y el hecho de que desde tan tierna edad se familiarice con las canciones es muy positivo. Este factor determinará su futuro, ya que si se le canta en casa (canciones de cuna, canciones infantiles, religiosas, o del tipo que sean), ese niño ya tendrá una base, una relación preestablecida con el universo del canto. Si sus padres cantan, él cantará y todos cantarán juntos, disfrutarán con ello y reforzarán los lazos que los unen. El alumno verá todo positivo cuando se le presente el canto en la escuela, porque desde su nacimiento lo ha vivido como parte de su ser. Ya no verá que el cantar solo el propio de los de Infantil, sino que verá el canto como parte de la vida misma, de forma integral en el ser de la persona.

Varias investigaciones coinciden en que cuando los padres cuentan con una educación notable, que suele ir pareja a una posición social de clase media-alta, aparece una relación entre su educación, los gustos musicales de los hijos, (orientados hacia la música clásica), la práctica de éstos de cualquier instrumento musical (que les lleva a adquirir una formación musical asistiendo a centros especializados) y en general la consideración de la educación musical de los niños en la familia como un complemento importante en su formación, reglada o no (Lamont, Daubney y Spruce, 2012).

Es muy importante que con independencia del perfil social que caracterice a los padres, éstos asuman un compromiso suficiente en el fomento de las capacidades artísticas de sus hijos. Pero si este compromiso no ocurre, ha de ser la figura del profesional de la enseñanza musical, en todos los niveles del sistema educativo, la que se preocupe por estimular el acercamiento de los alumnos a la enorme pluralidad de músicas y estilos musicales que existen.

Lo que se conciba del canto en los ambientes externos a la escuela es otro factor determinante para el niño. El hecho de que los niños estén más cerca del mundo del canto que otros está estrechamente relacionado con las familias de las que provengan, como comentaba en el apartado anterior, y de las actividades externas a la escuela a las que asista con regularidad (Lamont, Daubney y Spruce, 2012).

Esta necesidad de ambientes externos donde se fomente el canto como parte integradora de la persona, está estrechamente relacionado con las familias. Como antes he dicho, habrá familias que fomenten esta práctica entre sus hijos y habrá otras que no lo hagan, por economía, ignorancia o dedicación a otros ámbitos de la vida.



Es crucial que los alumnos puedan ver que el canto no es cuestión de “clase de música”. El hecho de poder hacer que los alumnos vivencien el canto en otros ambientes extraescolares desde la escuela ha resultado muy motivador y positivo (Lamont, Daubney y Spruce, 2012).

Por ejemplo, en el caso de las escuelas británicas, el canto es parte de la escuela en su totalidad. Es destacable el hecho de que en ellas los niños participan en recitales fuera de la escuela, en conciertos de canto o incluso competiciones de coros escolares, o conjuntos de coros de varias escuelas. El hecho de que el canto se vea como parte de la sociedad más que aisladamente parte del colegio ha aumentado el compromiso de los alumnos con el canto. Es por ello que desde la escuela deberíamos potenciar estas actividades extraescolares que inserten el canto en la vida y realidad que rodea al niño en todo momento (Lamont, Daubney y Spruce, 2012).

Otro ambiente externo es el de las escuelas de música. También el que un niño acuda a una de ellas o no depende mucho de la familia y de la importancia que se le da a la música en ella. Si bien es positivo, hay que tener en cuenta que existe bastante desmotivación entre los alumnos de escuelas de música, ya que en el aula ordinaria sienten que lo “saben todo ya”, se desmotivan, van a música para “relajarse”, o peor aún para hablar y disturbar la clase. La solución estaría en realizar en el aula actividades musicales que no sean lo mismo que tenemos en escuela de música, enseñanza más formal. El hecho de poder realizar actividades, de canto en este caso, que puedan atraer tanto a alumnos de escuela de música como a los que no asisten a una es un reto bastante comprometido. Creo que aunque es laborioso, puede hacerse simplemente siguiendo las metodologías de los pedagogos que llevamos mencionando en todo este trabajo, ya que acercan la música a todos sin importar los conocimientos teóricos, intentando llegar a la experimentación del canto y la música a través del disfrute y el trabajo significativo.

Por último, creemos importante destacar la importancia que en la investigación realizada en estas escuelas se le da al canto en los niños que acuden asiduamente a los cultos religiosos en iglesias cristianas. En las iglesias, la alabanza es algo que forma parte de la vida cristiana en sí, el canto se vive como algo que forma parte de la vida. Los niños tienen la oportunidad de cantar en la escuela, en el coro de la iglesia, en su casa en los cultos familiares, etc. La alabanza a Dios por medio del canto es parte de la vida de estos niños y a éstos no les cuesta concebir el canto como parte indispensable del desarrollo integral de las personas (Lamont, Daubney and Spruce, 2012).

En cuanto a ambientes externos, quedaría por mencionar lo que los alumnos viven por su cuenta, fuera de la ecuación formal. Por ejemplo, cantar en el recreo, con su grupo de amigos,

al salir de clase, etc. Esto es algo que sigue dándose, aunque quizás no tan a menudo como querríamos.

En cuanto a los recursos, es lógico ver que son necesarios para cualquier objetivo a alcanzar. Pueden ser recursos personales, materiales, temporales...En el caso del canto en la escuela los recursos más necesarios, aparte de los personales (un docente al menos cualificado e implicado, como antes hemos explicitado), son los materiales.

Los docentes necesitan saber dónde encontrar un buen repertorio y cómo adaptar éste a sus propios objetivos y metas (Lamont, Daubney y Spruce, 2012). El trabajo de selección, adaptación o incluso elaboración de dicho repertorio nos ocuparía bastantes decenas más de páginas. Es importante remarcar que el trabajo de lograr un buen repertorio ha supuesto mucha polémica, teorías, y sobre todo, frustraciones de profesorado y alumnado. Un buen profesor a los del estilo de los descritos anteriormente, no puede dar todo de sí para la “causa” sin unos recursos materiales apropiados. Ha de dedicar gran parte de su “tiempo extra” a lo antes expuesto: selección, adaptación y creación de repertorio para hacer uso de él en la escuela.

El repertorio ha de estar basado en los intereses de alumnado, teniendo en cuenta sus gustos musicales, además de incorporar estilos musicales variados, de nuestro país y cultura y de otros lugares (Lamont, Daubney y Spruce, 2012).

El recurso del tiempo es algo escaso en nuestros días en nuestro país. Con sólo una sesión de cincuenta minutos a la semana, es improbable que, con todos los contenidos a impartir, el docente encuentre el tiempo para dedicarlo al canto. Es por ello recomendable el trabajo transversal, teniendo el canto como eje común entre áreas. Algo complejo de coordinar y de “bajar a la realidad”, pero, sin duda, algo posible y positivo. Más adelante propondré una secuencia para lograr algunas de estas metas, explicando el marco teórico de lo que la transversalidad implica.

A modo de ejemplo práctico, se expone a continuación el caso de las Singing Schools, el cual es muy interesante y digno de mención, más aún contrastado con mi experiencia musical antes relatada en la escuela.

Las Singing Schools son un conjunto de siete escuelas británicas que han logrado ya implantar el canto como eje y corazón de la escuela. Estas escuelas promueven el canto desde currículo, con ayuda del currículo y más allá del currículo y su objetivo principal es desarrollar en el niño la realidad de un interés en el canto de por vida.

Para ello el canto es una de las características que definen la humanidad (Welch, 2005, citado en Lamont, Daubney y Spruce, 2012) a la vez que supone la adquisición de funciones sociales, interacción y desenvoltura en la vida diaria. No solamente pueden verse resultados musicales

positivos, sino que el hecho de utilizar el canto como centro escolar, proporciona beneficios no musicales. Por ejemplo, hay investigaciones que han respaldado el potencial terapéutico del canto en pacientes con dificultades neurológicas (Cohen y Masse, 1993, citado en Lamont, Daubney y Spruce, 2012). Entre otros beneficios, tenemos el incremento de la confianza en uno mismo y la cooperación con los demás, la reducción de tensiones y estrés, y la mejora del bienestar y salud personales (Clift et al., 2010). Además de esto, un niño con buenas experiencias en el buen canto escolar hace que desarrolle interés por la música en general mucho más que si no tuviese una “educación vocal.”

Ante todas estas ventajas y la creciente ausencia del canto en las escuelas, el gobierno británico promovió a principios del siglo XXI, un manifiesto para promover el canto de alta calidad en las escuelas (Lamont, Daubney and Spruce, 2012). Este tratado, llamado “Music Manifesto”, estaba respaldado por políticos de la educación y músicos profesionales y preeminentes. La finalidad de este “Manifiesto” era lograr en las aulas la adquisición de todos los beneficios que trae el canto a los niños, el disfrute que éste conlleva, el desarrollo del lenguaje oral y el promover la salud mental y física. Todo ello a través del canto.

Las escuelas que se metieron de lleno en aplicar este manifiesto en su sistema educativo de centro, comenzaron a seguir los pasos para lograr todo esto. Consultaron e investigaron los intereses musicales y preferencias de los alumnos y contrataron a profesores expertos en canto de diversas culturas y trasfondos. Todo lo que hemos puesto como ideal en las características anteriores que necesita un centro para promover un canto de calidad, fueron aplicadas en estos centros; todo en cuanto a profesorado, recursos, ambientes externos, implicación de las familias, la comunidad educativa...

La mayoría de estas escuelas son religiosas, así que tienen la oportunidad de practicar con himnos, hacer coros que canten conjuntamente, conciertos en fechas señaladas, obras de teatro, coros de centro...

Prácticamente todas las actividades e iniciativas son pioneras y hay muchos retos para prolongar esta práctica del canto en todos los niveles educativos y, a la larga, en la vida misma. El resultado que han obtenido estas escuelas muestra que el canto es una actividad musical con la que todos los niños pueden disfrutar, y con la que todos los docentes pueden sentirse seguros y realizados trabajando. Todas las medidas aplicadas del manifiesto han tenido un gran impacto, que ha llevado a otras escuelas a plantearse el tomar su ejemplo (Lamont, Daubney y Spruce, 2012).

Sin embargo, los docentes de esas escuelas afirman que es indispensable el entusiasmo y motivación por su parte, así como el interés y trabajo de desarrollar unas habilidades de calidad en el canto para poder llegar a participar de un canto de calidad. Es así como

lograremos que el canto vuelva a ser el centro y el corazón de la clase de música...y del centro mismo. Una vez más, la responsabilidad de la tarea está en nuestras manos.

Contrastando esto con mi experiencia en las escuelas de Pamplona, veo que no hemos alcanzado nada ni remotamente parecido a esto. En todos los centros donde he realizado mi estancia en las prácticas, el canto era un simple accesorio para captar la atención de los alumnos cuando la clase se desmadraba. Se cantaban un par de canciones infantiles que la docente se supiera y se comenzaba la clase. El canto ni siquiera formaba parte de la “clase” en sí. Era como un “calentamiento”. Los niños estaban muy motivados, sobre todo en los cursos inferiores de primaria, y querían seguir cantando...pero era imposible...los contenidos del currículo han de ser enseñados con una sesión semanal de dedicación.

Como docente, me encantaría poder poner en práctica algún proyecto basado en el caso de las Singing Schools. Creo sinceramente en los beneficios que trae el uso del canto como algo indispensable para el desarrollo de los niños. Si algún día puedo ejercer de profesora de música, espero poder tener lo que hace falta para dejar de lado, junto con mis compañeros, todo el pasado de “música de relleno de horario” para pasar a hacer algo constructivo y positivo de lo que todos, alumnos y profesorado, nos beneficiemos.

## **6. DIFERENTES PROPUESTAS DEL TRABAJO DEL CANTO EN LA ESCUELA**

Antes de comenzar con las propuestas didácticas en sí, se va a realizar un breve resumen de lo que el canto tiene para aportar a la adquisición por parte de los alumnos de las competencias básicas recogidas en el currículo de Primaria. En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones del currículo, contamos con ocho competencias básicas, que a continuación se desarrollarán desde la perspectiva del canto (Currículo oficial 24/2007)

### **1. Competencia en comunicación lingüística.**

El canto es una forma de comunicación en sí. La expresión y comunicación oral se trabaja de lleno durante esta actividad, y por medio de ella pueden transmitirse mensajes de todo tipo: emocionales, narrativos, informativos...

### **2. Competencia matemática.**

Esta competencia se trabaja a la hora de desbrozar las piezas musicales para cantarlas, o de aprender las canciones mismas. La división del tiempo, el ritmo, el compás en el

que se canta y el pulso, todo ello implica las matemáticas. Todas las figuras rítmicas implican valores numéricos de por sí.

### 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

El hecho de cantar por ejemplo canciones folklóricas daría mucho juego a la hora de interaccionar con el mundo que rodea al alumnado. La identidad propia de la zona y el conocimiento de otras culturas por medio de canciones incluye esta competencia.

### 4. Tratamiento de la información y competencia digital.

Pueden cantarse y escribirse las partituras en soporte digital, como por ejemplo en Musescore, e incluir vídeos para explicaciones de técnica vocal o entrenamiento. El hecho de grabarse cuando se canta, ayuda a la hora de corregir fallos y ver la evolución de los alumnos como cantantes.

### 5. Competencia social y ciudadana.

El canto en un coro es una perfecta forma de socialización, de sujetarse a unas normas comunes y aprender el respeto, la convivencia, el trabajo cooperativo y colaborativo en grupo, la disciplina, etc. Todo ello por medio de una actividad integradora de todas estas posibilidades, a la vez que algo a disfrutar.

### 6. Competencia cultural y artística.

Esta competencia se trabaja de lleno con actividades de canto. Aprendemos nuestra cultura, raíces, costumbres, tradición, etc., a través del arte mismo, la música y el canto.

### 7. Competencia para aprender a aprender.

A través del canto en grupo los alumnos aprenden a ver sus propios errores y a tratar de corregirlos. Ven sus limitaciones y aplican lo necesario para cambiarlas en algo positivo. De una forma personal van incorporando a su experiencia los conocimientos y habilidades vocales necesarios para construir un aprendizaje significativo en forma de canto de calidad.

### 8. Autonomía e iniciativa personal.

Esta competencia es trabajada en la medida en que los alumnos son conscientes de que el coro y el canto funciona con unas normas preestablecidas, técnicas y conductuales, y que en la medida que uno las cumple de forma autónoma y personal, la actividad funciona. Además siempre hay presente cierto trabajo autónomo para el alumno, como el aprenderse las canciones, el orden el que se cantan o la voz que ha de hacer.

Así pues, este breve recorrido por cada una de las competencias y su relación con el canto, nos hace conscientes de otros de los muchos beneficios que tiene el canto en la Educación Primaria. Para poder integrar estas competencias en propuestas didácticas concretas, a continuación se proponen varias que servirán a tal fin.

### 6.1. Propuestas didácticas según metodologías del canto (Kodaly, Willems y Ward)

Teniendo en cuenta todo lo expuesto con anterioridad en el marco teórico y viendo la relación de la enseñanza del canto con las competencias que lograrán que el alumno se desarrolle de manera integral y completa, se incluyen a continuación tres propuestas didácticas para llevar a cabo en el aula.

La primera propuesta consiste en una sesión de trabajo del canto en el aula de primaria, con el método *Kodaly* como base. Nos vamos a centrar en el trabajo de la melodía a través de las voces y en el estudio rítmico de la pieza popular que se va a interpretar según un procedimiento de tres actividades.

La pieza con la que trabajaremos es la canción popular *¿Dónde están las llaves?*

(<https://www.youtube.com/watch?v=QMsHjcuJaS8>)

**Actividad 1:** Para comenzar la sesión realizaremos una actividad de calentamiento vocal. La metodología Kodaly, como antes se ha mencionado, estipula una serie de gestos manuales para identificar cada una de las notas de la escala de do mayor. Utilizando esas representaciones el docente realizará unas escalas mientras canta. Los alumnos deberán imitar. Primero escuchamos e imitamos los gestos y luego cantamos todos, imitando los gestos a su vez.

**Actividad 2:** Después del calentamiento vocal y los gestos, pasaremos a cantar la canción popular. La cantará primero el docente junto con todo aquél que se la sepa. Seguidamente, todos juntos. La letra es la siguiente:

*Yo tengo un castillo, mata rile rile rile*

*Yo tengo un castillo, mata rile rile ron, chim pom*

*¿Dónde están las llaves? Mata rile rile rile*

*¿Dónde están las llaves? Mata rile rile rón, chim pom*

**Actividad 3:** Seguidamente, proyectamos la partitura de la canción en la pizarra digital o proyector. La cantamos mientras el docente señala las figuras.

The image shows a musical score for a popular song in 2/4 time. It consists of three vocal lines, each with lyrics underneath. The lyrics are in Spanish and describe a scene of a woman calling her husband home.

Voz: Yo ten goun cas ti llo ma ta ri le ri le ri le yo ten goun cas

Vo. 7: ti llo ma ta ri le ri le ron chim pom ¿dón dees tán las lla ves? ma ta

Vo. 13: ri le ri le ri le ¿dón dees tán las lla ves? ma ta ri le ri le ron chim pom

**Figura 5. Partitura canción popular**

Una vez vista la partitura, pasamos a trabajar el ritmo de la canción. Primero, siguiendo con la metodología Kodaly, llamamos “ta” a las negras, y “titi” a las dos corcheas. Leemos la partitura con las sílabas “ta” o “titi” donde corresponda. Luego, con las palmas, palmeamos una vez cuando haya una negra y dos cuando haya corcheas. Se realiza un par de veces. Por último, intentamos realizar las dos cosas a la vez: leyendo la partitura con la voz (“ta” o “titi”) y palmeando el ritmo.

La siguiente propuesta será a partir de la metodología *Willems*. Así pues, las actividades propuestas irán de menor a mayor energía, siendo la canción el centro de la clase.

Respetando las fases de su principio metodológico, vamos a realizarla en 4º de educación primaria, segundo ciclo, desarrollando ya las grafías musicales y ordenando y tomando conciencia de contenidos más abstractos.

Para comenzar, como *Willems* propone, realizaremos un calentamiento apropiado, ya que toda clase de música ha de tenerlo para tomar conciencia de lo que nos proponemos y centrar la mente y el cuerpo en lo que vamos a hacer. En el calentamiento, comenzamos haciendo unos ejercicios de respiración. Realizaremos estos procedimientos por orden, situados en un círculo en medio del espacio.

1. Inspiración moderadamente profunda, situando el aire hacia la parte abdominal.
2. Breve retención, tres o cuatro segundos (evitando contraer el abdomen)
3. Espiración lenta y uniforme llegando a la respiración forzada, ligeramente.
4. Pausa de unos segundos y reanudación del ciclo

Tras hacer estos ejercicios dos o tres veces, repartimos un pañuelo de papel a cada alumno y les pedimos que lo mantengan en el aire el máximo tiempo posible, soplando hacia arriba.

Estas actividades respiratorias las realizaremos conjuntamente con las siguientes actividades de relajación:

- Descarga de la tensión muscular, relajando brazos y hombros.
- Movimiento lento de cada una de las partes del cuerpo
- Movimiento del cuello, hombros, tronco, piernas, pies, al ritmo de las palmas del docente. Se cambia de movimiento cada vez que oigamos las palmadas. Diferentes velocidades.
- Gestos. Imitamos diferentes emociones con las expresiones de la cara. Exageramos mucho la expresión para relajar los músculos faciales. Por ejemplo: respirar sorprendidos. Los niños alzan las cejas para fruncir el ceño y abrir mucho los ojos. Inspiran con cara de sorpresa. En la inspiración relajan la crispación de la cara y de la frente

Por último, para calentar la voz, cantamos todos juntos una canción del repertorio que ya habrán aprendido en sesiones anteriores y que tendrán memorizada. Por ejemplo, puede ser la canción popular “Debajo un botón, tón, tón”.

Una vez realizado el calentamiento pasamos a trabajar con la canción que va a ser el eje central de nuestra sesión. Se trata de la canción infantil “Soy una taza”.

Para comenzar a trabajar la canción “Soy una taza”, con todos los ejercicios que conlleva, vamos a ponerla una primera vez, dejando que los niños se muevan libremente por el espacio, escuchando la música y dando lugar a su interpretación libre (<http://www.youtube.com/watch?v=3XyRhfk-ibl&feature=related>).

Tras realizar la audición una vez o dos, pasamos a trabajar la parte rítmica de la canción. Dividimos las diferentes frases que tiene la canción y realizamos los ritmos de la melodía. Cada frase tiene unas figuras determinadas. Así pues las escribimos en la pizarra y vamos realizando los diferentes ostinatos rítmicos con las palmas.

Tras haber trabajado el ritmo, volvemos a poner la canción y repartimos la letra de la misma para empezar a trabajarla. Escuchamos siguiendo la letra. Algún alumno puede seguirla desde la pizarra digital señalando las partes por las que se va.





**Figura 6. Letra canción infantil**

Ponemos la canción y esta vez, la cantamos todos juntos, por partes. Aclaremos dudas de melodía, corregimos entre todos lo que hacemos mal, pero sobre todo intentamos disfrutar con la canción.

Relacionamos cada uno de los ostinatos hechos previamente con una parte de la canción. Hacemos cada parte cuando ésta llegue, primero sobre la pista de música. Cantamos en todo momento y los ostinatos, cuando llegue la parte que corresponde. El docente hará de “director de orquesta”, señalando el turno de cada parte, cantando la canción y ayudando para que nadie se pierda en la actividad. Requerirá realizarse varias veces, despacio primero, luego al ritmo que corresponde. Pero es importante que se lleve a cabo la actividad sin que nadie se pierda.

Con esta sencilla secuencia de actividades aplicamos la teoría a la práctica y vemos cómo hacer uso de algunos de los principios de Edgar Willems en nuestra clase de música centrada en el canto.

Para hacernos una idea de metodología *Ward*, incluyo a continuación un ejercicio del proyecto Spectrum, que hemos mencionado en el marco teórico del currículo (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2008).

Ward, al igual que el resto de pedagogos incluidos con anterioridad, no recomienda el uso de las grafías musicales convencionales desde el comienzo del desarrollo musical de los alumnos, así que propone el uso de los números para los sonidos. Llamamos a esto “notación numérica”, correspondiendo cada nota musical a un número (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2008).

En este ejemplo de actividad, tenemos una canción popular infantil, y en vez de notas, tenemos números con los que los niños tienen que relacionar las distintas notas. La actividad se puede llevar a cabo con un xilófono mientras cantamos. La “partitura” quedaría de la siguiente forma:

**Mary Had A Little Lamb**

3 2 1 2 3 3 3 2 2 2 3 5 5  
 Ma-ry had a lit-tle lamb, lit-tle lamb, lit-tle lamb.  
 3 2 1 2 3 3 3 3 2 2 3 2 1  
 Ma-ry had a lit-tle lamb whose fleece was white as snow.

**Row, Row, Row Your Boat**

1 1 1 2 3 3 2 3 4 5  
 Row, row, row, your boat. Gent-ly down the stream.  
 8 8 5 5 3 3 1 1 5 4 3 2 1  
 Mer-rily, mer-rily, mer-rily, mer-rily. Life is but a dream.

**Figura 7. “Partitura” método Ward**

Más tarde, los alumnos escriben sus propias producciones y las interpretan delante del resto de sus compañeros. Tocamos y cantamos todas las canciones de los demás. Lamentablemente, no hay muchos escritos acerca de esta pedagoga o su metodología, pero partes de ella, como el sistema numérico está muy difundido en la enseñanza de ciertos instrumentos en países determinados.

**6.2. Propuesta didáctica: cómo trabajar el canto de forma transversal. Canto e historia.**

A lo largo de nuestra trayectoria hemos oído varias veces, en varias asignaturas y de varios docentes la creativa opción de no limitar la música y su enseñanza al aula de música propiamente dicha. Algo que siempre se ha intentado es hacer más motivador el estudio a los alumnos. Bien, pues ¿qué mejor que emplear una canción para aprender las tablas de multiplicar o el abecedario? Sin embargo, con esta propuesta de trabajo se espera ir más allá del uso de la música y el canto, en este caso, para conseguir un producto determinado. Podemos ver que por medio de la música podemos acercar a los alumnos a mundos, épocas y acontecimientos desconocidos, que de otra manera no podrían alcanzar.

Según Sharma (1998) en occidente nos resulta muy complicado comprender la música de otras culturas cuando la vivenciamos por primera vez, así como a los miembros de esas culturas cuando escuchan la que solemos producir nosotros. Es increíble la variedad de estilos, obras y emociones que provocan las diferentes organizaciones de melodías y ritmos según cada zona planetaria. La riqueza musical que tenemos en cada cultura es muy positiva y enriquecedora. Muchas veces relegamos a los alumnos a los clásicos europeos, y en nuestras escuelas universalizadas, de alguna forma esperamos que luego, de golpe y porrazo, abran su mente a perspectivas diferentes, de personas diferentes, de lugares diferentes...

Es por ello que creo muy positivo el acercamiento a otras culturas y formas de vida, para conocer, no solamente que en el planeta en el que vivimos no todos los niños escuchan música rock, sino los entresijos de una historia y una trayectoria que llevamos las diferentes sociedades. Así pues, esta propuesta irá versada en el uso del canto para acercar a los alumnos de primaria las diferentes culturas y formas de vida y tratar de entender mejor algo de nuestra historia. En primaria no suele trabajarse la historia, es una disciplina que se explora más en la ESO. Sin embargo, en el último ciclo de primaria, concretamente en quinto curso, se tiene programada la Edad Media. En esta época es en la que voy a centrarme, para preparar algo que luego pueda llevarse a la práctica, para más adelante entrar en la aplicación didáctica de esta transversal idea. Pasemos ahora a profundizar más sobre el uso del canto en otras áreas. Según Pastor (2005) la historia del arte está poblada de numerosas obras artísticas de naturaleza híbrida, cuyo estudio ha caído siempre de lado de una u otra disciplina académica. No es difícil encontrar estudios de una serie de canciones vinculadas a textos poéticos. Con mucha más facilidad aún damos con trabajos que tratan de desbrozar el sentido de los textos poéticos, prescindiendo de la canción para la que fueron compuestos. Sin embargo aquí partimos de algo todavía más complejo de analizar: el hecho de utilizar el canto y canciones para explorar una historia, una cultura (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

En un principio, las artes no cumplían funciones específicamente estéticas ni poseían un ámbito disciplinar propio como hoy en día ocurre, sino que tuvieron más bien una función pragmática, práctica: eran instrumentos, herramientas. (Por ejemplo, la poesía nació unida a la música y la música estaba destinada al baile, que inicialmente poseía un carácter litúrgico y sagrado. En el primer apartado hemos tratado estos antecedentes. La música servía para que se grabaran en la memoria de los miembros de cada comunidad los valores morales, las pautas

y normas que organizaban la vida y la convivencia de los pueblos. Canciones y rimas se emplearon primeramente para que se recordaran los comportamientos de los personajes que servían de modelos de los valores propios y para que se aprendieran normas de conducta que garantizaban la supervivencia y el funcionamiento de diferentes grupos (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

Cuando el ser humano sintió la necesidad de expresarse y hacer oír sus sentimientos, utilizó movimientos del cuerpo acompañados de sonidos que progresivamente se fueron enriqueciendo con ritmo, melodía y finalmente con palabras. Así surgen lo que conocemos por canciones y es esa la función que tenían en un principio (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980).

¿Tiene esto algo que ver con cómo se concibe la música en general en la sociedad occidental? Muy poco. Las canciones no dejan de ser, en general, un ambiente de fondo cuando no sabemos qué marca de yogures comprar en el supermercado.

Swanwick explica que así como conocemos a una persona sin saber exactamente su talla de zapatos o de camisa (pero nadie dudaría de que la conocemos a pesar de eso), no deberíamos pensar que conocemos el canto por saber qué es el canto monódico, homofónico y polifónico (Swanwick, 1991). Aplicado a la escuela, no podemos pretender que los alumnos conozcan la música viendo solo teoría musical. El canto en la escuela podría ir más allá, podría intentar recuperar su estado original antes mencionado en el que se ve como un instrumento, como medio de un proceso para alcanzar algo más.

En los albores de las sociedades, las historias se “cantaban”, haciendo uso de elementos como son repeticiones, aliteraciones, juegos de palabras... Las historias que todos los niños debían saber estaban relacionadas con la cultura en sí, con leyendas, cuentos...y con acontecimientos históricos, por supuesto. Claro, la historia no en la forma en que la concebimos nosotros hoy, sino más a corto plazo. Quizás la disputa entre vecinos por una parcela de terreno, o por un pozo para abreviar al ganado. Todo ello se iba “archivando” y para ello los cantos eran la mejor herramienta. En algunos países hoy en día se siguen utilizando las canciones para esto (Sharma, 1998).

Las historias pueden cantarse. Se entiende que el autor-músico- narrador puede extender o resumir el texto a su antojo, siempre que se mantenga fiel al argumento de la historia, claro. Cuestiones como el ritmo, la entonación e incluso el volumen y el tono de la voz son primordiales para este narrador, es importante tener en cuenta que, en cuanto a la transmisión y conservación, como sostiene Gonzáles (1993 citado

en Castellanos, 2001), “el ritmo y la rima son una necesidad para impresionar y hacer más fácil el almacenamiento de la memoria, al no tener libros. En estos casos, la voz es la herramienta principal, el medio con el que la palabra evoca imágenes, lugares y personajes, imaginarios o reales.

En la narración oral, la palabra toma vida, y la música ayuda en la transmisión de sentimientos o experiencias diversas...así el canto puede ser una buenísima forma de llevar esto a cabo. Por medio de las canciones no solo evocaremos el acontecimiento concreto que nos ocupa, sino que a su vez transmitiremos las emociones y sensaciones que en aquél entonces se tuvieron, o por lo menos las que tiene el actual autor-músico – narrador (Castellanos, 2001).

Con el correr de los tiempos hemos visto cómo las diferentes disciplinas se iban separando y haciéndose cada vez más independientes. Hoy en día, en la escuela la transversalidad se ve como un reto, algo a conseguir. Lo que comenzó como una parte de la vida, algo integral, de la esencia misma de un pueblo, de una cultura, etc., ahora, en el mundo occidental en el que vivimos, se concibe como una asignatura más. O menos, en algunos casos. ¿Cómo es posible que algo tan propio del ser humano, de nuestra misma esencia se haya relegado a esto? Canciones de fondo para ir de compras, hacer ejercicio, evitar el ambiente tenso en un ascensor con un vecino con el que se te acaba la conversación a las dos frases...y una sesión semanal en la que te enseñan a tocar la flauta y a conocer a Mozart y Beethoven.

La transversalidad, como antes decía, puede ser algo muy positivo para el alumnado de nuestra sociedad cuadrículada. Cuando se acuñó este término, junto con ello se pretendía una educación conectada con la vida, basada en la comprensión y acción donde el alumnado desarrollara la autonomía y el aprecio por los valores humanos (Castellanos, 2001). Es así que la transversalidad enfocada en el currículum, se encuentra al unir todas las asignaturas en un mismo tema. Haciendo un poco de historia, la transversalidad, que fue desarrollada en los años 60 por Guatarri, (1961) apuntaba a entrelazar varias áreas del saber integrándolas en su totalidad. Esta concepción de transversalidad es el que se pretende aplicar en este trabajo. Estudiar con los alumnos un hecho histórico, utilizando para ello la música y acercándonos por ello a las culturas y lugares implicados.

Por ejemplo, durante el estudio de un período o movimiento artístico concreto es buena idea acompañar un texto con fragmentos musicales. Puede servir para que los

alumnos se pongan en situación, o para conocer un producto directo del movimiento artístico al que pertenece. Si queremos usar la música en la clase de historia, podemos oír la obra *Pomp and Circumstance* de Edward Elgar cuyo título y música sirve para presentar el contexto y la situación histórica de Inglaterra y el Imperio Británico durante el reinado de la reina Victoria (1832-1901). Ésta es una pieza que transmite solemnidad a la vez que pomposidad de ese período histórico.

Los hechos históricos además están muy vinculados con la literatura, no solo la oral, como antes hemos mencionado, sino con la escrita. Numerosos escritores han basado su obra en acontecimientos que les marcaron especialmente (Castellanos, 2001). Luego, numerosos cantantes han utilizado esas obras (líricas en su mayor parte) como tema para sus obras musicales, Por ejemplo, el escritor Mario Benedetti, en su obra tiene poesía que encuentra atractivo para cantantes de todo tipo; desde comienzos de los años setenta, ha escrito numerosas letras de canciones, muchas de las cuales le fueron solicitadas por músicos y cantantes que las han ido incorporando a sus repertorios y a sus discos. Ya tenemos unidas tres disciplinas en una: la literatura, la historia y la música. Esto es algo que trataremos de llevar a cabo en el aula, más tarde (Castellanos, 2001).

No solamente desde la escuela tenemos la necesidad de dejar de ver el canto como algo aislado, sino que los propios músicos necesitamos hacerlo. Normalmente, lo vemos como una única parte en la vida de las personas. La relación, el entendimiento, disfrute y análisis de las diferentes disciplinas artísticas, cualquiera que estas sean, llevarán al músico y/o cantante a una mayor sensibilidad para entender su posición en la sociedad, su posición frente al arte, y así desarrollar una ética artística y profesional (Pastor, 2005).

A modo de ejemplo me gustaría explicar cómo los músicos africanos ya han dado el paso de concebir el canto como parte indispensable de su ser.

[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesmateoaleman/musica/la\\_musica\\_en\\_africa1.htm](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/iesmateoaleman/musica/la_musica_en_africa1.htm)

El uso de las canciones para explicar o narrar la historia de determinada zona, en África no es nada nuevo. En África occidental predomina la tradición cultural mandinga. La historia mandinga al igual que otras culturas africanas, no está escrita, por lo que había un grupo social, los Griots, encargado de narrar y transmitir oralmente la historia de esta cultura,

desempeñando el papel de la memoria del pueblo africano. Los Griots eran historiadores y cantantes (todo en uno) que transmitían su arte de generación a generación, y desde la Edad Media, fueron los cronistas oficiales de esta cultura; para ello crearon un soporte musical y se acompañaban de instrumentos que se adaptaban a los lenguajes y ritmos utilizados. Este es un claro ejemplo de ver el canto como medio para transmitir una historia, una cultura.

### **Propuesta didáctica**

Para trabajar en el aula con una propuesta transversal de canto e historia nos centraríamos en quinto de primaria, tercer ciclo. Siguiendo con la programación en el último trimestre está contemplado el estudiar la Edad Media, y el descubrimiento de América. Así pues, aprovechando que es una unidad de Conocimiento del medio, vamos a trabajarlo de una manera transversal.

En el aula, primero pondríamos a los alumnos por grupos. Antes de comenzar escuchamos la siguiente canción “Un cuento de amor” de Pepe Briceño, con música temática y estilo medieval (<https://www.youtube.com/watch?v=YFH3rQ3MAJo>). Esta actividad de introducción nos serviría para ponernos en situación.

Tras escuchar la canción comentamos qué nos ha sugerido y qué nos hace evocar de la época de la que trata la canción.

El siguiente paso de la propuesta sería experimentar de alguna manera los diferentes papeles de los estamentos medievales en la época del descubrimiento de América (S. XV) y acompañar cada uno con una pieza musical o canción para llegar a comprender de una forma más completa la cultura del momento. Cada grupo elegiría un estamento de la sociedad, o un personaje determinado.

Personajes:

- Nobles
- Clérigos
- Campesinos
- Cristóbal Colón
- Mozárabes andalusíes
- Indios Reikis (en América)

Cada grupo selecciona un personaje. Seguidamente se realiza una búsqueda de información en la biblioteca, con los ordenadores en Internet, etc. Cada “grupo de expertos” ha de informarse sobre las principales características de su personaje

medieval. Sería una buena idea ver el siguiente vídeo que narra las características de la Edad Media, de una forma breve y clara (<https://www.youtube.com/watch?v=U0eTnp94wTc>)

Si son de otros cursos sería más adecuado este otro, más motivador y claro (<https://www.youtube.com/watch?v=VKijyRnIEe4>)

Una vez hecho esto, se les proporciona a cada grupo el enlace que corresponde para que vean las imágenes del personaje que han estudiado y escuchen la propia de cada uno.

- Nobles (<https://www.youtube.com/watch?v=XkJH5dBVhg0>)

En este enlace los alumnos podrán observar y escuchar las danzas cortesanas de la época y hacerse una idea de los atuendos, entornos, música y entretenimiento de los nobles.

- Clérigos (<https://www.youtube.com/watch?v=sQ-98Cv68bg>)

Para los clérigos, este enlace expone el canto gregoriano con imágenes de catedrales y obras religiosas.

- Campesinos ([https://www.youtube.com/watch?v=N2Pb\\_jpSyiE](https://www.youtube.com/watch?v=N2Pb_jpSyiE))

Este vídeo contiene imágenes de un campo bucólico e idealizado, y de unos campesinos felices y ociosos. Intentaremos que los alumnos contrasten la realidad de lo que han estudiado en la búsqueda de información y este vídeo.

- Cristóbal Colón

<https://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=47r5Y4t9Gn8&NR=1>)

- Mozárabes andalusíes (<https://www.youtube.com/watch?v=zDp17LknIFE>)

- Indios Reikis (en América)

<https://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&v=28OFOfSP1vw&NR=1>)

Para concluir esta parte de la propuesta, todos los grupos deberán escuchar la siguiente canción sobre el descubrimiento de América

(<https://www.youtube.com/watch?v=Y8VVB3m3cas>). Es una canción infantil bastante

simple y sencilla de melodía y ritmo. Utilizaremos esta melodía para que cada grupo componga la letra de la canción con las características de su grupo social o personaje.

Así trabajamos con los alumnos que atiendan a la melodía, al ritmo e intenten encajar la letra adecuadamente.

Una vez compuestas las letras de las canciones, se cantan al resto de compañeros, por turnos y se comenta el resultado.



Si se quiere además incluir el movimiento corporal, se podría bailar la siguiente danza medieval. Cada vez que empiece el tema, sería el turno de uno de los grupos sociales (Cristóbal Colón puede ponerse con los nobles) Cada grupo se caracterizaría como corresponde. Así pues tenemos la danza (<https://www.youtube.com/watch?v=QA1eAWNMM-9E>) y la música a utilizar (<https://www.youtube.com/watch?v=SUGAEoRoleE>)

Así pues, en esta propuesta didáctica sencilla hemos combinado el canto con la historia, la geografía, la educación física...La transversalidad al alcance del aula de primaria y el canto como forma de comunicación y parte de una cultura y época determinadas. Hemos trabajado tanto la expresión como la percepción musical, presentes en el currículo. Solo quedaría llevarla a cabo en el aula y ver si realmente es una propuesta enriquecedora, factible y motivadora.



## CONCLUSIONES

Integrar el canto en la Educación Primaria, con todo lo que esto conlleva, es un reto que, una vez logrado, acarreará muy buenos resultados. A pesar de que la Educación musical hoy en día presenta deficiencias y carencias, no nos faltan recursos para tomar conciencia de ello y buscar una solución.

Concretando en el canto, decir que aunque es una práctica antigua y propia de cada ser humano, no se le da el lugar deseado en la escuela. Todos los agentes educativos deberían proponerse el incluir esta actividad tan positiva en el sistema, de forma que los niños no dejen de cantar conforme vayan creciendo ya que todos podrían beneficiarse de esta práctica tan motivadora y edificante.

Recaltar una de las funciones del canto que consideramos más positiva, como es la función social. A modo de ejemplo, tenemos la película “Los chicos del coro”, que muestra muy bien los beneficios de introducir el canto en un internado para niños conflictivos. El hecho de pertenecer a un colectivo donde hay que respetar ciertas normas, comportarse de cierta manera y aplicarse para no perjudicar al grupo, fue logrado gracias a la creación de un coro en la escuela. Se refuerzan lazos entre los alumnos y entre el profesorado y alumnado, disminuyen los conflictos, se ven motivados a aprender y se sienten orgullosos al ver el buen resultado de sus esfuerzos. Por medio del canto en el coro de la escuela, estos niños adquieren una serie de competencias que de otro modo no habrían podido vivir en la infancia. Podemos distinguir en este ejemplo la adquisición de la competencia social y ciudadana (sujetarse a unas normas comunes y aprender el respeto, la convivencia, el trabajo cooperativo y colaborativo en grupo, la disciplina, etc.), la competencia de autonomía personal (los alumnos son conscientes de que el coro y el canto funciona con unas normas preestablecidas, técnicas y conductuales que cada uno ha de cumplir para que la actividad funcione), la competencia para aprender a aprender (los alumnos aprenden a ver sus propios errores y a tratar de corregirlos), la cultural y artística (con todas las canciones y cultura que implica el aprenderlas), además de la competencia en comunicación lingüística, la matemática y la del conocimiento y la interacción con el mundo físico.

A partir del estudio realizado hemos podido afirmar que el canto aporta muchos beneficios para el desarrollo físico- motriz (por la utilización de la voz y adquisición de una correcta técnica vocal), social (como hemos visto en el ejemplo anterior de la película “Los chicos del coro”), psicológica (desarrollo del pensamiento abstracto y ayuda para el “crecimiento mental”) y emocional (comunicación y expresión de estados emocionales a través del canto)

Para concluir, decir que como futuros docentes creemos necesaria la inclusión del canto en la Educación Primaria por todos los beneficios que aporta y la forma en que edifica a los alumnos y ayuda al ambiente escolar en todos los sentidos. Los centros que ya han dado este paso constatan con su experiencia la notable mejoría y efectos positivos logrados por algo aparentemente tan simple, pero a su vez tan complejo de organizar.

## REFERENCIAS

- Almendra, J. D' (2007): Método Ward: Justine Ward. (Disponible en (21-05-2007): <http://www.centroward.metodo/jward.html>.)
- Barceló, B.J. (1995). Las funciones del canto. *Música y Educación*, 24, 37-48.
- Bernal, J. (2000) Actas de las I Jornadas de Educación Musical. *Revista electrónica LEEME*, 5.
- Bottero, E., Padovani, A. (2007) "Pedagogia della Musica" *Revista Electrónica LEEME*, 20.
- Burgos, A. (2012) Planificación de Educación Musical. (Disponible en (05-06-2013): <http://www.buenastareas.com/ensayos/Planificacion-Educacion-Musical-Primaria/3983141.html>)
- Cámara, A. (2003) El canto colectivo en la escuela: una vía para la socialización y el bienestar personal. *Revista de Psicodidáctica*, 105-110, 16.
- Cámara, A. (2004) La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso. *Revista de Psicodidáctica*, 75-84, 17.
- Castellanos, B. (2001): *La transversalidad curricular en el contexto de la Globalización educativa*. México: Lom.
- Clift, S., Hancox, I., Hess, B., Kreutz, G., Stewart, D. (2010) Choral singing and psychological wellbeing: quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 19-34, 1.
- Decreto Foral 24/2007. (Disponible en (05-06-2013): [http://www.navarra.es/home\\_es/Actualidad/BON/Boletines/2007/64/Anuncio-0/](http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2007/64/Anuncio-0/))
- Gardner, H. (1973): *The arts and human development*. New Cork: Wiley.
- Gardner, H., Feldman, D., Krechevsky, M. (2008) *El Proyecto Spectrum*. Madrid: Morata.
- González, O. (2010) Música y Educación. *Revista trimestral de pedagogía musical*, 18-33, 81.
- Grove, G. (1980) *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan publishers.
- Guatarri Félix (1998): *Valores, sociedad y educación*. Argentina: Gedisa.
- Gutiérrez, R., Cremades, A., Perea, B. (2011) Espacio y Tiempo. *Revista de Ciencias Humanas*, 151-161, 25.
- Hemsy de Gainza, V. (2004) La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 74-81, 201.

- Jorquera, M. (2004) Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista electrónica LEEME*, 15-26, 14.
- Lacárcel Moreno, J. (1992) La psicología de la música en la educación primaria: el desarrollo musical de seis a doce años. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35-52, 13.
- Lamont, A., Daubney A., Spruce, G. (2012) Singing in Primary Schools: case studies of good practice in whole class vocal tuition. *British Journal of Music Education*, 251-268, 29.
- Mariscal, S., Jiménez-Dasi, M., Carriedo, N., y Corral, A. (2009) *El desarrollo psicológico a lo largo de la vida*. Pamplona: UNED.
- Morales, A., Román, M. (2009) Música y Educación. *Revista trimestral de pedagogía musical*, 32-47, 22.
- Muñoz, J., Martínez, L., Armengol, C. (2010) Factores del currículum condicionantes de los resultados escolares. *Revista de Universidad Autónoma de Barcelona*, 87-106, 46.
- Olea, M., Hernández, M., Alonso, M., Bueno, N., Gutiérrez, M. (2008). Desarrollo evolutivo de los alumnos de primaria. *Revista DOCES*, 3.
- Oriol, N. (2005). La Música en las Enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista electrónica LEEME*, 16.
- Pascual Mejía, P. (2010). *Didáctica de la música para Primaria*. Madrid: Prentice may.
- Pastor, J. (2005) Música y Educación. *Revista trimestral de pedagogía musical*, 41-72, 63.
- Pimentel, A. (2000) Una experiencia de aproximación a la investigación-acción en el área de Educación Musical de la Etapa Primaria. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 5.
- Porta, A. (1998) *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 12.
- Sharma, E. (1998): *Músicas de mundo*, Cambridge University press.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Tesouro, C., Gelabert, I. (2005) *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 73-83, 33.
- Vilar, M. (1998) *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 99-115, 12.